

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FELIPE WILLIAN FERREIRA DE ALENCAR

Escola pública entre ditames e resistências:
Inova Educação na Rede Estadual Paulista

São Paulo
2023

FELIPE WILLIAN FERREIRA DE ALENCAR

**Escola pública entre ditames e resistências:
Inova Educação na Rede Estadual Paulista**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade, Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Alencar, Felipe Willian Ferreira de
Escola pública entre ditames e resistências -
Inova Educação na Rede Estadual Paulista / Felipe
Willian Ferreira de Alencar; orientadora Carmen Sylvia
Vidigal Moraes. -- São Paulo, 2023.
252 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo, 2023.

1. Inova Educação. 2. reforma do ensino médio. 3.
participação da comunidade. 4. política educacional.
5. gestão democrática. I. Moraes, Carmen Sylvia
Vidigal, orient. II. Título.

Nome: ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de

Título: Escola pública entre ditames e resistências: Inova Educação na Rede Estadual Paulista

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 02 de março de 2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (Orientadora)
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Lincoln Ferreira Secco (Membro titular)
Universidade de São Paulo – USP

Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini (Membro titular)
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza (Membro suplente)
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Profa. Dra. Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella (Membro suplente)
Fundação Santo André – FSA

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo (Membro suplente)
Universidade de São Paulo – USP

*À Helena Ferreira, minha avó, à Laura Ferreira, minha mãe,
com meu reconhecimento especial.*

*Às educadoras e aos educadores do GEPUD,
com esperança.*

*À memória de Lisete Arelaro,
com saudades.*

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa me deu muito trabalho. Mudei o projeto e hoje saio transformado deste processo. Também lidei com mudanças da minha práxis, de um professor de EJA na escola pública de São Bernardo do Campo e de Pedagogia da Faculdade Zumbi dos Palmares, assumi na UFABC como Pedagogo no meio da pandemia. Atuei no sindicato, no movimento LGBTI+, e tive oportunidade de dialogar e aprender com muitas pessoas pelas escolas que abriram suas portas. Externalizo minha gratidão a quem me fortaleceu para sobreviver neste mundo grande e terrível e a querer viver mais para transformá-lo.

Às Educadoras e aos Educadores do GEPUD, que deram substância para que este trabalho existisse.

À Carmen Sylvia Vidigal Moraes, pela orientação amiga, generosa e compreensiva que garantiu minha liberdade.

À Márcia Jacomini, pela amizade e conselhos essenciais aos rumos da pesquisa e de meus sonhos.

Ao Lincoln Secco, pela disposição de ensinar-me a história do mundo e a revolução.

À Cileda Perrella, pelo incentivo à criatividade e por adotar-me.

À Débora Goulart, pela confiança e pela interlocução de achados.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da Secretaria de Pós-Graduação da FE-USP, pelo auxílio em tudo que precisei, e das Bibliotecas da FE-USP e da FFLCH-USP, por fornecerem a bibliografia digitalizada quando durante a pandemia não podíamos circular no campus.

À Marta Arretche e ao Thiago Aguiar, professores cujos cursos frequentei na pós-graduação. À Aparecida Neri e ao Rubens Camargo por aceitarem compor a banca.

Às companheiras e aos companheiros que contribuíram decisivamente para minha formação: da REPU; do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação da USP, em especial à Sandra Glória e à Estela Batista pela ajuda com o comitê de ética, à amiga Elydimara Reis; do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar da Unifesp, à querida amiga Vanessa Santana dos Santos; do Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas, ao Sebastião Lopes Neto e à Vanessa Miyashiro; da Resistência, todes do Núcleo LGBTI+ de São Paulo e da Equipe Nacional LGBTI+, à Silvia Ferraro e à Carolina Iara.

A quem trouxe leveza, amizade e proteção: Jorge e Noah, Bruna Leão, Annye Alves, João Militão e Tito Galembeck.

Às minhas irmãs, Fernanda Alencar e Jade Magalhães, à madrinha Lourdes Ferreira, à tia Gabriela Ferreira, que me abraçam nos sonhos.

Ao Otávio Henrique, pelo companheirismo e amor nestes anos.

RESUMO

ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. **Escola pública entre ditames e resistências: Inova Educação na Rede Estadual Paulista**. 2023. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta dissertação tem como objeto de investigação o programa Inova Educação na rede estadual paulista, com objetivo de analisar as formas de apropriação e resistências, pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) que reúne comunidades de quinze escolas estaduais, na implantação do referido programa, visando a compreender seus pressupostos políticos e pedagógicos e, de modo específico, apreender as ações de agentes privados na sua formulação e implantação, e investigar mecanismos de participação da comunidade escolar, com base no princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. Como parte de recentes mudanças nas políticas curriculares nacionais, em período repressivo, como a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio, o Inova Educação estabelece uma parte diversificada na matriz curricular para o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio, com inserção de três disciplinas intituladas Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas, ampliação do horário de permanência dos estudantes nas escolas, sete aulas por dia, ajuste do tempo de aula de 50 para 45 minutos e previsão de atividades de formação para as equipes das escolas, além do programa compor todos os itinerários formativos da reforma do ensino médio. A questão de pesquisa visa investigar quais são as formas de apropriação do programa e a resistência a ele pela comunidade escolar e quais diferenças no processo de implantação em escolas com diferentes graus de participação de suas comunidades; com a hipótese de que mesmo que a política educacional seja formulada de modo centralizado, com pouca participação de sujeitos da escola pública, a forma como ela se materializa nos contextos educativos expressa consensos e resistências. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com base em estudo documental e de indicadores sociais e educacionais; etnografia da rede de política de agentes privados Movimento Inova; e, junto ao GEPUD, pesquisa etnográfica participante e cinco estudos de caso com entrevistas a diretores e professores. A análise, tomada em perspectiva sócio-histórica, valeu-se do referencial teórico do marxismo de Antonio Gramsci; conceitos como Estado Integral, lorianismo, conformismo, americanismo, ideologia e subalternidade embasam a discussão. O programa Inova Educação foi implementado sem previsão de melhorias estruturais das escolas e espaços de consulta e debate. O discurso mobilizado por agentes privados, no Movimento Inova, a favor da mutilação do currículo, da destituição de conhecimentos científicos e humanísticos da formação escolar, para dispor das ideologias das competências e do empreendedorismo, caracterizam um processo de privatização endógena do conteúdo da educação e anuncia um conformismo autoritário para a juventude, que visa ao preparo para o trabalho subalterno informal. Por parte das comunidades do GEPUD, ainda que em contexto de imposições governamentais, sua apropriação crítica e resistência ao programa acumulou forças para a construção social da escola, na formulação de propostas baseadas na autonomia e na democracia como inovação, e fomentou a defesa da participação política ativa pela decisão sobre o processo educativo, evidenciando que sujeitos nas escolas não somente reproduzem a política educacional, mas interagem, atuam e refletem sobre ela, se houver espaços para efetivação da gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Inova Educação; reforma do ensino médio; participação da comunidade; política educacional; gestão democrática.

ABSTRACT

ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. **Public schools between diktats and resistances: the Inova Educação program in the São Paulo State Education System**. 2023. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This master's thesis has as its object of investigation the Inova Educação program in the São Paulo state education system, to analyze the forms of appropriation and resistance by the Public School and Democracy Group (GEPUD), which gathers communities from fifteen state schools, in the implementation of the program, to understand its political and pedagogical assumptions and, specifically, to understand the actions of private agents in its formulation and implementation, and investigate mechanisms of participation of the school community, based on the constitutional principle of democratic management of public education. As part of recent changes in national curricular policies, in a repressive period, such as the National Common Curricular Base and the high school reform, the Inova Educação program establishes a diversified part in the curricular matrix for cycle II of primary schools and high school, with the insertion of three disciplines entitled Life Project, Technology and Electives, expansion of the time students remain in schools, seven classes per day, adjustment of class time from 50 to 45 minutes and provision of training activities for educators, in addition to the program composing all formative itineraries of the high school reform. The research question aims to investigate what are the forms of appropriation of the programme and the resistance to it by the school community and what are the differences in the implementation process in schools with different forms of participation of their communities; with the hypothesis that even if the educational policy is formulated centrally, with limited participation of public school subjects, the way it materializes in educational contexts expresses consensus and resistance. Conducted qualitative research, based on documentary study and social and educational indicators; ethnography of the policy network of private agents Inova Movement; and, with the GEPUD, ethnographic participant research and five case studies with interviews with school principals and teachers. The analysis, taken from a socio-historical perspective, draws on the theoretical reference of Antonio Gramsci's Marxism; concepts such as the Integral State, Lorianism, conformism, Americanism, ideology and subalternity provide the basis of the discussion. The Inova Educação programme was implemented without provision for structural upgrading of schools and forums for consultation and debate. The discourse mobilised by private agents, in the Inova Movement, in favour of the mutilation of the curriculum, the removal of scientific and humanistic knowledge from school education, and to dispose of the ideologies of skills and entrepreneurship, characterise an endogenous privatization process of the content of education and announces an authoritarian conformism for the youth, which aims at preparing them for informal subaltern work. On the part of the GEPUD communities, even in a context of government impositions, their critical appropriation of and resistance to the Inova Educação programme built up forces for the social construction of the school, in the formulation of proposals based on autonomy and democracy as innovation, and encouraged the defense of active political participation for the decision on the educational process, showing that subjects in schools not only reproduce educational policy but also interact, act and reflect on it if there are ways of making democratic educational management effective.

Keywords: Inova Educação program; high school reform; community participation; educational policy; democratic management.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP - Avaliação de Aprendizagem em Processo
ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
Andes-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpof - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
Anpuh - Associação Nacional de História
Apeoesp - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BFC - *Big Five for Children*
BFI - *Big Five Inventory*
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CADHu - Coletivo de Advocacia em Direitos Humanos
CEB - Conselho de Educação Básica
Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CERI - Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CMSP - Centro de Mídias de São Paulo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEd - Coordenadoria Pedagógica
CP - Currículo Paulista
CPE - Comitê de Políticas Educacionais
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EE - Escola Estadual
EF - Ensino fundamental
Efape - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza"
EM - Ensino médio
ETI - Escola de Tempo Integral
Fapesp - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fepesp - Federação dos Professores do Estado de São Paulo
Fiesp - Federação das Indústrias de São Paulo
Fineduca - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
Forparfor - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor
ForpibidRP - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
Forumdir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEPUD - Grupo Escola Pública e Democracia
GT - Grupo de Trabalho
HiPIC - *Hierarchical Personality Inventory for Children*
IAS - Instituto Ayrton Senna
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996
Massa - Movimento de Ativistas Sociais de Santo André
MEC - Ministério da Educação
MMR - Método de Melhoria de Resultados
MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NEM - Novo Ensino Médio
NGP - Nova Gestão Pública
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA - Ocupante de Função-Atividade
ONG - Organização Não-Governamental
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP - Professor coordenador de núcleo pedagógico
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI - Programa Ensino Integral
PLR - Participação nos lucros ou resultados
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
PUC - Pontifícia Universidade Católica
RBAC - Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa
RDPI - Regime de Dedicção Plena Integral
REPU - Rede Escola Pública e Universidade
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire*
Seduc - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SENNA - *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*
SIEB - *Siebert Financial Corp.*
Sinasefe - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SSIS - *Social Skills Improvement System*
STEAM - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
TCC - Trabalho de conclusão de curso
TIC - Tecnologias da informação e comunicação
TNS - Aparelhos estatais transnacionais
UFABC - Universidade Federal do ABC
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UNCTAD - Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unifesp - Universidade Federal de São Paulo
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
INOVA EDUCAÇÃO: ANÚNCIO DE UM CONFORMISMO AUTORITÁRIO.....	22
Dualidade do ensino e formação para o trabalho: onde está a inovação?.....	23
Da informalidade contínua à austeridade.....	34
Ideologia das competências na reforma educacional.....	43
Reforma e lucro na educação: projeto societário do capitalismo global.....	57
CAPÍTULO 2	
MOVIMENTO INOVA: ENSINO DO ESPÍRITO DA EMPRESA NA ESCOLA.....	67
Pressupostos político-pedagógicos do Movimento Inova.....	68
“Educação para o século XXI” por Haroldo Rocha ex-secretário executivo da educação de São Paulo.....	73
Ajustamento social para competição no trabalho.....	77
“Competências socioemocionais” por Viviane Senna do Instituto Ayrton Senna.....	77
“Adolescências e juventude” por Anna Penido do Instituto Inspirare.....	81
“Como levar a cultura maker à sala de aula” de Fabio Zsigmond do grupo Mundo Maker.....	84
Metodologias para consolidação de reformas.....	88
“Metodologias ativas” por José Moran do Instituto Ayrton Senna.....	88
“Por uma educação criativa a todos” por Débora Garofalo Coordenadora do Centro de Inovação da Seduc.....	91
“Como levar o STEAM para a sala de aula” por Lilian Bacich do Tríade Educacional	94
“Gamificação em Grande Escala: Formação de Professores com Experiências Imersivas” por Gislaíne Munhoz da Microsoft e Paula Carolei da Unifesp.....	96
Empresa e empreendedorismo como modelos de formação.....	99
“Projeto de Vida” por Helton Lima do Instituto Ayrton Senna.....	99
“Eletivas e sua ligação com o Projeto de Vida”, por Naiara Martins e Alini del Magro do Instituto PROA.....	104

Hibridismo pedagógico no uso de elementos críticos.....	106
“Robótica e Ciências: do low-tech ao high-tech” por Sidnei Fenolio, professor da rede estadual paulista.....	106
“Educação Midiática”, por Luiz Guilherme Prado diretor de conteúdo do Quebrando o Tabu e por Patricia Blanco do Instituto Palavra Aberta.....	107
“Novos tempos na educação”, por Katia Smole do Instituto Reúna.....	109
Ações no período de pandemia.....	113
Dia letivo do Movimento Inova – primeira edição.....	113
Considerações.....	118

CAPÍTULO 3

RESISTÊNCIAS, APROPRIAÇÕES E ALTERNATIVAS PELAS ESCOLAS.....	122
Construção social da escola.....	126
Formação do GEPUD.....	130
A repressão e o princípio educativo.....	136
Apropriações e resistências.....	139
Contextos da política educacional.....	140
Autonomia e democracia como inovação: primeiro debate.....	145
Eletivas, projeto de vida e tecnologia na perspectiva da resistência.....	153
Autonomia e democracia como inovação: segundo debate.....	160
Educar o educador: o curso Construindo proposta curricular para o Inova Educação.....	172
<i>Intermezzo</i> A força do contexto: atravessamentos na implantação do Inova Educação.....	177
Pandemia e ensino remoto.....	178
Expansão do Programa de Ensino Integral.....	189
Reforma do ensino médio.....	194
Considerações.....	198

CAPÍTULO 4

O CENTAURO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: CONDIÇÕES DA INOVAÇÃO.....	201
Participacionismo ou ausência de participação da comunidade?.....	205
Consensos e resistências.....	211
Contextos materiais das escolas.....	216
Preparo da juventude para o trabalho subalterno.....	224

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	236
ANEXO.....	251
Anexo 1 - Questionário semiestruturado de entrevista.....	252

INTRODUÇÃO

Não junto minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.¹

Paulo Freire

A ira é um componente incontrolável do mundo dos subalternos. As condições de hiperexploração, inclusão precária e degradação dos direitos sociais impostas ao povo trabalhador asseveram as desigualdades e nenhuma medida circunscrita pelos ditames do capital soluciona a grave crise estrutural que possui dimensões econômicas e humanitárias.

A educação tem se revelado um potente meio de construção das resistências aos desmontes e à permanente superação da subalternidade. A escola pública é um meio onde se pode alcançar os territórios periféricos onde jovens vivem, sobrevivem e insistem em prosseguir por uma alternativa política, cultural e de inserção profissional. Numa palavra: um outro futuro.

Também é reconhecido que as escolas agonizam com poucas condições de manutenção e desenvolvimento do ensino com qualidade social, e as comunidades de profissionais da educação e de usuários da escola pública são os primeiros beneficiados pela mudança radical do ensino. Contudo, os governos apresentam incrementos pontuais à educação já existente, afirmando que o problema da qualidade da educação é a metodologia e o conteúdo de ensino e a gestão. E, assim, limitam mudanças à dimensão curricular e ao controle medido por avaliações externas padronizadas.

A crítica a estes ditames é feita neste trabalho. Esta dissertação de mestrado apresenta uma investigação sobre um contexto atual de implantação de uma política

¹ *Pedagogia da autonomia*. (FREIRE, 2011, p. 99).

educacional que, por meio de uma mudança curricular, impõe uma reforma sistêmica na maior rede pública do país: a rede estadual paulista.²

O Inova Educação, lançado em maio de 2019, propõe uma nova matriz curricular para o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio, com inserção de três disciplinas intituladas Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas, como parte diversificada, ampliação do horário de permanência de estudantes nas escolas para cinco horas e quinze minutos, sete aulas por dia, ajuste do tempo de aula de 50 para 45 minutos e previsão de atividades de formação para as equipes das escolas (SÃO PAULO, 2019a).

As bases de nosso tema de pesquisa se encontram no Programa Ensino Integral (PEI), circunscrito como um dos pilares de programa mais amplo intitulado Educação - compromisso de São Paulo que visam a um novo modelo de escola e a um regime mais atrativo de carreira do magistério (SÃO PAULO, 2011). Inicialmente implementado em número restrito de escolas, 368 escolas PEI, a partir de 2020 seus componentes curriculares tornaram-se referência para o conjunto da rede estadual paulista por meio do Inova Educação.

O programa consiste num dos resultados de parceria da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc) com o Instituto Ayrton Senna (IAS) que desenvolveu, em 2019, um protótipo aplicado em 24 escolas na capital paulistana, com a finalidade de orientar a implementação para todas as escolas da rede estadual.

Tal parceria público-privado teve início com o Acordo de Cooperação entre a Seduc e o IAS (SÃO PAULO, 2018),³ em 05 de abril de 2018 com validade até 31 de dezembro de 2020, voltado para o pacto de instrumento que construísse “uma política de educação integral na rede pública estadual paulista” (SÃO PAULO, 2018, p. 13). Neste instrumento legal, cada parceiro assume os custos de suas ações, sem transferência de valores monetários entre ambos. Seus eixos consistem de ações que corroboram uma visão comum sobre Educação Integral, baseada nas “competências para o século XXI”, na construção de uma matriz de referência, estratégias de organização do currículo, formação, acompanhamento e avaliação. Sua implementação se dá por meio do projeto piloto e a

2 A referida rede de ensino atendia, segundo o Censo Escolar, em 2019, um total de 3.656.265 de estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino, matriculados em 5.681 escolas e contava com 146.464 docentes atuando como efetivos, por contratações temporárias ou pela Consolidação das Leis do Trabalho (INEP, 2020). A magnitude do atendimento na rede sugere que os programas e projetos implementados pela Seduc têm potencialidade de influenciar tanto municípios paulistas, como demais redes estaduais e municipais em âmbito nacional.

3 Documento obtido via Lei de Acesso à Informação em estudo realizado pela Profa. Dra. Débora Cristina Goulart publicado conjuntamente com o autor desta dissertação na revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* da Universidade Federal da Bahia (GOULART; ALENCAR, 2021).

institucionalização, com a expansão do modelo para toda a rede. O referido acordo de cooperação visava: a) construir um plano piloto de educação integral no tempo parcial para anos finais do ensino fundamental como preparação para a reforma do ensino médio; b) rever o Currículo Paulista (CP) de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e c) assessorar a Seduc na implantação de políticas voltadas a esses objetivos em diversas escalas (da secretaria à escola) com a participação do Instituto Ayrton Senna no Comitê de Políticas Educacionais (CPE) da Seduc, cuja principal atribuição é acompanhar e opinar sobre as diretrizes da Seduc, sendo sua composição definida por resolução do secretário da educação.⁴

No segundo semestre de 2019 foi realizado um evento denominado Movimento Inova, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (Efape), com objetivo de promover vivências dos três novos componentes curriculares, contando com a participação de estudantes e equipes das escolas, membros da Seduc, do ex-governador do estado de São Paulo João Dória (PSDB) e de vários palestrantes do setor privado. Dentre os referidos agentes privados estavam instituições com importante influência nas políticas educacionais do país: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vanzolini, Microsoft. Configurando um arranjo de formuladores da nova política curricular da rede estadual que mantém a participação de agentes privados em atuação *pari passu* com o Governo do Estado.

Desde o golpe de 2016⁵ e preocupados com o resultado eleitoral de 2018, que elegeu o presidente do Brasil e o governador de São Paulo do período, movimentos de educação popular passaram a refletir sobre o rumo que tomava a educação pública, diante da situação reacionária com ofensiva de setores conservadores e neofascistas. Parte desta mobilização dos subalternos levou à criação, em 2019, do Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD), que reúne profissionais da educação básica e superior pública (no caso da superior também de instituições privadas) do estado de São Paulo para discutir a

4 O Decreto nº 64.187 de 17/04/2019, art. 112. define as funções do comitê e sua composição. Disponível em <al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>

5 Caracterizamos como golpe de 2016 o processo iniciado em 2014 por uma série de manifestações convocadas por movimentos vinculados à extrema direita, com visibilidade midiática, que apoiavam cortes de recursos nas políticas sociais e defendiam a intervenção militar, cuja prevalência consistia no ódio ao Congresso Nacional do Brasil e o apoio à operação Lava Jato. O conteúdo reacionário e antipetista culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), processo ocorrido entre 2 dez. 2015 e 31 de ago. 2016, que, após votação no Congresso Nacional, teve seu mandato impedido e foi substituída pelo vice-presidente Michel Temer (MDB), cuja gestão foi marcada por contrarreformas antipopulares e de diminuição da atuação estatal na política social. Para um registro acurado deste processo, consultar a obra *Labirinto reacionário: o perigo da derrota histórica* de Valério Arcary (2022).

relação entre políticas educacionais e práticas escolares. O grupo tem se dedicado ao estudo das propostas educativas da rede estadual paulista e à discussão de sua implementação na prática escolar, orientado pelos princípios constitucionais do direito à educação, da gestão democrática da escola e da qualidade socialmente referenciada da educação pública.⁶

Com o estabelecimento do Inova Educação, a Seduc promove uma inflexão na política educacional e organização da rede estadual paulista que poderá ter diferentes configurações nas escolas, seja por adesão ou resistência a esta reforma. Mas tais ações que imprimem uma marca de forte padronização na escola pública, cujos conteúdos são elaborados com privilégio ao setor privado, não são assimiladas de forma passiva pelo conjunto dos sujeitos da rede, a exemplo de manifestações desencadeadas pelos estudantes que ocuparam as escolas paulistas em 2015, quanto as sucessivas greves de professores (XIMENES, 2019). Na esteira das inquietações provocadas nesse período, evidencia-se a relevância da participação como pressuposto da atuação na escola em contraposição à política educacional de cunho gerencialista e a autonomia para apropriar-se crítica e reflexivamente do conteúdo das políticas educacionais à sua realidade de acordo com os princípios estabelecidos em seu Projeto Político-Pedagógico.

Tendo em vista que o Inova Educação teve processo de implantação no conjunto da rede estadual durante a gestão Dória (2019-2022), do PSDB, proposto como marca de sua política educacional, partimos do conhecimento de que o processo de implementação de políticas educacionais consiste no momento importante para entender as mudanças que se explicitam praticar e estabelecemos o propósito de analisar a implantação do programa Inova Educação na rede estadual paulista, visando à compreensão de seus pressupostos políticos e pedagógicos, as formas de apropriação do programa e de resistência a ele pelas comunidades do Grupo Escola Pública e Democracia. E, de modo mais específico, buscamos apreender ações de agentes privados na sua formulação e implantação; e investigar mecanismos de participação da comunidade escolar, com base no princípio constitucional de gestão democrática da escola pública.

Trouxemos para o centro da investigação uma pergunta: quais são as formas de apropriação e de resistência ao programa Inova Educação nas escolas do Grupo Escola Pública e Democracia? E uma hipótese: mesmo que haja uma política educacional formulada de modo centralizado, com pouca participação dos sujeitos da escola pública, a

6 Informações sobre o GEPUD estão disponíveis em <gepud.com.br>. Acesso em 15 out. 2021.

forma como ela se materializa nos contextos educativos da instituição escolar expressa consensos e resistências.

Com vistas a responder estas questões, atingir os objetivos citados anteriormente e considerando-se a natureza do problema estudado optamos pela abordagem qualitativa, por esta conter procedimentos metodológicos adequados aos nossos interesses na análise de políticas.

Nosso referencial epistemológico se baseia no materialismo histórico-dialético, em especial o marxismo de Antonio Gramsci (1891-1937), autor presente em vários momentos costurando o texto, a partir de conceitos como Estado integral, educação, escola, hegemonia, ideologia, lorianismo, americanismo e subalternidade, com base nos *Quaderni del carcere* (GRAMSCI, 2014; 2018). O pensamento do autor sardo possui originalidade e síntese teórica do marxismo (DEL ROIO, 2019; SILVA, 2020). Também é de nosso conhecimento que Antonio Gramsci apresenta-se como um referencial teórico fértil para análise de políticas educacionais (JACOMINI; MORAES, 2018).

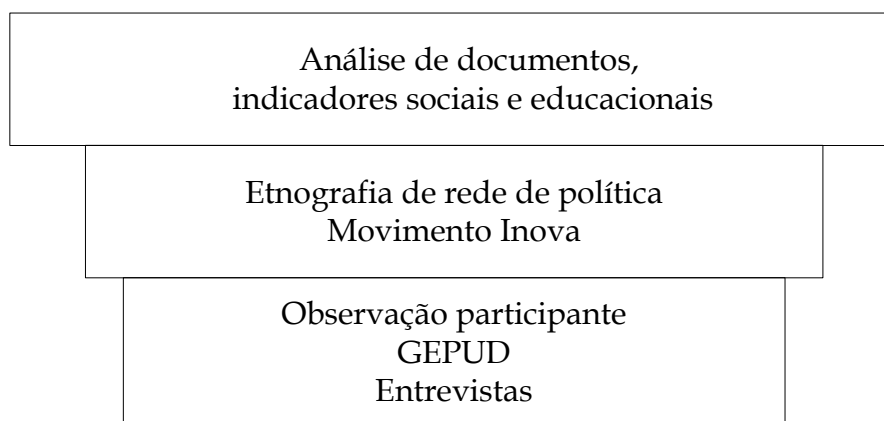
Dessa demarcação teórica, considera-se que a epistemologia estabelece seleções ou rupturas conceituais necessárias e, associadas à lógica, medeia o cotejo dos dados com elementos teóricos, verificação de hipóteses e estruturação do conhecimento em elaboração por parte do pesquisador (THIOLLENT, 1987). Assim, técnicas de pesquisa são “dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas” (*op. cit.*, p. 22).

Nos contornos da pesquisa qualitativa, segundo Deslauriers e Kérisit (2014), há temas e tipos de estudo que se aplicam melhor à referida metodologia. Dentre elementos apontados pelos autores, na realização de análise/avaliação de política, a abordagem qualitativa possui proximidade ao campo da tomada de decisões e onde se vivenciam as repercussões das políticas globais, traz à pesquisa sobre políticas uma substancial capacidade de considerar diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-lo ao contexto geral e formular proposições ligadas à ação e à prática.

Tendo em vista que há dimensões privilegiadas no delineamento da pesquisa qualitativa, em nosso estudo fizemos análise de materiais documentais, etnografia da rede de política em torno do programa Inova Educação, o Movimento Inova (BALL, 2020) e adotamos procedimentos metodológicos oriundos de pesquisa de campo de cunho etnográfico: observação participante do Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) e

entrevistas com roteiro semiestruturado⁷ (JACCOUD; MAYER, 2014). A figura 1, a seguir, ilustra os procedimentos metodológicos.

Figura 1 – Procedimentos de pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Na tentativa de expor este trabalho e as ideias aqui apresentadas de uma maneira clara, a dissertação foi dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo o programa Inova Educação é apresentado e discutido com base em elementos considerados centrais na sua proposta político-pedagógica. A análise, tomada em perspectiva sócio-histórica, consiste na ênfase da construção de um tipo de conformismo que é mediado por aspectos de formação para o trabalho e sustentação da dualidade do ensino, presentes no cerne do programa e que conferem uma marca social para a escola pública.

Contextualizamos que tais finalidades se relacionam com mudanças e continuidades na vida da classe subalterna no que diz respeito à informalidade no trabalho, no convívio com a política econômica de austeridade sustentada na negação de direitos, à imposição das ideologias das competências ditadas por organismos internacionais vinculados ao capital, elegendo a reforma curricular e o lucro financeiro como eixos de políticas educacionais que visam à formação do homem para o capitalismo global.

Para tanto, intercala-se a fonte documental do programa, em textos escritos e discursos da Seduc e de agentes privados, com dados relativos à força de trabalho destacando a precariedade crescente da juventude trabalhadora no Brasil, a fim de que se

⁷ Tomou-se cuidado em relação a procedimentos de ética em pesquisa, com termos de anuência das escolas e autorização para gravação das entrevistas. Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa: nº 45796621.1.0000.5421.

possa estabelecer as categorias de análise desenvolvidas na investigação dos sentidos desta política educacional correlacionando o que é idealizado por seus proponentes com a própria realidade dada.

O segundo capítulo é dividido em duas partes e evidencia de modo aprofundado os propósitos do Inova Educação expostos pelos agentes privados que o formularam direta ou indiretamente. O material de análise, portador de problemas a serem investigados, constitui-se pela *corpora* de mais de 14 horas de vídeos do Movimento Inova, rede de política articulada pela Seduc com agentes privados, dentre estes, instituições e sujeitos.

O procedimento sobre este material consiste em mapear as ações e os conteúdos que buscam implantar o léxico ordenador de políticas vinculadas ao mundo da produção e ao poder político vigente, de modo a captar sua imposição como projeto de classe da reforma na educação.

A primeira parte do capítulo reúne os conteúdos do evento do Movimento Inova realizado em 2019, momento no qual as principais proposições do programa circulavam de modo preliminar na rede estadual paulista. Tal evento possui centralidade, pois nele são exibidos os principais argumentos de defesa da necessidade da reforma, na perspectiva destes agentes.

A segunda parte do capítulo apresenta de modo sumário as ações do Movimento Inova durante o período da pandemia de Covid-19, em 2020. Contexto que, em alguma medida, retardou a implantação do Inova Educação e contribuiu para que ocorresse com certa normalidade. De todo modo, sua difusão não foi impedida e, com adaptações, suas atividades propostas não se configuraram apenas como um evento mas como dia letivo obrigatório para o conjunto da rede estadual paulista.

O terceiro capítulo é dedicado à pesquisa etnográfica de 27 meses junto ao Grupo Escola Pública e Democracia, entre agosto de 2019 e outubro de 2021, com o propósito de esboçar o conjunto de ações conduzidas pelo referido grupo na apropriação crítica e criativa e sua resistência à política educacional, no caso em questão o programa Inova Educação.

A memória social destas comunidades escolares é apresentada com base em anotações de caderno de campo e registros de seu acervo composto por gravações de áudio e vídeo, fotografias e documentos elaborados pelo grupo ou em conjunto com acadêmicos.

O objetivo desse capítulo é indicar que, embora sua trajetória seja atravessada por imposições advindas da Seduc, no que diz respeito ao gerencialismo e medidas de reorganização previstas na reforma do Inova Educação, os sujeitos nas escolas não somente reproduzem a política educacional, mas interagem, atuam e refletem sobre ela, se houver condições para a organização político-pedagógica com autonomia e espaços de participação ativa para efetivar a gestão democrática do ensino público, como preconizado no princípio constitucional.

Com base em estudos de caso de cinco escolas do GEPUD e conteúdos de entrevistas com diretores e um professor coordenador, no quarto capítulo analisamos elementos mediadores da política: a ausência de participação da comunidade na formulação e a convocação para participação de espaços institucionais da Seduc nos quais as comunidades “assistiam” a apresentação do programa; a dialética entre consensos e resistências expressa por trabalhadores da educação com relação aos pressupostos político-pedagógicos do programa, informando, então, apropriações, ressignificações da política e também contradições das resistências; o contexto precário de implantação da reforma que afeta tanto o direito à educação de estudantes quanto a saúde de profissionais da educação; e, por fim, a crítica ao cerne do programa que visa ao preparo da juventude para o trabalho subalterno.

CAPÍTULO 1

INOVA EDUCAÇÃO:

ANÚNCIO DE UM CONFORMISMO AUTORITÁRIO

Questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. Papel educativo e formativo do Estado, que tem sempre a finalidade de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais vastas massas populares à necessidade do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas, como cada indivíduo singular terá êxito a se incorporar no homem coletivo e como terá lugar a pressão educativa sobre os indivíduos para obter seu consentimento e colaboração, tornando “liberdade” a necessidade e a coerção?⁸

Luta contra o individualismo é luta contra um determinado individualismo, com um determinado conteúdo social [...]. Que se lute para destruir um conformismo autoritário, tornado retrógrado e embaraçoso, e se chegue ao homem-coletivo através de uma fase de desenvolvimento da individualidade e da personalidade crítica é uma concepção dialética difícil de ser compreendida pelas mentalidades esquemáticas e abstratas.⁹

Antonio Gramsci

Neste capítulo será discutido sobre o “papel educativo” assumido pelo Estado ao propor o programa Inova Educação, como meio de instrumentalização da escola, para um conformismo autoritário da juventude à subalternidade.

A análise do programa Inova Educação visa a compreender seus pressupostos político-pedagógicos, em especial sua perspectiva de formação para o trabalho e manutenção da histórica dualidade do ensino da rede pública.

Serão cotejados elementos de mediação com o econômico, pelo fato das medidas propostas se relacionarem a contrarreformas dos direitos dos trabalhadores e a finalidades de formação para um período do século XXI que parecem sustentar a mobilização da classe trabalhadora rumo aos ditames do capitalismo global, cuja tendência é de ampliação

⁸ Gramsci (2014, p. 1.565-6, Q 13, § 7).

⁹ Gramsci (2014, p. 1111, Q 9, § 23).

intensiva do capital na educação por meio de distintas formas de privatização da educação. Sendo o Inova Educação um meio de privatização endógena que impõe o léxico do mercado para ensinar o espírito da empresa na escola.

Dualidade do ensino e formação para o trabalho: onde está a inovação?

“No papel”, o cerne da proposta para o Inova Educação é anunciado ressaltando mudanças estruturais para o conjunto das escolas da rede estadual paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos de Ensino Médio, e conteúdos úteis previstos para o futuro, ligados ao marco temporal do “século XXI”:

O Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e jovens e os formar para as competências do Século 21. Todos estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio terão componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. As Eletivas serão escolhidas pelos estudantes, conforme as possibilidades oferecidas pela escola. O novo programa coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu engajamento e protagonismo. [...] As mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o Século 21. A proposta é garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais. O programa é uma forma de ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI) e do Escola de Tempo Integral (ETI) e as práticas bem-sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial (SÃO PAULO, 2019b, p. 19-20).

A evidente intencionalidade de mudar a situação presente das escolas está ligada tanto a adequar a formação de estudantes e o trabalho pedagógico em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista, “a fim de incorporar componentes curriculares inovadores e propor estratégias para a incorporação de práticas pedagógicas mais inovadoras e a melhoria do clima escolar” (idem, p. 4) e à obtenção das “metas para o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (ibidem, p. 16).

Como explicitado no excerto acima, o Inova Educação amplia para a rede estadual o que havia sido experimentado em menor escala nos programas que implantaram o tempo integral na escola, como PEI e ETI. O ETI, implantado em 2006 consiste em atividades em contraturno voltadas para desenvolver protagonismo juvenil por meio de elaboração de projetos autorais para buscar soluções de problemas na escola e na comunidade e conteúdos de Matemática e leitura e produção de textos. Já o PEI propõe uma gestão do

sistema de ensino focado em resultados de desempenho de estudantes em avaliações externas, redesenhando a gestão, o currículo e a concepção de educação, além de incidir sobre a remuneração docente prevendo contratos de dedicação exclusiva, por meio do PEI implantaram-se tanto a diversificação curricular, com disciplinas eletivas moldadas sob as competências socioemocionais, bem como instrumentos de funcionamento tipicamente gerenciais como Avaliação 360°.

Com o lema “Transformação hoje, inspiração amanhã” a pauta principal do programa se autoanuncia como arrojada, mas sua adaptação a medidas já existentes, sobretudo em relação ao controle por meio da política curricular e de índice e metas, amplamente criticadas, exibem sua função conservadora de padronização da educação escolar complementada com elementos de flexibilização curricular.

Tal elemento se confirma com a manutenção de programas e projetos anteriores que se justapõem, desde 1995, quando o Governo do Estado de São Paulo é encabeçado pelo PSDB, como a política de avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), que em 2009 foi associado a bônus de remuneração por resultados para as equipes de educadores das escolas que apresentassem mudanças no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), bem como o próprio programa São Paulo Faz Escola, de 2007, que consiste num currículo centralizado distribuído em materiais hiperestruturados, denominados pela Seduc de Cadernos do Aluno e pelas comunidades das escolas de “apostila”, denotando seu caráter fortemente dirigido com sequências de aulas prontas. Essas medidas continuam na rede estadual paulista, coexistindo com o Inova Educação.

A respeito de certa complementaridade desta padronização, identifica-se uma dimensão de flexibilização na proposta do programa Inova Educação que consiste nas disciplinas Eletivas, planejadas por docentes e que devem ser expostas no âmbito de cada escola para a escolha de estudantes, como um “cardápio”, no que a Seduc propôs que se denominasse “Feirão das Eletivas” (SÃO PAULO, 2019b, p. 24-5). Ao modo da lógica do serviço público atendendo clientes, as disciplinas devem ser executadas somente se os conteúdos forem do desejo do estudante em cursá-las. Nos materiais da Seduc, os conteúdos propostos para as Eletivas indicam que sejam trabalhadas noções como empreendedorismo, educação financeira, competências socioemocionais, liderança e protagonismo juvenil.

Essas determinações, nos termos do programa Inova Educação, tratam-se de um “modelo pedagógico” que modifica os tempos e os currículos do ensino fundamental e médio. Apesar de as alterações previstas para o nível fundamental não serem de menor importância, é no nível médio que elas ocorrem de modo mais dramático.

À medida que foram implantadas, na rede estadual paulista, de acordo com as adequações estabelecidas pela Reforma do ensino médio, Lei n. 13.415/2017, as disciplinas do programa Inova Educação vieram a integrar todos os itinerários formativos, mas no âmbito do fatiamento do conhecimento previsto no teor da referida Reforma, segundo a qual uma parte do currículo escolar deve cumprir a BNCC, com disciplinas cujos conteúdos já são comumente ensinados e denominados de “formação geral básica” com o invólucro de “objetivos e direitos de aprendizagem”, e outra parte do currículo, composta por itinerários formativos de áreas do conhecimento escolhidas pelo estudante segundo seus interesses de inserção no trabalho (BRASIL, 2017).

Em São Paulo, os itinerários formativos foram divididos: uma parte da carga horária de estudantes é destinada para disciplinas do Inova Educação e outra parte da carga horária é dedicada aos *Aprofundamentos curriculares das áreas do conhecimento*, no qual a educação profissional compõe um desses aprofundamentos.

Durante o período da pandemia de Covid-19, em que as escolas ainda estavam parcialmente esvaziadas em função das medidas de isolamento físico, em junho de 2021, a proposta do chamado “novo ensino médio” foi assim apresentada no *site* da Seduc:¹⁰

A implementação dos itinerários formativos nas escolas estaduais passa pelos três componentes curriculares propostos pelo Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação) e pelo aprofundamento curricular – apenas na segunda e terceira séries. Este item é composto por quatro opções nas áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e seis opções de áreas integradas (Linguagens e Matemática, Linguagens e Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, além de Ciências Humanas e Ciências da Natureza). O estudante ainda poderá optar pela formação técnica e profissional.

“Ação humana e suas consequências”, “Tradições e heranças culturais”, “A tecnologia nas narrativas das relações sociais”, “Compromissos com o Patrimônio cultural e ambiental”, “Como se tornar um resolvidor de problemas?” e “Com quantas estratégias chegamos a uma solução?” são alguns exemplos de aprofundamento, que variam conforme as áreas de conhecimento e áreas integradas definidas. (SÃO PAULO, 2021, s/p)

10 Disponível em <www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-apresenta-itinerarios-formativos-para-o-novo-ensino-medio/> acesso em 15 jul. 2021.

Os itinerários formativos no ensino médio têm paulatina redução da carga horária de formação geral comum ao longo dos três anos, como prossegue a Seduc:

Na proposta, a divisão de 1.050 horas ocorre desta forma:

1ª série: 900 horas de formação geral básica e 150 horas para os itinerários formativos (Inova Educação)

2ª série: 600 horas de formação geral básica e 450 horas de itinerários formativos (300 horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação)

3ª série: 300 horas de formação geral básica e 750 horas de itinerários formativos (600 horas de aprofundamento curricular + 150 horas do Inova Educação). (SÃO PAULO, idem)

O argumento utilizado pela equipe da Seduc é equivalente ao utilizado para justificar a implantação da reforma do ensino médio, nas palavras do então secretário da educação paulista Rossieli Soares: “dar outras opções para os nossos estudantes, para que eles possam querer aprender. [...] É através da competência socioemocional, da motivação, que vamos conseguir engajar mais estudantes” (ibid).

E mesmo uma leitura mais estereotipada de que há rigidez e não há flexibilidade nos currículos e conhecimentos componentes da formação de nível médio, como disse o chefe da Coordenadoria Pedagógica da Seduc, com histórico de empreendedor, Caetano Siqueira: “Desejamos um Ensino Médio menos rígido e mais flexível, voltado ao projeto de vida individual e que contribua ainda mais no caminho escolhido para a sequência da vida” (ibid).

Qual caminho é o escolhido pelo estudante da escola pública? Numa outra sessão de apresentação das reformas na educação paulista, com as quais se relaciona o programa Inova Educação, o secretário de educação de São Paulo Rossieli Soares é explícito:

[...] Ensino médio não é preparatório para vestibular, ele é parte disso para aqueles que têm esse projeto de vida. Mas ele precisa ser um auxílio para a realização dos sonhos, para a ida para o mercado de trabalho. Nós não podemos simplificar, somente para aqueles que querem ter o caminho para o vestibular que todos têm que seguir exatamente esta mesma trilha. (ANÚNCIO SOBRE O ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, 2021)

Assim, a mudança educacional na rede paulista é sustentada pela compreensão do ingresso no mundo do trabalho como um sonho e a continuidade dos estudos na universidade uma atividade para poucos. A esse respeito, em 1933-34, Antonio Gramsci apontava:

As consequências são óbvias: a escola primária e secundária é a escola do povo e da pequena burguesia, estratos sociais que são monopolizados educacionalmente pela casta, uma vez que a maioria de seus elementos não chega à universidade, ou seja, não conhecerá a educação moderna na sua

fase superior crítico-histórica, mas só conhecerá a educação dogmática. (GRAMSCI, 2014, p. 1.868, Q 16, § 11)

Situando-se entre o passado e o presente da escola pública em São Paulo, o Inova Educação visa ao futuro com o propósito de incluir jovens no mundo do trabalho por meio de aprendizagens ditas específicas, mas bastante genéricas, denominadas de competências do século XXI: “As competências para o Século 21 estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho, o qual está em constante mudança em função das transformações tecnológicas” (SÃO PAULO, 2019, p. 22). O programa é ofertado, assim, com o objetivo de dar resposta ao jovem estudante da rede estadual no contexto de crise, e sua principal aposta consiste no reforço do individualismo e do mérito para atingir o sucesso de inserção no mercado de trabalho. A escola de formação humanista e científica é, assim, subtraída de seu teor de conhecimento “desinteressado” e passa a assumir, sem mediação, a finalidade de formar tão somente para o trabalho. Mais uma vez, Antonio Gramsci parece comentar conosco sobre o futuro da educação:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou de conservar somente um reduzido exemplar para uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional e de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e a sua futura atividade são predeterminadas. (GRAMSCI, 2018, p. 66, Q 12, § 1)

Seria o Inova Educação uma grande ideia de reforma escolar?

Uma digressão sobre o passado e o presente da escola pública pode contribuir para discutirmos que tais aspirações do programa Inova Educação vêm de longa data, em especial quando investigada pela ótica da relação entre trabalho e educação.

Quando analisamos o programa Inova Educação, atrelado à reforma do ensino médio, visualizamos seu caráter de reforma sistêmica em que se utilizam discursos genéricos, como oferecer oportunidade de inserção no trabalho, protagonismo juvenil, melhoria do clima na escola etc, mas sua implementação deve ser cotejada com outras mudanças adotadas em períodos passados, para se perceber o caráter regressivo com o qual se propõem as supostas inovações.

No Estado Republicano, outras políticas educacionais oficiais fizeram reformas com a promessa de inserção no mundo do trabalho: pelo governo federal em 1909, com a criação das escolas de aprendizes e artífices, a Lei Orgânica, de 1942, a Lei das Diretrizes e

Bases de 1961 e a Lei da reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, na ditadura civil-militar, em 1971.

No caso do Estado de São Paulo, com o intenso desenvolvimento urbano e industrial, graças ao excedente da produção cafeeira, e após a implantação da imigração em massa, o ensino popular e profissional é impelido por outros interesses e necessidades, quando a qualificação técnica do trabalhador passará a ser indissociável da sua formação moral. Como expressão destes interesses, já a partir de 1890, constitui-se o Liceu de Artes e Ofícios como escola profissionalizante, ligada aos particulares, voltada à formação de categorias específicas de trabalhadores requisitados pela indústria da construção civil. Os mesmos sujeitos que criaram estas escolas irão, mais tarde, fomentar as escolas profissionais oficiais. Durante o governo Bernardino de Campos, o ensino paulista é reformado, considerando-se de “urgente necessidade dar educação à população operária” por meio de cursos noturnos para “ministrar conhecimentos indispensáveis aos menores de 16 anos que por trabalharem durante o dia não podiam frequentar as escolas”. (Regimento Interno de 26/7/1894, art. 69 *apud* MORAES, 2013, p. 983)

No que diz respeito à organização oficial do ensino profissional, no plano federal ela ocorre em 1909 durante a gestão Nilo Peçanha, e em São Paulo em 1911, na gestão do educador escolanovista Oscar Thompson. Se o discurso federal, na implantação dos 19 liceus de aprendizes e artífices nas capitais, possuía um forte apelo de assistência à pobreza, a política paulista traduzia as iniciativas da burguesia emergente para institucionalizar a formação profissional para qualificar trabalhadores nacionais visando aos setores econômicos que se modernizavam. (MORAES, 2013)

No período do governo provisório chefiado por Getúlio Vargas, por meio do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, encampado pelo ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema, foi implantada a reforma do secundário que estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos de ensino secundário que consistiam num fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, e a obrigatoriedade de habilitação no referido tipo de ensino para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 1931, arts. 2º, 4º). Com esta reforma, permanecia a seletividade no interior da escola, com um currículo de caráter enciclopédico aliado a um rígido sistema de avaliação controlado de modo centralizado e repleto de exames e provas, a manutenção de cunho propedêutico para os cursos superiores e separados entre os demais ramos profissionais do ensino médio, já que a reforma previa

somente mudanças para um ramo profissional, por meio do Decreto 20.158/1931 que organizou o ensino comercial (cf. ROMANELLI, 1986).

Neste contexto, nas Leis Orgânicas de 1940, o ensino profissional é normatizado e promovido a ensino médio, tendo por referência o modelo dual implementado por Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, em São Paulo, nos anos 1930.

Quanto às modalidades não formais de formação profissional, a organização da educação profissional não ocorreu sob a tutela do Ministério da Educação, mas pela adesão do Ministério do Trabalho à proposta da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), que tratou de implantar o sistema de ensino profissional que fosse mais conveniente para os interesses do empresariado e livre da interferência governamental “na forma de cursos isolados do sistema de ensino, a cargo das indústrias, como assunto ligado às demandas da produção e não a objetivos educacionais ou aos direitos dos trabalhadores” (MORAES, 2013, p. 984), cuja demanda passa a ser atendida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), sob orientação de Roberto Simonsen/Fiesp contrariando o projeto do ministro Capanema. Assim, consolidara-se mais uma política de dualidade do ensino, apartando formação humanista-científica da formação profissional.

Na ditadura civil-militar, a reforma do ensino de 2º grau, estabelecida pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, propunha-se organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação técnica profissional. Foram introduzidos nos currículos as “habilitações básicas” voltadas mais para a formação de grupos ocupacionais do que de técnicos especificamente, saída que fornecia a possibilidade de ampliar a carga das disciplinas de formação básica na carga horária destinada às de conteúdo profissionalizante (cf. TUPPY, 2007).

De acordo com Cunha (2014), a política de profissionalização universal e compulsória no ensino médio não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional e teve resistências por parte de estudantes que reagiram à cobrança de taxas mais caras, medida que financiava a reforma projetada, e que viam os currículos escolares acadêmicos e preparatórios para exames vestibulares serem “diminuídos” pelas disciplinas profissionalizantes. Proprietários e diretores de escolas privadas também reagiram, com críticas ao caráter pragmático do ensino profissionalizante e com denúncias de que os custos para a realização da reforma elevava os custos que não eram cobertos pelos aumentos das anuidades. Foi em 1982, por meio da Lei n. 7.044, que o ensino profissionalizante médio foi esvaziado do ensino médio,

conjugado a um caráter mais eufemista de “preparação para o trabalho” ressaltando, assim, o trabalho como elemento genérico na formação do aluno e não como critério de certificação (idem).

No período democrático, com o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, o ensino médio foi alvo constante de disputa. Mesmo sem abolir a democracia formal, orientado pelos preceitos neoliberais da Nova Gestão Pública, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) teve início o processo de *desescolarização* do ensino técnico, cujo propósito consiste em “eliminar do currículo a chamada formação geral, destruindo-se, irresponsavelmente, a experiência institucional de construção da educação integral” (MORAES, 1998, p. 112), sendo formalmente proibida sua integração curricular com o ensino médio, por meio do Decreto Federal n. 2.208/1997. O referido Decreto impunha que disciplinas de caráter profissionalizante fossem cursadas como parte diversificada do ensino médio e que o ensino técnico tivesse sua organização curricular agrupada por módulos (BRASIL, 1997, arts. 5º, 8º), conferindo ao estudante da modalidade uma certificação aligeirada obtida semestralmente com a conclusão dos módulos.

No governo petista (2002-2016), iniciado com Lula, houve outra possibilidade de disputa sobre os rumos da formação de nível médio com o retorno de sua articulação com o ensino técnico, por meio dos cursos integrados, conforme o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004, art. 4º). Há que se destacar que o modelo adotado no Estado de São Paulo, nas escolas técnicas do Centro Paula Souza, até 2008, foi o do Decreto de 1997 (cf. MORAES; REIS; ALENCAR, 2022).

Com o fim da Nova República¹¹ que tem como marco o golpe que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, uma das primeiras ações no campo educacional do governo Temer (2016-2018), foi a reforma do ensino médio de 2017 que modificou a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, prevendo, para a referida modalidade, estabelecimento do tempo mínimo da carga horária de 800 para 1.000 horas anuais, e a separação do currículo fatiando-o entre os componentes da BNCC e os itinerários formativos, focados nas áreas do conhecimento como “objetivos e direitos de aprendizagem” e estabelecendo a formação técnica profissional como um dos itinerários, mas ofertado conforme a relevância e a possibilidade das redes de ensino, como já dito anteriormente (art. 35-A).

11 Caracterizamos fim da Nova República em consonância com Secco (2020a).

Do ponto de vista nacional, tais mudanças ocorreram em surpreendente velocidade e ignorando os movimentos democráticos de educadores e dando privilégio aos pressupostos de empresários. É evidente o abandono da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, deixando para as redes de ensino definirem suas ações posteriores para essa questão (art. 24). Outro problema é a previsão de formação aligeirada via certificação intermediária de qualificação profissional (art. 36, II), quer dizer: ao cumprir um módulo de qualificação, o estudante recebe um certificado para trabalhar com aquela determinada função, geralmente vinculada a profissões de baixa remuneração, como auxiliares etc.

A digressão ao passado leva-nos a compreender o presente, no que diz respeito à imposição e articulação do Inova Educação, como parte da atual reforma do ensino médio. A análise dos distintos episódios da disputa da referida etapa de ensino permite-nos traçar correspondências com a reforma de Campos, do Governo Provisório (1931-1937), política inspirada na reforma Gentile, implantada no governo fascista de Mussolini na Itália, e a sustentação da histórica dualidade do ensino no Brasil.

Ao tratar a formação profissional como um itinerário preparatório para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e outros itinerários de formação humanista-científica, a atual reforma retrocede ao promover uma dualidade da dualidade e um *apartheid* social fazendo da escola pública um meio reprodutor da desigualdade social, no qual se abandonam princípios de educação comum a todos, com o argumento de que os atuais conhecimentos “em excesso” no currículo não despertam interesse do jovem pela escola e a saída seria agrupar disciplinas em cursos diferentes escolhidos pelos estudantes e, por serem diretamente vinculados ao mercado, eles obterão sucesso na conquista do emprego.

Se o propósito é inserir o jovem no trabalho, envolvendo-o na proposta de empreendedorismo, a que tipo de trabalho se induz? Vejamos, então, alguns dados da admissão no mundo do trabalho por setor de atividade. Conforme a Tabela 1, há predominância do setor de serviços, seguido pelo comércio, indústria, agricultura, construção e administração pública. Na Tabela 2 constam informações de que há demanda por jovens na força de trabalho, ainda que num quadro de desindustrialização.

Tabela 1 – Pessoas ocupadas por setor de atividade, 2012-2019

Ano	Agricultura	Indústria	Construção	Comércio	Administração pública	Serviços	Mal definidas
2012	10.239.474	12.840.330	7.041.963	16.361.987	5.651.481	35.458.360	38.280
2013	9.943.739	12.883.482	7.573.246	16.766.789	5.814.230	36.010.211	7.132
2014	9.551.068	12.937.465	8.001.145	17.389.180	5.802.825	37.082.006	18.769
2015	9.464.348	13.185.619	7.607.102	17.350.248	5.275.042	38.666.314	6.813
2016	9.359.500	11.678.786	7.522.376	17.363.981	5.071.109	39.211.032	9.334
2017	8.606.005	11.342.470	6.809.468	17.142.300	4.919.412	39.745.052	14.109
2018	8.415.290	11.584.438	6.536.846	17.415.981	4.998.167	41.267.376	54.048
2019	8.421.893	11.667.136	6.518.284	17.542.238	5.038.573	42.612.055	62.867

Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD Contínua/IPEA (1º trimestre).

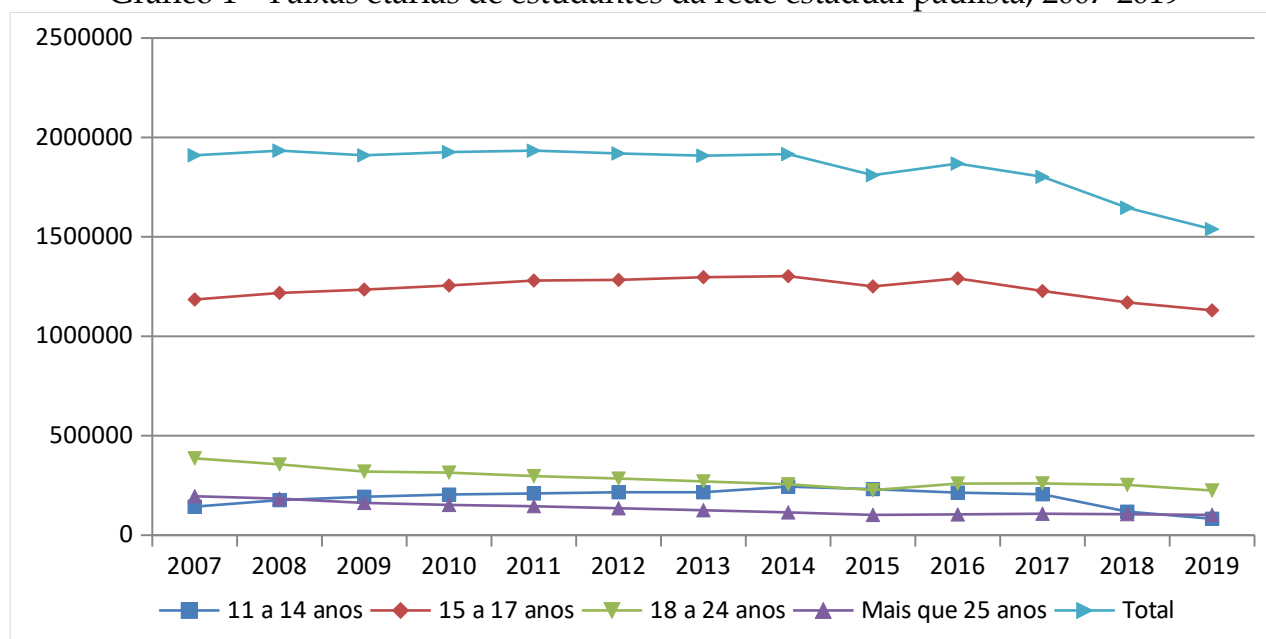
Tabela 2 – Pessoas na força de trabalho por faixa etária, 2012-2019

Ano	14 a 24 anos	25 a 59 anos	60 anos ou mais
2012	19.134.021	70.434.308	5.622.966
2013	18.746.029	72.079.971	5.876.375
2014	18.129.173	73.657.836	5.996.304
2015	17.892.434	75.118.274	6.427.413
2016	18.064.788	76.500.095	6.673.782
2017	18.375.667	77.512.210	6.796.376
2018	18.394.588	78.165.690	7.346.257
2019	18.135.457	79.202.009	7.912.376

Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD Contínua/IPEA (1º trimestre).

Alguns dados específicos da faixa etária de jovens estudantes da rede estadual paulista fazem-nos crer que estes jovens que ocupam uma cadeira na sala de aula da escola pública também ocupam alguma vaga na força de trabalho, lutando por sua sobrevivência, pois a maioria de estudantes está na faixa etária compreendida entre 15 a 17 anos de idade.

Gráfico 1 – Faixas etárias de estudantes da rede estadual paulista, 2007-2019



Fonte: Elaboração própria com base em microdados do Censo Escolar/Inep organizados no Laboratório de Dados Educacionais/UFPR

<dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>

As situações de sobreposição entre trabalho e estudo podem ocorrer em distintos contextos de trajetórias de vida de jovens, embora há algumas décadas tenha se estendido a permanência de parcela significativa da juventude na escola brasileira, estudar e trabalhar não se configuram como etapas sucessivas, mas concomitantes e tal sobreposição pode significar experiências muito diversas (ABRAMO; VENTURI; CORROCHANO, 2020). Com a proposição do empreendedorismo, como parte dos conteúdos estruturantes do Inova Educação, o tema do trabalho da juventude adquire uma dimensão mais explícita que diz respeito à difusão de uma *cultura empreendedora* que busca “moldar um determinado tipo de personalidade, em tese ajustada ao espírito do capitalismo: concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 354).

Deste modo, deparamo-nos com um novo contexto de processos de criação e de transformação dos tipos de ensino que identificam articulação entre mudanças sociais e mudanças educacionais, como designado por Celso Beisiegel (1979), na qual os serviços de educação encontram as determinações de sua evolução circunscritas num processo global de mudanças sociais.

Por sua multidimensionalidade, o processo educativo pode ser investigado sob diversificadas perspectivas e ângulos diferentes: do ponto de vista estritamente

pedagógico, de suas repercussões na economia, dos métodos de ensino. Concordando com Beisiegel (1979, p. 90): “é no campo da política que se esclarecem as suas determinações mais significativas”, porque os vários movimentos de educação “só ganham pleno sentido no âmbito das ideologias em que se exprimem as orientações dos grupos no poder”.

Partindo de nossa caracterização de que o Inova Educação anuncia um conformismo autoritário com o capitalismo global, a contextualização com as recentes modificações do ciclo econômico corroboram a apreensão das relações destas reformas na educação com dimensões econômicas, ideológicas e sociais como parte de uma luta política mais ampla.

Da informalidade contínua à austeridade

As propostas relativas ao cerne do programa Inova Educação obedecem a um percurso lógico de criação de um novo tipo de jovem com as “competências relevantes para a vida no século XXI” que repetem o seguinte mantra: ter flexibilidade na escola para oferta de disciplinas do interesse do estudante, desenvolver tomada de decisão, garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia (SÃO PAULO, 2019, p. 10).

Elementos todos que compõem o discurso comportamental para induzir a legitimidade da política econômica de austeridade, por meio de preferências por diminuição nos gastos sociais impostas sem consulta a eleitores. Inicialmente formulada e elaborada na América Latina, rapidamente se tornou o manual de instruções aplicado em qualquer economia na década de 1990 (BLYTH, 2020).¹²

Após a crise internacional de 2008 a ideia de austeridade voltou a ter destaque no debate econômico. Com origem na filosofia moral, esse termo foi assimilado por economistas para exaltar o comportamento associado a rigor, disciplina, parcimônia e também para repreensão de comportamentos dispendiosos, insaciáveis etc. Em períodos anteriores, como das grandes guerras mundiais, também foi utilizado por governos que

12 Cf. Mark Blyth (2020), nos países de subcapitalismo foi implantada uma versão do neoliberalismo que punha a austeridade em primeiro lugar como política do dia, cortesia do consenso de Washington, com medidas que foram reelaboradas por John Williamson. Em países da OCDE, até 1999, não se seguiam essas políticas em grau significativo. Foram instituições sediadas em Washington, como FMI e Banco Mundial, que, de fato, adotaram completamente tais ideias e buscaram testá-las no mundo inteiro, trataram de formular e aplicar para países da América Latina políticas de austeridade durante um período de inflação crônica que se seguiu à crise da dívida da década anterior.

buscavam legitimizar o racionamento e a regulação do consumo privado em favor da mobilização de recursos para a atuação na guerra. A intuição do argumento é que, em tempos de crise, políticas fiscais restritivas podem ter efeito expansionista, de aumento do crescimento econômico e foi nos contornos dos efeitos da contração fiscal que a austeridade pode ser definida por seu instrumento, o ajuste fiscal – em especial o corte de gastos governamentais, e seus objetivos, gerar crescimento e promover equilíbrio das contas públicas (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018).

No Brasil, é possível afirmar que a austeridade é uma política de longo prazo que está aliada também aos pequenos ciclos econômicos de formação de mercado de trabalho formal, em que coexistem distintos tempos históricos, mas que tem predominância da informalidade: “se no polo dinâmico formalizado há a luta do ‘trabalhador coletivo’ por direitos que depois se individualizam, na informalidade vigora a luta de indivíduos cuja conquista se materializa coletivamente fora da relação salarial e se espria” (SECCO, 2020b, s/p).

Após o final da ditadura civil-militar, a década de 1990 foi aberta com a redemocratização e se constituiu como um período de grandes expectativas para a sociedade brasileira, voltadas à construção de um Estado de bem-estar social. A promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, foi marcada pela definição de diretrizes econômicas e sociais que tiveram forte influência na reestruturação do Estado e das políticas públicas (DEDECCA, 2003).

Os anos de 1990 foram marcados pela primazia de uma diretriz política com ênfase em duas diretrizes básicas para as políticas públicas: flexibilidade e focalização. No campo econômico, a abertura externa deveria ser acompanhada por instrumentos políticos que favorecessem a flexibilidade das condições institucionais que regulavam a atividade econômica. No campo social, propriamente dito, eram requeridos novos instrumentos políticos que permitissem a construção de ações focalizadas que privilegiasse os mais desprotegidos econômica e socialmente (DEDECCA, 2003).

Esse processo foi decisivo para a consolidação da atual política econômica afetando aspectos decisivos na regulação das relações de trabalho no Brasil. De acordo com Dedecca (2003, p. 135): “não se pode dizer que tenha havido uma reforma, mas talvez seja possível afirmar que tenha se processado uma contrarrevolução silenciosa do padrão da regulação”. Houve uma mudança no padrão regulatório do Estado para um processo de negociação entre empresas e trabalhadores e, concomitantemente, o Ministério do

Trabalho enfraqueceu duplamente suas funções fiscalizatórias, deixando de considerar relevante a sua função de fiscalização, abrindo mão de investir na qualidade e no tamanho de seus quadros de fiscais e retirando a possibilidade de fiscalização e multa às empresas se constatada a existência de vínculos empregatícios não regulamentados. Ocorre, portanto, certo abandono pelo Ministério do Trabalho de suas funções fiscalizadoras, as quais passaram a ser consideradas de responsabilidade das partes que diretamente estabelecem o contrato de trabalho (DEDECCA, 2003).

A flexibilização e a terceirização de serviços foram propagandeadas como contribuição para a geração de empregos, porém, ocorreu efeito contrário e houve manutenção de desemprego elevado no mercado nacional de trabalho. Embora tenham sido vendidas como decisivas para a redução do desemprego, as medidas de flexibilização não produziram o efeito prometido. Os empregados perderam postos de trabalho e poder de compra, empobrecimento geral dos ocupados ao longo dos anos 1990, movimento que acabou por ser também acompanhado por um crescimento dos diferenciais de renda, assim, nos anos 1990 houve continuidade na reprodução do desemprego e da desigualdade (DEDECCA, 2003; POCHMANN, 2006).

Na primeira década de 2000, entre o primeiro e o segundo mandatos de Lula, foi se gestando um modelo de desenvolvimento que se apoiava, por um lado, no aumento dos gastos sociais e, por outro, na reprodução da ortodoxia rentista representada pela independência operacional do Banco Central, altas taxas de juros e flutuação cambial. Deste processo decorreu que os trabalhadores ascendessem a um patamar superior de proteção social. Com a aceleração do ritmo de crescimento da economia na última década, em grande medida, puxada pela elevação no preço das exportações de *commodities* brasileiras para diversos países, sobretudo a China, houve um coroamento da combinação entre o aumento dos gastos sociais e a ampliação da cobertura da proteção trabalhista (ANTUNES; BRAGA, 2014).

No segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2016), como parte de uma reação conservadora, medidas de cortes nos gastos sociais foram implantadas sob discurso do corte de despesas como instrumento de consolidação fiscal para contingenciamento na autorização orçamentária. Já com fortes impactos distributivos, o primeiro e imediato efeito foi o aumento do desemprego com queda na barganha salarial, junto a outras políticas de caráter recessivo e queda acentuada do PIB, conforme Dweck, Silveira e Rossi (2018).

Com a consolidação do golpe parlamentar contra Dilma Rousseff (PT), já no primeiro mês de governo, Michel Temer apresentou a proposta de “Novo Regime Fiscal” que se converteu na Emenda Constitucional n. 95/2016 que instituiu uma austeridade permanente, fazendo retroceder 20 anos os poucos avanços do país em termos de consolidação dos direitos sociais (DWECK; SILVEIRA; ROSSI, 2018).

Para Fagnani (2018), o período de 2015 a 2018 apresentou ameaças de dissolução do breve e inédito ciclo de construção de uma cidadania no Brasil, iniciado com a Constituição Federal de 1988 e que foi encoberto com o imperativo da austeridade e do ajuste fiscal. No bojo das recentes medidas de austeridade, a reforma trabalhista, Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017, sancionada pelo ex-presidente Michel Temer (PMDB), altera de modo significativo o modo de ingresso no trabalho e direitos garantidos mesmo anteriormente à Constituição Federal de 1988.

A reforma trabalhista é um dos produtos desse pacote de desmonte, implantada com vistas a alterar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) sob o discurso hegemônico que aborda a legislação como rígida e incompatível com a contemporaneidade cada vez mais globalizada. Seria possível, com essa alteração, promover geração de empregos, incrementar a produtividade e a competitividade com base na flexibilização das normas das relações de trabalho. Desse modo, a regulação estatal deveria perder rigidez para se tornar mais ágil e flexível com significativas alterações em medidas de proteção e seguridade que compreendem as seguintes configurações (cf. CESIT, 2017, p. 32):

- *Formas de contratação mais precárias*: trabalho temporário, terceirizado, jornada parcial, trabalho autônomo e o trabalho intermitente (contrato de zero hora) instituídos em oposição ao contrato por tempo indeterminado, prevendo substituição de trabalhadores efetivos por prestadores de serviço;
- *Flexibilização da jornada de trabalho*: redução do tempo computado no trajeto ao trabalho, ampliação da compensação do banco de horas, redução do tempo computado como horas extras, extensão da jornada 12 por 36 para todos os setores de atividade, flexibilidade diária da jornada, redução do intervalo de almoço, parcelamento de férias, negociação individual do intervalo para amamentação.
- *Rebaixamento da remuneração*: negociação coletiva ou individual de redução dos salários sem redução proporcional da jornada de trabalho, pagamento por produtividade, não recebimento de gorjetas, pagamento em espécie,

metas para receber PLR (participação nos lucros ou resultados), abonos e gratificações sem incorporação ao salário.

- *Alteração das normas de saúde e segurança do trabalho*: insalubridade e prorrogação de jornada em ambientes insalubres, decididas por meio de negociação coletiva, gestantes e lactantes trabalharem na insalubridade, restrições à fiscalização, exclusão do teletrabalho nas jornadas.
- *Fragilização sindical e mudanças na negociação coletiva*: fragmentação da classe, descentralização das negociações, regras para representação no local de trabalho, formas de custeio da organização sindical.
- *Limitação do acesso à Justiça do Trabalho e limitação do poder da Justiça do Trabalho*: ampliação do papel dos mecanismos privados de conciliação, eficácia liberatória dos acordos, quebra do princípio da gratuidade.

Muitas destas alterações realizadas pela Lei n. 13.467/2017 são oriundas de formulações de entidades patronais, incorporadas no documento “Uma ponte para o futuro”, do PMDB, e acolhidas em grande maioria pelo relator da reforma, deputado Rogério Marinho, do PSDB do Rio Grande do Norte.

A bandeira da modernização das relações trabalhistas se ampara na primazia do negociado sobre o legislado, supondo que o contrato de trabalho é um contrato entre iguais. Portanto, seria a prevalência do mercado nas determinações das regras e relações de emprego, na qual os indivíduos seriam submetidos ao assalariamento conforme as correlações existentes entre cada setor produtivo e dimensões gerais da conjuntura (CESIT, 2017).

Como parte do ideário da política de austeridade, o centro desse argumento é que o excesso de leis regulamentando as relações de trabalho se configuram como elemento inibitório da contratação formal por parte dos empregadores, causando um aumento da informalidade. Confere-se, assim, a adoção de uma noção de informalidade não mais restrita à análise dos processos econômicos, mas ao da esfera política, caracterizada pela desregulamentação estatal das relações de trabalho, sob uma óptica de sua naturalização como uma atividade diferenciada que, paulatinamente, foi se tornando sinônimo de *flexibilização* das relações de trabalho, cujo foco é deslocado das “questões tratadas da análise das características substantivas do processo produtivo para sua regulação político-institucional” (SILVA, 2003, p. 154).

Assim, a flexibilização é considerada como uma alternativa para combater o desemprego. Para Luciano Vasapollo (2006), essa definitivamente não é uma solução para elevar índices de ocupação, mas se trata de uma imposição para que sejam aceitos, por parte dos trabalhadores, salários reais mais baixos e em piores condições. Entretanto, o trabalho precarizado é atingido justamente pela flexibilização imposta por regras de eficiência das empresas, sob a forma de contratação não continuada e temporária, em que “o trabalhador é abandonado diante de um empresário com o qual ele tem de negociar seu salário e o tempo que vai dedicar ao trabalho” (VASAPOLLO, 2006, p. 53). No final das contas, não dependem da vontade do trabalhador os motivos que o obrigam a um emprego de meio expediente, amiúde não há escolha.

No Brasil, a precarização do trabalho se constitui de um fenômeno ampliado ao longo das décadas de 1990 e 2000, cujas principais características sugerem um processo inédito de precariedade revelado pelas mudanças nas formas de organização/gestão do trabalho, na legislação trabalhista e social, no papel do Estado, sobretudo as políticas sociais, e na atuação das organizações de classe como sindicatos que configura, portanto, uma metamorfose da precarização em que ser ou estar na condição de precário adquiriu uma situação permanente e não mais provisória (DRUCK, 2013).

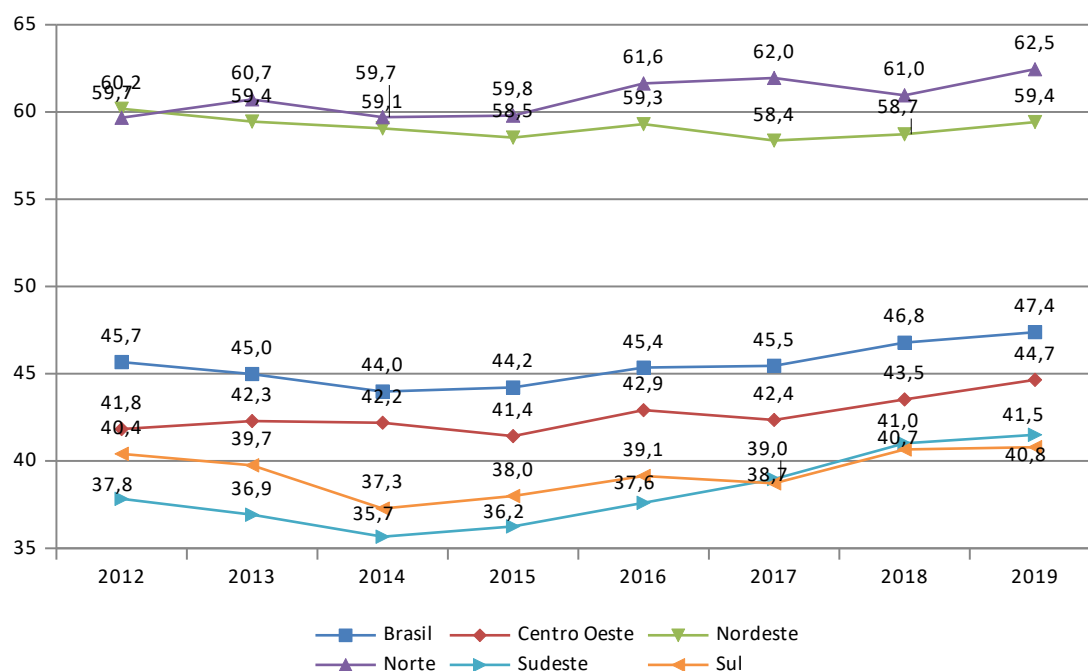
Ainda que tenha havido importantes conquistas em torno da proteção social aos precarizados com o estabelecimento do regime democrático contemporâneo,¹³ segundo Druck (2013) não houve descontinuidade ou ruptura no processo de precarização social do trabalho no Brasil de 1990 até a primeira década dos anos 2000, sendo identificados cinco grandes tipos que se constituem como pilares dessa desigualdade no trabalho: vulnerabilidade estrutural com formas precárias de inserção em relações de assalariamento, inclusive em setores de ponta; organização e condições com elevação do ritmo e intensidade, controle, metas e extensão da jornada de trabalho; fragilização da segurança do trabalho; descartabilidade das pessoas, insegurança e desvalorização dos vínculos; e fragilização política da organização da classe trabalhadora. Ainda segundo a autora, a exigência de competências e atributos recomendados para se tornar empregável no mundo de trabalho formal moderno também se contagia por qualidades típicas de

13 Ainda assim, dispositivos constitucionais não são condição necessária para emergência de sistemas abrangentes de proteção social que garantam o fim da desigualdade no trabalho. O próprio experimento redistributivo foi mais bem sucedido na redução da pobreza e da desigualdade de renda do que na dimensão não-monetária do acesso a serviços, como saúde e educação, e mesmo a ampliação da cobertura de políticas sociais se deu pela estratégia de mudanças em *layering* em políticas já existentes, como ocorreu com medidas de garantia de renda para os trabalhadores empobrecidos (ARRETICHE; MARQUES; FARIA, 2019).

sujeitos que vivem do trabalho informal como criatividade, dinamismo, adaptabilidade, iniciativa, desprendimento (DRUCK, 2013) e mais atualmente presente no léxico da perspectiva das competências: resiliência, empreendedorismo, empatia.

A informalidade é uma das principais formas de acesso ao trabalho no Brasil e num país de dimensões continentais, essa forma de inserção precária se apresenta com diferentes níveis nas condições próprias de nosso território. O gráfico 2, a seguir, apresenta a tendência de uma trajetória permanente de informalidade¹⁴ no Brasil, no período circunscrito entre 2012 e 2019, que se elevou em todas grandes regiões desde 2016.

Gráfico 2 – Taxa de informalidade por grandes regiões, 2012-2019 (em %)

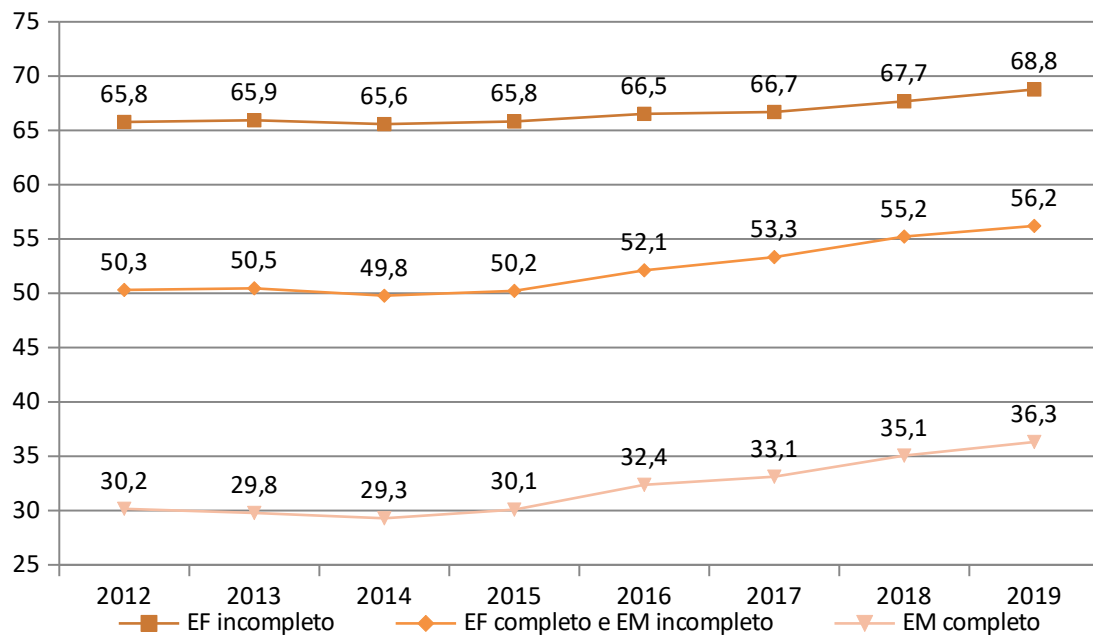


Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD/IBGE (1º trimestre).

Os gráficos 3 e 4 ilustram taxas de informalidade nas dimensões grau de instrução e por faixa etária, respectivamente.

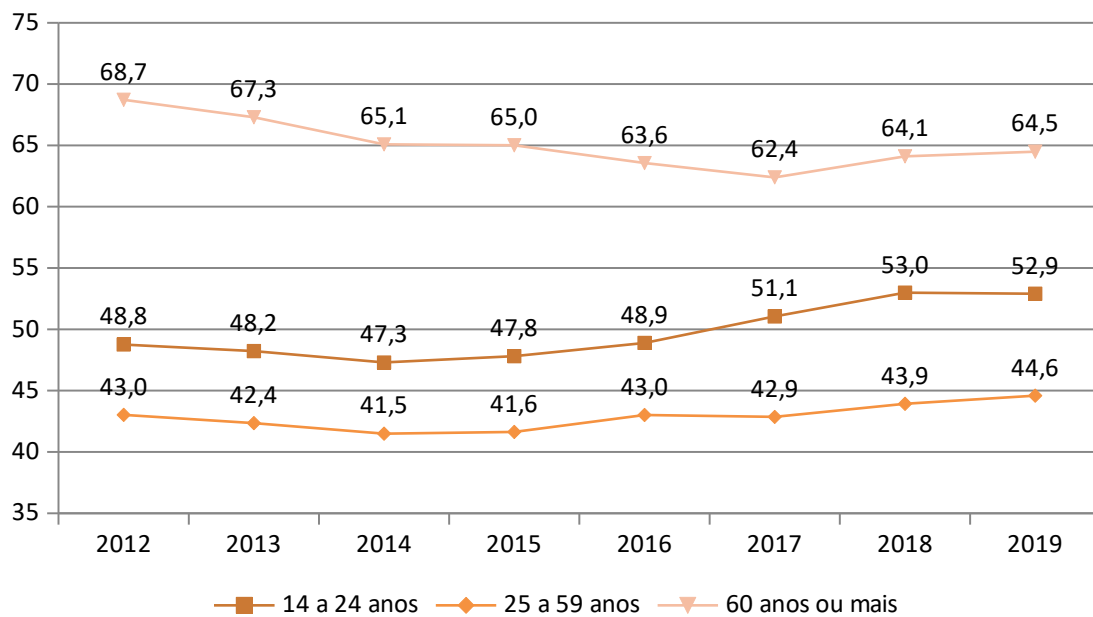
¹⁴ Nota: taxa de informalidade: trabalhadores sem carteira assinada + conta própria + não remunerados/total de ocupados.

Gráfico 3 - Taxa de informalidade por grau de instrução, 2012-2019 (em %)



Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD/IBGE/IPEA (1º trimestre).

Gráfico 4 - Taxa de informalidade por faixa etária, 2012-2019 (em %)



Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD/IBGE/IPEA (1º trimestre).

O grau de instrução expõe uma situação de preocupante aumento de pessoas na informalidade em todos os níveis de formação na escolarização básica desde 2016. Quanto menor a escolaridade, maior a taxa de pessoas na informalidade, entre 2012-2019: a taxa de informalidade é de mais de 65% para quem possui ensino fundamental (EF) incompleto. Observa-se, ao mesmo tempo, que a taxa de informalidade aumentou 6% para quem possui o EF completo e ensino médio (EM) incompleto, e entre pessoas com EM completo, que apresentavam pequena diminuição na taxa de informalidade, também houve elevação na taxa de informalidade desde 2016.

Com relação à trajetória de informalidade em faixas etárias agregadas, destaca-se um aumento da informalidade entre jovens de 14 a 24 anos; já entre pessoas que transitam da juventude à fase adulta, de 25 a 59 anos, a informalidade é estável, entre 43-44%. O gráfico 4 indica que, para pessoas de 60 anos ou mais, a tendência era de diminuição na informalidade entre 2012-2017, tendendo a aumentar desde 2017.

O processo de redemocratização iniciou um processo de inclusão de trabalhadores em condição precária e os sucessivos programas de redistribuição de renda e diminuição na desigualdade de acesso à educação e à saúde foram políticas que coexistiram com os choques de austeridade verificados nas medidas de ajuste fiscal que atacaram as possibilidades de extensão desses direitos e, portanto, da redução da desigualdade, tanto em dimensões econômicas quanto não-monetárias. Contudo, a reação conservadora à política de proteção social aos trabalhadores também operou no âmbito dos governos mais dispostos a realizarem medidas redistributivas, cujas ações não foram de fortalecimento da fiscalização das condições de trabalho, diminuindo as dimensões de intervenção do Ministério do Trabalho. Assim, o que ocorre não é uma rigidez da legislação mas o seu não cumprimento.

Com a consolidação da contrarreforma trabalhista é promovida intencionalmente a ampliação da informalidade nas relações de trabalho, nas formas de contratação, jornadas, no estímulo a negociações patrão-trabalhador. Uma das evidências é de piora na situação de desigualdade na classe subalterna, sobretudo quando observada a situação dos jovens e a tendência de elevação da heterogeneidade e segmentação entre camadas de trabalhadores protegidos e imensas camadas de informais (CARVALHO, 2017) o que afeta a possibilidade de construir um país com menor desigualdade. O governo Bolsonaro (2019-2022) teve no horizonte a ampliação dessa agenda de desmonte, mostrou disposição para concretizar cortes e não prever melhorias nas condições de trabalhadores mais

empobrecidos. Como sua própria fala sintetizou, em entrevista ao Valor:¹⁵ “Eles (empregadores) têm dito, não sou eu, ‘um pouquinho menos de direito e emprego’ ou ‘todos os direitos e menos emprego’. É a palavra de quem emprega no Brasil”.

Ideologia das competências na reforma educacional

Se no âmbito da trajetória econômica, a estrutura do capital é marcada pela primazia da austeridade e de contrarreformas, no campo da educação também foram operadas significativas alterações desde a redemocratização, sendo a principal política a de investimento na educação segundo os resultados medidos por avaliações externas aliados à padronização curricular.

Numa perspectiva do que foi estabelecido a partir da redemocratização do Brasil, a própria legislação indica uma forte padronização do currículo da escola a nível nacional e a introdução do léxico de habilidades, competências e demais termos recomendados por tecnocratas que são incorporados no Inova Educação, como apontaremos a seguir, e que são uma expressão ideológica de um certo tipo de conformismo com a subalternidade a serem cotejados nos conteúdos formativos dos conhecimentos escolares.

Acredita-se que a ideologia consiste no “significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individual e coletivas [...]” (GRAMSCI, 2014, p. 1380, Q 11, § 12). Desse modo, a ideologia da reforma levada a cabo na política educacional está em consonância com transformações gerais, mas possui suas funções específicas com elementos da sociedade capitalista que se mantêm, com a projeção de uma realidade que pautava uma concepção de mundo para os sujeitos.

[...] É necessário, então, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrarias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto historicamente necessárias elas têm uma validade que é validade “psicológica”, elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto “arbitrarias” não criam mais que “movimentos” individuais, polêmicas etc (nem mesmo estas são completamente inúteis, porque são como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma). (GRAMSCI, 2014, p. 868-869, Q 7, § 19)

15 Bolsonaro: Trabalhador terá de escolher entre mais direitos ou emprego. Disponível em <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml>> Acesso em 12 out. 2021.

Nenhuma ideologia é arbitrária, sua importância deriva do fato de que proporciona organização das massas. As ideologias são um elo central para a constituição da hegemonia, desempenhando importante função de adesão, de consentimento, expressão da estrutura e servem como instrumento tanto de resistência dos subalternos, quanto para que a dominação seja efetivada por parte da classe dominante. Deste modo, a luta por hegemonia é luta de ideologias (LIGUORI, 2017a).

Na disputa pelo conteúdo da formação escolar, levada a cabo na reforma do ensino médio, é constantemente utilizada a ideologia das competências, como substituição aos conteúdos formativos, aos conhecimentos científicos e humanísticos. Isto nos leva a analisar as origens da noção de competência, pois no programa Inova Educação é utilizado o léxico de “competências do século XXI”, para formação da “juventude de um novo tempo”.

A noção de competência foi introduzida pelo discurso empresarial no contexto de implantação de novas tecnologias no processo de produção, entre os anos 1970 e 1980, marcada política e ideologicamente por sua origem e representa o incremento do modelo da especialização flexível, uma perspectiva que remete a um sujeito e a uma subjetividade (HIRATA, 1994).

A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática se não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia [...], trabalhadores estes levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais. (HIRATA, 1994, p. 133)

Neste modelo, o sujeito e as relações intersubjetivas ocupam um lugar central, na medida em que a mobilização psíquica do sujeito do processo de trabalho constitui a pré-condição do conjunto da atividade produtiva. Portanto, herdeira da teoria do capital humano,¹⁶ a noção de competência é uma ideologia que trata eufemisticamente do investimento humano visando ao crescimento econômico. Vejamos como se relacionam as

16 Cf. Frigotto (2001), o conceito de capital humano busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz, ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, investir no “fator humano” significa um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico; do microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro.

proposições relativas à noção de competências na política educacional no Brasil com a determinação oriunda de organismos internacionais vinculados ao capital.

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88) está estabelecido o dever do Estado em garantir a educação básica obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes, dos 4 aos 17 anos, com base em conteúdos mínimos que devem ser fixados, com vistas a assegurar a formação básica comum e respeito a valores (BRASIL, 1988). Isto se materializou na Lei n. 9131/1995, em que os currículos e os conteúdos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter a Câmara de Educação Básica do Conselho de Educação Básica (CEB) como foro de deliberação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996 (LDB/1996), a União é incumbida de estabelecer, em regime de colaboração com os demais entes federados, competências e diretrizes norteadoras de currículos e seus conteúdos mínimos, na mesma perspectiva de assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996).

A partir das referidas indicações, no que se refere à política curricular do ponto de vista nacional, os documentos oficiais expressam elementos incrementais, descontinuidades e inflexões na perspectiva de formação prevista nas políticas curriculares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) são mobilizadas noções de habilidades e conteúdos, associadas ao desempenho de estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). À luz do documento da Conferência Nacional de Educação para Todos, os PCN avaliam que a qualidade da educação básica é insatisfatória, desigual, com altos índices de defasagem e fracasso escolar, além de apontar que a educação deve acompanhar as rápidas mudanças da sociedade e da tecnologia, para que possa fortalecer a economia e contribuir para a autossuficiência do país.

De modo incremental, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2010) é acrescentada à centralidade de conteúdos e habilidades a noção de competências. Em referência a documentos de indicações internacionais e nacionais sobre direitos humanos, da criança e do adolescente e em contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos, as DCN apresentam projeto de formação no qual a educação habilita para exercício de outros direitos aptidão para viver em diversos ambientes e transcende relações sociais e tempos escolares.

Passados 20 anos da aprovação da LDB/1996, e consolidado o processo de golpe contra Dilma Rousseff, discussões sobre concepção de base nacional comum da educação escolar reconfiguram-se como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre interesses de frações com três protagonistas no campo de disputa: reformadores liberais, reacionários e defensores de educação pública, gratuita, laica e de qualidade (AGUIAR, 2018). Materializa-se desta disputa uma BNCC cujos contornos hegemônicos retratam uma visão reducionista de currículo, avaliação, formação docente e material didático, considerada com viés utilitarista e mercadológico (DOURADO, 2018).

Esses movimentos recentes no Brasil expressam e reafirmam a histórica centralidade das políticas curriculares na formação de homogeneidade social, em que ao papel social do currículo atribui-se o desenvolvimento de alto grau de consenso normativo e cognitivo entre indivíduos de uma sociedade (APPLE, 2006).

O Programa Inova Educação na rede estadual paulista possui conexão direta com as atuais escolhas edificadas na perspectiva de formação de sujeitos na política de currículo, pois tem sua origem no referido contexto. Um outro ponto que expressa intrínseca relação com as atuais modificações nacionais diz respeito à trajetória na sociedade política do secretário da educação paulista, Rossieli Soares da Silva (2019-2022), ser marcada por implantar reformas sistêmicas no ensino público sob os paradigmas da Nova Gestão Pública. Na gestão Temer (PMDB) foi ministro da educação e diretor titular da Secretaria de Educação Básica do governo federal, além de conselheiro na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) com papel central na aprovação da BNCC e na formulação da reforma do ensino médio, o que pode caracterizar uma expressão dos grupos de intelectuais em movimento acerca dessas medidas para a rede estadual paulista. Entre 2012-2016, Rossieli Soares foi secretário da educação estadual e presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e, entre 2015-2016, foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O ex-secretário da educação paulista defendeu, em 2018, quando ministro da educação, canais de denúncia nas escolas e nas secretarias de educação das práticas pedagógicas ditas “excessivas” que fizessem propaganda ideológica, como uma forma alternativa ao projeto “Escola sem partido”.¹⁷

Para Lucie Tanguy (1997), a redefinição dos conteúdos do ensino baseada nas noções de objetivos de aprendizagem e de competências foi justificada pela necessidade de

¹⁷ Conforme entrevista disponível em <<https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/brasil-nao-precisa-do-escola-sem-partido-defende-ministro-da-educacao/>>, acesso em 08 mar. 2021.

produção de condições de atribuição de sentido aos saberes escolares. Contudo, paradoxalmente, as formas de execução dessa redefinição fazem-na parecer uma racionalização de tipo instrumental que cria obstáculo à própria criação de sentido.

A noção de competências já aparecia naturalizada em outros meios, por isso sua difusão para se unir no âmbito escolar obteve certo sucesso. A plasticidade de seus termos permitia o uso entre as concepções pedagógicas. Na pesquisa de Tanguy (1997), a dualidade entre ensino regular e ensino profissionalizante foi aprofundada com a utilização dita “técnica” da noção de competências, sendo parâmetro para elaboração de currículos nacionais que exprime diferenças de estatuto do saber entre essas duas modalidades de ensino, repousando sobre ambas um caráter fortemente prescritivo.

Ao passo que a concepção de saberes permanece fortemente ligada àquela de cultura no ensino geral, ela está há muito tempo ligada à necessidade de ação e, mais especialmente, à do trabalho no ensino profissionalizante. Entretanto, essas diferenças bem afirmadas nos quadros que presidem o enunciado de programas vão se atenuar na avaliação para atender a práticas vizinhas, introduzidas por este ensino menor que é o ensino profissionalizante que – outro paradoxo – torna-se, nesse período, uma referência na busca de um modelo pedagógico. Por outro lado, no ensino geral, assim como no ensino profissionalizante que o precedeu nesse domínio, a noção de competências e aquelas que lhe estão associadas (saber, *savoir-faire*, objetivos) é acompanhada de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e compreender; explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. Isso ocorre porque a “abstratização”, que está na base de seu uso social requer, na prática, a operação oposta: sua tradução em uma lista de tarefas elementares (TANGUY, 1997, p. 38-39).

Para que se realizem reformas nos sistemas educacionais, outro elemento utilizado para sua justificativa é um conjunto de práticas ditas de avaliação como um momento decisivo das reformas, que se torna constitutivo do processo de aprendizagem desassociando-o das condições de ensino, portanto, a exclusão da relação ensino-aprendizagem. Por parte de organismos econômicos transnacionais, como a OCDE, é apresentada como alternativa a criação de meios de regulação e centralização de controle contínuo em escala nacional de uma avaliação de tipo formal, um teste padronizado por procedimentos que permitam avaliar a eficácia dos sistemas de ensino de modo focado em algumas áreas do conhecimento para fazer comparações internacionais.

Desse ponto de vista, os procedimentos executados como avaliação escolar, tratados como “rigorosos”, podem ser vistos como neutros, expressão de uma real capacidade técnica aferida objetivamente e válidos para legitimação e ampliação da pedagogia das

competências e dos objetivos. Seu uso implanta, assim, um procedimento de exigência de avaliação e autoavaliação, do sistema educativo e do sujeito, um binarismo de eficácia das políticas públicas e de participação individual na promoção das competências: “As duas exigências que estão na base do contrato reivindicado em toda parte, na instituição escolar e no mercado de trabalho ou na empresa [...] testemunham um conjunto de mudanças transversais na sociedade [...]” (TANGUY, 1997, p. 44).

Os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização. De fato, esse ensino serviu de meio à experimentação e à difusão de ideias e de técnicas que foram, em seguida, estendidas a todos os graus e ciclos de ensino sob formas variadas. Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – objetivos, competências, saber, *savoir-faire*, projeto, contrato – encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural (TANGUY, p. 51).

Esse modelo pedagógico sustenta-se num conjunto de ideias, crenças e valores que não são reconhecidos como uma tecnologia intelectual, por estarem impregnados de relativismo e de arbitrariedade para disparar sobre as escolas públicas, instituições ancoradas na racionalidade e no universal, formulações que ignoram os debates que são objeto no seio das disciplinas escolares. Pode-se compreender a ideologia das competências como uma tentativa de substituição da “hierarquia verticalizada” existente entre saberes e práticas, conhecimentos teóricos e aplicados, por uma representação da diferenciação “horizontal” que tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais demonstradas e apreciadas como caráter distintivo dos sujeitos, e adquire *status* superior ao princípio de igualdade, imanente aos direitos sociais, como o direito à educação pública gratuita que não é a referência primeira que dá sentido ao resto dos discursos mobilizados na implantação das competências.

O estudo realizado por Christian Laval (2019), sobre as reformas ocorridas na Europa ao final dos anos 1990, evidencia que a substituição da palavra *conhecimento* por *competência* visava alinhar o léxico nos documentos oficiais de políticas educacionais ao que se utilizava nas empresas, para o reconhecimento de habilidades não sancionadas por diplomas, num contexto de desvalorização da formação universitária, de transformações do trabalho, de difusão das tecnologias e a exigência de eficiência e flexibilidade do trabalhador: “a competência não é validada por um título que faça valer de maneira

segura e estável o valor pessoal; ao contrário, ela justifica uma avaliação permanente no âmbito da relação desigual entre empregador e empregado” (LAVAL, 2019, p. 78).

A OCDE foi um dos organismos internacionais responsáveis pela formulação do modelo das competências, com base nas indicações do Livro Branco da Comissão Europeia e da Mesa-Redonda Europeia dos Industriais (ERT), e apoiada pelo Relatório Delors da Unesco para a educação do século XXI. É um dos principais orientadores na formulação da política educacional global alinhada à perspectiva do capitalismo global e incide no momento atual numa padronização da educação no molde das competências socioemocionais.

Com o lema “competência gera competência”, que faz alusão a quanto maior o nível de competências de uma pessoa, maior seu ganho, o relatório *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais* sintetiza três anos de pesquisas analíticas realizadas sob patrocínio do projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI, sigla em inglês) da OCDE. Nas palavras de Andreas Schleicher, diretor da Diretoria de educação e competências da OCDE:

A OCDE está comprometida a desenvolver essas medidas em um contexto comparativo internacional. Isso inclui levar adiante os esforços realizados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) bem como uma nova fase do projeto ESP, que envolverá a ampliação de instrumentos existentes de competências socioemocionais para entender melhor os níveis e os processos de desenvolvimento em diversos países e culturas. (OCDE, 2015, p. 3)

O foco do relatório são os resultados atingidos pelos sujeitos, com vistas à obtenção de progresso social como um todo, “resultados individuais são os componentes básicos de resultados socioeconômicos em nível agregado” (OCDE, 2015, p. 33), operando numa lógica de soma de conquistas individuais, perspectiva de sociedade como “amontoado de indivíduos” cujos resultados da vida falam mais alto do que o processo, das trajetórias das classes sociais, das condições de vida e de existência.

O documento é dirigido a agentes da sociedade política, denominados de formuladores de políticas e “tomadores de decisão”, localizando a OCDE como aparelho de hegemonia acima destes agentes políticos, como se a própria instituição não fizesse parte da tomada de decisões sobre as políticas econômicas e sociais ao elaborar tais propostas: “para os formuladores de políticas é cada vez maior a importância de garantir e preservar os resultados sociais, [...], num mundo em recuperação da crise econômica”

(OCDE, 2015, p. 32) e admite “A OCDE enfatiza o papel das competências para ajudar as pessoas a enfrentar os desafios do mundo moderno. Pressiona formuladores de políticas a desenvolver instrumentos de mobilização do potencial de competências” (OCDE, 2015, p. 34).

O Instituto Ayrton Senna (IAS) possui certo privilégio no compartilhamento e na elaboração do referido material, pois foi o único agente privado do Brasil a compor a equipe de comentaristas dos textos. Uma versão preliminar deste relatório foi apresentada na reunião ministerial informal da OCDE sobre “Competências para o Progresso Social”, realizada em São Paulo em 23 e 24 de março de 2014 com o mote “Quais são as competências que estimulam o bem-estar e o progresso social?”. Com a presença do Ministério da Educação do Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Ayrton Senna que coorganizaram esse evento. Encaminhou-se um acordo unânime sobre a necessidade de desenvolver uma “criança completa” com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do século XXI.

O relatório considera a existência de uma lacuna “entre diferentes jurisdições nacionais e locais na disponibilidade de políticas e programas elaborados para medir e desenvolver competências socioemocionais como perseverança, autoestima e sociabilidade”. Mas aponta que estão em andamento procedimentos que tornam possíveis avaliações e elaborações de parâmetros calculáveis baseados em um tipo de neurociência: “a percepção de que as competências socioemocionais são difíceis de mensurar. Embora medir de forma confiável essas competências seja realmente um desafio, recentes progressos em avaliação psicossocial apontam para uma série de instrumentos que podem ser usados para medir com confiança as competências socioemocionais relevantes dentro de limites culturais ou linguísticos, e eles já são empregados em distritos escolares selecionados” (OCDE, 2015, p. 13).

Semelhante à teoria do capital humano,¹⁸ a OCDE sinaliza a interdependência entre precoce intervenção em crianças e jovens para arrefecerem disparidades econômicas e sociais individuais “Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas”, noções como “personalidade declarada, características

18 A respeito da teoria do capital humano, consultar nota de rodapé 16, na página 44.

comportamentais e avaliações psicológicas objetivas” podem ser avaliadas, medidas e constituem, na concepção do organismo transnacional, como indicador de sucesso educacional, social e no mercado de trabalho (OCDE, 2015, p. 14).

Competência, de modo geral, e competências socioemocionais são compreendidas pela OCDE, neste documento, como:

competências são definidas como características individuais de promoção de, pelo menos, uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida. [...] Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. Assim, manifestam-se em várias situações do dia a dia (OCDE, 2015, p. 34).

O documento realiza uma separação entre as assim chamadas competências cognitivas e as competências socioemocionais a partir dos efeitos nas trajetórias de trabalho e estudo de jovens em etapa de escolarização, alegando que a melhora em níveis cognitivos “pode ter um efeito especialmente benéfico sobre a frequência no curso superior e os resultados no mercado de trabalho”, por seu turno, elevar níveis de perseverança, autoestima e sociabilidade pode “beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados a saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais” (OCDE, 2015, p. 14).

A teoria do capital humano é o fundamento do lema “competência gera competência” e se propõe numa lógica acumulativa até o futuro sendo o mecanismo causal o acúmulo de competências, em detrimento do conhecimento, da formação e as próprias condições para o processo educativo, com uma evidente explicação baseada em explicações psiquiátricas de investimento em funções cerebrais:

Em primeiro lugar, competências são componentes-chave do capital humano. São cumulativas e não necessariamente desaparecem ao longo do tempo. Pessoas com níveis mais altos de competências acumuladas tendem a ter níveis mais altos de competências no futuro [...] As pessoas com mais competências socioemocionais hoje tendem a ter mais competências cognitivas no futuro (OCDE, 2015, p. 76).

A noção inicial trabalhada pela OCDE é da adaptabilidade do jovem e da criança às demandas do século XXI no que diz respeito a atingir um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e emocionais individuais para responderem com flexibilidade às mudanças estruturais, na economia, na sociedade e na tecnologia, alegando que, com o

referido equilíbrio, os sujeitos terão mais chances de prosperidade, saúde e felicidade: “As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo” (OCDE, 2015, p. 18). O organismo transnacional apresenta uma aposta em quais seriam as tais competências e quais são os contextos ditos de aprendizagem para “modelar” o desenvolvimento das competências nas crianças. Considerando as inseguranças oriundas de elevadas taxas de desemprego, com referência a dados de países participantes da OCDE, a instituição aponta uma solução para a recuperação da empregabilidade: “as abordagens para melhorar as probabilidades de emprego dos jovens devem considerar o incentivo das competências socioemocionais, como perseverança, responsabilidade e motivação” (idem, p. 19).

A melhoria dos resultados econômicos dos “indivíduos” é atribuída também aos ditames das competências atribuindo-lhes maior proveito da educação, defendendo que as competências socioemocionais são responsáveis por “ajudarem a ‘ativar’ competências cognitivas e, com isso, aumentarem os resultados socioeconômicos dos indivíduos” (OCDE, 2015, p. 66) pois sujeitos com maior desenvolvimento desses âmbitos medidos pela competência frequentam o ensino superior com autoestima, indivíduos com altas competências cognitivas desenvolvem estratégias para tratar dos seus próprios sintomas, convertem intenções em ações.

A possibilidade de penetração da ideologia das competências socioemocionais é proposta como elemento estrutural de atividades e componentes curriculares de todos os campos do conhecimento na escola. Ao estudo de teatro, dança, música, a OCDE impõe a quantificação do caráter como elevação do “número de competências socioemocionais, incluindo disciplina, capacidade de trabalho em grupo e curiosidade”, o esporte passa a sustentar “autoestima e autoeficiência”, até mesmo a participação nas decisões da escola são subjugadas na conformação de competência, em que a representação de estudantes, o grêmio e ser ajudante em sala de aula tem como consequência o aumento da “sua autoeficácia e seu senso de responsabilidade” (OCDE, 2015, p. 84-85).

Tal promessa de capilaridade desse modelo, no entanto, não indica nenhum compromisso ou contrapartida de financiamento por parte dos governos, o que realmente se propõe é “adaptar as práticas existentes e introduzir práticas novas com o objetivo de promover competências sociais”, sendo o professor uma peça chave para desenvolver as competências, mas que ainda não possui equilíbrio no trabalho entre ambas as competências: “alguns professores podem ser especialmente bons em moldar as

competências socioemocionais das crianças” (OCDE, 2015, p. 85) e que “professores inseguros, porém, podem não saber a melhor forma de ensinar essas competências” (idem, p. 95). O que pode mostrar aos formuladores de políticas que, no âmbito das escolas, professores mais propensos em aplicar as medidas da política educacional no cotidiano escolar serão os primeiros procurados a fazê-lo. Portanto, a proposta se deposita inicialmente sobre aqueles que não fizerem resistência a esses ditames.

É no currículo que se materializam as competências para promover o controle sobre o trabalho pedagógico não somente de uma escola, mas de sistemas como um todo e, assim, da política educacional de conjunto. O documento da OCDE revisa os currículos nacionais dos países participantes para indicar que os sistemas mais bem-sucedidos são aqueles que incluem um rol maior de competências socioemocionais na política curricular. Como primeiro exemplo, cita a transversalidade, em todas as disciplinas escolares, de mais de sete dessas competências no currículo da rede de ensino da Austrália, e também pontua o fato de outros países adotarem como alternativa a criação de disciplinas específicas para o tratamento dessas competências como educação física, educação para a saúde, educação cívica e para a cidadania ou estudos sociais e educação moral e religiosa.

O documento destaca o programa Dupla Escola da rede estadual do Rio de Janeiro, implantado em 2008 e encabeçado pelo Instituto Ayrton Senna, cujo foco é o treinamento de professores para uso de “metodologias integradas e suporte técnico e pedagógico”; e para estudantes o incentivo a novas lideranças, com projetos de tecnologias, esportes, além de “incluir seminários de *marketing* e negócios” (OCDE, 2015, p. 101).

Para concluir, o relatório da OCDE analisado nesta seção como se já não tivesse uma marca prescritiva o suficiente, ao final ainda apresenta “mensagens políticas” dirigidas aos países da OCDE, a responsáveis por formulação de políticas, administradores de escolas e pesquisadores, com objetivo de dar encaminhamento e continuidade às recomendações realizadas ao longo do documento. Coloca, como ponto articulador, o modelo de competências socioemocionais para preparar estudo longitudinal internacional e validar sua proposição que tem como objetivo “identificar o processo de formação de competências socioemocionais e seus resultados socioeconômicos” (OCDE, 2015, p. 136).

A execução de programas nas escolas públicas da rede estadual produtos da relação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc) com o Instituto Ayrton Senna (IAS) não é uma novidade. No bojo do programa Escola da Família da Seduc, implantado

em 2003, foi iniciado o projeto Superação Jovem, criado inicialmente pelo IAS para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Em 2006 as escolas estaduais de tempo integral também passaram a ter aplicação do projeto em turmas do mesmo ciclo e, a partir de 2017, foi tomado como política educacional da rede estadual paulista, por meio de uma “transferência de gestão” para a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Seduc, nas palavras do IAS.

O projeto tem como proposta a formação do jovem para o século XXI, tendo como pilar a defesa de ensino integral e realização de ações de treinamento das equipes de educadores para a sua perspectiva, distribuição de materiais elaborados pelo próprio Instituto e acompanhamento das atividades realizadas com estudantes das escolas que aplicavam o projeto.

As equipes formadas pelos jovens participam de todas as etapas dos projetos: identificam uma situação na escola ou comunidade que precisa de uma solução, como a ausência de um espaço de convivência, de um grêmio escolar ou de uma rádio da escola. Após mobilizar os interessados no projeto e planejar a organização da proposta, os próprios jovens executam as ações, com supervisão do professor responsável, e identificam os resultados de cada etapa realizada e dos aprendizados envolvidos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., p. 25)

As ações de formação das equipes e a perspectiva de incentivo à atuação dos jovens em metodologia baseada na resolução de problemas, definição tipicamente utilizada pelo IAS em seus projetos, são pautadas no fomento ao uso da sala de leitura, visitas às escolas, suporte a distância para educadores e, paralelamente, introduzir as ideologias da competência, do autoconhecimento, da necessidade do jovem fazer escolhas, do seu protagonismo, no léxico do cotidiano escolar e por meio dos componentes curriculares dando-lhes a forma de educação integral.

Na concepção do Programa SuperAção Jovem, o importante é garantir que o exercício do protagonismo juvenil seja um palco para o desenvolvimento de competências e da formação para fazer escolhas, na vida pessoal, social ou na trajetória de trabalho. É essencial considerar que aquilo que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e social mais ampla. (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., p. 60)

Se, por um lado, o programa se define pela criação de uma escola que supere “o ensino conteudista, fragmentado e desconectado da vida dos estudantes” também se articula com os ditames do capitalismo global de flexibilização do jovem como futuro trabalhador: “o estudante vai ser demandado a fazer escolhas: no mundo em que as

informações circulam de forma veloz, intensa e por múltiplas fontes, em que as oportunidades de trabalho ganham novos contornos com a criação de funções que não existiam até recentemente, em que os desafios de convivência se tornam cada vez mais complexos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., p. 45). Assim, o IAS propõe a superação de uma escola conteudista para pôr no lugar uma escola que abdica de conteúdo, de conhecimento historicamente construído pela humanidade e que se vale da imposição do modelo das competências como uma inovação curricular. Contudo, o programa Superação Jovem traz como elemento novo a nomenclatura das competências socioemocionais para dar forma a esse léxico introduzido na escola pública paulista. Menciona “estudos” e “pesquisas” realizadas pelo IAS com o apoio da OCDE, para legitimar o uso dessa terminologia por parte do Instituto e comprovar que o desenvolvimento das referidas competências socioemocionais melhoram o aprendizado e realizações individuais e profissionais de estudantes.¹⁹

O referido projeto foi a antessala de parceria da Seduc com o IAS para a implantação das competências ditas cognitivas e socioemocionais como elemento curricular que traz a inovação do trabalho pedagógico e reafirma o seu relacionamento com a Seduc para formulação e implementação de políticas educacionais na rede estadual paulista.

Embora haja uma longa parceria constatada no estado de São Paulo, na qual foram experimentadas e aplicadas as proposições do Instituto nas escolas, a validação dos argumentos para defender a subsunção da educação integral ao molde das competências foi realizada no Rio de Janeiro, com base em termos alegados como rigorosos para expressar o real interesse do IAS: produzir instrumentos de medição de competências socioemocionais em larga escala.

Em outubro de 2013, portanto, durante uma das maiores greves de professores da rede municipal carioca e estadual do Rio de Janeiro,²⁰ o IAS teve abertura para aplicação de pesquisa piloto nas escolas públicas do estado e foi apoiado pelo Centro de Pesquisa e Inovação da OCDE. Por ironia ou não, o programa de medição socioemocional resultante

19 O relatório mencionado é intitulado *Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar*, escrito por Daniel Santos e Ricardo Primi (2014) com base em projeto também do IAS na rede estadual do Rio de Janeiro. O documento será analisado a seguir.

20 Em trabalho anterior (ALENCAR, 2018; 2019) investigamos o processo de luta dessa greve, que teve como principal motivação a elaboração de um novo plano de carreira docente, e se expressou como uma continuidade das mobilizações contra o aumento das tarifas do transporte público, de junho de 2013. A prefeitura e o governo do estado do Rio de Janeiro reprimiram fortemente o movimento grevista, cujas cenas de bombas lançadas pela Polícia Militar do alto de helicópteros foram divulgadas pela mídia.

da literatura de psicometria utilizada pelo IAS se chama SENNA, sigla a partir de *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*.²¹ O relatório intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar*, publicado em 2014 e sintetizado a seguir, é de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi, especialistas em psicometria, e tem como principal intuito defender o modelo de competências como evidência científica para melhoria do aprendizado individual de estudantes, que pode ser aferido em testes de larga escala.

Um dos seus primeiros argumentos é de que existem cinco grandes fatores de características da personalidade humana que podem observados e formulados como indicadores educacionais que se associam ao sucesso no aprendizado, denominados de *Big Five*: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional (SANTOS; PRIMI, 2014).

Os autores conferem à escola uma qualidade de exemplos considerados bem-sucedidos sobre os impactos das intervenções de cunho socioemocional desde a educação infantil até o ensino médio. Dentre os impactos das ações na educação infantil, destacam a existência, nos Estados Unidos, de projetos de inovação curricular, diminuição do tamanho de turmas e aplicação de testes sobre esforço, comportamento agressivo, interesses de alunos e melhora nas notas escolares, com sua relação futura com emprego e elevação salarial. No ensino fundamental, baseiam-se em projetos de empresários de Portugal pelo aumento de índices em avaliações externas com projetos de atividades individualizadas de teor motivacional, técnicas de autocontrole e resolução de problemas.

Perseguindo o critério de associação de dimensões emocionais ao sucesso profissional, o IAS aplicou instrumentos psicométricos com declarado objetivo de “obter um instrumento que fosse, ao mesmo tempo, útil para a aplicação periódica em sala de aula, e conseqüente uso na formulação da política educacional, e que permitisse acompanhar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos ao longo do tempo” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 30). Além da perspectiva de avaliação das *Big Five*, com objetivo de cobrir todos os traços de personalidade, por meio de questionário²² e, assim, ter “inventário de personalidade”, foram adotados mais procedimentos de medição: com foco em talentos de conseqüências diretas sobre a capacidade de sociabilização, para medir valores extremos de características socioemocionais e auxiliar diagnósticos de temperamento para psicólogos e escalas de medida de autocontrole e de

21 Tradução: Avaliação Nacional Social e Emocional ou Não-cognitiva.

22 O instrumento denomina-se Big Five Inventory (BFI).

autoestima.²³ O relatório informa os passos seguidos na elaboração dos instrumentos de coleta com finalidade psicométrica, sob consulta da equipe da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, contudo, o que corroborou sua definição foi uma reunião organizada pela OCDE, em Washington – Estados Unidos, de que “o modelo *Big Five* poderia ser usado como um modelo unificador para orientação/seleção/construção de instrumentos para avaliação dos construtos socioemocionais ou não cognitivos em estudos em larga escala” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 47). Como conclusão, o relatório aponta a aplicabilidade do seu questionário para que sejam formuladas políticas públicas que possam avaliar dimensões socioemocionais de estudantes, consideradas como principais determinantes para melhoria do desempenho medido em resultados sobre português e matemática em testes padronizados, elemento que foi apontado com frequência pelo relatório e reafirmado ao final utilizando-se dos resultados do projeto-piloto.

A defesa de educação de qualidade do século XXI pelo IAS é associada à crítica permanente ao modelo vigente em que “currículos e práticas pedagógicas atuais já não são capazes de responder aos desafios do nosso tempo” mas a resposta já está dada: “a abordagem socioemocional é um dos elementos fundamentais para se responder a essa questão” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 73). Para tanto, é preciso medir, responsabilizar individualmente estudantes, suas famílias e as escolas por meio de instrumentos de mensuração baseados em psicomетria, para impor os ditames do capitalismo global nas políticas educacionais sob o invólucro de um léxico que vende o discurso da emoção para, no final das contas, tornar a juventude mais passiva, subalterna e adaptável a um mundo do trabalho de contrarreformas e elevada exploração.

Reforma e lucro na educação: projeto societário do capitalismo global

O programa Inova Educação pretende formar para “competências do século XXI” que se valem do empreendedorismo, competências socioemocionais, do uso da tecnologia visando a uma adequação a um mundo “sempre conectado e globalizado”. Aqui, trataremos de qualificar, sob os aportes da sociologia crítica, para qual “novo tempo” o Inova Educação pretende preparar os jovens da classe subalterna mediante o ensino de conteúdos de cunho empresarial.

23 A lista de instrumentos que basearam o piloto aplicado pelo IAS é a seguinte: *Core Self Evaluations*; *Grit Scale*; *Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC)*; *Norwick-Strickland Locus of Control Scale*; *Rosenberg Self-Esteem Scale*; *Social Skills Improvement System (SSIS)*; *Big Five for Children (BFC)* *Big Five Inventory (BFI)*; *Self-Efficacy Questionnaire for Children*; *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*.

O século XXI é marcado por um capitalismo que não há países de grande escala fora do capitalismo global. O capitalismo se expande *mercantilizando* relações sociais com dois sentidos: pela *ampliação extensiva* da mercantilização que se expandiu para novas áreas que antes estavam fora do sistema de produção de mercadorias e pela *ampliação intensiva*, penetração das formas mercantis na vida social de atividades humanas que estavam fora da lógica do lucro (ROBINSON, 2013).²⁴

A globalização denota a culminação de um processo de séculos de ampliação extensiva do capitalismo. A etapa final desta ampliação começou com a onda de colonização da África e da Ásia e se concluiu com a incorporação do bloco soviético e Estados revolucionários do Terceiro Mundo no início dos anos 1990, com o marco do fim da era da acumulação primitiva. Na história do capitalismo mundial, a mercantilização se aprofunda constantemente (ampliação intensiva) e se estende por todo o mundo (ampliação extensiva). No final do século XX, o capitalismo iniciou uma nova e dramática expansão intensiva mais do que extensiva, que não é tão observável quanto a ocupação de territórios na expansão geográfica em período anterior (ROBINSON, 2013).

Para Robinson (2013), a globalização representa uma nova fase transnacional no desenvolvimento do capitalismo mundial, cuja característica definidora é o *surgimento do capitalismo transnacional*. No final do século XX, novas revoluções científicas e tecnológicas permitiram o capitalismo “se globalizar”. As tecnologias da globalização abriram novos padrões de acumulação, ao mesmo tempo que requerem e possibilitam economias de escala verdadeiramente global e uma mercantilização mais generalizada dessa economia global. Os capitalistas também lograram uma nova mobilidade global em duplo sentido, institucional e materialmente, para mover seu capital livremente ao passo que há quedas drásticas da taxa de lucro.

Na nova fase transnacional do sistema capitalista, vivemos a passagem de uma economia mundial, para uma economia global de crescente globalização do próprio processo de produção, cuja mobilidade do capital global permitiu-lhe reorganizar a produção no mundo com uma série de elementos incrementais que garantem maximização de oportunidades de lucro. Neste processo, sistemas de produção nacional

²⁴ Segundo Robinson (2013), o termo *globalização* começou a ser utilizado nos anos 1970, no meio corporativo, em referência à perspectiva de alcance mundial que muitas corporações mundiais passaram a ter desde então. Mas é um *conceito essencialmente controverso*. Seus significados estão estreitamente alinhados às perspectivas das classes dominantes. A investigação de Robinson baseia-se nos fenômenos do surgimento de uma classe capitalista transnacional e o nascimento de um Estado transnacional propondo a tese do *capitalismo global* por representar uma nova etapa no desenvolvimento do sistema capitalista surgida há cinco séculos.

foram fragmentados e integrados externamente em novos circuitos globalizados de acumulação. Fato disso é a existência de redes globais de produção para acessar fornecedores flexíveis e especializados em locais de baixo custo, surgidas pela ascensão de políticas de liberalização, aceitação rápida de tecnologias de informação e comunicação e o aparecimento da competição global (HENDERSON et al, 2011).

A formação de classes é um processo histórico em marcha e se refere a mudanças através do tempo na estrutura de classes da sociedade, incluindo a formação de novos grupos e o declínio dos velhos, em que está tendo lugar um novo fracionamento de classe entre as frações nacional e transnacional. A globalização da produção, assim como a expansão extensiva e intensiva do capital nas décadas recentes, é a base material para o processo de formação da classe transnacional. À medida que os circuitos nacionais de capital se integram transnacionalmente, os novos circuitos transnacionais vêm a ser os sítios de formação da classe mundial e, agora, o *locus* das relações de classe e do grupo na nova época não é o Estado-nação mas sim o sistema global (ROBINSON, 2013).

Se a burguesia toma o globo como seu espaço de acumulação, então a sua expressão de classe sobre a política também se altera. Assim, há emergência dos aparelhos de Estado transnacional que não possuem uma forma centralizada, mas uma forma de rede, como canalização dos interesses da burguesia de modo a regular e garantir a acumulação (ROBINSON, 2014).

O capitalismo global implica a transnacionalização do Estado, ou seja, a absorção dos Estados nacionais em redes institucionais transnacionais expansivas, que Robinson (2015) se refere a aparelhos estatais transnacionais (TNS), e que funcionam para impor dominação do capitalismo além das fronteiras nacionais. Dado que a hegemonia e o imperialismo dentro do capitalismo global não se trata de Estados-nação que dominam colônias ou outros, tanto sobre os Estados-nação quanto sobre os grupos capitalistas transnacionais exercendo seu poder social através de instituições para controlar a produção de valor e os excedentes apropriados através da reprodução destas relações de classe transnacionais, o surgimento de redes de governança e fóruns internacionais demarcam o surgimento desses aparelhos de Estado transnacionais, como Fórum de Davos, BRICs etc (cf. ROBINSON, 2015).

Com a ampliação intensiva do capitalismo global, compreende-se que outras formas de obtenção de lucros são vislumbradas de modo a construir consenso com os ditames do sistema, sem que para isso seja necessário dotar os aparelhos de Estado

somente com a força de repressão. Nos termos de Antonio Gramsci, trata-se de uma *dialética entre guerra de movimento*, caracterizada por “conflito pela hegemonia”, de “luta entre ‘trincheiras’ e casamatas da sociedade civil para conquistar o poder” (CICCARELLI, 2017, p. 358), na qual se conquistam posições não decisivas que não mobilizam todos os recursos de hegemonia e do Estado, e *guerra de posição*, “preparada minuciosamente pelos Estados e pelas classes sociais em tempo de paz” (GRAMSCI, 2014, p. 1.228, Q 10 I, § 9) por meio da qual são exigidos enormes sacrifícios de massas imensas da população, de concentração de hegemonia e de uma forma de governo intervencionista (GRAMSCI, 2014, p. 801-2, Q. 6, § 137-138). No que diz respeito à políticas neoliberais, pela análise empreendida, caracterizamos os governos neoliberais como intervencionistas no processo de desregulamentação dos direitos sociais, sem para isso abolir a democracia formal, ou decretar Estado de exceção.

Sendo o capitalismo global o marco atual do período vivido pela humanidade, de estratégias que revelam a permanente disputa entre as classes sociais, no qual a burguesia mantém a hegemonia, consideramos o seu caráter histórico que está em movimento, um processo em aberto e de reciprocidade entre a estrutura e a superestrutura. Gramsci contribui para analisar o capitalismo global como um bloco histórico, uma articulação entre a esfera da produção e a da reprodução social, na qual há uma “reciprocidade entre estrutura e superestrutura” (GRAMSCI, 2014, p. 1051-2, Q. 8, § 182) que une economia, política e ideologia no desenvolvimento das contradições entre homem e natureza, entre trabalhador e as forças industriais de produção, entre a práxis da vontade humana e a estrutura econômica, entre o Estado e a sociedade civil. Na concepção de bloco histórico, “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma [...] já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 2014, p. 869, Q. 7, § 21).

O vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura é a necessidade do movimento superestrutural do bloco histórico evoluir nos limites do desenvolvimento da estrutura. A superestrutura ético-política tem papel de importância igual ao de sua base econômica, esse vínculo corresponde a uma organização social concreta, aqui tomadas as mudanças no seio do capitalismo global, que exige uma adequada relação entre intelectuais e o conjunto da classe para formar um todo coerente. Isto seria, para Gramsci, uma ligação entre compreensão e sentimentos:

se a relação entre os intelectuais e as massas, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada por uma adesão orgânica na qual o

sentimento de paixão se torna compreensão e, portanto, conhecimento (não mecanicamente, mas de forma viva), então apenas a relação é de representação, e a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, ocorre, ou seja, a vida do conjunto, que é a única força social, cria-se o “bloco histórico” (GRAMSCI, 2014, p. 452, Q. 4, § 33).

Com isto quer-se dizer que para a manutenção do bloco histórico do capitalismo global, é demandado um exercício da classe dominante de permanente convencimento da classe trabalhadora para a hegemonia de sua direção sobre o conjunto da sociedade para transformar a globalização em senso comum, em ideologia, numa determinada mentalidade acerca da experiência do capitalismo global. Portanto, em forma que dê sentido à vida e fazer do homem da globalização o bloco histórico, ao mesmo tempo que este homem da classe subalterna também possui autonomia no pensamento.

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente individuais e subjetivos e de elementos de massa objetivos ou materiais com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo externo, as relações gerais, é capacitar-se, desenvolver-se. Que a “melhoria” ética é puramente individual é uma ilusão e um erro: a síntese dos elementos constituintes da individualidade é “individual”, mas não se realiza e se desenvolve sem uma atividade em direção ao mundo exterior, modificando as relações externas, desde aquelas em direção à natureza até aquelas em direção a outros homens em vários graus, nos diferentes círculos sociais em que se vive, até o máximo relacionamento, ao mais alto grau, com o indivíduo até a mais alta relação, que abraça todo o gênero humano. Portanto, pode ser dito que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade de transformar e dirigir conscientemente outros homens realiza sua “humanidade”, sua “natureza humana” (GRAMSCI, 2014, p. 1338, C. 10, § 48).

É neste universo das relações de poder que a política educacional joga um papel importante na organização dos sistemas de escola pelo mundo para dar forma a esse homem do período histórico atual. No livro *Educação Global S.A.*, Stephen Ball discute sobre as influentes redes globais que atuam no sentido da privatização da educação e expõe as diversificadas modalidades e práticas de privatização utilizadas por governos ao redor do globo. Considera que no neoliberalismo é constituída uma rede complexa na qual interagem forças materiais, relações e interesses, que é pautado pelo dinheiro e pelas mentes, “um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2020 p. 26), ao mesmo tempo que julga haver uma adaptabilidade do neoliberalismo. Desse modo, a análise da política educacional se circunscreve não somente nos limites dos Estados-nação, pelo fato das políticas tomadas em curso expressarem um processo de desnacionalização marcado pela perda do controle

por parte de mais Estados sobre seus sistemas de ensino. “A política educacional está sendo ‘feita’ em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2020, p. 27).

No enfraquecimento do papel público do Estado na regulação e orientação dos sistemas de ensino, agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas constituem, separadamente ou em conjunto, alternativas de política para o fracasso do Estado e, assim, novas redes e comunidades de políticas propagam determinados discursos e conhecimentos e ganham legitimidade e credibilidade. Tratam-se de novos agenciamentos de políticas com diversificada gama de agentes que existem num novo tipo de espaço entre agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks*²⁵ e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais que conformam um fluxo global de ideias de políticas.

Na análise de Verger (2016), a privatização da educação é um processo político global com múltiplas manifestações em diferentes locais no mundo. Países industrializados e em desenvolvimento e nações com diferentes tradições administrativas e estruturas regulatórias estão adotando políticas de privatização de diferentes naturezas como uma via de endereço a uma gama de desafios sociais, econômicos, políticos e educacionais. Entre as políticas de privatização da educação mais internacionalizadas e emblemáticas estão as *charter schools*, os programas de escolha escolar e esquemas de *voucher*.

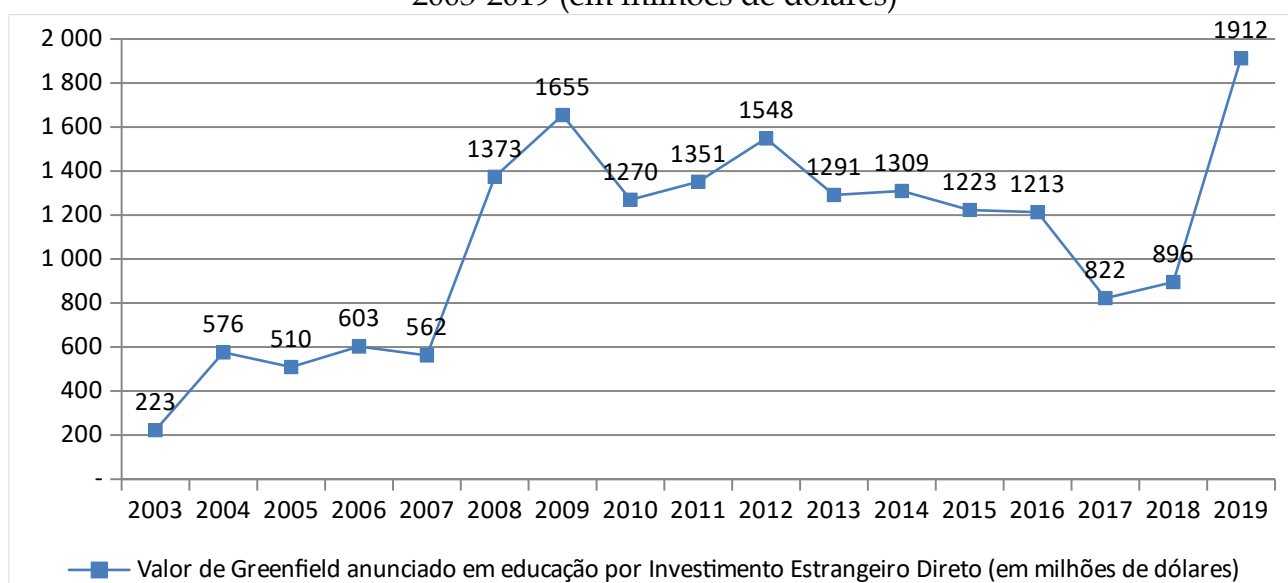
Ball e Youdell (2007) distinguiram dois principais tipos de políticas de privatização: a) privatização *da* política pública, ou privatização exógena, que envolve a abertura de serviços de educação pública para a participação do setor privado lucrativo ou não-lucrativo para desenhar, implementar ou deliberar aspectos da educação pública; b) privatização *na* educação pública, ou privatização endógena, que envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para a formatação do setor público de modo mais semelhante às empresas. Ball (2020) fez referência a uma terceira modalidade de privatização: c) privatização *através* da política educacional, que confere um crescente e ativo papel de agentes privados na formulação de políticas. Pode-se associar os termos de ampliação intensiva do capitalismo global, para caracterizar este processo, bem como o

25 O termo pode ser entendido como um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisa e propõem soluções de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica etc.

crescimento de valores de *greenfield*²⁶ anunciados em educação em dólares e o número de vendas e compras transnacionais em negócios da educação:

[...] nos sistemas de saúde pública e educação, o serviço se fornece não para que investidores capitalistas obtenham lucros, mas para satisfazer as necessidades de educação e saúde do povo. Porém, quando esses sistemas são privatizados, ou seja, quando se entregam a investidores privados que passam a ser “donos”, a provisão de saúde e educação é realizada com o fim de gerar lucros para estes investidores. Se for possível pagar pelo cuidado da saúde ou pela educação – comprá-la no mercado –, estes serviços são fornecidos; caso contrário, não são acessíveis. De modo que a saúde e a educação se convertem em mercadorias. A penetração das relações mercantis nas esferas da vida social que estavam formalmente fora da lógica do lucro se conhece como a ampliação *intensiva* do capitalismo (ROBINSON, 2013, p. 25-26, tradução nossa).

Gráfico 5 - Valor de *greenfield* anunciado em educação por investimento estrangeiro direto, 2003-2019 (em milhões de dólares)

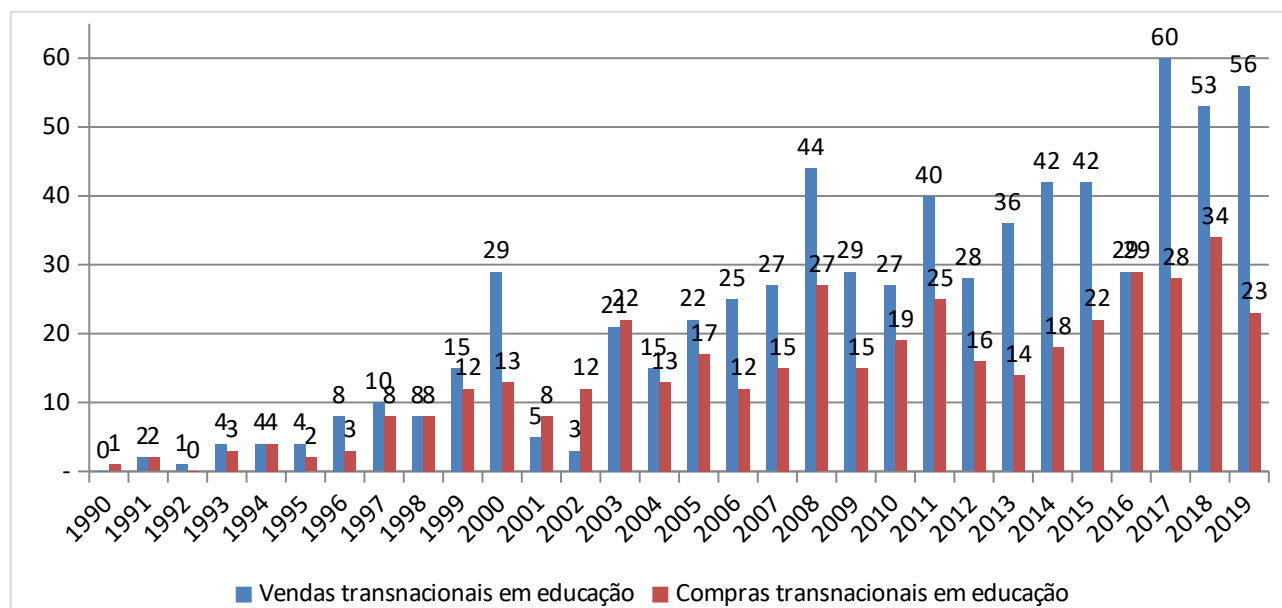


Nota: os dados se referem a montantes estimados de investimento de capital.

Fonte: Elaboração própria com base em dados da *World Investment Report/UNCTAD*.

26 Cf o Dicionário Cambridge, o termo *greenfield* é utilizado no mundo dos negócios capitalistas para descrever uma empresa ou uma área de negócios que é completamente nova: um *negócio greenfield/empresa/start-up*, na qual investidores entram no mercado externo por meio de *joint ventures* ou *start-ups greenfield*, em vez de aquisições. Disponível em dictionary.cambridge.org/dictionary/english/greenfield. Acesso em 15 out. 2021.

Gráfico 6 - Número de vendas e compras transnacionais em educação, 1990-2019



Fonte: Elaboração própria com base em dados da UNCTAD sobre fusões e aquisições transfronteiriças <unctad.org/fdistatistics>.

A própria política adotada pelos governos é assumida como uma oportunidade de lucro para *edu-business* globais, cuja atuação é pautada na “venda”, na doação de políticas e serviços educacionais, bem como a participação de empresas nas comunidades de política educacional nacional e internacional e no trabalho de mobilidade de política. Os negócios educacionais multinacionais e negócios filantrópicos em relação à política formam-se por uma nova elite de especialistas que são intelectuais orgânicos que contribuem para o enraizamento contextual de projetos de reestruturação neoliberal.

A privatização levada a cabo por essas elites de tecnocratas possui, assim, diversas facetas, em relação ao desenvolvimento de um conjunto de relações complexas entre mudanças organizacionais nas instituições do setor público, novas formas de Estado e modalidades (de governança, redes e gestão de desempenho), privatização do próprio Estado e os interesses do capital em processos de mercantilização (de serviços públicos vistos como oportunidade de lucro e de fornecimento de atividades-fim).

À medida que a crise econômica é utilizada como justificativa para a adoção de medidas de austeridade e ajuste fiscal por governos, agentes privados atuam na venda de políticas de melhoria da educação e propõem-se como mediadores da referida política de melhoria. Esse tipo de atividade empresarial inclui a oferta de formação continuada para equipes de educadores de sistemas de ensino, consultoria, treinamento, apoio e serviços técnicos e de gestão, o que Ball (2020) denomina de venda de política como uma mercadoria de varejo pautada na recalibração organizacional.

Cada vez mais essas empresas atuam como dispositivos de ligação, “intérpretes” de políticas operando entre o Estado e as organizações do setor público – tornando as reformas sensatas e administráveis. [...] Essas “oportunidades” [...] são apresentadas como genéricas e como “baseadas em pesquisa” e podem ser aplicadas em qualquer escola em qualquer lugar, embora cada fornecedor também afirme que seu “produto” é único. (BALL, 2020, p. 157-158)

A adoção de políticas ditas de descentralização e autonomia dos sistemas de ensino para implementação de políticas locais também são tidas como oportunidades para vendas de reformas que empregam técnicas de gestão da escola e de gestão de desempenho para criarem incentivos e pressões para que o setor público, em âmbito regional, faça uso dos serviços ofertados pelo privado que favorecem a criação de um regime de metas quantitativas, recurso utilizado para a implantação de medidas de vigilância e controle do trabalho pedagógico.

O texto e o discurso que constroem as narrativas das políticas constituem uma outra camada de privatização, na qual se opera com a exportação de trabalho do Estado a fornecedores privados e agências para que formem e disseminem novos discursos políticos decorrentes dos espaços cuja participação das empresas encaminham escritos, avaliações, assessorias, consultorias e recomendações. Os representantes do setor privado não somente fazem parte da esfera governamental, como criam as políticas, alegando evidências empíricas de conhecimento e estudos de caso muitas vezes já presentes em seus *portfólios* que, quando apresentados como soluções, são respaldados pelas metas quantitativas atingidas no alegado sucesso do serviço contratado que pode ser terceirizado. Ball (2020, p. 163) caracteriza um “círculo virtuoso entre a geração de conhecimento da política, a própria política e oportunidades de lucro”.

Antoni Verger (2016) considera que a retenção de novas políticas educacionais significa a sua institucionalização e inclusão no contexto regulatório e no interior da rede de tecnologias educacionais e práticas de um sistema. A forma de retenção é a mais disputada, por representar a materialização de uma mudança política e também é, com frequência, o ponto de cristalização de conflitos e movimentos opostos. Uma vez que o governo anuncia seus planos de reforma educativa, atores políticos e apoiadores-chave de naturezas diversas tendem a se posicionar em torno de novas propostas e, de acordo com seu nível de aceitação ou não, articulam táticas de oposição ou apoio. Consequentes negociações ou conflitos podem resultar na transformação parcial ou total “deslocalização” de planos de governo.

A arquitetura política prevalecente em países media determinadamente na retenção final de novas políticas propostas. Instituições políticas e sistemas de regras podem atuar de modos diferentes, e mesmo contraditórias, quando ideias de reforma escolar são retidas.

Em contraste aos momentos anteriores de adoção de política nas quais influências internacionais são mais visíveis, a retenção é mais claramente determinada por interações que ocorrem na arena doméstica. Entretanto, como via de legitimar preferências políticas e/ou para neutralizar oposições internas, é comum para governos recorrerem a externas ou modelos de educação global e instituições em ordem de garantia de retenção de novas políticas.

“Empreendedores” e formuladores de política (como modo de manter a retenção de medidas de privatização) tendem a evitar o uso do conceito de privatização em falas públicas sobre reformas educacionais. Preferem recorrer a conceitos mais apelativos, vagos e eufemistas como *parcerias* público-privado, *escolas livres*, formas de provisão *inovadoras*, ou *autonomia* escolar.

Em outro estudo, Verger, Fontdevila e Zancajo (2016) verificam que todas essas medidas introduzem níveis mais elevados de participação do setor privado, especialmente em atividades de prestação de serviços educacionais, bem como algum nível de interação entre o setor público e o privado na educação. E que esta última modalidade está fortemente relacionada com o programa de reforma do setor público comumente conhecido como Nova Gestão Pública (NGP). A adoção da NGP implica a fragmentação dos serviços públicos em pequenas unidades, a desconcentração das responsabilidades orçamentárias em tais unidades, a introdução de uma distinção mais clara entre usuários e provedores, e a promoção de uma cultura gerencial orientada para a obtenção de resultados tangíveis e mensuráveis.

A literatura que associamos a esta investigação mostra a necessidade de se construir estudos críticos acerca das atuais reformas educacionais cujos atores principais de mudança são os agentes privados que enquadram as políticas educacionais locais nos moldes de referenciais do capitalismo global.

No próximo capítulo aprofundaremos a análise da forma de privatização endógena promovida pelo Inova Educação, cujos sujeitos e conteúdos da proposta exibem um alinhamento entre neoliberais e conservadores para desmontar a formação da juventude na escola pública na defesa medíocre de ensinar aos moldes empresariais.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTO INOVA: ENSINO DO ESPÍRITO DA EMPRESA NA ESCOLA

A reforma implantada pelo programa Inova Educação possui um conteúdo peculiar, mais brando do que o conhecido “Escola sem partido”, que se tornou movimento autoritário de censura e perseguição à autonomia do planejamento pedagógico.

Contudo, embora formalmente distanciado do movimento ultraconservador que deu sustentação à liderança neofascista na presidência do Brasil entre 2019-2022, que estimulou o Escola sem partido, o Inova Educação promove uma mutilação do currículo expressa num hibridismo pedagógico de articulação entre neoliberalismo e conservadorismo, que abstrai a relação dos conhecimentos na formação escolar, dotando-a de conteúdos que reforçam um conformismo com a subalternidade, uma formação que visa à manutenção da posição periférica da juventude.

O embate de valores do contexto repressivo exhibe as bizarrices que as classes dominantes acabam consumindo em momentos de crise política, moral, econômica, crise do próprio sistema. Tal como o bolsonarismo e o olavismo foram os movimentos ideológicos bizarros do contexto, o governo do PSDB em São Paulo teve o seu e se manifestou na política educacional.²⁷

Emprestamos de Gramsci o conceito de lorianismo, atribuído a partir de Achille Loria (1857-1943),²⁸ ao qual remetia ao oportunismo da ciência, às vezes apresentado como progressista, às vezes como reacionário.

27 Para uma análise do conteúdo bizarro componente das correntes neofascistas e neoliberais, consultar os artigos *Gramscismo: una ideología de la nueva derecha brasileña* de Lincoln Secco (2018) e *Gramsci e os intelectuais, dos orgânicos aos lorianos: uma faceta para pensar o bolsonarismo* de Deise Rosálio Silva (2022).

28 Achille Loria foi um economista italiano e sociólogo positivista, considerado por Gramsci um exemplar de pouco rigor científico e de superficialidade diletante, que tem êxitos bizarros. Recomendamos leitura do verbete “Loria, Achille” no *Dicionário Gramsciano* (IMBORNONE, 2017, p. 488-490)

Loria não é um caso teratológico individual: ao contrário, é o exemplar mais completo e acabado de uma série de representantes de uma certa camada intelectual de um determinado período histórico; [...] Mas que ele tenha se tornado um pilar da cultura, um “mestre”, e que tenha encontrado “espontaneamente” um imenso público, eis algo que nos leva a refletir sobre a debilidade, mesmo em épocas normais, das resistências críticas que, não obstante, existiam: deve-se pensar como, mesmo em épocas anormais, de paixões desencadeadas, seja fácil aos Loria, apoiados por forças interessadas, superar todos os obstáculos e infectar por décadas um ambiente de civilização intelectual ainda débil e frágil. (GRAMSCI, 2014, p. 2325, Q 28, § 1)

Apesar da “falta de organicidade, ausência de espírito crítico sistemático, negligência no desenvolvimento da atividade científica, ausência de centralização cultural, frouxidão e indulgência ética no campo da atividade científico-cultural” (idem, p. 2321, Q 28, §1) a difusão do conteúdo da reforma alcançou amplitude na rede estadual paulista por meio de intelectuais do Movimento Inova, uma rede política promovida pela Seduc com vários agentes privados que foram os *think tanks* da reforma educacional.

O Estado de São Paulo foi o primeiro ente federado a implantar a reforma do ensino médio, por meio do programa Inova Educação. Em nossa caracterização, trata-se do meio inicial de imposição dos conteúdos político-pedagógicos de um conformismo autoritário aos ditames do capitalismo global, indução de uma subjetividade neoliberal e contenção social, um “fenômeno geral de deterioração cultural” (GRAMSCI, 2014, p. 2.328, Q 28, § 6).

Desse modo, situa-se não como uma casualidade de uma marca de política educacional impressa no governo João Dória (2019-2022), seu propósito também corresponde a um substrato “cultural” que aflora continuamente, sendo esteio tanto para o tecnicismo quanto para o neofascismo, como demonstraremos na análise deste capítulo.

Pressupostos político-pedagógicos do Movimento Inova

Foi realizado um evento “Movimento Inova”, em dezembro de 2019, com objetivo de promover vivências dos três novos componentes curriculares, contando com a participação de estudantes e equipes das escolas, membros da Secretaria de Educação, do governador do estado de São Paulo e de vários palestrantes do setor privado.

Dentre os referidos agentes privados estavam instituições com importante influência nas políticas educacionais do país, configurando um arranjo de formuladores da nova política curricular da rede estadual que mantém a participação de agentes privados

em atuação *pari passu* com o Governo do Estado, como sintetizado no grafo de rede a seguir.

Os discursos se pautam pela inserção do léxico do mercado, as formas “educativas” do setor corporativo com palestras motivacionais, com teor de autoajuda, e mesmo algumas que escancaradamente apresentam o conteúdo celebratório do empreendedorismo, da empresa como modelo pedagógico e o empobrecimento do currículo para propiciar, de modo antitético, as escolhas juvenis como uma inovação educativa.

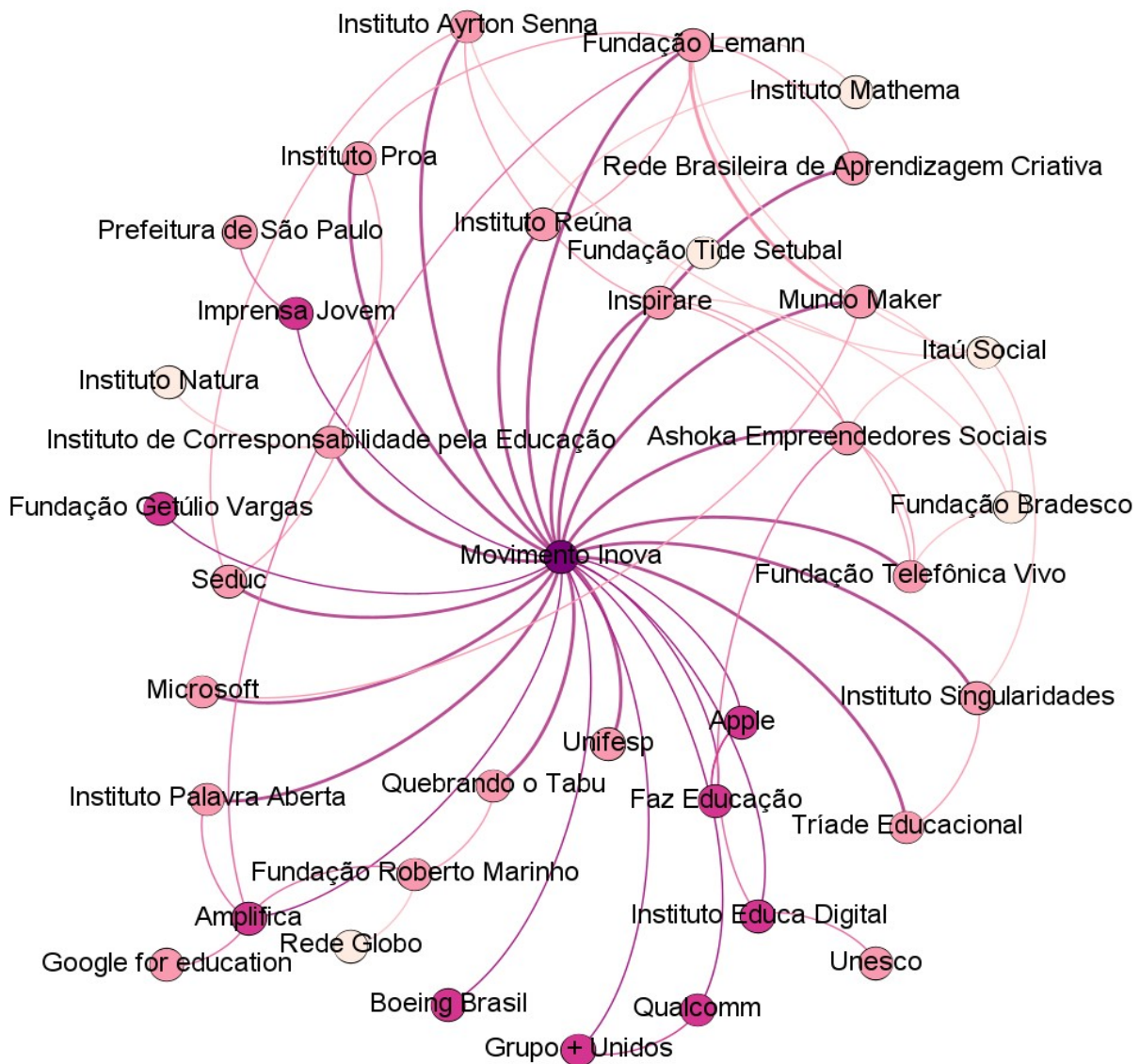
Digno de menção que, poucos meses antes do referido evento do Movimento Inova, no início de setembro de 2019, o ex-governador do Estado de São Paulo João Dória Júnior, comunicou em sua conta do *Twitter* sobre “um erro inaceitável” contido nos Cadernos do Aluno, do programa São Paulo Faz Escola, destinados a estudantes do 8º ano do ensino fundamental (EF), e ordenou que o ex-secretário de educação Rossieli Soares da Silva os recolhesse de modo imediato, alegando que tal erro se referia à “apologia da ideologia de gênero”. Em seguida, a Seduc instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para analisar e revisar os materiais (SÃO PAULO, 2019) e, em poucas horas, a grande maioria dos Cadernos em posse de estudantes haviam sido recolhidos.

Após alguns dias desse grave ato de censura e controle do conteúdo ensinado nas escolas sem qualquer tipo de justificativa legal e processo de comunicação formal ou diálogo, o Governo do Estado de São Paulo foi obrigado a devolver os materiais por força de Ação Judicial movida por um grupo de professores-pesquisadores e advogados.²⁹

Foi neste clima que a Seduc como dirigente de uma rede política com agentes privados passou a promover o Inova Educação, levando-nos a debater os conteúdos e as condições com os quais se propunham as ditas inovações.

29 Trata-se da Ação Popular movida por um conjunto de professores vinculados à Rede Escola Pública e Universidade (REPU), com apoio jurídico do Coletivo de Advocacia em Direitos Humanos (CADHu). A referida Ação Popular está disponível em <www.repu.com.br/acao-popular-apostilas>. Acesso em 17 mai. 2019.

Figura 2 - Grafo da rede política do Movimento Inova, 2019-2020



Fonte: Elaboração própria (*software Gephi*).

Quadro 1 – Agentes privados e estatais e representantes no Movimento Inova, 2019-2020

INSTITUIÇÃO	REPRESENTANTE	
	2019	2020
Governo do Estado/Seduc	Rossieli Soares, Haroldo Rocha, Sidnei Fenolio, Débora Garofalo, Caetano Siqueira	João Doria, Rossieli Soares, Caetano Siqueira, Marcos Citem, Equipe COPED (Alexandre, André Ricardo, Flavio, Leandro, Ana Laura, Marilanda, Marcelo)
Amplifica	-	Carla Arena, Samara Brito
Boeing Brasil Serviços Técnicos Aeronáuticos Ltda.	-	Gláucia Balvedi
Faz Educação/Apple	-	Luis Namura, Ton Ferreira
Fundação Getúlio Vargas	-	Claudia Costin
Fundação Telefônica Vivo	Dulce Angela, Fabrizio Neias, Luiza Dualde, Marcelo Mano, Mônica Mandaji, Vanessa Reis	Beatriz Torres, Dulce Angela, Isabel Cristina Gonzaga, José Diego de Melo, Leonardo Villacorta, Luciana Scuarcialupi, Mariana Clini, Karen Kanaa, Ana Luiza Araujo, Davi Moreira
Imprensa Jovem ³⁰	-	
Instituto Inspirare; Ashoka Empreendedores Sociais	Anna Penido	-
Instituto Ayrton Senna	Viviane Senna, José Moran, Helton Lima	Emilio Munaro, Bruna Waitman, Edna Borges
Instituto Educadigital/Unesco	-	Bruna Nunes
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Thereza Paes Barreto	-
Instituto PROA	Naiara Martins, Alini del Magro	Naiara Martins, Fabiano Gonçalves
Instituto Reúna; Instituto Mathema	Kátia Smole	-
Instituto Singularidades; Tríade Educacional	Lilian Bacich	Leandro Holanda

30 Não constam nomes relacionados a esta entidade.

Microsoft	Gislaine Munhoz	Fernando Henrique Puertas Gonçalves
Mundo Maker	Giovanna Paludetti, Guilherme Souza, Kaio Barbosa, Nelson Labela, Nelson de Oliveira Labela, Adabergio Zacarias da Silva, Patrícia Brandão, Fabio Zsigmond	-
Palavra Aberta	Daniela Machado, Patricia Blanco, Saula Ramos	Patricia Blanco, Daniela Machado, Mariana Mandelli, Saula Ramos, Mariana Ochs
Prefeitura Municipal de São Paulo	-	Carlos Lima
Qualcomm e Grupo +Unidos	-	José Palazzi, Marco Soares, Milena Vasconcelos
Quebrando o Tabu	Luiz Guilherme Prado	
Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC)	Veronica Gomes	Gislaine Batista Munhoz, Paula Carolei, Thaís Eastwood, Eduardo Bento, Leo Burd, Veronica
Universidade Federal de São Paulo	Paula Carolei ³¹	-

Fonte: elaboração própria (GOULART; ALENCAR, 2021).³²

31 Paula Carolei está mencionada como representante advinda da Unifesp em 2019, mas em 2020 ela aparece como representante da RBAC.

32 Os nomes de pessoas físicas constam como estão disponíveis no site de divulgação do evento.

“Educação para o século XXI” por Haroldo Rocha ex-secretário executivo da educação de São Paulo

Na figura do ex-secretário executivo de educação de São Paulo, Haroldo Rocha, foi apresentada a perspectiva da Secretaria de Estado da Educação ao implantar o Inova Educação.³³

No anúncio “Escolas de tempo parcial não tem que esperar, tem que ir melhorando” o secretário-executivo reafirma que a gênese do Inova Educação reside no Programa de Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista, cujas disciplinas Projeto de Vida e Eletivas, consideradas bem-sucedidas nas práticas pedagógicas, das escolas do referido programa, devem ser ampliadas para o conjunto da rede, para as escolas de tempo parcial, caracterizando o elemento de experimentação dentro da própria rede: “Educação é assim: a gente tem que ter ideia inovadora, coragem de implementar e paciência para ver o resultado, esse resultado vai vir. Essa rede não vai ser a mesma daqui a cinco anos”. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Sem mencionar qualquer condição de qualidade do atendimento, ao contrário, o ex-secretário executivo os ignora, ele defende que a motivação e a criatividade de professores é fundamental para uma educação do século XXI: “2 milhões de estudantes terão uma escola totalmente diferente, mas o prédio vai ser o mesmo. Os professores não serão os mesmos porque não podemos dizer que vai ter uma adesão massiva de professores aos novos componentes”. Embora aponte-os como sujeitos, não cita em quais espaços professores foram consultados para expor seus interesses e visões das mudanças a serem realizadas nas escolas. O atendimento no período noturno também não compõe a fala do secretário-executivo.

Num forte tom de propaganda “Os estudantes querem uma escola que faça sentido para a vida deles [...]. O Inova é a busca disso”. Um elemento que motiva o programa é o princípio da *flexibilidade*, formulado a partir dos desejos de formação de estudantes que têm como síntese a atuação docente, quando da elaboração de disciplinas eletivas:

33 Em junho de 2021 Haroldo Rocha abandonou o cargo de secretário executivo de educação de São Paulo para assumir função de líder da organização privada do terceiro setor denominada Profissão Docente, cujos mantenedores são Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península e Instituto Unibanco. <profissaodocente.org.br> Acesso em 24 nov. 2022.

A escola tem que ganhar essa flexibilidade de escolhas, por isso que tem eletivas [...] é o desejo do estudante coroado com a criatividade dos professores". "Por isso que o Inova já é um sucesso: porque os estudantes querem, os professores querem. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Essa flexibilidade tem como inspiração o gosto do estudante pela escola, as novas demandas do século XXI, a tecnologia como elemento transversal na vida, portanto algo dado para a juventude, o aumento do aprendizado como sinônimo de aumento das capacidades cerebrais, e o desenvolvimento das competências socioemocionais como complemento ao propósito de "desenvolver as chamadas competências cognitivas":

Quando o menino está sentadinho na cadeira, a capacidade mental fica pequena, quando está com um livro na mão, está no laboratório, está escrevendo [...]. A maior atividade mental, o maior aprendizado vem quando a mente está ativa. O que faz a mente ficar ativa? É a mobilização. Não é o tempo inteiro parado. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Associa-se à escola o papel de auxiliar na instrumentalização das escolhas de jovens por suas profissões, sobretudo a escola contemporânea com a BNCC como eixo ordenador do processo educativo:

A escola nunca foi uma instituição que se ocupou só do cognitivo, mas, do ponto de vista de propósito, a escola que nós herdamos do século XIX, do século XX, foi uma escola muito mais comprometida com o cognitivo. O que a base traz é isso: [...] para a escola e a educação formar os jovens para este século. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Considera que em períodos anteriores, pais e mães eram sujeitos centrais na colaboração das escolhas do jovem, que havia poucas escolhas, devido a pequena diversidade de profissões e, atualmente, há complexidade e diversidade de empregos a serem escolhidos.

Defende-se um ser humano que possui muitas habilidades de atuação profissional, para o secretário-executivo para atingir o sucesso, propõe algo "simples" como "realizar algo com que se identifica", que tenha "propósito para a humanidade" e "usar a tecnologia":

Para você ter sucesso nesse século XXI, você tem que ter duas coisas: primeiro você precisa fazer alguma coisa com a qual você identidade, um propósito, obviamente um propósito pro bem da humanidade, você tem que ter uma causa, tem que abraçar uma causa [...] segunda coisa: o que você fizer por essa causa, você tem que usar a tecnologia. É simples? É. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Essa perspectiva de homem é a do homem sempre conectado, sempre em comunicação, porque considera que “tecnologia está na palma da nossa mão, todo dia, toda hora. [...] Essa é a grande mudança desse século. As novas gerações têm o privilégio de viver essa revolução” sobre o qual a escola deve contribuir para suas competências serem desenvolvidas plenamente, aliando-as a argumentos da neurociência.

A criatividade é abordada como elemento que fortalece a competitividade entre povos dos países, como resultado de capacidades orgânicas do corpo e aos projetos desenvolvidos na vida do homem: “Ali na frente o mundo vai ser das pessoas, dos países, dos povos que tiverem mais criatividade. Que é um resultado de bem-estar emocional, de saúde, de projeto de vida. Criatividade é uma competência absolutamente essencial”. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Ao papel de auxiliar e instrumental da escola, é fortalecido um caráter pragmático de ensinar de acordo com os objetivos individuais dos projetos de vida de estudantes já com previsão de parceria com agentes privados: “Estamos conversando com uma *startup* que é uma espécie de *Linkedin* para estudantes, para todo mundo fazer seu projeto de vida e ir administrando seu projeto de vida [...] e atuando na escola de acordo com seu projeto de vida”. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

O homem sempre conectado é o homem sempre em trabalho, em que suas fronteiras domésticas e profissionais estão dissolvidas pela demanda globalizada ao uso da tecnologia pois “a separação escola, casa, trabalho ela cada vez desaparece mais”. O secretário-executivo confere à tecnologia papel de desencadeadora de problemas e de suas soluções extremamente ligada à vida do homem, assim, é possível compreender que a tecnologia é a própria vida do homem: “A vida é problema: você resolve um, vem outro. Cada um que você resolve, você fica mais capaz de resolver outro, tecnologia é isso”. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

O processo de implementação do Inova Educação se justifica pela experiência das disciplinas das escolas PEI, considerada exitosa, que deveria ser universalizada como um modelo a ser irradiado da rede estadual para as redes municipais “Não me conformo que Projeto de Vida não seja um componente universalizado na rede, não me conformo que estudantes da rede paulista não tenham a disciplina tecnologia”. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Desse modo, visualiza-se uma homogeneização de conteúdos na formação de estudantes, que se traduz numa das noções que guiam a perspectiva de currículo da Seduc como plataforma de padronização das experiências escolares, assim o Inova Educação é apenas o primeiro programa que incide em várias redes de ensino:

para nascer integrado ao currículo paulista. Isso é o currículo paulista, uma grande inovação do currículo paulista, vocês sabem que a gente não quer só na rede estadual, estamos conversando para intensamente com os municípios para que todos os municípios adotem esse mesmo trabalho, essa mesma metodologia para universalizar no estado de São Paulo. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

A essa homogeneização confere-se a tarefa organizadora do currículo. Interpretado como uma organização gradual da aprendizagem:

you não entende um monte de outras coisas, mas se você não aprender aquilo, depois você não vai aprender isso. [...] Currículo é isso: é uma organização. Às vezes tem coisa que não faz sentido, mas, de alguma forma, a escola tem que fazer sentido para a vida de cada um. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

A BNCC é abordada como síntese de um currículo ampliado para o país e como contenção do aprendizado obtido na relação do estudante com o mundo, em especial com a multiplicidade de profissões "O mundo mudou, hoje você tem n profissões, [...] o conhecimento na internet é infinito, então precisa de uma base, precisa do currículo bem estruturado para organizar o trabalho da escola. Então nós estamos alinhados com a base nacional curricular". Desse modo, a BNCC é um documento inspirador na dimensão articulada entre educação e trabalho no Inova Educação. É entre essa configuração de ampliar e conter, que se confere o papel de currículo hiperestruturado que sirva para aplicação prática.

No eixo da execução da agenda, o Inova Educação é aplicado como política curricular de reforma dos tempos escolares que envolve encurtamento da duração da aula para adaptar um aprendizado acelerado, flexibilizar e estender o aprendizado por meio do uso da tecnologia: "Como colocar isso na grade curricular? [...] Essa reorganização foi o que permitiu a gente fazer. [...] A mente humana está funcionando mais rápido, e não precisa esticar muito o tempo". (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Para o sucesso da reforma, trabalhadores da educação são peças-chave no ciclo da política: "O Inova já começou. Quando a gente aprovou o currículo já conectado com isso,

achamos esse desenho de rede [...] já é o Inova em ação. Chamamos os professores para se inscrever para fazer um primeiro curso e depois o segundo curso [...] já era o Inova em ação” (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019). O currículo é utilizado como meio de promover adequação do trabalho docente às demandas e projetos da Seduc.

Ajustamento social para competição no trabalho

Feitas as primeiras apresentações dos pressupostos político-pedagógicos expostos pelo representante da sociedade política, o ex-secretário executivo de educação, neste tópico a análise reunirá a crítica ao conteúdo exposto por três agentes privados: Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare e grupo Mundo *Maker*. O agrupamento do material foi realizado com base na caracterização de tratarem diretamente do preparo da juventude visando ao ajustamento social para competição no trabalho.

“Competências socioemocionais” por Viviane Senna do Instituto Ayrton Senna

Dentre as falas realizadas no evento do Movimento Inova, a palestra de Viviane Senna era uma das mais esperadas e foi uma das mais longas, com mais de uma hora de duração. Obviamente, por ser a presidente do Instituto Ayrton Senna, tem importância pelo campo de relações com a Seduc e com a formulação de políticas educacionais no âmbito nacional. Os conteúdos transmitidos em suas falas foram mediados por alguns vídeos com música acelerada, como num *trailer* de filme de ação, com imagens que aludiam a um futuro com significativas mudanças de predominância da robotização, máquinas nas relações humanas e possibilidades de criação de postos de trabalho inexistentes no mundo atual. Por isso apresenta a sua perspectiva de educação integral, uma defesa de desenvolvimento de competências para “viver, conviver, trabalhar nesse novo mundo que está chegando”.

Mais uma vez, como em outras palestras do Movimento Inova, é conferido à escola o papel de preparação para o trabalho e treinamento flexível para o futuro. Na sua caracterização, trata-se de um momento diferenciado que não é meramente uma evolução na história do capitalismo, o que dá o tom de necessidade de reformas escolares para o ajustamento da juventude a esse distinto período que a palestrante já prevê.

Os próximos 15 anos vão ter o mesmo grau de mudança que nós tivemos nos últimos 150 anos [...]. Não é uma evolução, é uma ruptura [...]. Como nós preparamos nossos alunos de hoje [...] que habilidades vocês imaginam que eles precisariam num mundo assim, [...] com esse nível de mudança tão profundo e tão rápido? [...] Como é que tinha que ser a nossa escola, a nossa sala de aula para preparar essas habilidades para esse mundo? [...] Esse jovem vai ter que aprender que ele precisa de ter as competências necessárias cognitivas para continuar aprendendo, sim, mas não é só isso. Ele pode até ter essas competências mas se ele não tiver abertura, ele não vai se dispor a aprender. [...] 60% dos alunos que estão sentados hoje nas salas de aula, eles vão trabalhar em empregos que não existem [...]. Como você vai preparar esse aluno para o emprego que você nem sabe que existe, que forma ele vai ter? Não dá para preparar do mesmo jeito, concorda? Eles vão precisar de habilidades como abertura, criatividade, flexibilidade, capacidade de se adaptar a mudanças cada vez num volume maior. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS”, 2019)

Para justificar este princípio educativo, Viviane Senna associa com as mudanças no âmbito da produção global automobilística, com envolvimento do fluxo de capital e de redes globais de produção, no qual o projeto de homem é moldado não pela interação homem-homem, mas com a mediação da mercadoria, homem-produto-homem, com o argumento de que esta conformação da produção e distribuição, resultado de novas técnicas e modelos de gestão, deve subordinar as relações humanas de modo direto, sendo a escola o veículo da ideologia de competências do período que virá, como trabalho em “times multiculturais” que exige não uma formação dita cognitiva, mas de um outro grupo de competências socioemocionais.

Viviane Senna busca evidenciar seu argumento pela criação de uma caricatura de uma situação no Japão, país que “já entendeu o recado”, nas suas palavras, onde crianças na educação infantil brincam com brinquedos grandes, como deliberada exigência de formação de competências como trabalho em equipe e liderança, já desde a infância.

Os vídeos que a palestrante exhibe reforçam estes elementos com dados e porcentagens, sem indicação de fonte de pesquisa ou publicação, alegando que se ampliará o *home office*, o uso de *microchip* e outras tecnologias para estudo, o aumento de pesquisas em *sites* como *Google*, existência de novos empregos etc. Ainda num vídeo com língua em inglês, com fundo musical como *trailer* de filme de ação, sobressaem em fotos preto e branco de salas de aula “tradicionais” frases de que o professor deve ser um catalisador, mentor, empreendedor em letras garrafais, finalizando com um robô, como uma alegoria de futuro em comparação às salas de aula “antigas”.

Numa segunda lâmina, em que se apresenta um mapa conceitual da estrutura de

competências na política educacional de Singapura, Viviane Senna enfatiza autoconhecimento, autogestão, gestão de relacionamento como competências socioemocionais com vistas a desenvolver “consciência do outro”, “gestão de si mesmo” para estudantes não serem “arrastados pelas suas próprias emoções ou pelas situações do ambiente”, “gestão do outro” para “não impor seus pontos de vista sobre o outro” para “tomar decisões responsáveis”.

A empresa *Google* é tomada como exemplo pela palestrante, de que a seleção não tem como meio de escolha o currículo mas a avaliação de competências socioemocionais dos novos trabalhadores. Prossegue na associação direta “o mundo mudou e, por isso, nós também temos que mudar” com outra lâmina que diz “O mundo 4.9 vem aí! Ultrapassando os limites da tecnologia, surge uma nova era que tornará o mundo mais rico, complexo e cheio de desafios” para justificar que há evidências ditas científicas para a defesa de que as competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para o sucesso escolar: “se a criança não for persistente, disciplinada, focada, ela não aprenderá nem português, nem matemática, nem coisa alguma”.

No momento seguinte seu argumento trata as competências socioemocionais mais importantes do que as cognitivas:

[...] na vida futura, em termos de saúde, de renda e de bem estar social. Elas garantem [...] maior estabilidade no emprego, maior estabilidade salarial, [...] maior estabilidade conjugal, maior longevidade, menor obesidade, menor depressão [...]. É incrível isso. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS”, 2019)

Viviane Senna faz uma apelação constrangedora aos professores presentes no auditório para fazerem supor que são estas competências que ajudam a manter os seus matrimônios e consegue sorrisos e aplausos dos presentes após dizer “o que que determina que vocês tenham sucesso no casamento? [...] foi o *PhD* em Astrofísica Quântica que vocês têm?” (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS”, 2019).

Trump, Hitler, o caso de jovens que incendiaram o corpo do indígena Galdino, em Brasília, também são utilizados para exemplificar e convencer que o que falta no processo histórico é competência socioemocional, rapidamente ligada à proposta do Inova Educação:

nós precisamos desenvolver a educação integral em tempo parcial [...]. Que é uma outra proposta de desenvolvimento do ser das crianças, dos jovens,

para que eles estejam preparados inteiramente. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS”, 2019)

Para fazer o público no auditório crer no poder de seus argumentos, Viviane Senna diz que o “Instituto [Ayrton Senna] trabalha, o tempo todo, com evidência” e passa a apresentar que “a ciência organizou” as cinco grandes competências socioemocionais, como se fosse uma criação de entidade superior às dimensões intelectuais dos demais homens.

Trata-se do modelo das *Big Five*, presentes no documento da OCDE sobre competências para o progresso social.³⁴ A palestrante diz que estas competências têm que ser desenvolvidas nas disciplinas Projeto de vida, Eletivas e Tecnologia para que “a criança saia com todas essas habilidades de fábrica”, portanto, presentes desde o ensino fundamental, como implantado no Inova Educação. Viviane Senna sobe o tom impositivo de sua fala enfatizando que para que se torne uma prática de ensino, professores têm que atuar da seguinte forma:

de uma forma estruturada, intencional, [...] passo após passo organizado com um plano, com itinerário formativo, precisa ter explícito que habilidade você vai desenvolver [...], você precisa nomear que habilidades você é capaz de desenvolver para você e para o jovem e você precisa fazer isso de maneira vivencial. Ninguém dá aula de respeito, ninguém dá aula de tolerância, tá bom? [...] Não se desenvolve habilidade socioemocional no gogó. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS”, 2019)

Na exibição de uma lâmina com imagem de um jogo de trilha para exemplificar a trajetória de alunos que desenvolvem tais competências, prossegue-se na defesa da hiperestruturação ao mesmo tempo que se utiliza de discurso de flexibilidade.

Viviane Senna finaliza com exibição de um vídeo que expõe um proclamado sucesso em escola pública do Ceará que teve como centro de seu trabalho as competências socioemocionais. Transmitem-se cenas de uma escola pública padrão: salas com pouca iluminação e ventilação, superlotadas, com mesas enfileiradas e pouco espaço de circulação. As professoras que falam vestem camisetas do projeto e, assim como elas, estudantes também falam em defesa das competências. Outro vídeo de depoimento de estudantes do Mato Grosso que superaram desestímulo com estudos, violência familiar e passaram a ter projetos de continuidade da escolarização por causa das competências socioemocionais. A palestrante enfatiza o alegado sucesso com as falas de alunos como focados, diretos e defende que tal trabalho tem que ser estruturado, organizado e explícito

³⁴ Este tema foi apresentado no capítulo 1 desta dissertação.

com as competências.

“Adolescências e juventude” por Anna Penido do Instituto Inspirare

Na fala de Anna Penido, coordenadora do Instituto Inspirare, faz-se frequente referência a dados de uma pesquisa sobre preferências dos jovens sobre a escola, mas sem anunciar a metodologia, local de obtenção dos dados e apenas no final se menciona que é pesquisa atualizada anualmente, em plataforma virtual, com informações livremente preenchidas por pessoas de diferentes estados do Brasil. Embora do ponto de vista de procedimento tais dados sejam questionáveis pelos elementos expostos, a proposta do referido instituto é explicitada para o Inova Educação tendo como eixo adolescência e juventude.

O instituto apresenta uma perspectiva de que diferentes habilidades se conectam para o desenvolvimento integral de estudantes, mencionando atividades físicas numa abordagem da neurociência que tangencia as explicações das diversas ações pedagógicas sugeridas, e de atitudes que podem ser trabalhadas, dando a compreensão de que o planejamento é milimétrico sobre as competências das atividades de ensino, que se articulam para que o estudante jovem visualize o sentido da atividade: “O movimento, o corpo deve ser contemplado no processo pedagógico [...] O trabalho físico ajuda no desenvolvimento neurológico, cerebral. Tem a parte do pensamento complexo que depende do movimento”.

Ao princípio educativo são agregadas noções de competência, liderança, flexibilidade, trabalho em grupo, capacidade de resolver problemas, de comunicar-se etc reiteradamente reforçadas como habilidades do mundo do trabalho traduzidas para práticas escolares, utilizando-se da BNCC como validação de uma formação supostamente integral para a atuação no mercado.

Eles aprendem demais com esse tipo de atividade. Não é só prazer que eles vão ter ali, eles vão desenvolver uma série de competências outras, como criatividade, flexibilidade, trabalho em grupo, capacidade de resolver problemas, porque na hora que está no meio do projeto e não está dando exatamente como a gente planejou. Tem que ter liderança, capacidade de comunicação, então tem várias competências gerais da base que a gente trabalha nesse tipo de atividade. O próprio conhecimento vai chegando e vai sendo trabalhado de uma maneira que vai fazendo mais sentido [...]. A formação para o trabalho hoje demanda mais competências humanas do que simplesmente a operação de apertar botão, de apertar parafuso. A

gente precisa formar profissionais, não formar necessariamente um técnico em alguma coisa específica [...] A educação básica deve oferecer essa formação mais preocupada com o desenvolvimento integral. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE”, 2019)

Professores são convocados a exercerem as ditas competências socioemocionais na lógica de se localizarem no papel do estudante, a terem interdisciplinaridade no ensino, a construírem relacionamentos com estudantes e a buscarem apoio de equipamentos de saúde no auxílio da saúde mental de estudantes.

A tecnologia é exposta como um elemento dado no cotidiano e que deve fazer parte da rotina escolar porque compõe as preferências de jovens que eles mais sentem falta para dar sentido à escola:

Ainda existe uma relação afetiva, mas quando tem tecnologia, não tem afetividade certa, eles estão realmente achando que está muito aquém de onde eles realmente estão. [...] O Movimento Inova ao trazer essa perspectiva forte da tecnologia pode abrir um canal importante para reverter essa percepção que eles têm. [...] Até do sono a tecnologia já faz parte, como é que na escola não vai fazer parte. A gente não pode deixar determinadas coisas que são tão presentes na vida deles de fora. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE”, 2019)

Mais uma vez a hipervalorização da tecnologia na educação, mas sem mencionar a necessidade de mais recursos para a educação pública. Nesse nexos, é atribuída à escola a responsabilidade de tornar o jovem autoconfiante, a decidir sua trajetória profissional. E a chave para desenvolver tais capacidades é a valorização do relacionamento na escola em oposição à valorização do conhecimento.

A coisa mais importante para fazer tudo isso dar certo é a questão do relacionamento mais do que qualquer conhecimento. [...] Quem vai poder ajudar esses jovens a terem confiança em si, a encontrarem suas aspirações e minimamente entenderem quais são seus caminhos para realizar seu projeto de vida é a escola. Essa escola que faz diferença, que transforma vidas. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE”, 2019)

Trata-se de uma defesa de enfraquecimento da escola como lugar de produção e apropriação da cultura para se introduzirem elementos relacionados ao desenvolvimento profissional e a escolha do estudante por sua área de interesse. Para o instituto, na fala da palestrante, o jovem é multidimensional, consegue fazer várias atividades simultaneamente, porque seus interesses dirigem-se a diferentes questões e ao uso das tecnologias. O homem é compreendido numa perspectiva dita integral, que deve ser foco

de um trabalho de harmonização das diferentes expressões.

Nós somos seres integrais. A gente não se esquarteja, agora corpo, agora mente, agora emoções. A gente precisa entender como trabalhar essas coisas de forma mais harmônica. [...] A gente acha que é tecnologia, então vamos botar os meninos com computadores na mão. Então não é uma coisa, eles são também multidimensionais: eles gostam de estar na horta e também com *tablet* na mão. [...] Eles são 'multitudo': multitarefa, multimídia, multiinteresse. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE", 2019)

Embora haja frequente defesa do relacionamento como ponto "fundante" na vida do adolescente, a ação de se relacionar é tratada sob uma forma cerebral no desenvolvimento que se liga ao engajamento em propostas, na sua autonomia, na avaliação de decisões para o futuro. Essa força a ser desenvolvida no homem deve ser proporcionada gradualmente em experiências desde o ensino fundamental, cuja forma é o direito de desejar e de escolher para se reconhecer como indivíduo.

Essa questão das relações para o adolescente, para o jovem, ela é fundante. Quando as relações estão ruins, internamente eles ficam muito mais fragilizados. Porque é aquele momento do nascer para o mundo, em que a força do desenvolvimento cerebral está no desenvolvimento da capacidade de relacionamento. É algo fundamental para a existência deles, para estarem bem, motivados, engajados: as relações. [...] A questão da autonomia e da capacidade de tomar decisão é algo que vai evoluindo aos poucos. Se a gente começa a exercitar isso, que eles podem escolher algumas coisas dentro da escola quando eles chegarem no fund 2, no ensino médio, eles já passaram por várias experiências em que tiveram que tomar decisões e que vão avaliando o quão acertadas e assertivas são as decisões que vão tomando. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE", 2019)

Está presente na defesa do instituto um currículo dividido nas partes obrigatórias e na parte diversificada sob o motor da escolha do estudante jovem: "Uma parte eu faço o que a escola me propõe, outra parte eu escolho alguma coisa que seja mais próxima de mim, que me interesse mais, que tenha a ver com o que estou pensando da vida".

A área das humanidades é responsabilizada para que fique mais atrativa, para tornar-se fruto de desejos dos jovens para seus percursos formativos da reforma do ensino médio e escolhas profissionais, associando professores da área a uma prática tradicional e que se faz desinteressante para o estudante.

Se a gente ficar naquela aulinha de decorar coisa, toda essa discussão profunda fica fora do contexto. E eles não vão valorizar o quanto que esses componentes curriculares podem trazer de desenvolvimento humano, como é que a gente dá uma turbinada, professores de humanas, para que a gente vire mais objeto de desejo deles. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE", 2019)

O instituto confere à disciplina Projeto de vida o eixo central, sob a justificativa da escolha do aluno. A escola deve se mobilizar de conjunto e buscar adequação com os itinerários formativos da reforma do ensino médio.

Tem tanta delicadeza no componente projeto de vida [...] exercício de se despir do nosso para estimular que o outro encontre o seu. [...] Não duvidar da capacidade deles. [...] Projeto de vida é algo que pertence a todos na escola, tem um que vai fazer um trabalho mais verticalizado, que é esse que vai ter dois tempos por semana, mas todo mundo vai ter que dialogar com esse projeto. Lá no itinerário formativo, lá na aula de matemática, [...] como a gente vai contemplando atividades que tenham a ver com projeto de vida. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE”, 2019)

Fica evidente a mobilização da escolha escolar como eixo da reforma na política curricular, que se articula a uma responsabilização dos trabalhadores da educação na oferta de suas áreas como promotoras da inserção do jovem no mundo do trabalho. Esvazia-se a formação dos conhecimentos e valorizam-se as aptidões para competir no mundo do trabalho na perspectiva de currículo instrumental a serviço de noções empreendedoras de escolhas supostamente feitas pelo estudante.

“Como levar a cultura maker à sala de aula” de Fabio Zsigmond do grupo Mundo Maker

A palestra de Fabio Zsigmond, em nome do grupo Mundo Maker, grupo o qual ele se apresenta como seu co-fundador, foi realizada no palco principal da Efape.

Inicialmente sua proposta é de aprofundar informações com seriedade com finalidade instrumental de correspondência entre o modelo educativo com as aceleradas transformações do mundo do trabalho advindas do uso das tecnologias: “A gente precisa ir atrás da informação de um jeito mais profundo, mais sério, para entender o mundo que a gente vive”. Contudo, já revela que as adaptações para realizar essas ações não é pressuposto que se ampliem recursos materiais e financeiros e passa a argumentar que para uma inovação educativa utilizar o que estiver disponível pode ser suficiente para que, junto às mudanças que já ocorrem na evolução histórica, seja trabalhada a competência de “aprender a aprender” ligada à perspectiva de educação integral do seu ponto de vista de classe.

Na questão do trabalho também, as coisas estão acelerando de uma certa

maneira. [...] Vão ter coisas que vão nos afetar que estão sendo desenvolvidas com essa tecnologia. A gente precisa pensar num outro tipo de proposta porque quem estiver vivendo nesse mundo que a gente começa a viver hoje e quiser atuar plenamente nele precisa conhecer coisas que a gente não está nem passando pelo radar em como a gente vai propor essa educação. [...] A gente precisa trabalhar para conseguir sempre estar aprendendo, nunca para esse processo, mas a gente precisa achar um jeito de aprender a aprender. [...] Aprendizados que tem sentido, que têm significado do que vai ser ofertado e aproveitar os recursos disponíveis e usar a tecnologia. [...] Educação integral vai tratar dessas três dimensões: o que está para dentro do indivíduo [...] e a relação dele com o mundo. [...] Você como professor tem que ousar, inspirar, sair fora do lugar e tentar buscar formas e oportunidades para fazer com que essa relação empática se transforme em algo significativo e você traga algum contexto que faça sentido porque a fluência vai ser muito maior. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

O exercício dessa competência hipervaloriza o sujeito do aprendizado em detrimento das condições de efetivação da relação de ensino-aprendizagem. Mas isso não é novidade no evento Movimento Inova. As equipes escolares são reiteradamente convocadas para implementar o programa com o conteúdo proposto pelos agentes privados, estudantes devem reconhecer como aprender para não mais necessitar de parceiros experientes. O papel da docência é, meramente, de impactar as redes neurais de estudantes para que aprendam. Em sua fala, o palestrante propõe até uma “fórmula esquemática”: “O caminho é esse aqui: curiosidade, significado, dopamina, aprendizagem”.

Dentro da aprendizagem a gente tem que conseguir fazer esse tipo de impacto também, na hora que a gente propõe alguma coisa, onde aquele estudante vai ser impactado pela curiosidade e vai buscar essa informação e vai ter essa carga de dopamina, que vai formar essas memórias que depois vão ser articuladas em conhecimento. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

É nesse eixo de estreita articulação da aprendizagem com fatores fisiológicos que a “cultura *maker*” pretende atuar nas escolas estaduais: dissociar teoria e prática, esvaziando o sentido da educação para inserir a lógica do esforço cognitivo sem vínculo com as condições reais de produção do conhecimento, nem as finalidades de seu uso, ao passo que insiste na criação, fazer antes de saber e o centro é a colaboração no ambiente.

Sempre a prática tem que vir antes da teoria [...] a questão do *maker* está muito ligada a isso [...] você vai fazer a prática em determinadas condições [...] o método é socrático, a aprendizagem é criativa, a gente tem que pensar para aprender [...] tem que deixar o aluno fazer esforço para aprender. [...]

O espaço não é determinante do que vai fazer [...] Mas o fundamental [...] as pessoas tem que se ver, tem que estar trabalhando num ambiente onde é colaborativo. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

Com esse esvaziamento, há abertura para preencher com uma atitude: o *maker*. Esse indivíduo ajustado que reutiliza recursos disponíveis, que trabalha em qualquer ambiente, que tem atitude, que faz e que se torna empreendedor, ou seja, trata-se de uma proposta de redução da educação ao pragmatismo e utilitarismo da informalidade atitudinal *maker*.

O *maker* é uma atitude, não é uma coisa. O *maker* pode fazer com qualquer tipo de espaço, desde que você tenha essa atitude, que seus alunos entendam o que é [...] É um jeito empreendedor de fazer. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

O projeto de homem é formulado no seio dessa mutação esvaziadora dos sentidos da formação, adequando-se aos rápidos câmbios do mundo do trabalho, para os quais os sujeitos devem ser convocados a se permitirem ser explorados com a voraz desregulamentação trabalhista. A cultura *maker* se propõe diante deste preanunciado quadro de precarização como uma “abordagem diferente”, cujo objetivo é promover ajustamento do trabalho manual que pode ser desenvolvido “em harmonia” com os interesses da exploração desregulamentada da exploração da força de trabalho humana. Para isso, a chave é o próprio homem se explorar para facilitar sua vida quando for explorado por outrem.

Se a gente olhar o mundo à nossa volta, ele está andando em passo exponencial. [...] Começamos a acelerar em diversas tendências. Isso tudo está acontecendo hoje mais acelerado ainda. [...] Explorar novos territórios, isso passa pelo medo, pelo erro, a gente tem que ousar, tem que sair fora do lugar comum e começar a se expor mais, a ser vulnerável. E se você consegue ter essas três competências iniciais, normalmente você pensa diferente, você pensa fora da caixa, vai conseguir achar ou trabalhar com grupos para encontrar soluções para sua vida que vão tornar o percurso mais fácil. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

Com persistente investimento na capacidade cognitiva e emocional, o homem encontra sentido porque, ao menos, vai executar uma ação com suas próprias mãos, afinal, não é apenas um trabalhador é um *maker*. Nessa relação, o aprendizado toma um contorno promovido por processos motores de intervenção humana sobre a natureza e é onde Fabio Szigmond parece incidir. Seu projeto se enraíza nas mãos e nas redes neurais para tirar proveito e propagandear a cultura *maker* como um trabalho que agrega valor relativo às

tarefas manuais que operam sem necessariamente terem condições adequadas. O produto, portanto, é um homem disposto ao trabalho com dotes cognitivos ampliados, mas emoções controladas, a ponto de nem se perceber como trabalhador hiperexplorado, mas um *maker*.

A proposta do palestrante se constitui numa tensão entre currículo como material hiperestruturado e como prática pedagógica que se materializa por meio da abordagem das competências prevista na BNCC, numa apropriação do produto educacional vendido como “mão na massa”, um facilitador de aprendizagem que tem como premissa o aliamento entre técnica e competência.

O currículo é fundamental, a gente tem que ter currículo, só que não adianta eu chegar lá e eu dar currículo, vou dar isso aqui a qualquer custo. [...] Além da parte técnica quando você tem esse tipo de educação mão na massa, tem uma série de competências que várias delas estão nas competências gerais da BNCC que são muito fáceis de aprender num ambiente mão na massa. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

Há uma confusão entre currículo, conteúdo e prática pedagógica que revela a verdadeira noção empobrecedora da formação e um teor de culpabilização do professor pelos conhecimentos transmitidos que não se fazem interessantes para garantir a *performance* de aprendizagem mensurável nos testes padronizados ou em ações no mundo do trabalho.

Então se você vai trazer alguma coisa que não tem o mínimo de sentido já começa o problema. [...] Eles não vão ouvir, ninguém está interessado, pode ser a coisa mais interessante, mas se você não tem esse vínculo, essa relação de contexto, isso é muito difícil fazer. [...] Esse tipo de proposta não tem material didático. Está na mão do professor para ele fazer. [...] Ele vai ser regente desse processo [...] e o aluno não vai preencher livro, ele vai fazer coisas, vai anotar e vai registrar de alguma maneira a aprendizagem dele. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

Nessa explícita banalização da relação professor-aluno à anedota da aula desinteressante, da conversão de currículo em conteúdo, mais uma vez o palestrante é quem dá a resposta: fornecer um currículo hiperestruturado com valores, métodos de trabalho e filosofia que visam ao ajustamento social.

São esses valores que a gente colocou para dentro da nossa prática: [...] segurança, respeito, acolhimento, empatia [...] você constrói autonomia por esse tipo de estrutura. [...] Tem uma série de habilidades socioemocionais que são muito fáceis de serem trabalhadas num contexto desse e são fundamentais para a vida. [...] Pensando no mundo profissional, a gente contrata uma pessoa brilhante tecnicamente mas é intragável, essa pessoa

não fica no lugar, alguma hora ela vai sair. [...] O outro, que não é tão brilhante na parte técnica mas ele tem essas habilidades sociais muito desenvolvidas, ele vai conseguir espaço para aprender o que ele não sabe e se desenvolver dentro da estrutura que ele estiver. Então é fundamental a gente fazer isso já com nossos alunos quando eles estão na escola. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019)

É nessa arrogância que a cultura *maker*, na figura da empresa Mundo *Maker*, produz uma ideologia de enfraquecimento dos sujeitos da escola pública para que sua formação esteja sempre a serviço dos interesses dos seus exploradores, como mais uma vez se reafirma o papel das competências socioemocionais para, já na escola, preparar os estudantes para as insalubridades laborais.

Metodologias para consolidação de reformas

Neste tópico agrupamos o conteúdo exposto por José Moran, professor da USP no Movimento Inova representando o Instituto Ayrton Senna, Débora Garofalo, coordenadora do Centro de Inovação da Seduc, Lilian Bacich do Triáde Educacional e Gislaine Munhoz da *Microsoft* e Paula Carolei, professora da Unifesp.

As falas destas três palestras foram feitas por pessoas que têm trajetória no setor público e privado como professores do ensino superior ou da educação básica. Defendem que mudanças na escola pública podem ocorrer sem financiamento adequado e que o cerne deve ser a mudança de metodologias de ensino; buscam construir consenso de que reformas que se baseiam no currículo, como o Inova Educação e a reforma do ensino médio, são bem sucedidas.

“Metodologias ativas” por José Moran do Instituto Ayrton Senna

Com palestra intitulada “Metodologias ativas”, a fala de José Moran revela intuito “motivacional”, a partir de experiência alegórica e exercício de calma retórica, na defesa de uso de procedimentos didáticos para que professores revejam planejamentos pedagógicos nas aulas, incidindo com um princípio educativo baseado na atividade do aluno no contexto escolar para ampliar em direção a algo que, de início, o convidado não explicita, mas fica mais exposto à medida que desenvolve seu tom crítico a tudo que é público e à própria regulamentação institucional da escola pública.

Do planejamento fechado que eu tinha antes, eu tinha que evoluir para um planejamento mais aberto, os alunos desmontavam o planejamento e me traziam novas sugestões. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "METODOLOGIAS ATIVAS, 2019)

A proposta das metodologias ativas é feita com base na motivação do estudante, por parte do professor, para que continue aprendendo. O âmbito dessa perspectiva da atividade não se restringe, na fala de José Moran, à dimensão individual do aluno mas desconsidera elementos que atravessam suas histórias de vida e condições sociais do entorno da escola.

Um fazer que seja ampliado. [...] Primeiro fazendo eles estariam mais motivados para depois continuar aprendendo. Essa ideia de fazer como ponto de partida que faz sentido. [...] "Um fazer que tem uma dimensão individual ... um lado que é grupal ... e tem um papel nosso que é insubstituível, do docente. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "METODOLOGIAS ATIVAS, 2019)

O palestrante engloba alguns pontos para caracterizar metodologias ativas, todas indicando sua restrição à sala de aula e, como consequência, escolhendo os professores como alvo seletivo para seu ataque, passando por quatro questões que valem dar relevo. Após mencionar que o referencial é o psicólogo americano Carl Rogers, diz que a importância do Projeto de Vida para que "Incorporem isso como dinâmica de vida". Primeiro é a própria forma de planejar sugerida a ser feita de modo dito mais flexível e abranger as opiniões dos alunos; segundo é o destaque para o projeto como recurso didático privilegiado de modo ininterrupto; terceiro é associar metodologias ativas como projeto de vida, numa lógica para dar nova forma à relação ensino-aprendizagem já inspirada na linguagem das competências socioemocionais; um quarto diz respeito ao envolvimento de mais docentes para elaborar propostas interdisciplinares.

Tem três dimensões [...] usadas individualmente [...] por cada um de nós como docentes [...] tem toda uma necessidade de envolver mais o aluno, de partir de onde ele está, de criar um repertório muito amplo de possibilidades, há uma dimensão da aprendizagem ativa que é individual. [...] Metodologias ativas como um processo integrado, interdisciplinar ou inter-áreas [...] e um terceiro nível [...] que pensar metodologias ativas fazem parte de um movimento de transformação da escola, da universidade, que toda escola é transformada no seu currículo, nos seus espaços, nas formas de avaliar, na interação com a sociedade, na relação muito mais horizontal entre todos os participantes até evoluir para o conceito de escola como comunidade de aprendizagem. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "METODOLOGIAS ATIVAS, 2019)

Dessa intervenção sobre o aluno e o professor como indivíduos, com a ideologia das metodologias ativas reside uma finalidade muito vaga de uma "comunidade de

aprendizagem”, conceito apropriado para a subsunção da resistência à deterioração das condições materiais a outra que não se revela como princípio educativo, inicialmente, mas que é utilizada por meio de um espantalho que responsabiliza as equipes de educadores pela transformação das escolas, isentando o Estado em assegurar o direito à educação de qualidade.

[...] envolvendo-os na aprendizagem por descoberta [...] eles têm que nas aulas encontrar ‘uau!’, tem que surpreender, esse é um pouco o nosso papel: que eles descubram pela nossa mediação, algo que eles não sabiam, que investiguem, que eles vão atrás, [...] e que resolvam problemas. [...] É fácil criticar ‘não, mas a escola ainda falta muito e não está...’ não, ela já dá para fazer muitas coisas, mesmo nesse modelo ainda um pouco engessado, se os professores tomarem consciência, se conversarem um pouquinho entre si, e se os gestores tiverem um pouquinho mais de ousadia, de coragem. Porque isso explica que nós tenhamos muitas, algumas escolas públicas que eles avançam mais, nas mesmas condições, com professores ganhando a mesma coisa, do que outras. Não depende apenas da Secretaria, depende também um pouco das iniciativas locais da relação com a comunidade com algumas pessoas, é possível ter resultados interessantes. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “METODOLOGIAS ATIVAS, 2019)

Não sendo mais explícita sua intenção do que com essa fala, José Moran parte para destacar que a iniciativa de trabalho “ativo”, “com projetos” e “interdisciplinar” pode ser utilizada a serviço do desmonte da escola pública e da perspectiva de homem acrítico e passivo. E os próprios professores convocados como estimuladores de projetos de vida como indivíduos que perderão sua utilidade.

Os alunos vão aprender a fazer projetos, daqui a pouco eles sabem um pouco como montar um objeto, eles têm vídeos no *Youtube*, da qui a pouco eles não vão precisar de vocês como professores, eles vão precisar de vocês para desenvolver ‘eu sei fazer um carrinho que se move e agora, o que eu faço com isso?’. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “METODOLOGIAS ATIVAS, 2019)

Mais uma vez, reside a finalidade do homem empreendedor de projetos, subjogado a um futuro sem direitos e de escola sem reconhecimento como instituição que credencia diplomas. Sua afirmação é categórica no exemplo de uma escola internacional, em região tradicional e desenvolvida na cidade de São Paulo, como melhor alternativa para formar estudantes competitivos e que buscam nas grandes corporações suas ocupações. Obviamente não se trata de futuro vislumbrado a estudantes trabalhadores da escola estadual, mas ainda assim é a escola privada sem regulamentação “burocrática”, ou “escolas livres”, o modelo a ser seguido.

[...] é uma escola que não tem aprovação do MEC [...] e traz os alunos para aprender no seu ritmo, no seu tempo juntos, aprendendo a avaliar juntos e

vai concorrer, mesmo que não tenha registro no MEC, vai concorrer escolhendo os melhores alunos, vai levar os melhores alunos para as grandes organizações, porque eles querem que os alunos saiam assim, trabalhando com projetos, trabalhando colaborativamente. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "METODOLOGIAS ATIVAS, 2019)

José Moran conclui com o argumento que os jovens viverão mais de 100 anos e que devem trabalhar suas competências socioemocionais, realizar-se, rever, aprender rapidamente a viver em outros contextos e para esse mundo que virá eles devem aprender com metodologias ativas.

"Por uma educação criativa a todos" por Débora Garofalo Coordenadora do Centro de Inovação da Seduc

No contexto do *Movimento Inova*, Débora Garofalo atua como assessora de tecnologia da Seduc, no período da pandemia de covid-19 assumiu o cargo de coordenadora do Centro de Inovação da Seduc na implantação do Centro de Mídias de São Paulo. Antes era professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Trata-se de uma professora que realizou projetos de criação de robôs com lixo do entorno da escola, coletado em aula-passeio com estudantes e que resultou, segundo seus relatos, em outra cultura escolar, o que rendeu-lhe um prêmio internacional e reconhecimento o suficiente para ser incorporada à equipe de assessoria da Seduc.

Em sua palestra, de cunho fortemente apelativo, a tecnologia é abordada como elemento dado no mundo e faz menção direta à substituição do trabalho humano pelos equipamentos de inteligência artificial da "Indústria 4.0" e remete que a escola está tardando a incorporar no trabalho cotidiano o uso de tecnologias:

A tecnologia vai além do uso de máquinas e ela precisa estar nas escolas. O mundo está totalmente tecnológico. A indústria 4.0 está presente: automatização, robotização... E a educação? A gente conseguiu, de fato, integrar essa tecnologia dentro da escola? (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS", 2019)

O princípio educativo que revela, em sua fala, é a reorganização da educação sob o eixo da criatividade humana, compreendendo o papel do professor na mediação com conhecimentos do mundo. Ao docente é dotada uma capacidade de promoção de

aprendizagem ligada à dimensão sentimental, Débora Garofalo expõe desprezo das condições reais de trabalho sobrepondo um discurso amoroso.

Contudo, para pôr em ação tal princípio da criatividade com tecnologia não é necessário aplicar recursos nas escolas. Aponta-se que a mudança passa por conceber o estudante como ponto central: integrador, experimentador... mas prescindindo de condições adequadas de estudo e trabalho.

Trazer uma aprendizagem diferenciada, que envolva criatividade, que envolva inovação, que envolva paixão porque ser criativo também envolve isso, envolver amor. [...] Disponibilizar altos recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem não garantem aos alunos aprendizagem efetiva. Para que tenhamos apropriação de conhecimento no processo de aprendizagem, devemos olhar para a educação integral, mediada pelo professor e pautada por uma aprendizagem rica em experimentação, envolvente e significativa. [...] Para ensinar robótica a gente não precisa ter altos recursos mas a gente precisa ter muita vontade. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS”, 2019)

A defesa é de uma educação em perspectiva integral, mas o conteúdo de sua fala expressa uma concepção de homem contraditória: empobrecido em suas condições materiais e na qualidade de vida, num mundo transformado por completo devido à produção de tecnologias, o que parece caracterizar, por si só, o avanço científico. E, assim, realiza uma transposição direta da tecnologia com a escola, com o argumento de que seu uso favorece a aprendizagem e, por isso, as pessoas devem integrar-se a ela como modo de promover uma futura sociedade: “A gente já fala de 4.0, a gente já fala de sociedade 5.0 porque é integrar as pessoas à tecnologia [...]”. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS”, 2019)

Para formar o homem dessa sociedade vindoura, os jovens hoje devem ter seu cotidiano na escola pautado na vivência e na experimentação, ainda que prescinda de materiais inovadores, fica pressuposto que para transformar o ensino não é necessário ampliar o financiamento da educação, ao contrário, o homem da “sociedade 5.0” será formado com materiais de baixo custo:

Esses meninos precisam vivenciar, precisam experimentar. A criatividade e inventividade tem que ser regra, ela tem que estar dentro da sala de aula e para inovar a gente não precisa ter equipamento *hi-tech*. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS”, 2019)

Figura-se uma juventude de presente triste, pobre, precário e de sobrevivência na

miséria, mas com criatividade podem utilizar sua própria pobreza para se descobrirem inventores, que fazem objetos tecnológicos ou que se associam à tecnologia sem necessariamente alterar suas condições de vida.

Eram crianças que tinham no final do ano a expectativa de ganhar um pacote de bolacha ou uma bola de futebol e, de repente, se descobrem fazedores, criadores com aquilo que eles encontravam no lixo para transformar utilizando criatividade e inventividade. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS", 2019)

É na fórmula da metodologia ativa que se concretiza um currículo que tem a tecnologia como eixo promotor de aprendizagem do estudante. Agrega-se nessa inovadora proposta a perspectiva de aluno no centro do processo pedagógico como já presente há, pelo menos, 50 anos na pedagogia da Escola Nova. A inovação do programa Inova Educação, na fala de Débora Garofalo, é injetar uma modernização no currículo da escola do século XX mantendo suas condições. O currículo é adotado como uma sistemática orientação da prática, como um material hiperestruturado no qual se prevê a organização político-pedagógica e física do ambiente da sala de aula, trazendo até mesmo procedimentos como "estações rotativas".

A tecnologia é uma propulsora à aprendizagem, ela encanta nossos alunos. [...] Trabalhos que resolvem problemas sociais da região e outros que partiram de soluções locais, o quanto de inovação está presente. Também essa questão da sucata. [...] Exercício do pensamento crítico, do pensamento científico de construir com esses materiais, das crianças sentirem de trazer a metodologia ativa dentro desse processo. [...] Metodologia ativa é fundamental, [...] fazer um ensino híbrido, fazer uma estação por rotatividade. [...] O trabalho poderia se tornar com um aspecto de empreendedorismo autossustentável. [...] Metodologia ativa é tirar o menino da passividade e trazer ele para o centro do processo de aprendizagem. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS", 2019)

O aprendizado possui finalidades pragmáticas e, como todas as ações possuem sistematização, o currículo reverte o uso da "sucata" em "empreendedorismo", "pensamento crítico" em "metodologia", "resolver problemas" em "inovação" e, assim, revestem-se as possibilidades de exigência das comunidades da escola de um verniz prático, no qual o sujeito individual cria com sua precariedade sem transformá-la radicalmente, pois a resistência foi constrangida a se tornar uma metodologia descolada de qualquer elemento político, mantendo, assim, o estudante em sua condição subalterna.

“Como levar o STEAM para a sala de aula” por Lilian Bacich do Tríade Educacional

A fala de Lilian Bacich repete conteúdos de outras palestras e evidencia o alinhamento do programa Inova Educação com a reforma do ensino médio, apresentando-se como uma formuladora de relação privilegiada com o MEC e com a Seduc para a implantação da referida reforma. Trata-se de um sujeito vinculado ao ensino superior privado, cujo currículo divulgado pela Seduc consta como cofundadora do Tríade Educacional e coordenadora da pós-graduação do Singularidades, instituição privada de ensino superior conhecida pelos cursos de licenciatura com tempo aligeirado e focados em metodologias de ensino. Na palestra, Lilian Bacich parece ter dois objetivos: apresentar uma série de procedimentos didáticos e fazer publicidade de sua proposta, por meio de divulgação de seus textos em tom de propaganda.

A sigla STEAM, na fala da palestrante, significa Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em inglês. Condensa num único termo estas áreas do conhecimento científico mas é abstraída com sentido não alinhado à perspectiva da ciência aberta, ou de ampliação do conhecimento visando à superação das desigualdades.

No Movimento Inova é associado às metodologias ativas pelo uso de tecnologias do ensino a distância na educação básica, denominado na sua fala de “ensino híbrido”, que seria uma mescla de momentos presenciais e outros não-presenciais na escola, aludindo, na fala de Lilian Bacich, um meio de materialização de reformas no ensino que abdica da escola, sem a necessidade da relação presencial professor-aluno, mas com foco no aluno unicamente.

Além dessa menção às metodologias, a palestra também toma referência no preparo do estudante para a performance em avaliações externas, legitimando a proposta com base no PISA, e o preparo para o mundo do trabalho com uso intensificado das plataformas tecnológicas na mediação da venda da força de trabalho para a qual a formação do jovem deve estar a serviço como “desafios da nossa sociedade”.

O STEAM está envolvido com a proposta das metodologias ativas [...] aquele potencial do ensino híbrido [...] que envolve muito protagonismo do aluno, a mudança do papel do professor, o repensar dos usos das tecnologias e da avaliação, mas agora muito ligada com a área de ciências, de tecnologias, de arte e de matemática.

STEAM significa ciência, tecnologia, engenharia e matemática [...] voltadas para uma mesma ideia que é formar um cidadão preparado para viver nesse mundo tecnológico que a gente vive hoje [...] pra que eles tenham como lidar com os desafios da nossa sociedade. Quando a gente vê aí os

resultados do PISA na área de ciências e a gente pega as avaliações de ciências [...] elas estão muito mais relacionadas à resolução de problemas, à resolução de desafios, a pensar situações que envolvem as ciências. Então a ideia é essa: a gente pensar como a gente consegue levar para a sala de aula propostas que realmente possam envolver esse aluno na resolução de problemas [...]. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR O STEAM PARA A SALA DE AULA”, 2019)

O empreendedorismo é o conteúdo não dito explicitamente. Mais uma vez, o tema é envolvido como competência, com a noção do “faça você mesmo”, criando um senso comum de otimismo com a situação na qual o trabalhador cria diretamente um objeto com as próprias mãos. A função da educação é ser um palco de experimentação desta precariedade, pois Lilian Bacich retoma falas anteriores, como a de Débora Garófalo, assessora de tecnologia da Seduc, que defendeu as bases de um ensino tecnológico na escola que prescindia dos próprios equipamentos tecnológicos para uma adequada aprendizagem, validando, ao mesmo tempo, a disciplina Tecnologia do Inova Educação que pode ser executada com base em materiais improvisados, de baixo custo e, portanto, no improviso com o precário, naturalizar o possível.

Quando a gente está falando de STEAM [...] a gente está se conectando com essa ideia de construir objetos palpáveis, concretos. [...] Vem dessa ideia de ‘eu posso’, ‘faça você mesmo’ [...]. Porém, a gente já ouviu bastante a Débora [Garófalo] falando o quanto a gente também consegue fazer tudo isso sem ter toda esta tecnologia de ponta à mão. ‘Ah, mas eu não tenho impressora 3D, então eu não consigo’, consegue! (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR O STEAM PARA A SALA DE AULA”, 2019)

Como iniciativa de mostrar a possibilidade deste improviso de ensinar ciência e tecnologia sem ciência e tecnologia, no auditório da Efape a palestra tem momentos de oficina com copos de plástico, como uma prática de recurso didático na qual a palestrante abstrai aquela “gambiarra” e diz que há muitas competências associadas: “Dentro de uma abordagem tão curtinha como essa, que seria uma oficina STEAM a gente já consegue pensar em várias dessas questões que são competências gerais”.

Num segundo momento, passa a fazer propaganda de material estruturado com atividades para serem aplicadas por professores, elaborado por um grupo empresarial denominado *Siebert Financial Corp.* (SIEB), que, segundo Lilian Bacich, “é uma reprodução, na verdade é traduzido do material original do Banco *Institute for Education*” e está relacionado a exigências de “competências do século XXI”.

A defesa de transdisciplinaridade está associada à reforma do ensino médio, à BNCC e ao uso de uma hiperestruturação do material didático como substituição ao planejamento elaborado pela comunidade escolar:

Que é isso que a gente está defendendo, em que um problema, um desafio leva a utilizar conceitos das disciplinas, sem necessariamente dizer ‘agora é aula de ciências [...]’ quando a gente vê a proposta do novo ensino médio por áreas, o STEAM se conecta muito a isso. Isso não quer dizer que a gente não vai ter objetivos, habilidades [...] mas se esse problema estiver conectado com aquilo que eu tenho que ensinar, eu dou conta de trabalhar as habilidades que eu tenho na BNCC. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR O STEAM PARA A SALA DE AULA”, 2019)

Sua pretensa articulação com a reforma do ensino médio é tanta que também elaboraram material hiperestruturado para aplicar como itinerário formativo da reforma do ensino médio: “lá no guia do novo ensino médio do MEC [...] nós elaboramos uma proposta de itinerário formativo STEAM”. Além disso, a palestrante apresenta como “portfólio” materiais hiperestruturados no site Nova Escola e o seu próprio blog como referencial teórico-pedagógico para professores.

Com o encerramento da apresentação, foi concedida a fala para a plateia e o primeiro a falar foi um empresário que não se apresentou, dizendo ser do ramo da indústria, fazer parte da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e faz o convite para trabalharem juntos a proposta de “inovação”. Claramente uma atuação dirigida ou pré planejada. Em resposta, Lilian Bacich diz que sua proposta se articula com a disciplina Projeto de vida:

Isso é um ponto importante para a escola ficar atenta, porque tem muito a ver com essa ideia de projeto de vida. Quando ele traz aqui, ‘dentro da indústria, não só os engenheiros, mas o pessoal do RH, que são os psicólogos [...] precisa desse jeito de lidar com o conhecimento. Eu considero que está muito mais ligado a essa ideia de como é que eu faço para resolver problemas [...] sendo que uma ação como essa de desenvolver raciocínio lógico para resolver problemas vai ser útil e importante em qualquer carreira, em qualquer processo seletivo. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR O STEAM PARA A SALA DE AULA”, 2019)

“Gamificação em Grande Escala: Formação de Professores com Experiências Imersivas” por Gislaine Munhoz da Microsoft e Paula Carolei da Unifesp

A palestra de Gislaine Munhoz e Paula Carolei realizada no auditório 2 da Efape teve um foco para as equipes escolares, elemento que se percebe com o auditório ocupado

majoritariamente por adultos. Ambas as palestrantes iniciam sua fala indicando que o convite para sua participação foi feito pela assessora da Seduc Débora Garofalo. Parece tratar-se de uma seleção tática, pois são palestrantes que atuaram na rede pública de ensino da cidade de São Paulo e, por isso, trazem orientações para ordenar o planejamento de projetos e aulas, com base numa certa legitimidade por terem trajetória profissional na escola pública.

O conteúdo da palestra é guiado por uma apresentação de *slides* cuja primeira lâmina é intitulada “Construindo/desenhando seu monstinho interior” para concluir, após quase 50 minutos de palestra, que narrativas de jogos de entretenimento podem ser material didático. Além da explícita relação direta com assessoria da Seduc, é relevante expor o conteúdo dessa palestra porque o tema da *gamificação* adquiriu certa popularidade com o Inova Educação. Contudo, convém exibir os elementos desta proposta que visam uma hiperestruturação didática e um esvaziamento dos conhecimentos na hipervalorização de narrativas de jogos.

Após uma parte da apresentação que se iniciou com uma dinâmica para que professores presentes façam “monstinhos”, para que eles pensem em seus “demônios interiores”, as palestrantes introduzem o tema da “aprendizagem criativa” para argumentar sua fala, com base na atividade realizada, para que as mudanças na sala de aula estejam relacionadas a projetos, partindo de elementos da vida pessoal e individual para chegar a uma ligação disto com a mudança da escola: “Aprendizagem criativa é para despertar paixões, provocar sensações, mobilizar emoções”, “Quando a gente pensa em mudança a gente pensa em projeto”.

De modo esquemático, expõem numa lâmina expõem que, para ocorrer uma aprendizagem criativa, é preciso ter 4P’s: projetos, paixão, pensar brincando e pares. Seguem apresentando a existência de uma trilha, estruturada em detalhes, que determina a aprendizagem criativa:

primeiro a gente tem contato com esses materiais ou com os recursos, sejam eles concretos ou não, e a gente imagina, depois a gente cria, aí a gente brinca com essa criação, que é o pensar brincando, a gente compartilha com o colega, [...] a gente reflete, olha para aquilo que foi, [...] não é um brincar só para se divertir, tem toda uma reflexão todo um significado [...] e aí a gente imagina de novo [...]. E o nosso desafio [...] é de como fazer isso em grande escala, como fazer isso para grandes públicos [...]. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA: “GAMIFICAÇÃO EM GRANDE ESCALA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS”, 2019)

As palestrantes passam a argumentar que professores proponham desafios e atividades dirigidas a estudantes em contextos de aula-passeio e a estes utilizarem tecnologias digitais como forma de sistematização e continuidade das atividades. Propõem que sejam utilizadas tecnologias digitais em oposição às tecnologias analógicas, incluem ainda que, mesmo que seja um problema o acesso à rede de *internet* nas escolas, podem ser utilizados os celulares dos próprios estudantes como material didático para fazerem a leitura de *QR code*:

Esse *QR code* com mensagem não precisa que vocês tenham internet, então nas escolas que, às vezes, é difícil ter *wifi*, tudo... por exemplo, a gente faz na escola com celulares bem velhinhos. Se ele conseguir ler o *QR code*, com um aplicativo também super levinho, ele lê. Então dá para trabalhar com textos, narrativas. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA: "GAMIFICAÇÃO EM GRANDE ESCALA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS", 2019)

Sua fala traz exemplos de sequências didáticas com ex-alunos da rede municipal de São Paulo, em contextos que trabalharam personagens de jogos e desenhos animados apreciados pelos estudantes para criarem *games* que, em suas palavras, foram "riquíssimos" porque traziam narrativas ditas "complexas", "pós-apocalípticas", "mortos vivos", argumentadas como finalidade pedagógica, que se tornaram o conteúdo das aulas e utilizaram tal proposta como ações de formação docente quando ambas as palestrantes fizeram parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação introduzindo a perspectiva da *gamificação*: "a gente acredita na *gamificação* como a construção de uma narrativa, de construção de desafios para chegar no objetivo que não é ganhar ou perder".

Até o encerramento, a palestra segue apresentando sequências didáticas para que professores adaptem em suas aulas e sigam-nas como projetos ou material estruturado, com apresentação repleta de menções a *framework*, empatia, competências básicas, resolver problemas e sucessivas defesas de que estas atividades possuem conteúdo e que até mesmo espaços "abandonados na escola" podem ser "cenários riquíssimos para a *gamificação*".

Desse modo, unem-se aspectos da precariedade de materiais pedagógicos, ambientes inutilizados na escola com a solução de hiperestruturação de projetos e aulas cujos conteúdos são compostos por algo tido como atrativo e interessante para crianças e jovens, os jogos, legitimando-os como conhecimento a ser trabalhado como metodologias em detrimento da finalidade educativa.

Empresa e empreendedorismo como modelos de formação

Neste tópico reunimos discursos que defendem, sem nenhum pudor, que a educação pública deve buscar na empresa seu principal referencial político-pedagógico, enviesando a formação e as finalidades do ensino de modo interessado, convergentes com o mercado mesmo que isso custe o desmonte da relação ensino-aprendizagem mediada pelos conhecimentos e procedimentos científico e humanísticos na formação de crianças, jovens e adultos na escola. São partidários deste propósito o Instituto Ayrton Senna, mais uma vez, e o Instituto Proa.

“Projeto de Vida” por Helton Lima do Instituto Ayrton Senna

No *Movimento Inova* o agente privado mais importante é o Instituto Ayrton Senna, não somente por ter espaço para três palestras de seus membros no palco central da Efape, mas junto a outras fundações com finalidades lucrativas ou não, esse instituto possui intervenção reconhecida na formulação de políticas educacionais em redes de ensino no Brasil e também no âmbito de pastas estratégicas do governo federal há alguns anos, antes mesmo da BNCC, como a pesquisa de Vera Peroni (2015) já evidenciou.

Na rede estadual paulista, o IAS possui histórico de intervenção com o projeto *Superação Jovem*, relatado anteriormente neste trabalho, e, mais recentemente, nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), já com a iniciativa na disciplina “Projeto de vida” que, com o Inova Educação, tornará generalizada nas escolas de São Paulo.

Abaixo será analisada fala de Helton Lima, gerente de projetos do Instituto Ayrton Senna, em palestra intitulada “Projeto de Vida”, homônima à disciplina que incluída na composição do currículo da rede.

Com “Projeto de vida” o IAS propõe dois eixos: o da educação integral e o adolescente no centro. Tendo em vista os resultados a serem atingidos e verificados no desempenho de avaliações externas, também se vale da estratégia de materiais hiperestruturados.

O projeto de vida como elemento central nesse trabalho porque coloca o adolescente, o jovem, como o foco central do trabalho. Todo o trabalho precisa visar o desenvolvimento dessa pessoa. A organização por áreas de conhecimento, o trabalho com desenvolvimento de competências, o trabalho com metodologias ativas, materiais estruturados. Tudo isso faz parte de um grande fator de integração chegar ao desenvolvimento pleno

desse indivíduo. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "PROJETO DE VIDA", 2019)

A educação integral é a casca ideológica para que o jovem tenha seu desenvolvimento pleno, pois ele é tido como indivíduo que pensa no futuro e a escola é o ambiente para que esse jovem, como estudante, encontre uma oportunidade criativa do seu vir a ser: um adulto disposto a se lançar para a exploração da sua força de trabalho.

A perspectiva e o trabalho voltado para a juventude, sempre na perspectiva do projeto de vida ela está muito presente, ela é constituidora, é parte do DNA do Instituto Ayrton Senna quando a gente fala de educação integral. Quando falamos de educação integral, de desenvolvimento pleno dos adolescentes, nós precisamos necessariamente levar em conta o que o jovem pensa para o seu futuro. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "PROJETO DE VIDA", 2019)

O projeto se revela contraditório, no discurso de Helton Lima, porque concebe o jovem na perspectiva dita integral, mas também parece enxergar o jovem estudante da rede pública como carente, empobrecido e sem visão sobre sua vida. Para preencher essa lacuna, o IAS pretende-se como agente de estímulos que desenvolvem o jovem, com essa característica é mobilizada a noção de protagonismo juvenil como uma competência empreendedora, "criadora de oportunidades" e como via de experimentação de práticas de resolução de problemas: "A educação é um vetor de criação de oportunidades, mudar uma aula, mudar uma forma de fazer aula é criar uma oportunidade criativa".

Já que estudante e escola são um vir a ser extremamente ligados ao pragmatismo, o "Projeto de vida" é apresentado como uma forma pronta em que a comunidade escolar o "recheia".

Quando a gente traz avaliação, traz essas estratégias, traz material estruturado, traz o tempo para se trabalhar projeto de vida, essas são estratégias, essas são oportunidades. Quem vai recheiar esse processo, quem vai viver esse processo são estudantes, gestores e professores, isso precisa ser fonte de vida, fonte de transformação, quanto mais próximos disso mais avanço é possível ter. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "PROJETO DE VIDA", 2019)

Não se propõe mais um projeto experimental, como realizado com o *Superação Jovem* ou o piloto na rede estadual do Rio de Janeiro,³⁵ mas uma reorganização do processo educativo na qual o projeto de vida é eixo estrutural em que toda a comunidade escolar deve se voltar.

35 O projeto *Superação Jovem* e o projeto piloto de competências socioemocionais no Rio de Janeiro são apresentados no capítulo 1 desta dissertação.

Uma coisa que o Inova tem de muito interessante é que ele bebe na fonte das experiências realizadas ao longo da rede estadual. Bebe na fonte do que foi desenvolvido no PEI, no Superação Jovem, nas ETES e do que foi desenvolvido esse ano no protótipo também. E isso do ponto de vista de política pública é interessante porque não é aquela descontinuidade que a gente está desacostumado a ver e que já cansou porque não gera resultado e ao mesmo tempo busca na própria expertise na rede os caminhos para a solução e para o desenvolvimento no presente e no futuro. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

O IAS persiste na contradição de defender a educação integral simultaneamente na coexistência com um jovem carente, sem perspectiva de futuro, de empobrecimento de longo prazo e uma das ações do Instituto é cuidar dele, ao longo de sua escolarização com materiais estruturados já prontos.

Entretanto, se o jovem é protagonista, pelo menos em âmbito discursivo, como eixo orientador do “Projeto de vida”, a formulação do projeto não conta com qualquer relato de participação desse jovem protagonista, pelo contrário, revela-se a restrita ação a portas fechadas para o Inova Educação.

Na construção desse protótipo participaram pessoas de avaliação da Secretaria, de currículo da Secretaria, de projetos especiais, de RH, ou seja, todo mundo sentou na mesa para discutir as possibilidades desse trabalho. Aconteceu isso no Inova também. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

Na fala de Helton Lima, reside sempre um desestímulo do estudante com a escola, com um caráter de intrínseco fracasso do ambiente escolar, do projeto de escola pública que se arrasta pelos ciclos da educação básica e cuja responsabilidade é unicamente atribuída à escola, mas “às vezes” está associada à desigualdade, às condições materiais de produção da vida, enfim, às dimensões estruturais.

O que será que acontece com o estudante no 6º ano, às vezes ele chega sai do Fund 1, vai pro fundamental 2, e no 6º ano ele está cheio de desejo e cheio de vontade de fazer um monte de coisas, de fazer um monte de coisas [...] às vezes, claro, considerando as situações sociais, as situações de classe, considerando o universo e a identidade e as questões todas pelas quais as pessoas passam, isso vai estar mais potente ou menos potente [...] esse aluno no 6º ano ele quer tanto [...] só que chega no 9º ano ele não sabe se vai continuar os estudos [...] que volta é essa que nos quatro anos que leva a esse tipo de atitude, de pensamento, de visão, de sentimento também. [...] Muitos vão para o 1º ano e muitos não chegam até o final do 1º ano. Porque é difícil, porque às vezes vai pro mercado de trabalho, porque às vezes as condições não são nada favoráveis e muitas vezes porque não vê sentido nessa escola. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

Resta ao homem realizar suas projeções e escolhas individuais da vida e a escola o assessora, voltando toda a proposta político-pedagógica a essa escolha. Por quê? Porque assim o Instituto Ayrton Senna disse! “Vocês não farão nada, gestores e professores, sem trazer os estudantes para o processo”. Decorre, assim, uma cascata de subordinação e subalternidade em que o principal comandante é o IAS.

O estudante é um cliente a ser atendido, numa relação de consumidor de um produto chamado escola que deve se adequar às suas escolhas individuais e empoderadas, que forja uma tensa relação doutrinada para com a equipe da escola acobertada pelo signo da autonomia do jovem.

A construção da autonomia tem a ver com fazer escolhas [...] é importante que haja oportunidades [...] de ter liberdade para suas escolhas e ter responsabilidade por suas escolhas, mas também construir isso com o outro. Fazer isso com os pares [...] é um vetor para aprender mais, conviver mais e se apresentar mais numa perspectiva mais empoderada de pessoa e de estudante. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

O objetivo declarado é um projeto de homem do século XXI por meio de uma política educacional: “A gente está falando de construção de sentido da vida, de projeção do que você quer ser, de onde você quer estar e como você quer estar”. Aonde isso pode chegar?

É nessa estreita adequação da escola pública como projeto coletivo da comunidade para uma ação subordinada ao estudante-cliente que deve torná-lo preparado para ingresso no mercado de trabalho sob a ilusória narrativa de mundo moldado por suas escolhas e projetos de vida.

“Projeto de vida” é abordado como uma dimensão integrada em todo o currículo, que se materializa como sinônimo de organização, orientação e estruturação em oposição ao currículo dos campos históricos do conhecimento. A disciplina “Projeto de vida” é a “invenção da roda” no currículo escolar, imbuída de uma proposta hiperestruturada que pode ser aplicada em qualquer contexto, porque se indica forte tendência de homogeneização, pelo fato de já nascer hiperestruturada com discurso de flexibilidade.

É muito significativo ter uma estratégia mais bem organizada e orientada de currículo ou uma vivência muito fragmentada de currículo com um monte de projeto que a gente não sabe muito bem como se conectam? [...] É importante que não seja identificado como atividade extracurricular [...] que esteja acontecendo de forma transversal [...] que não fique circunscrito àquele espaço curricular, que ele possa se conectar com as outras áreas de conhecimento, que ele perpassse esse trabalho na escola. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

Numa única proposta se condensam dimensões de controle das ações pedagógicas, fazendo um amestramento sob intervenção do IAS com a noção de “projeto de vida” como currículo integrador, ao mesmo tempo se vale da legitimação da BNCC como oportunidade fortuita para propagá-la como *marketing* de experiência enriquecedora, mas se revela, de fato, reduzida por já estar no modelo de formação por competência: “Ele está na BNCC [...] está baseado também nas 10 competências gerais da BNCC” (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019).

Você tem a base, você tem o currículo paulista e os materiais e o processo formativo dos professores e aquilo que chega na sala de aula como estratégia precisa estar conectado com aquilo que está sendo preconizado ali em cima porque se não as coisas não se conversam [...] por isso é muito importante que essas coisas estejam sempre muito bem alinhadas e especialmente ouçam muito as escolas que é onde as coisas acontecem, ouçam muitos os estudantes, os professores e os gestores. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

Mais uma vez a BNCC se afirma como uma via dos interesses de agentes privados que têm evidente iniciativa de padronização do trabalho pedagógico, de cunho interventor, focado nas ações na escola, apresentando uma estrutura pronta a ser aplicada.

Sob inspiração das teorias marginalistas do capital humano,³⁶ “Projeto de vida” incide na destruição da escola e do sujeito que se sustenta em etapas de um vir a ser permanente. As propostas na escola são sempre um ensaio figurativo do que estudantes não são para prepará-los para um futuro de incertezas, no qual eles terão clareza de seus projetos particulares previamente planejados.

No 6º ano [...] conectar os alunos com suas identidades, com seus colegas, professores, família, ou seja conectar o aluno com seu tempo [...] antes de falar de projeto de vida vamos falar de nós mesmos. No 7º ano é começar a construir com os alunos algumas noções de participação e corresponsabilidade por meio de resolução de problemas. No 8º ano, estimular os alunos a se verem como investigadores e agentes de transformação por meio de projetos. [...] 9º ano: promover apropriação das vivências dos anos finais e projetar o futuro, com foco na continuidade dos estudos. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019)

Se “Projeto de vida” é, de fato, uma inovação, sua iniciativa já possui pilares bastante conhecidos pelas pesquisas em educação: o centro do processo pedagógico é baseado em materiais estruturados, realizar formações continuadas para formatar as ações docentes, apresentar um currículo pautado no desenvolvimento e o caráter preparatório

36 Sobre a teoria do capital humano, conferir a nota de rodapé 16, na página 44.

de uma etapa para outra, característico do ensino seriado de cunho desenvolvimentista.

“Eletivas e sua ligação com o Projeto de Vida”, por Naiara Martins e Alini del Magro do Instituto PROA

O Instituto PROA é um dos agentes que incidiu diretamente na disciplina Eletiva, propondo uma intersecção com a disciplina Projeto de vida. Sua proposta vai no sentido de preparar o jovem para o mundo do trabalho que sofre mudanças na criação de novos empregos, com criação de equipamentos de “inteligência artificial” que substituem o papel do homem e que o jovem “não está formado para a vida”. Para isso, argumentar quão conveniente é a disciplina Projeto de vida como meio de instrumentalização, já que parte do diagnóstico de pouco preparo juvenil que “não sabe identificar as possibilidades de carreira”. Jogando sobre a juventude da classe subalterna, marcadamente negra e residente da periferia, maioria do país, a responsabilidade de acompanhar as demandas dos capitalistas e gerentes do sistema nos permanentes desmontes do trabalho.

O projeto de vida é algo que todas as pessoas deveriam ter e que a gente poderia ter isso no ensino médio. [...] A questão do desemprego é muito mais forte, porque o jovem não está formado para o mercado de trabalho. [...] Ele não está formado para a vida, para esse novo mundo que vem por aí. [...] O jovem não sabe identificar as possibilidades de carreira. [...] Como que a gente forma esse jovem pro mundo que a gente ainda desconhece e que competência a gente precisa desenvolver nesse aluno para que ele chegue preparado ou chegue, pelo menos, confortável nesse lugar. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA”, 2019).

Com relação às condições de estudo e trabalho na escola pública, a fala do instituto enfatiza que o problema da escola não é a diversidade de ambientes, mas ter os materiais essenciais. Na proposta em questão é a sala de informática que adquire centralidade, foco da atividade dirigida para que o jovem dê os primeiros passos para se inserir em algum emprego, independentemente da condição. O que importa é que a escola ensine-o a fazer seu currículo e o aproxime, o máximo possível, da empresa, sendo alegado o conceito de “homologia de processos” para basear a proposta de aproximação entre escola e mercado.

Nosso maior desafio é [...] sala de informática. Então nosso curso contempla que eles tenham pelo menos o pacote Office, porque se tratando de mercado de trabalho eles precisam fazer um currículo [...] a partir dos currículos feitos a gente tem outras questões a serem trabalhadas, como eu me comporto na entrevista, como eu participo de dinâmica. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE

VIDA”, 2019).

O princípio educativo inclui dimensões dessa aproximação da vivência da escola ao que é demandado pelo trabalho sob os moldes do ajustamento comportamental ao momento de simbiose escola-empresa, conferindo à segunda uma “riqueza” como principal ambiente de aprendizagem.

O jovem até consegue ser empregado, mas muitas vezes não consegue se manter. Então a gente investe fortemente na questão comportamental. [...] Uma outra experiência [...] é fazer parcerias com empresas [...] propor uma empresa que recebam vocês. [...] Eles vivenciarem uma empresa.[...] A gente tem alguns alunos [...] chega lá na recepção da empresa ele não sabe o que fazer, ele nunca esteve numa empresa. Ele tem que fazer a inscrição dele na recepção, tem que passar pela catraca, ele tem que subir o elevador e até isso é muito rico. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA”, 2019).

Na perspectiva apresentada pelas palestrantes do instituto, o homem, na figura do jovem, ocupa sempre um não-lugar, uma certa invalidez e ausência, alguém que não é, que não sabe, um indivíduo à deriva, sem história, sem território, sem cultura e sua prerrogativa é a inserção com algum emprego de carreira.

O aluno não sabe organizar o próprio tempo da sala de aula. Ele não sabe estudar, ele não sabe como estudar, como ele organiza. O que a gente faz é isso, mostrar pra ele como ele deve estudar, o que ele deve pesquisar para que ele tenha uma reflexão sobre o projeto de vida dele, sobre o que ele quer desenvolver na carreira dele.(MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA”, 2019).

Para preencher esse jovem vazio, a proposta pode iniciar com atividades que prevejam reflexão ou pesquisa sobre projeto de vida atrelado aos interesses empresariais, mas é nesse ajustamento que reside a intencionalidade rebaixada e instrumental da competência de que o jovem precisa, nas palavras das palestrantes do instituto: “como atender telefone”; “como fechar um caixa” (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA”, 2019).

Com o entrelaçamento das disciplinas Eletivas e Projeto de vida, a primeira ação é o ajustamento comportamental, como já exposto, que tenha a subordinação do trabalho educativo à empresa. O currículo escolar deve ser veículo de uma parte das experiências do ambiente empresarial mais competitivo: a seleção de novos empregados.

Se eu pudesse dar aqui uma sugestão [...] primeiro começar com eletivas voltadas para o comportamental. Pensar em eletivas que possam proporcionar essa entrada no mercado de trabalho. [...] Uma eletiva que a gente possa simular entrevistas [...] simulações de dinâmicas. [...] Eu começaria com essas duas eletivas. Para o mercado de trabalho é muito

importante [...] a gente precisa fazer os jovens acessarem o mercado. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA", 2019).

Assim, da competição por uma vaga de emprego ao ajustamento comportamental do jovem, a escola pública deve passar a funcionar exatamente como o Instituto PROA recomenda, sujeitar as propostas pedagógicas ao que o mercado julga relevante para selecionar alguns e excluir muitos.

Hibridismo pedagógico no uso de elementos críticos

Neste tópico reunimos os discursos que apresentam o que denominamos de hibridismo pedagógico: o uso, por parte de intelectuais da classe dominante, dos elementos críticos fundantes da perspectiva educacional do movimento de trabalhadores.

Como elemento da degeneração cultural e da bizarrice que se agrega no Movimento Inova, nas mesmas falas recorre-se ao pedagogo socialista Vigotski, a Montessori e Dewey, pedagogos social-democratas, e ao empresário multimilionário Steve Jobs, para argumentar em defesa do cerne da política educacional levada a cabo. Um professor da rede estadual paulista, dois representantes da telecomunicação privada, Quebrando o Tabu e Instituto Palavra Aberta, e Instituto Reúna, uma agência de consultoria pedagógica, são os autores deste conteúdo.

"Robótica e Ciências: do low-tech ao high-tech" por Sidnei Fenolio, professor da rede estadual paulista

A fala do professor inicia mencionando sua trajetória de uso de tecnologias nas suas aulas há mais de 10 anos, que em período anterior não havia tanto acesso a recursos como atualmente e, diante do seu interesse argumenta que a chave é o uso de materiais de baixo custo e a empatia com o aluno, mas tendo como base o uso de sucatas e lixo eletrônico: "Eu sempre começo as aulas de robótica com material de baixo custo e a primeira coisa que eu faço é me colocar no lugar do aluno", "eu peço para que os alunos [...] tragam os materiais, o lixo eletrônico". (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "ROBÓTICA E CIÊNCIAS: DO LOW-TECH AO HIGH-TECH", 2019)

O professor ocupa um papel de liberdade do aluno e na fala de Sidnei Fenolio, "a função do professor nesse momento é apenas direcionar [...] e as questões técnicas de

segurança” (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ROBÓTICA E CIÊNCIAS: DO LOW-TECH AO HIGH-TECH”, 2019). Na sequência da apresentação, uma série de fotos expõem os produtos destas aulas de robótica e o que mais chama a atenção são os precários materiais utilizados: palitos de sorvete, garrafas e tampas de plástico, papelão, seringas, canos de PVC, partes de computador, de impressoras, pilhas e fios.

Na sua fala, “tem que começar com materiais de baixo custo, aí ele vai subindo, subindo, até chegar na tecnologia mais avançada, até chegar nos kits” e exemplifica com vídeo o uso do equipamento Arduino, para elaborar robôs de programação simples (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “ROBÓTICA E CIÊNCIAS: DO LOW-TECH AO HIGH-TECH”, 2019). É curioso que como trilha de fundo é utilizada a canção *Another bick in the wall* de *Pink Floyd* enquanto se exibem imagens das aulas em que se utilizam materiais de sucata e lixo eletrônico num evento que tem como mote a inovação na educação.

O professor, numa única fala, exhibe questões que evidenciam contradições do programa Inova Educação ao condensar elementos de crítica à escola tradicional transformando-as para contexto de precariedade e indução ao empreendedorismo: ele relata ser professor com 60 aulas atribuídas, procurado pelos alunos na escola para estimulá-los ao seu projeto de vida, que as temáticas de matemática estigmatizadas como desinteressantes tornam-se mais chamativas quando inseridas no contexto da robótica. Associam-se a esse relato, citações ao construtivismo, ao interacionismo, em especial Vigotski e finaliza com frase de Platão, filósofo grego do mundo antigo, e Steve Jobs, bilionário dono de empresas de tecnologia.

“Educação Midiática”, por Luiz Guilherme Prado diretor de conteúdo do Quebrando o Tabu e por Patricia Blanco do Instituto Palavra Aberta

Num auditório mais esvaziado, em comparação com outras palestras, como do IAS, Inspirare, as falas de Luiz G. Prado, do Quebrando o tabu, e Patricia Blanco, do Instituto Palavra Aberta, abordaram temas como controle de informações, discurso de ódio e liberdade de expressão nas redes sociais e mídias, com centralidade, e *fake news* de modo mais lateral. Considera-se que são utilizados elementos explicativos e críticos no que diz respeito aos conteúdos sobre as mídias e interações em redes sociais por meio de aplicativos conhecidos mundialmente. Elemento diferencial também é a abordagem com o

público, sendo Luiz G. Prado menos agitado do que Patricia Blanco, além dela caminhar pelo palco com camiseta propaganda do “Educamídia”.

A palestra inicia abordando os usos por diferentes agentes na sociedade e a lógica de funcionamento destes aplicativos de rede social e consequências que impactam na saúde mental dos usuários:

As redes sociais funcionam em cima de uma plataforma numérica, o *Facebook*, o *Twitter*, o *Instagram*, eles enxergam a nossa interação como um fluxo de rede [...] isso tudo é matemática, que também é a audiência e que também é dinheiro. [...] A plataforma é programada para te entregar o que mediante a sua interação o que você mais gosta de ler, o que você mais gosta de curtir, o que você mais gosta de comentar e com o tempo isso forma bolhas porque você só recebe o mesmo tipo de informação [...]. Existem muitos casos do uso dessas bolhas para poder atender interesses individuais, interesses de empresários, interesses de políticos [...]. Mas tem horas que a nossa própria bolha nos agride e isso fica muito latente em situações de depressão, de ansiedade, [...] de síndrome do pânico [...]. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “EDUCAÇÃO MIDIÁTICA”, 2019)

A fala de Luiz G. Prado segue na abordagem dos efeitos na vida fora do meio digital, salientando o problema da invasão de privacidade, a alta exposição de informações pessoais registradas constantemente pelos aplicativos e traz uma interessante pergunta: “a gente usa os aplicativos ou eles usam a gente?”. Dessa primeira explicação sobre o uso das redes sociais ele parte para o tema do discurso de ódio defendido como liberdade de expressão, ligando com a disseminação de piadas de cunho discriminatório, machista, racista LGBTfóbico, contra figuras públicas, apontando que uma alternativa é a comunicação não-violenta na criação de conteúdos nas redes sociais e passa a expor o trabalho da instituição que ele dirige, denominada “Quebrando o tabu”, apresentando que o eixo é o trabalho de união humana, na perspectiva de defesa de Direitos Humanos: “Comunicação não-violenta é isso: é você fazer a pessoa entender que vocês não estão em lados opostos, que o que for bom para você vai ser bom para ela”. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “EDUCAÇÃO MIDIÁTICA”, 2019)

Na fala de Patricia Blanco, a abundância de conteúdos disponibilizados na internet é vantajosa em relação ao uso restrito, em período anterior, de pessoas que acessavam o conhecimento em enciclopédias, mas argumenta que o acesso ampliado a conteúdos desafia a convivência, relacionamentos no meio físico em contraposição ao meio virtual e a apreensão de uma leitura crítica dos variados conteúdos consumidos.

É na fala de Patricia Blanco que se demonstra maior alinhamento com os pressupostos político-pedagógicos que embasam o Inova Educação: competências e

educação do século XXI, responsabilidade de professores e alunos e apresenta a proposta do que seria educação midiática.

[...] olha quantos desafios a gente tem para aprender e para gente ensinar [...] e construir conhecimento no século XXI, é aí que entra a educação midiática [...] esse termo novo que a gente tem estudado [...] de uns dois anos pra cá, mas que era conhecido como literacia midiática, letramento midiático, alfabetização midiático-informacional [...]. Que é o conjunto de habilidades e competências para que nós todos, crianças, adolescentes, adultos, possamos acessar o conteúdo, analisar criticamente aquela informação, criar conteúdo, produzir essa informação e viver nesse mundo conectados". (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO MIDIÁTICA", 2019)

Além de conceituar, sua fala também apresenta o que se chama por "Currículo da Educação midiática" cuja proposta já possui eixos, temas e competências gerais todos prontos e elaborados pelo instituto o qual ela representa e veste a camisa. Numa lâmina exposta ao público constam os seguintes conteúdos definidores: letramento da informação, autoexpressão, fluência digital, participação cívica, cidadania digital, análise crítica da mídia. Na lâmina seguinte, apresentam-se denominados "resultados práticos" desta proposta em letras garrafais: "Contribuir para uma geração de jovens mais informados, engajados, empoderados". (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "EDUCAÇÃO MIDIÁTICA", 2019)

Sua fala conclui fazendo um convite para acessarem os materiais elaborados pelo instituto privado que representa, ao lado aparece também o logo da empresa transnacional *Google* como apoio. Tais materiais, como ela diz, também são planos de aula para *download* e um curso a distância com duração de 30 horas aplicado conjuntamente à Fundação Vanzolini.

"Novos tempos na educação", por Katia Smole do Instituto Reúna

Kátia Smole foi ex-secretária de educação básica do MEC na gestão Temer e, desde 1996, quando fundou sua própria empresa, atua com assessoria de projetos educacionais. No evento do Movimento Inova, apresenta-se como ex-aluna e ex-professora da rede estadual paulista. O tema de sua fala, como diz, é "a escola em transformação", "a escola em mudança". (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO", 2019)

Sua fala inicia contextualizando que diante de tantas pessoas interessantes que

apresentaram suas perspectivas para o programa Inova Educação, ela considera que sua fala seja “conservadora”, porque é muito “defensora da escola” e que “quando se fala em mudanças, tem coisas que não podem mudar na escola”, como ter alunos, professores, aprimoramento de conhecimentos e articula com pensamento de Paulo Freire de defesa de relação educando-educador como necessária para sustentar a escola “isso é o coração da escola”. Numa lâmina exposta no auditório, consta uma listagem de elementos que justificam sua fala, já conhecidos pelos pressupostos da educação para o século XXI presentes no relatório Delors da Unesco e Katia Smole argumenta que “isto vai sempre ser importante, são papéis insubstituíveis mesmo em contexto de mudança”:

O que não muda: o estudante vai à escola para aprender; o professor é essencial; aprender a aprender, a ser, a conviver, a ser, a conviver, a fazer; É preciso acompanhar o caminhar do ensino e da aprendizagem; as famílias na vida dos estudantes. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

A defesa destes elementos é realizada de modo combinado com o que deve ser tomado como inovação na escola e os postulados de uma educação de ampliação das capacidades humanas, como discutido por Dewey:

o que importa é o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, vocês ouviram Anna Penido e a Viviane Senna provavelmente falando de coisas como essas aqui com outro nome: competências socioemocionais, desenvolvimento integral mas a ideia já está lá, desde muito tempo. Entre 1917 e 1930, não só o Dewey mas o Anísio Teixeira, aqui no Brasil, que era discípulo do Dewey, falava [...] que as crianças não estão num dado momento sendo preparadas para a vida e ou vivendo. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

Sua fala prossegue entrecruzando estes autores com a defesa de competências socioemocionais para formar hoje o jovem que frequenta a escola para outro futuro. Numa exposição de citação de Maria Montessori, Katia Smole associa a ideia de “aluno no centro da aprendizagem” com a proposta de cultura *maker* já exibida em outra palestra do Movimento Inova: “a manipulação de objetos, o *maker* que a gente chama agora, o aprender fazendo, ele é super importante. Lá em 1922 e 1950 ela já falava isso. Nós estamos falando de movimento *maker*”. (MOVIMENTO INOVA - “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

Sua fala menciona a explicação de inteligências múltiplas, conforme Howard Gardner, para basear o tema da avaliação na escola, considerando a diversidade de inteligências e formas de aprender para diversificar a quantidade de propostas didáticas e avaliativas:

ser inteligente é mais do que dar respostas certas para perguntas curtas. [...] A gente tem uma crítica enorme ao tipo de avaliação que a escola costuma fazer, que é uma prova, que você corrige a prova, devolve a prova, dá nota na prova e como é que você está avaliando as outras competências, as outras capacidades que os alunos e qualquer pessoa têm. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

Katia Smole, assim como demais palestrantes do Movimento Inova, incide sobre a equipe de educadores para evitar possíveis resistências por parte da comunidade apostando neles como sujeitos conservadores de um modelo de escola e contrários a transformações.

Quem é professor fica muito tempo na escola, então nós vamos mantendo... é como se eu tivesse no meu cérebro um modelo de escola e tudo que não é daquele modelo eu fico ‘hum, espera aí... esse negócio de projeto de vida, esse negócio agora de robótica e essa história agora de movimento *maker*... e quando eu vou ensinar matemática e quando eu vou ensinar história [...]’ porque a tradição de escola que nós temos [...] veio lá de muito tempo. [...] de um modelo que dá escala [...] eu ponho o povo sentado, igualzinho vocês que estão aqui [...] e aí eu dou uma aula para todo mundo. [...] Foi esse modelo que foi criado lá atrás, meados, final do século XVIII, quando a gente começou a montar as escolas para tirar as crianças e adolescentes de casa [...]. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

O conteúdo da fala é atravessado por relatos de experiências que a palestrante teve como visitante de escolas que reproduziam modelo semelhante, defende que tal posição dá sensação de domínio, de que se ensina a todos simultaneamente, e argumenta sobre a solidão de educadores que organizam seus planejamentos pedagógicos independentemente deste modelo vigente. Como numa técnica de *coaching*, de empresários bem-sucedidos como os melhores no seu ramo, Katia Smole apresenta sua história pessoal como uma professora inovadora “eu me encantei com as coisas de resolução de problemas” e que começou a fazer “coisas diferentes” na sua aula. Utiliza este relato para ressaltar sua expectativa de que o Inova Educação vai implantar no conjunto da rede estadual uma proposta para que a adoção de atividades diferenciadas não seja tomada por parte de um professor isoladamente.

A neurociência é apontada como um campo da ciência explicativa para desenvolvimento do humano em termos de redes neurais que ao longo da vida de um indivíduo tem caráter evolutivo e que deve ser ligada com o uso da tecnologia para ser interessante aos alunos para encontrarem na escola o que é mais interessante na *internet*:

quando eu dava aula, se meu aluno perdesse uma aula na qual eu tivesse ensinado um conceito, ele chegava no dia seguinte e falava assim: ‘professora, ou do colega, me empresta seu caderno’. Hoje, se ele não gostar

da minha aula, ele põe o tema da minha aula no *Youtube*, e eu tenho 300 mil concorrentes, e ele ainda faz uma coisa que na sala ele não pode fazer: ele pode [...] ‘não estou gostando desse professor’ dá um *pause* no professor. [...] ou troca de professor, a escola não dá isso mas o *Youtube* dá. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

A palestra acentua toda essa relação de facilitação e utilidade para apreensão de conteúdos e informações e questiona também a incompletude na relação estudante-tecnologia. Confere à escola o papel de discussão, problematização, integração, ao mesmo tempo que associa estes temas ao eixo do protagonismo, competências do século XXI e à padronização curricular a nível nacional e estadual como elementos poderosos que levam à relação trabalho e educação, de modo a subordinar a formação na escola ao mercado, tudo isto apresentado em trecho conclusivo de sua fala que parece simular a situação de um jovem se perguntando sobre seu futuro e as recentes reformas na educação como respostas salutares:

Nós estamos em fase de Base Nacional Comum Curricular e de Currículo Paulista, com inovações muito poderosas, [...] é a primeira vez que o país tem, de fato, um currículo para toda a educação básica. [...] e algumas coisas que estão dizendo muito para essas pessoas que estão sendo educadas neste século [...] já vamos passar mais uma década do século XXI, então, ‘quais são as profissões do futuro? Não sei. Que que eu vou fazer da minha vida? Não sei. Que que eu vou empreender? Não sei’. Então a escola tem que ajudar a lidar com um mundo cheio de incertezas. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019)

Por isso, para uma inovação na escola, na perspectiva apresentada pela palestrante a alternativa reside na aplicação de medidas gerencialistas, como se exhibe para o público no auditório numa lâmina: visão, liderança, foco na aprendizagem, acesso, sucesso e permanência na escola, parcerias, ambiente, monitorização constante e desenvolvimento profissional. Para Katia Smole, tais elementos não podem ser modificados e busca legitimar o conteúdo dessa fala citando pesquisas ditas científicas, realizadas em escolas inovadoras pelo mundo, que embasariam a lista de “marcas de inovação” que são “muito, muito claras”. Menciona Philippe Perrenoud na sua explicação e para referendar, em tom impositivo, a atuação dos agentes privados em torno do Movimento Inova e a realização de uma reforma sistêmica na rede pública de ensino paulista.

Nós estamos falando que essas coisas precisam acontecer sistemicamente e no Movimento Inova vocês precisam ficar atentos, porque o que é bacana não podem ser só as aulas eletivas [...], a escola precisa incorporar a inovação em todas as aulas [...] porque se não ela continua sendo um arremedo de escola inovadora. Então eu devo aprender com essas inovações que o programa está fazendo porque elas são o motor mas eu

preciso levar para toda e qualquer aula. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA "NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO", 2019)

Para concluir, embora saliente que executar essa proposta não seja ágil, como os agentes privados e a Seduc gostariam que fosse, Katia Smole afirma que tem muitas "compensações" a realização da proposta tal como se propagandeia na série de palestras deste evento, como a sua própria fala aponta, para que a escola seja ligada ao mundo contemporâneo e seja renovada, precisa haver adequação no planejamento didático e da equipe da gestão em prol do diminuto "direito a aprendizagem" do aluno e em contraposição ao direito à educação.

Ações no período de pandemia

Dia letivo do Movimento Inova - primeira edição

O "Dia D" do Movimento Inova foi realizado em julho de 2020, durante a pandemia de covid-19 e consistiu numa certa continuidade do evento de dezembro de 2019 mas dessa vez como dia do calendário letivo de toda a rede estadual, centralizado em transmissão de conteúdos pelo canal do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), com um caráter de aplicação em aulas *online* ou oficinas, como denominadas pela equipe da Seduc, e gravados em estúdio do CMSP (DIA D MOVIMENTO INOVA, 2020).

No dia "D" do Movimento Inova de julho de 2020, a rede de agentes privados envolvidos é menor, em comparação com o Movimento Inova de 2019. Apresentam-se, no quadro a seguir, instituições responsáveis pelos temas das palestras e uma síntese do conteúdo. De modo diverso à seção anterior, que abordou as falas de cada agente no evento do Movimento Inova de 2019, adotamos o procedimento de exposição da síntese do conteúdo, pois não se tratam de oficinas cujos paradigmas e pressupostos político-pedagógicos decorrem de um extenso relato, permitindo, assim, a captação dos seus principais elementos. No quadro abaixo constam os temas, um resumo do assunto, as instituições e representantes envolvidos na proposta.

Quadro 2 – Temas, instituições e representantes no Dia D Movimento Inova (julho/2020)

Tema	Síntese do conteúdo	Instituição	Representante
Abertura do “Dia D”	Débora Garofalo e Bruna Waitman recebem o Dia “D” como um “aperitivo” para uma segunda edição; Caetano Siqueira apresenta a programação, dá destaque para a oficina de competências socioemocionais, para a Feira de Ciências e entrecruzamento de temas referentes a tecnologia e robótica como projetos de vida, retoma o evento de 2019 do Movimento Inova; Rossieli Soares diz que os alunos que assistem devem inovar ligando os temas com as mudanças tecnológicas, às escolhas profissionais, a colaboração como uma competência e toma Débora Garofalo como exemplo que usou sucata com muita criatividade.	Seduc, CMSP	Rossieli Soares, Caetano Siqueira, Débora Garofalo, Bruna Waitman, Maria Fernanda Degan, Luanda Santos, Juliana Carpi, Andreia Cardoso, Ana Joaquina Simões, Herbert Souza, Vanderley Cornatione, Regiane Gomes, Carolina Murauskas, Marcos Barros, Carlos Sampaio, Naomy Oliveira
Fique por dentro da Feira de Ciências	Maria Fernanda Degan e Andreia Cardoso recebem a equipe técnica da COPED; Ana Joaquina Simões apresenta os objetivos da Feira de Ciências, iniciou em 2013 em escolas PEI e sua recente expansão para o conjunto da rede e realizada a distância desde 2014; Herbert Souza apresenta a Feira de Ciências como relação de ações nas escolas com o desenvolvimento científico; Vanderlei Cornatione apresenta os objetivos da área de matemática na Feira de Ciências, a quantidade de participantes e seleções de trabalhos nas edições anteriores; vídeo de escola que ganhou destaque na referida Feira em 2017 com a construção de uma ponte no terreno; Regiane Gomes apresenta os objetivos da área de ciências da natureza e critérios de seleção dos trabalhos na área, diz que o contexto atual traz muitas perguntas para investigação e que professores são importante apoio; Carolina Murauskas diz que para estudante se considerar cientista é necessário somente curiosidade, observação e perguntas, expõe o roteiro de elaboração de trabalhos para a Feira e indica modelos de projeto; Andreia Cardoso finaliza com apresentação de objetivos da área de ciências humanas e sociais, relações com habilidades e competências, temas para trabalho da Feira de Ciências e cronograma para submissão de trabalhos.		
Robótica, meu Projeto de Vida	Maria Fernanda Degan recebe professor de física da rede, Eliandro Silva, Marcos Magalhães, estudante vencedor de robótica e computação no Movimento Inova de 2019, de escola estadual de Mogi Guaçu, e Marcos Barros, diretor do departamento de tecnologia da Seduc que entrevista os convidados; segue-se com		

	apresentação de projeto de criação de um carrinho ativado por voz cuja pretensão é se tornar uma cadeira de rodas; o interesse do estudante por robótica e o papel do professor como orientador no referido projeto e para vinculá-lo a projeto de vida, dificuldades na execução da proposta e exposição em eventos.		
Vamos colocar a mão na massa e construir um objeto? Oficina de automatizados	Maria Fernanda Degan recepciona Débora Garofalo e Carlos Sampaio mediador da oficina; exibe-se vídeo de Marcelo Taz, apresentador de televisão, que explica o tema com ênfase em “cultura <i>maker</i> como nova revolução industrial”, Débora Garofalo ressaltava a cultura <i>maker</i> como tema, explica o que é automato e passa a recortar papelão, usar cola quente, régua, palito, arame e clips, argumentando que matemática está relacionada na criação do referido objeto.		
Feira de Ciências: sucessos e debate de ideias	Maria Fernanda Degan recepciona Marcelo Oliveira, da equipe curricular da COPED; Herbert Silva, que já compôs a equipe da COPED e atualmente professor da UFBA, é convidado para explicar os objetivos da Feira de Ciências da Seduc, expõe relações com desenvolvimento profissional e ligação com projeto de vida; Simone Graciano, professora da rede estadual, apresenta o destaque de sua escola na Feira de ciências; exibe-se vídeo de estudantes que utilizaram sucata em projeto; Marly Marsulo, PCNP ³⁷ de Piracicaba, fala da necessidade de engajamento das comunidades em participarem da referida Feira, expõe-se vídeo de professor coordenador e de estudante que explicam como de uma situação de racismo em escola da região fez-se uma iniciação científica Jr; Rafael Dombrauskas, da equipe curricular de matemática, expõe objetivos da área para a Feira de Ciências; Inês Silva, do CMSP, expõe projeto de criação de rampa para deficientes físicos em quadra de escola; Viviane Ramos, professora da rede, ressaltava o potencial da Feira de Ciências em projetos de sustentabilidade realizados em sua escola que rendeu premiações na Feira.		
Vamos conhecer os projetos de Eletivas?	Naomy Oliveira, da equipe da Efape, e Márcia Janini, do CMSP, recepcionam professores Kelly Anequine e Jonathan Moreira, de Pindamohangaba; Kelly Anequine diz ser apaixonada por eletivas no Inova Educação e junto com estudantes Ana Silva e Kelly apresentam a proposta em sua escola de protagonismo do aluno em atendimento de saúde à comunidade; Jonathan Moreira expõe projeto de criação de canal de podcast, competências da BNCC executadas na proposta,		

37 Professor coordenador de núcleo pedagógico (PCNP) é responsável por ações de formação continuada de professoras/es da rede estadual e atuam em municípios diversos daquele da escola-sede de origem.

	destacando inclusive os códigos destas, estudantes Vitor Otto, Roni Almeida e Marianne Cardoso ressaltam que desenvolveram habilidades de comunicação e o papel de diferentes disciplinas em sua aprendizagem; professores dizem que a disciplina eletiva contribui para a colaboração, o protagonismo do aluno, a empatia, a “mão na massa” e como ferramenta de resolução de problemas.		
O que tudo isso tem a ver com meus sonhos e o mercado de trabalho?	Bruna Waitman entrevista Giovana Bosso, estudante de escola estadual do PEI que foi bolsista PIBIC ³⁸ Jr e ganhadora de prêmio da Feira de Ciências com projeto de química; relata o estímulo ao interesse em seguir carreira na área de química, ingressar em curso de graduação e trabalhar na indústria; aconselha que estudantes com os mesmos objetivos tenham persistência; reforça que o apoio da professora como orientadora foi importante.		
Socioemocionais em tempos de pandemia	Maria Fernanda Degan recebe Edna Borges, do IAS, e Luanda Santos, mediadora do CMSP; o tema do protagonismo é enfatizado como o centro da exposição e numeram-se 17 competências socioemocionais que devem ser trabalhadas em disciplina de Projeto de Vida; propõe-se atividade de desenho de figura humana/autorretrato e cada passo a passo é orientado por Edna Borges como competência socioemocional sendo trabalhada ligando as referidas competências a partes do corpo, frases motivacionais e leitura de versículo bíblico enviado por participante.	Instituto Ayrton Senna	Edna Borges
Programação Desplugada	Maria Fernanda Degan recebe Mônica Mandaji, do Instituto Conhecimento para Todos, Luciana Scuarcialupi, da Fundação Telefônica/Vivo, e Juliana Carpi, mediadora do CMSP; é apresentada linguagem da programação de computadores, ao passo que se comenta que testador de jogos é uma profissão do futuro e propõem-se atividades para se relacionarem com programação e comandos de computador utilizando papel, caneta e palitos de churrasco.	Fundação Telefônica/Vivo, Instituto Conhecimento para Todos	Luciana Scuarcialupi, Mônica Mandaji
<i>Minecraft</i> de papel	Maria Fernanda Degan recebe Marco Rosselini, consultor de tecnologia educacional, e Pedro Birais, engenheiro de controle e automação; Marco Rosselini explica o jogo <i>Minecraft</i> , e argumenta que pode ser utilizado para elaboração de material didático, que se associa a competências e apresenta uma montagem de vaso sanguíneo e coração para exemplificar o jogo como recurso; Pedro Birais passa a ensinar como montar personagens de papel com material escolar; ambos interagem ressaltando somente aspectos positivos e que expectadores devem	Microsoft	Marco Rosselini, Pedro Birais

	pesquisar na <i>internet</i> e imprimir os referidos personagens para utilizarem.		
Como desenvolver o seu Projeto de Vida?	Maria Fernanda Degan recepciona Sara Sousa, mediadora do CMSP, e membros do Instituto Proa Fabiano Gonçalves, gerente de operações, e Naiara Martins, coordenadora de projetos; Fabiano Gonçalves apresenta que é preciso ter estratégias para onde jovens querem chegar, que a pandemia mostra que não é preciso ter escritórios visto que o trabalho pode ser realizado em casa, que estudantes façam perfil no <i>LinkedIn</i> e controlem o tempo que passam dormindo; Naiara Martins aborda o aproveitamento do tempo na pandemia para Projeto de Vida e competências que se relacionam, com uma série de procedimentos estruturados para definição de metas pessoais, frases motivacionais; indica ideias de Eletivas para professores da rede utilizarem, cujos temas tratem da diversidade, do novo cenário do mercado de trabalho e de tecnologias como elemento atrelado à carreira.	Proa	Fabiano Gonçalves, Naiara Martins
Bora criar com coisas que você possui em casa	Naomi Oliveira recepciona Antônia, mediadora do CMSP, Thaís Eastwood e Eduardo Pereira, da RBAC. Consiste numa oficina em que são utilizados objetos descartáveis, recortes de revistas, canetas cujo comando é criar coisas para expressar sentimentos e para dar de presente a alguém; exibe-se vídeo de Helena Faria, designer, que trabalha na criação de postagens em redes sociais, apresenta que o importante na criatividade é expressar-se com aquilo que estiver disponível.	RBAC	Thaís Eastwood, Eduardo Pereira
“Fake news, aqui não”	Luize Coutinho, mediadora do CMSP, recepciona Patrícia Blanco, presidente-executiva do Palavra Aberta; Enfatiza que a <i>internet</i> trouxe abundância de informação, caracteriza o ambiente de desinformação e divide entre notícias verdadeiras e falsas causado pela ampliação de gravação de conteúdo facilitado pelo celular; divulga notícia faz propaganda do Jornal Joca, material infanto juvenil conhecido na rede privada de ensino; a palestra segue advertindo sobre os problemas ao compartilhar notícias falsas e procedimentos a serem adotados quando estudantes desconfiarem da veracidade do conteúdo.	Palavra Aberta	Patrícia Blanco

Fonte: Elaboração própria com base em “DIA D MOVIMENTO INOVA” (2020).

Considerações

Na análise do Movimento Inova, verifica-se que os agentes privados realizam um tipo de divisão de tarefas para materializar suas ações e relações na implementação do programa Inova Educação que evidenciam o princípio educativo, o projeto de homem e a perspectiva de currículo apresentados pelos intelectuais representantes dos agentes privados no referido evento.

O programa Inova Educação estabelece um meio de interação entre esses mesmos agentes, mas o próprio programa é favorecido pelo contexto cultural do ascenso da direita e pela BNCC induzir formas de privatização endógena, pois ela mesma o é essa forma.

Os vídeos com diferentes temas inicialmente apresentam discursos com conteúdos semânticos cuja semelhança permite agrupamento para visualizar coerência no conjunto da intervenção desses agentes privados, pois se confirma que há um léxico sendo introduzido e consolidado, com camadas sobrepostas de conceitos com função de resignificação, suavização e obscurecimento da real função desses sujeitos no Movimento Inova: privatizar o conteúdo da escola pública.

Seus discursos expõem adaptações de suas pautas específicas aos léxicos ordenadores da perspectiva das competências, das habilidades socioemocionais, e um paralelo constante com o mundo do trabalho. Todos os palestrantes visam a flexibilização da rotina escolar para dar condições a um tipo humano atualizado e moldável em capacidades cognitivas ao *modus operandi* da venda da força de trabalho sem regulamentação, sem garantia de emprego e sem direitos trabalhistas. Com esse objetivo, propõem o aproveitamento das tecnologias para intensificação de horas de trabalho, sob o invólucro do empreendedorismo, da criatividade, da inovação e colocam como inimigas as práticas da escola do século XX.

Nem todos os participantes que palestram no Movimento Inova são de origem do setor privado, há aqueles intelectuais da Seduc que intervêm como elementos suplantados da realidade escolar para mobilizar noções de mérito, persistência e adequação das condições precárias de trabalho na escola às suas vontades, em nome de inovar a prática de ensino.

Dedicamo-nos ao primeiro evento público, Movimento Inova de dezembro de 2019, que, embora não tenha sido uma atividade para o conjunto da rede estadual, consistiu numa atividade em que se destacou a apresentação dos pressupostos político-pedagógicos, o princípio educativo, e as correlações destes agentes com as recentes reformas nas políticas educacionais: a BNCC e a reforma do ensino médio. Parece que ali a rede de política em ação teve o objetivo de justificar a necessidade da mudança para um grupo pequeno de escolas, portanto de sujeitos da comunidade escolar, que já deveriam ter alinhamento com a proposta do governo. Essa hipótese é reforçada por serem escolas PEI que já tinham algum projeto encaminhado pelos agentes.

Diversamente desse evento, a atividade denominada Dia “D”, em julho de 2020, foi obrigatória por ter sido estabelecida como dia letivo e, ocorrida durante a pandemia, foi realizada completamente à distância, o que permitiu o alcance de modo padronizado pela Seduc. Em função da necessária medida de isolamento físico, os conteúdos da proposta foram adequados para uma intervenção no cotidiano das comunidades ali tidas como expectadoras de uma série de ações: oficinas de recorte de papel, exposição das equipes da Seduc sempre em tom de exaltação positiva, entrevista com professores e estudantes sem crítica à condição das escolas e, obviamente, a divulgação de empresas e instituições privadas tidas como parceiras ou apoiadoras.

Destaca-se a proposta de oficinas “mão na massa” que ora se resumem a recorte, a colagem, que parecem contar com a escassez de material de estudantes, e, em outros momentos, com a confusão como se as comunidades gozassem de fartura de equipamentos tecnológicos ou de tempo livre para realizar todas as atividades com impressoras coloridas e na velocidade com a qual tais oficinas eram feitas e com poucos minutos de intervalos entre si, denotando a ênfase no resultado em detrimento do processo ou de compreensão das finalidades daquelas atividades, ou seja, do *para que fazer aquilo*, nos casos a elaboração de objetos de papel.

Visivelmente já se tratava de uma “amostra” de que a equipe da Seduc é capaz de concretizar o que se propõe, com a redução do tempo de aula para 45 minutos, como pretende-se com o Inova Educação.

É, também, importante acentuar a evidente mobilização de sujeitos das comunidades que se propuseram tão somente a expor o elemento positivo de suas atividades, o profícuo voluntarismo para o êxito dos projetos mencionados, a busca por premiações, em claro estímulo à competitividade e a repetida associação do trabalho com tecnologia para o aproveitamento de lixo e sucata como uma iniciativa de criatividade e inovação.

Em muitos momentos de exposição de vídeos, as modificações estruturais de adequação física realizadas pelas escolas foram tomadas como ações dignas de notoriedade em promoção da Seduc, vista como impulsionadora, ao passo que se divulgava como inovação a adequação de quesitos básicos da infraestrutura escolar. Essas circunstâncias permitem que se questione sobre qual a condição de estudo e trabalho em escolas onde tal “inovação” não ocorre. Diante da pouca disponibilização de recursos, tal qual se assume com a política de austeridade, a saída é mudar o que se ensina, com uma nova política curricular.

Agentes privados já possuem trajetória de contribuição à padronização curricular no fornecimento de sistemas de ensino em formato de apostilas. Pesquisas evidenciam essa ligação da atuação do setor privado no controle do currículo (ADRIÃO *et al*, 2016; PERRELLA; ALENCAR, 2022). Com o programa Inova Educação não seria diferente, já que o evento em análise trata da propaganda de agentes do mercado para a escola pública paulista.

Com a BNCC, esses agentes encontraram oportunidades lucrativas, aproveitando-se do esvaziamento do processo democrático e de discussão com as comunidades, quando da elaboração do documento da referida base, para fornecer materiais hiperestruturados em diversos formatos. Mas alguns se consagraram pela rápida utilização nas escolas privadas e que poderiam ser produzidos e vendidos em larga escala nas redes públicas de ensino: bonecos, jogos, vídeos, jornais infantojuvenis, cenários de faz-de-conta, livros etc.

Um desses produtos diferenciados e chamativos disseminados sob o discurso de competências empreendedoras, de liderança, sustentáveis e como uma alternativa que se justifica com uma narrativa de descoberta, criação, saber de onde vem, fazer com as próprias mãos, é fornecido sob o lema de *cultura maker*.

Nas escolas privadas, empresas fornecem materiais de uso manual e aparelhos de oficina e tecnológicos para espaços denominados *maker*, onde estudantes resolvem situações-problema ou produzem jogos, brinquedos ou cenários com os materiais disponíveis nesses espaços, já comprados nos pacotes vendidos com disponibilização segundo padronização curricular por ano/ciclo e por etapa, com materiais explicitando competências da BNCC envolvida, incluindo seu código numérico correspondente, alguns até mesmo com sequências didáticas prontas a serem seguidas, produtos a serem criados pelos estudantes.

O Movimento Inova é o próprio palco construído para o exercício de privatização do conteúdo da escola organizado pela sociedade política que dirige a escola pública paulista e que apresenta seu projeto de classe.

CAPÍTULO 3

RESISTÊNCIAS, APROPRIAÇÕES E ALTERNATIVAS PELAS ESCOLAS

*E se escrever história significa fazer a história presente, é um grande livro de história aquele que no presente cria forças em desenvolvimento mais conscientes de si e, assim, mais concretamente ativas e efetivas.*³⁹

Antonio Gramsci

Quais formas de apropriação e resistência ao Inova Educação foram tomadas por parte das comunidades do Grupo Escola Pública e Democracia?

Com esta e outras perguntas que seguimos durante a pesquisa de campo que registramos neste capítulo. Pretendíamos fazer visitas a escolas, assistir aulas, acompanhar reuniões de formação, entrevistar a comunidade, procedimentos adotados comumente em pesquisas sobre implementação de programas e projetos na rede pública de ensino. Contudo, o propósito e a metodologia iniciais da pesquisa foram modificados sobretudo em função da pandemia de Covid-19, pois as escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas pelo distanciamento físico para evitar o contágio.

Por fazer parte do GEPUD desde agosto de 2019 e conviver com boa parte dos seus membros nos movimentos de educação popular, modificamos os caminhos assumidos para a pesquisa, mantendo o mesmo tema e a compreensão de que a escola pública é um espaço formativo situado entre ditames e resistências das/às políticas educacionais e a valorização da participação popular na perspectiva da gestão democrática do ensino público como princípio.

Este capítulo condensa registros de memória vivida e memória partilhada do

39 Gramsci (2014, p. 1.171, Q 9, § 107).

GEPUD, no período compreendido entre outubro de 2018 a dezembro de 2021. Dizemos isso porque o grupo iniciou suas atividades em 2018, mas ingressamos somente em agosto de 2019, então uma parte dos arquivos antes de nossa entrada foram intercambiados com os participantes. Desde nosso ingresso fazemos as memórias das reuniões e de seus encaminhamentos, mas somente com a pesquisa na pós-graduação tomou-se a iniciativa de transformar os registros em material de pesquisa de campo, após a autorização dos membros do grupo.

Estas ações foram levadas a termo porque nosso estudo mira contribuir para pesquisas que se debruçam a analisar formas de apropriação das políticas educacionais e resistência a elas no âmbito das escolas em fase inicial de implementação.⁴⁰

De modo geral, há pontos em comum entre trabalhos na área da Educação.⁴¹ O primeiro refere-se à materialização das políticas nas escolas da rede estadual de ensino, revelando que as políticas são reinterpretadas e recriadas no contexto da prática.

Segundo Perez (1994), distinções de infraestrutura física de prédios escolares, localização da escola, estabilidade da equipe, captação de recursos da Secretaria de Estado da Educação e de prefeituras, atuação e participação de entidades da comunidade e origem social de estudantes podem produzir discriminação e desigualdades nas escolas que a política educacional

estabelece uma relação perversa com as políticas e programas adotados [...]. Embora os programas tenham uma abrangência universal, as escolas carentes acabam se beneficiando muito pouco das mudanças e inovações propostas, por causa de sua estrutura e modo de funcionamento (op. cit., p. 144).

Estudos sobre reformas da rede estadual paulista no período 1995-1998, como de Viriato (2001) e Moniz (2001), ressaltam que programas e projetos implantados pela Secretaria de Educação, cujo centro abordava princípios de descentralização, autonomia e participação, refletiam uma redefinição do papel do Estado na política

40 Procedeu-se uma busca com as palavras *currículo Estado São Paulo* e *política curricular Estado São Paulo* no site da Capes, filtrando em programas de pós-graduação em Educação, independentemente de seus conceitos no referido órgão de fomento à pesquisa.

41 Embora não tenha sido possível realizar ampla leitura do conjunto dos trabalhos acadêmicos, por ser muito numeroso, procedeu-se com a leitura de um total de 26 resumos dos referidos estudos, cujos resultados tornam possível a interpretação nesta interface entre ditames e resistências na política educacional. Nesta introdução são apresentados resultados de 19 resumos.

que evidenciava desconstrução da escola pública e corroboraram para sua privatização, analisam que mudanças em sala de aula não são uma consequência natural e direta das inovações introduzidas pelos órgãos públicos, entretanto, visualizam possibilidades para ação nas práticas de professores.

Em relação ao período 2007-2010, quando foi implantada a proposta curricular *São Paulo faz escola*, Elliot (2009) e Fernandes (2010) indicam disparidade entre o que tem sido proposto na referida política curricular em relação aos projetos de recuperação paralela e reforço e necessidades dos alunos, impactos no projeto político-pedagógico de escolas e aberturas nas escolas, onde subordinação e resistência estão presentes na multiplicidade de formas de poder manifestas na elaboração do currículo.

Formas de repercussão da política curricular no trabalho pedagógico configuram-se como segundo ponto em comum dentre os trabalhos.

Leite (2011), Valles (2012) e Lemos (2014) ressaltam o impacto negativo da reforma curricular no período 2007-2010 por provocar precarização e ruptura no trabalho coletivo da escola e na autonomia de ensinar, destacam a baixa qualidade do material, erros conceituais, conteúdos modelados pela avaliação externa da rede estadual, veiculação de estereótipos, linguagem inadequada, repetição e que os materiais-guia para o professor não apresentam aprimoramento profissional como a própria política curricular se propôs a fazer.

Masullo (2012) e Almeida (2014) expõem grande quantidade de professores em regime de trabalho temporário e sem formação específica na área, com segregação da categoria entre efetivos e não efetivos, poucos e deficitários cursos de formação continuada e infraestrutura precária das escolas. Segundo Abrahão (2011), equipes gestoras discutem que ações do currículo foram impostas e sem concretização da qualidade esperada, e que, apesar de explícitas referências à gestão democrática no discurso oficial, houve distanciamento da realidade escolar e informações equivocadas dadas pelas escolas à Secretaria de Educação nos questionários da implementação da proposta curricular.

Terceiro ponto dos resultados dos trabalhos faz referência à aceitação e à promoção de aderência por meio da política curricular.

Boim (2010), Oddi (2009) e Fernandes (2014) afirmam que houve incentivos à padronização por meio dos materiais didáticos, tão logo denominados de apostilas, com enfoque de treinamento realizado nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo, e que com a implantação da nova política curricular, houve número recorde de participação de estudantes da rede na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Branquinho (2011), Cassiari (2011), Freitas (2011) e Maldonado (2013) exibem diversificados perfis docentes, em relação à proposta curricular da rede estadual de São Paulo, ligados aos percursos pessoais, trajetórias profissionais e condições de trabalho: criticam a desconexão com a realidade da escola e materiais do programa insuficientes para que esses fossem incluídos nas suas práticas; contudo, também consideram que propicia a ampliação do conhecimento, auxílio no planejamento e na gestão escolar. Para os professores entrevistados, trata-se de problema secundário o cerceamento à autonomia pedagógica decorrente da padronização curricular, e a maioria indicou que o material não deve ser abolido, mesmo que haja diversas fragilidades, denotando conformismo e resignação pela situação de imposição da referida política. Ressaltam que a política de bonificação promoveu conformação aos princípios, metodologias e conteúdos da nova base curricular.

Valendo-se desses resultados que foram apresentados, estudar a implementação da mais recente política curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é pertinente por tratar da análise do seu processo inicial de concretização no âmbito da rede estadual paulista. As teses e dissertações denotam que há um campo fértil de estudo sobre diferentes interações na materialização da política, em especial aquelas que se expressam na diversidade da cultura circunscrita à escola, seja pela aderência, adequação com crítica ou resistência à política curricular.

Consideramos que a perspectiva epistemológica adotada, com base no método do materialismo histórico, mais especificamente o referencial do marxismo gramsciano, pode ser um elemento que nos distingue das análises que tomam a escola somente como reprodutora de relações sociais, ou de estudos descritivos que hipervalorizam a atuação do Estado em sentido estrito.

Assim, tendo em vista que o Inova Educação seria impresso como uma marca

governamental num período de conturbação política em que lideranças fascistas eram protagonistas de movimentos de massas, encaramos que a pesquisa participante deveria tomar um contorno de uma *pesquisa ativista* na qual o pesquisador deve ser um *participante da resistência*. Seguimos o alerta de Rockwell (1989), ao situar a unidade escolar como um dos espaços de atividades investigativas na pesquisa participante em educação, na qual a construção teórica se dá simultaneamente à realização da pesquisa empírica, com o cuidado para que o estudo de cunho etnográfico não se configure como uma mera descrição do empírico sem interesse na compreensão e resolução dos problemas reais vivenciados na escola, mas tê-la em articulação orgânica com a estrutura da formação social.

Com esta luneta metodológica, a relação da *pesquisa ativista participante da resistência* obteve sua intensidade delineada. Participamos do GEPUD sugerindo o nome dos seminários, fizemos falas nos debates, fomos convidados para palestras nas escolas, propusemos oficinas do curso, escrevemos e discutimos textos com as comunidades das escolas e incorporamos as entrevistas e as gravações que já tínhamos no arquivo do GEPUD.

Pretendemos acentuar a construção social da escola e os seus elementos não-documentados, buscamos destrinchar uma história na procura pela memória social de um grupo de escolas que se apropriam e resistem a uma política educacional, situando-a no contexto de acúmulo de forças em período repressivo.

Construção social da escola

A ideia de *construção social da escola* advém da compreensão de que cada instituição mesmo imersa no movimento histórico de alcance amplo, é uma versão mediada pelo local e contexto particular neste movimento. A expansão do sistema público de escolas nos países é implementada de modo diferente, cujos processos se ligam ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos passíveis de identificação, aos modos adotados para modernização dos aparelhos de Estado propostos ao sistema educacional num quadro de conjunturas históricas precisas. A origem e a vida de cada escola é marcada também por diferenças regionais, pelas organizações sociais e

sindicais, pelas trajetórias de professores e suas reivindicações, pela diversidade étnica e o peso relativo das Igrejas e/ou religião. Dessa expressão local toma forma a correlação de forças interna, as formas de relações predominantes, as prioridades no âmbito administrativo, as condições de regulamentação trabalhista, as identificações de tradição docente, todos os elementos que constituem a trama real em que se realiza a educação, que está em permanente construção, articulando histórias locais que podem assumir ou ignorar, mascarar ou recriar a vontade estatal, e, desse modo, abrem espaços para maior ou menor disputa de hegemonia. A construção social da escola, portanto, constitui uma trama que é preciso conhecer por integrar “o ponto de partida e conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas”. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 12)

Estes elementos conferem uma parte daquilo que se pode tomar como história e existência documentada da escola, mas coexiste uma *história não documentada* por meio da qual a escola toma forma material e ganha vida própria, entrecruzando-se com a presença do Estado pelas determinações e presenças da sociedade civil que ali convivem. Desse modo, a realidade documentada passa a se decompor em múltiplas realidades cotidianas, cujos sujeitos da comunidade escolar, trabalhadores da educação, estudantes e famílias, apropriam-se dos subsídios e prescrições legais e também constroem a escola. Se a escola é esse entrecruzamento, a separação entre Estado e sociedade civil ocorre somente por uma questão de método, pois na vida concreta, há uma presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola. Os resultados dessa trama fazem com que a escola tome variados sentidos situados em conjunturas a nível nacional e local. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989)

Esta compreensão tem sua tradutibilidade nas investigações do campo educacional e, no caso em estudo, a pesquisa participante em educação propõe e possibilita uma articulação entre teoria e prática. O trabalho permanente de análise de registros, consulta aos dados de campo e o esforço de compreensão intelectual compõem a sustentação para avançar e superar o que poderia ser considerado como sentido evidente das situações. Assim, o que é considerado não-significativo torna-se indício da investigação, os registros então passam a documentar a aparente dispersão da vida escolar. No fazer da pesquisa, tais pistas de indícios podem ser diluídas à medida que são seguidos seus rastros, por outro lado, também podem abrir

encadeamentos que conduzem à reconstrução da trama da vida na escola e, assim, possibilitam captar as diferentes formas de aderência, apropriação e resistência, ampliando a capacidade de ver e prever o que ocorre na escola.

O que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor, indica os verdadeiros assuntos em jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989, p. 21)

Como nem sempre é possível demarcar o que é intencionalidade governamental e sua forma de apropriação pelos sujeitos no cotidiano escolar, essas presenças se sedimentam e sobrepõem estilos que regulam a construção da escola e entram em jogo também novos programas, projetos e currículos que atuam no conteúdo da relação ensino-aprendizagem e a atuação de distintas frações do movimento sindical de educadores que ocupam lugar na memória coletiva. Assim, a implementação de novas propostas, por parte do Estado, pode gerar resistência silenciosa diante das inovações que, por vezes, não são introduzidas por meio de amplo debate e consulta à comunidade.

As experiências cotidianas na escola são sempre em referência aos sujeitos que as vivenciam, e o que é cotidiano para uma pessoa pode não ser para outra. Na compreensão da escola como um mundo de contrastes, distinguem-se múltiplas realidades concretas que sujeitos podem identificar e viver como escola e compreendê-la diferentemente de acordo com o lugar da vivência e da experiência. Isso é importante no marco deste estudo, pois compreende-se que as apropriações e resistências nos grupos das escolas que compõem a investigação são tomadas de vários modos, mesmo que partilhem de um ponto comum, a elaboração de propostas alternativas às da Secretaria de Educação.

Por isso compreendemos a escola como espaço de disputa de hegemonia, uma concepção que permite trabalhar com uma delimitação em aberto, assumindo o objetivo, assim como Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 25), de

[...] reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser o constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de intersecção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço,

incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo.

Temos consciência que nesta pesquisa de cunho etnográfico a coleta de informações das escolas é mediada pelos relatos de participantes do Grupo Escola Pública e Democrática (GEPUD), em sua maioria diretoras/es de escola que encontram no espaço do referido grupo um meio de debate coletivo sobre suas realidades, selecionando temas que estão na pauta do grupo para produzirem suas falas. Ainda que não seja uma observação direta do cotidiano escolar, tais relatos possibilitam apreender as ações que marcam a relação entre a comunidade escolar e a política educacional governamental, bem como as decisões tomadas na escala regional à qual pertence a instituição, visto que as Diretorias de Ensino também emanam variadas prescrições e procedimentos na adoção da reforma implementada com o Inova Educação, como será exibido neste capítulo.

A heterogeneidade deste processo não é infinitamente variável nem determinada de modo voluntário em cada caso individual, ela também apresenta uma tendência que é revelada pelos diferentes níveis que permitem reconstruir a continuidade relativa das categorias que ordenam a atividade escolar. Ou seja, o Inova Educação prevê uma série de modificações, mas muitas marcas da rotina escolar prosseguem, bem como os projetos político-pedagógicos elaborados nas escolas. Os relatos advindos do GEPUD estabelecem, também, o caráter histórico das atividades das escolas, permitindo compreender que o conteúdo social do conjunto dessas ações não é arbitrário ou corresponde a escolhas individuais, mas contribui para processos específicos de produção e reprodução social que produzem valores que se integram à acumulação humano-histórica, confluem para movimentos políticos e, assim, tais relatos das atividades cotidianas refletem ou antecipam a história social. (ROCKWELL; EZPELETA, 1989)

A pesquisa em tela propõe-se de modo transversal como um estudo do processo de implantação de uma reforma sistêmica por meio de política curricular. Na definição de processos que perpassam a rede pública de educação, ressaltam-se seu sentido histórico, sua configuração e consequência de acordo com as

transformações no tempo e no contexto específico. Desse modo, a análise da apropriação dessa política educacional se concentra na ação recíproca entre sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Em diferentes instituições, a apropriação pode ocorrer sem que sujeitos acreditem ou aprovelem o programa Inova Educação, mas o encontro das diversificadas formas de apropriação revela o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola, sendo neste trabalho o GEPUD o *locus* de debate sobre uma alternativa de educação popular democrática.

Formação do GEPUD

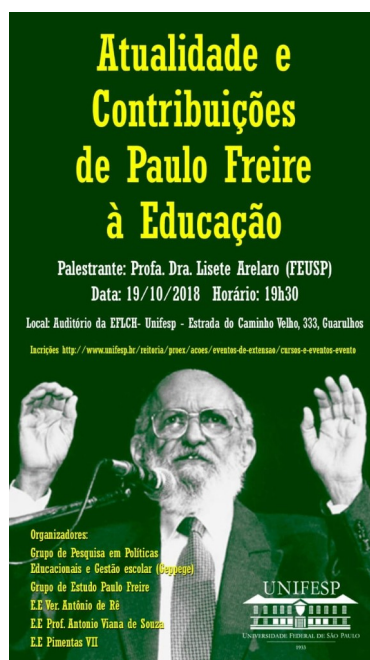
O GEPUD tem suas origens num projeto ocorrido em uma escola da rede estadual paulista, situada na periferia da cidade de Guarulhos. E a relação entre pessoas, instituições e educação democrática entremeiam os primeiros passos do grupo. Intelectuais como Lisete Arelaro, referência em Paulo Freire e a necessária democratização da educação e, conseqüentemente, da gestão da escola estiveram presentes desde os primórdios do grupo.

Começou com uma atividade de extensão realizada por professoras do departamento de educação da Unifesp, denominado “Democracia na escola” ocorrido em algumas etapas, de reflexão sobre conceito de democracia e da elaboração de um contrato pedagógico por parte da escola. Esta experiência está sintetizada no relato:

A realização deste projeto de extensão, na forma de pesquisa-ação, aproximou a escola e a universidade, bem como os professores e os alunos no sentido do compartilhamento de saberes e experiências. Permitiu ainda a reflexão sobre a escola como instituição enrijecida, eivada por disputas de poder e, ao mesmo tempo, como espaço de possibilidades no que se refere ao avanço no estabelecimento de práticas democráticas. Tais reflexões, estabelecidas no coletivo, evidenciaram limites e possibilidades na democratização das relações escolares, ao serem impulsionadas pela compreensão de que todos que trabalham e estudam na escola necessitam ser sujeitos de suas ações. [...] a realização do projeto, ainda em andamento, tem demonstrado a potência do debate coletivo na construção de propostas de gestão do espaço escolar pautada pelo diálogo, estudo e busca de consensos. (JACOMINI *et al.*, 2019, p. 215-216)

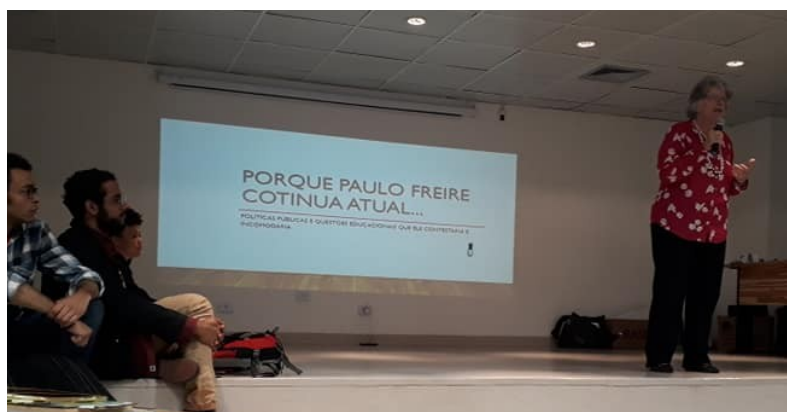
Parte da relação escola-universidade e a interrelação dos conhecimentos produzidos nestes âmbitos institucionais teve um novo momento a partir dos debates em torno da perspectiva político-pedagógica de Paulo Freire também realizados na Unifesp em 2018, no qual se viveu o contexto de assédio e clima de derrota diante do resultado eleitoral que deu vitória a muitos parlamentares vinculados à extrema-direita, ao neofascismo, e que tinham em seus discursos “expurgar Paulo Freire”, “combater o debate acerca de sexualidade e gênero na escola”, ou seja, que dariam força ao clima cultural gerado pelo movimento “Escola sem partido”, em que muitos educadores do GEPUD passaram a se reunir para fortalecer a perspectiva da gestão democrática e fortalecerem-se entre pares.

Figura 3 – Cartaz do evento *Atualidade e contribuições de Paulo Freire à Educação* na Unifesp, outubro/2018



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 4 – Palestra de Lisete Arelaro no evento *Atualidade e contribuições de Paulo Freire à Educação* na Unifesp, outubro/2018



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 5 – Auditório da Unifesp repleto de pessoas no evento *Atualidade e contribuições de Paulo Freire à Educação*, outubro/2018



Fonte: Acervo do GEPUD.

Foi após evento que tratava das contribuições político-pedagógicas de Paulo Freire que ocorreu o primeiro encontro entre professores da universidade e diretores das escolas de educação básica. Uma nova reunião foi marcada para 24 de janeiro de 2019 e, ao grupo inicial de diretores e professores do município de Guarulhos e da

Zona Leste de São Paulo se somaram colegas de Taboão da Serra, Itapecerica da Serra e Embu das Artes a convite da professora Mariângela Graciano. No processo de consolidação do grupo outros profissionais da educação básica e superior se somaram ao grupo.

Alguns destes educadores participaram de uma reunião da REPU, em que foi pauta a proposta da Anped que indicava para professores associados realizarem debates, eventos nas universidades com as escolas, a respeito da democracia e da educação. Isso deu ensejo para a participação de professores da rede estadual em uma atividade de reflexão conjunta sobre a política educacional nacional e estadual.

Figura 6 – Cartaz do debate *Escola pública e democracia na atualidade*, maio/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 7 – Lisete Arelaro no debate *Escola pública e democracia na atualidade*, maio/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 8 – Fernando Cássio no debate *Escola pública e democracia na atualidade*, maio/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

O evento *Escola pública e democracia na atualidade* foi realizado em maio de 2019, contou com a presença de Lisete Arelaro, que tratou do histórico da educação popular e da democracia na escola pública, e Fernando Cássio, que fez uma análise sobre o gerencialismo e a financeirização da educação, mais especificamente a crítica ao Método de Melhoria de Resultados (MMR), identificado também por diretores como empecilho à gestão democrática da escola. O auditório do Sinsprev para esse evento foi ambiente de nutrição para que fossem dados mais alguns passos na perspectiva político-pedagógica, em que vivências e estudos convergiam para que a construção de escolas democráticas se efetivasse por meio de relações democráticas entre sujeitos; contudo, já estava constatado que a política oficial do governo estadual trazia em seu próprio âmago uma política de gestão não democrática de escola.

A partir desse encontro decorreram-se reuniões do grupo de diretores que passou a se encontrar mensalmente para debater, acolher demandas, ansiedades e preocupações de seus participantes e prosseguir a atuação conjunta entre escola e universidade. Junto aos encontros pontuais para debater sobre democracia na escola, às atividades e campanhas sindicais que constituíam o âmbito de atuação destes educadores, o grupo passou a ser um espaço de encontro, debate, reflexão e ação sobre a prática educativa.

Eventos contextuais atravessaram a trajetória do grupo: invasão da Polícia Militar em escola estadual em São Paulo, a fatalidade em uma escola estadual em Suzano, que envolveu ataque e morte de cinco estudantes e duas funcionárias, com a mobilização do contexto social e político do momento e o anúncio de uma reforma sistêmica na rede estadual de ensino com a implantação do programa Inova Educação, que tinha como exigência um curso preparatório *online* obrigatório para membros da rede, a persistência da Seduc em fazer as escolas aderirem ao PEI, a pandemia de Covid-19, a adequação e os problemas do ensino remoto em função da pandemia e a implantação da reforma do ensino médio. Todos estes episódios formaram e aqueceram a agenda de discussões do grupo.

O caráter formativo teórico também pautou o GEPUD. À medida que a realidade vivenciada no âmbito das escolas era cotejada com reflexões e discussões teóricas amparadas nas obras⁴² de Ellen Wood, Tzvetan Todorov, Vitor Paro, Paulo Freire, entre outros, a identidade que constituía o grupo foi se definindo e somente em agosto de 2019 que o nome Grupo Escola Pública e Democracia, com a respectiva sigla Gepud, foi definido coletivamente. Também neste encontro foram debatidos os objetivos do que viria a se constituir no projeto de extensão com participação das comunidades de 11 escolas que firmaram termo de compromisso e depois somaram-se mais comunidades que totalizaram 15 escolas participantes de cinco cidades de São Paulo.

Tabela 3 – Escolas participantes do Gepud e respectivas cidades, 2019-2021

Ano	Total de escolas	Cidades
2018	03	Guarulhos
2019	11	Embu das Artes, Guarulhos, Itapecerica da Serra, São Paulo, Taboão da Serra
2020	15	
2021		

Fonte: elaboração própria.

O grupo se propôs desenvolver projeto colaborativo de estudo e reflexão sobre as políticas educacionais do governo paulista, com o objetivo de construir propostas

⁴² As obras debatidas pelo grupo são: *Democracia contra o capitalismo* (WOOD, 2004), *Os inimigos da democracia* (TODOROV, 2017), *Educação como exercício do poder* (PARO, 2014).

educativas alternativas, que tivessem como pressupostos a democratização da gestão escolar e dos processos educativos, a participação democrática e a qualidade do ensino visando também: compreender as lógicas educacional e de gestão do Programa Inova Educação da Secretaria de Educação; construir e implementar proposta alternativa de gestão do trabalho pedagógico na escola, com ampla participação da comunidade escolar, para fazer contraposição ao Método de Melhoria de Resultados, baseado nos princípios de gestão empresarial; sistematizar a experiência produzida com o desenvolvimento deste projeto por meio de registros descritivos e analíticos para serem encaminhados à Secretaria de Educação e divulgado à comunidade acadêmica e às escolas de educação básica. Enfim, construir o caminho, caminhando.

A repressão e o princípio educativo

A repressão e o assédio já vivenciado por educadores, tendo em vista a invasão da ideologia do movimento “escola sem partido” e o estímulo a perspectivas mais conservadoras, foram assuntos de preocupação e acolhimento coletivo da situação real das escolas. Ao mesmo tempo, convocações da Seduc aos diretores consistiam em eventos bem estruturados e organizados que prescindiam de espaços para expressão de opiniões.

De um lado, o governador recém-eleito João Dória convocava servidores das escolas para apresentação do seu plano de estratégias.⁴³ De outro, as notícias de ataque agressivo da Polícia Militar em estudante dentro de escola estadual na zona oeste da cidade de São Paulo,⁴⁴ de agressão também por parte de policiais militares contra estudantes que protestavam por melhores condições de estudo em frente a uma escola estadual em Guarulhos,⁴⁵ sendo ambos os casos com chamado à Polícia

43 Disponível em <educacao.sp.gov.br/planejamento-estrategico/> Acesso em 11 ago. 2021.

44 O caso do estudante do 2º ano do ensino médio do período noturno que foi agredido dentro da escola estadual por quatro policiais militares foi divulgado na mídia e em diversas redes sociais. Disponível em <agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/02/seis-pms-sao-afastados-apos-video-mostrar-agressoes-a-alunos-em-escola.shtml> Acesso em 11 ago. 2021.

45 O caso de agressão de policiais militares contra estudantes em Guarulhos também foi amplamente divulgado: <folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/pm-usa-cano-da-arma-para-empurrar-aluna-durante-protesto-em-escola-de-guarulhos.shtml> Acesso em 11 ago. 2021.

Militar feito pelos respectivos diretores das escolas, e o lamentável acontecimento conhecido como massacre de Suzano.⁴⁶

Nos encontros de março e abril de 2019 estes dois temas compuseram as primeiras discussões do grupo. Além de serem da maior importância para interessados em educação, a relação direta com a rede estadual paulista, local de trabalho dos educadores do GEPUD, fizeram-nos refletir sobre as condições materiais e emocionais às quais estão submetidas as comunidades.

Diretores foram convocados pelo governo a comparecer no evento “Encontro Regional de Diretores Escolares”, que fora divulgado pela Seduc como espaço de escuta de gestores para subsidiar a formulação do plano estratégico do governo. Contudo, como relataram diretores presentes, não houve espaço para expressão de opiniões, apenas um deles conseguiu fazer uma fala que expunha as condições de infraestrutura das escolas e de pouca valorização do magistério. Avaliam que o encontro não possibilitou articulação entre as mesas organizadas pela Seduc e os poucos estudantes presentes eram de escolas técnicas escolhidas pelo governo, caracterizando uma participação dirigida e tutelada.

No que se refere aos sucessivos casos de violência e agressão policial nas escolas estaduais, conforme relataram os diretores de Guarulhos, a tensão foi instalada pela falta de diálogo e intransigência, marca da gestão da escola que foi interpelada pelos estudantes que demandavam melhor infraestrutura, e que resultou na prisão de dois adolescentes estudantes da escola, fato que foi presenciado pela dirigente regional de ensino de Guarulhos, e somente no dia seguinte os estudantes foram encaminhados para a Vara da Infância em completa dissonância ao estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O tema foi cotejado pelos membros do grupo como uma situação constante no interior das escolas que se mescla com casos de conflitos nas relações interpessoais e a ausência de plano integrado entre instituições do Estado que, por fim, desencadeiam em um certo consenso no posicionamento de muitos diretores de que é necessário tratar os atributos educativos como caso de polícia, na crença de que confiar a escola à polícia pode trazer mais proteção e segurança.

46 O atentado ocorreu em escola estadual de Suzano que deixou 10 pessoas mortas, incluindo os dois atiradores que eram ex-alunos. Disponível em brasil.elpais.com/brasil/2019/03/13/politica/1552483173_355370.html > Acesso em 11 ago. 2021.

Os relatos feitos pelos diretores dessa relativa aceitação da violência como incremento ao educativo, por parte de servidores da rede estadual, expõem argumentos como: a relação de parentesco entre funcionários com policiais, a defesa de policiais como zeladores das escolas e de punição rígida como medida de justiça, e a idealização por um modelo de gestão autoritária como a que mais se ajusta à escola.

Mesmo em contextos em que escolas e polícia dialogam, as propostas são insuficientes. Como descreveu uma diretora da cidade de Embu das Artes sobre reunião entre escolas com o Comando da Polícia Militar da região, que não trouxe solução para segurança do entorno e do espaço físico das escolas, somente foi feita a proposta do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Ou como ocorrido em Guarulhos, em que a situação de agressão física perpetrada pelo policial contra jovens estudantes foi presenciada pela dirigente regional de ensino, revelando incapacidade de evitar que os dois adolescentes fossem levados para a delegacia e, portanto, incapacidade em lidar com protestos democráticos da comunidade.

Diretores também se perguntaram sobre como proceder em casos nos quais os alunos saem do controle, políticas existentes para que a juventude não chegue a situações extremas e como resistir à militarização e construir outra função social à escola.

Esses sucessivos casos de violência e agressão, diretamente relacionados com o âmbito escolar, levaram o grupo a refletir sobre a democracia como princípio educativo norteador de sua atuação como direção de escola, apontando que o diálogo com alunos em conjunto com seus responsáveis é importante para restaurar relações, de defender os acúmulos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos dispositivos constitucionais do Brasil que asseguram direitos democráticos para resguardar parte deles que ainda não foram atingidos pelo recente cenário político reacionário.

A política de militarização das escolas, implantada pelo MEC e apoiada por governadores estaduais, foi tomada como oposição ao que os diretores haviam refletido como princípio educativo, questionavam essa proposta como solução de problemas e atribuíram-na como forma de compensação das falhas das forças militares fora do contexto educacional no combate à criminalidade na sociedade. E associam que, assim como na ditadura militar a repressão ocorreu também por meio

de punições, torturas e mortes como exemplificação do regime, nas escolas a atuação dos militares se dá com o mesmo viés. Discutem como medidas socioeducativas para jovens em liberdade assistida são utilizadas como castigo, ilustrando casos nos quais são atribuídas tarefas de limpeza de banheiros fora do período de aula aos referidos estudantes.

Enquanto as convocações do governo de São Paulo renderam tão somente um espaço de denúncia da abertura exígua para expressão dos diretores, o tema da agressão e da violência policial contra jovens ocupou com centralidade a preocupação sobre o futuro da escola como instituição na qual se privilegiam relações democráticas. O grupo de educadores propunha medidas razoáveis, como ações de formação coletiva com pais e adolescentes, produção de materiais sobre como democracia pode ser tematizada na escola e possibilidades de atuação democrática com Associação de Pais e Mestres, Grêmios e Conselho de Escola.

Apropriações e resistências

Foi no encontro de junho de 2019, após o debate realizado em maio “Escola pública e democracia na atualidade”, com Lisete Arelaro e Fernando Cássio convidados, que o grupo percebeu discutir sobre a escola que não deseja. E refletiram que o salto seria partir para uma pauta propositiva, apontando os caminhos para a escola que queriam. A esse respeito, discutiram a necessidade de elaboração de um processo de escuta, bem como a construção de uma resistência propositiva às políticas da Seduc. E para atingir esse objetivo, concluíram que seria necessário sistematizar os debates realizados e oficializar o grupo na forma de um projeto de extensão, estreitando vínculos entre escolas e universidade.

O eixo da proposta inicial envolveu a gestão das escolas em contraponto ao MMR, definiu-se pela metodologia da pesquisa-ação para os caminhos a serem assumidos no projeto e indicaram que o nome do grupo expressasse esse componente de união entre educadores do ensino básico e superior e que sua definição seria feita posteriormente.

Ainda na reunião de junho/2019, o grupo organizou uma agenda comum de ações que demonstrava a continuidade dos trabalhos pautada pela reflexão teórica e atuação pela melhoria da escola pública, prevendo leitura e discussão de livros, seminários com estudantes, professores e gestores e encontro com escolas que desenvolvem projetos educativos alternativos.

Mas os anúncios de uma reforma sistêmica no conjunto da rede, por meio do programa Inova Educação, tomaram a atenção do grupo devido à apropriação das novas medidas a serem implantadas, ao passo que, como diretores, seriam os primeiros sujeitos da comunidade escolar a serem contatados pela Seduc; por outro lado, junto ao contexto do projeto de extensão que caminhava para uma relação mais próxima entre escola e universidade.

Em agosto de 2019 os rumos sobre a apropriação e as resistências foram definidos. Com o nome do grupo decidido, *Grupo Escola Pública e Democracia - GEPUD*, seu perfil também afinava um compromisso entre novos participantes, diretores e professores de escolas e universidades, que pautava a preocupação de suas próximas atividades dialogarem mais amplamente com a comunidade escolar; o que teve, por consequência, a denominação do projeto de extensão *Construindo propostas educacionais: reflexões e práticas* e a organização do seminário ocorrido em setembro daquele ano, cujo tema estabelecido como *Escola autônoma e democrática: isso INOVA* adaptava o nome do programa governamental e explicitava a perspectiva do grupo face a ele, portanto, expunha-se uma apropriação crítica ao Inova Educação.

Contextos da política educacional

O que levou este grupo de educadores a debater sobre a nova política educacional a ser implantada na rede estadual paulista foi seu próprio contexto de trabalho para atender às demandas do governo: como introduzir inovações nas atuais condições das escolas?

A política é colocada em ação em contextos materiais, com variados recursos e relacionadas a determinados problemas. No caso em questão, o Inova Educação era implantado pelo governo pautando-se pelo que considerava experiência exitosa das

escolas PEI, para executar no conjunto da rede o “modelo pedagógico” que alterava tempos e conteúdos da escola. Como discutido por Giroto e Cássio (2018), as escolas PEI tornaram-se tal modelo por serem ilhas de excelência, com poucos estudantes, localizadas em bairros com condições diferenciadas e equipes de educadores com incremento salarial, ao mesmo tempo que essas escolas estão sob controle intensificado do trabalho pedagógico.

Do ponto de vista da Seduc, o estabelecimento destas medidas neste conjunto de escolas poderia ser generalizado, sem que necessariamente fossem previstos recursos financeiros a mais, como os próprios agentes da Seduc expuseram, e está registrado no Capítulo 2 desta dissertação. Desmaterializa-se, assim, o contexto da formulação da política e ela passa a ser executada considerando de forma idealizada a arquitetura escolar, os professores, os alunos e os recursos.

Educadores do GEPUD tratavam com indagação e crítica as premissas do programa. Em agosto de 2019 elaboraram uma série de questões problematizadoras quando se preparavam para o seminário *Escola autônoma e democrática: isso INOVA*:

Caixa de texto 1 – Questões problematizadoras sobre o Inova Educação

1) Como é trabalhar “Projeto de Vida” numa perspectiva que articula as condições econômicas, sociais e culturais às demandas individuais e coletivas dos alunos?

Questões problematizadoras:

Como realizar esta atividade nas escolas numa perspectiva crítica que considere as questões de classe, gênero, raça etc. e não apenas questões socioemocionais ou habilidades voltadas ao mercado de trabalho?

Que conteúdos devem ser desenvolvidos na disciplina Projeto de Vida nessa perspectiva?

Quais relações entre educação e mundo do trabalho devem ser valorizadas e trabalhadas nas escolas?

2) Quais disciplinas devem ser ofertadas no rol de disciplinas eletivas?

Questões problematizadoras:

Que conteúdos desejamos oferecer aos estudantes por meio das disciplinas eletivas?

Nos exemplos citados em documento da Seduc, fala-se em empreendedorismo, educação financeira, economia criativa, olimpíadas e teatro. Essas disciplinas têm conteúdo excessivamente voltado à lógica do mercado?

Quais equipamentos, recursos e estrutura física são exigidos para a adequada participação em olimpíadas do conhecimento, geralmente com provas *online*, e o teatro, por exemplo?

Como pensar a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade no planejamento das disciplinas eletivas?

3) Tecnologia: o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação

Questões problematizadoras:

Os usos do computador na educação possuem em comum a preocupação com as mudanças do mundo atual em função da presença generalizada das tecnologias no cotidiano. Em linhas gerais, argumenta-se que o uso das TICs pode tornar as aulas mais atraentes e inovadoras. Entretanto, trata-se de um instrumento poderoso para o desenvolvimento de atividades colaborativas, cooperativas e interativas a partir dos processos de ensino e aprendizagem? Ou de fetichização da tecnologia como detentora de um poder redentor de modernizar a educação? Ou ainda a tecnologia como ferramenta para um processo de massificação, além da manipulação de ideias e o estímulo ao consumo?

As Tics podem contribuir para o desenvolvimento de um modelo democrático ou popular de comunicação mediada pelo computador (cidadania digital); ou tendem a aprofundar o isolamento humano e cultural?

Qual o papel atribuído ao professor para a implantação desses novos recursos tecnológicos no contexto educacional?

Qual a validade do uso de recursos tão dispendiosos em face das necessidades e prioridades básicas da educação paulista?

4) Democracia e currículo

Questões problematizadoras:

A formação docente *online* tem preparado suficientemente os professores para as mudanças previstas no Programa Inova educação?

O Inova prevê mais tempo na escola para planejamento. Quais as condições objetivas para a elaboração coletiva e democrática da matriz curricular?

Como se democratiza a escola por meio do currículo?

Como concretizar processos de ensino e de aprendizagem mais consonantes com as necessidades da maioria dos jovens que a frequentam e, de fato, envolvê-los na construção desses processos?

As questões acima expõem expectativas visto que o próprio programa visava à introdução de mudanças curriculares, mas as problematizações tomam como norte a perspectiva de princípios que articulam eixos de ordem político-pedagógico unindo democratização da escola e de seus espaços de decisão, o papel assumido sobre uso de tecnologias na educação escolar e o treinamento *online* para equipes das escolas como único meio de apresentação do programa por parte da Seduc.

Pela perspectiva destes educadores, a implantação de tantas modificações em curto período estava distante de lograr êxito. E foi o que se confirmou.

O processo de atribuição de aulas das disciplinas do Inova Educação, responsabilidade da Seduc e das Diretorias de Ensino das regiões, ocorreu de modo desorganizado e confuso, segundo relatos dos diretores participantes do GEPUD.

O conflito se deu, primeiramente, com a exigência de conclusão de etapas do curso *online* de treinamento do Inova Educação para que professores pudessem ministrar aulas. Como as disciplinas tratavam de temáticas diferentes daquelas abrangidas pelas áreas de conhecimento nas quais professores efetivos da rede se formaram na universidade, muitos não realizaram o curso e resistiram à atribuição de aulas do programa. Outro problema foi a inserção de mais um horário de planejamento específico para as aulas do Inova Educação, o que significaria a previsão de mais horários nas escolas para as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) além dos já organizados obrigatoriamente. Isso fez com que professores efetivos atribuíssem aulas adequando-as nos horários em que estivessem na escola.

Pelos relatos nas reuniões do GEPUD em janeiro, fevereiro e março de 2020, ocorreram atribuição de quantidade de aulas acima das que as escolas dispunham, ressaltando que as Diretorias de Ensino desconsideraram os horários comunicados pelas escolas, chegando a atribuição a ocorrer até de madrugada, por suas regras não terem sido claras, por ocorrerem erros de contagem de pontuação de professores e casos em que a atribuição teve de ser realizada mais de duas vezes.

A implantação inicial do Inova Educação é marcada pela precariedade. A disposição das aulas de disciplinas previstas no programa resultou em escolas ficarem sem aulas do programa atribuídas a professores efetivos e ligados aos projetos político-pedagógicos das escolas, restando, então, que professores de

contratação temporária, muitos sem formação em licenciatura, assumissem tais disciplinas.⁴⁷ Vários destes professores sem terem realizado o curso exigido também foram encarregados por turmas. Ainda assim, muitas escolas não tiveram seus horários preenchidos com as disciplinas do Inova Educação. Havia insatisfação de professores coordenadores com a sobrecarga de tarefas relacionadas ao acompanhamento dos ATPC específicos do programa e os materiais fornecidos pela Seduc para subsidiá-los que chegavam com atraso. Os diretores consideravam impossível acompanhar todas as atividades de planejamento exigidos no âmbito do programa.

O conflito de fundo está relacionado à sobreposição de distintos programas e projetos que compõem a política educacional da Seduc que, embora sejam anunciados como medidas para organizar o trabalho administrativo, produzem efeito contrário, onerando diretores e equipes de gestão, distanciando-os de ações com o conjunto dos sujeitos da escola.

Como revelam os diretores, se a Seduc pretendia implantar um novo programa com lema de inovação, as políticas existentes na rede estadual tornam incoerentes estas novas propostas, por mais questionáveis que sejam seus pressupostos político-pedagógicos, pois de algum modo somavam-se às ações de controle da política educacional vigente. Além da própria precariedade relacionada a professores não efetivos assumirem as aulas do Inova Educação, o contexto das escolas exposto pelos diretores é de insuficiência material e de profissionais nos distintos ambientes das unidades escolares.

As ações de controle do trabalho pedagógico por parte da Seduc, relatadas pelos diretores, pautavam-se por calendário pré-determinado anualmente, pautas de reuniões de planejamento pedagógico centralizadas com subdivisão por área do conhecimento, preenchimento constante de planilhas em plataformas digitais criadas pela Seduc para atendimento das metas do MMR que não condizem com o cotidiano das escolas.

47 Tratam-se de professores de situação funcional denominada Ocupante de Função-Atividade (OFA) em regime de contratos temporários, portanto, sem ingresso via concurso público e sem estabilidade, que atuam como eventuais e recebem menor remuneração do que professores efetivos. A admissão destes professores temporários assume tendência de crescimento na rede estadual paulista, como revela estudo abrangente realizado por Barbosa; Jacomini; Fernandes; Santos e Nascimento (2020).

O conjunto dessas medidas evidencia o papel do diretor como gerente, no qual o administrativo é isolado do pedagógico, para passar a tratar de questões descoladas da sua realidade. Ou seja, administrar o inadministrável. Mas, do ponto de vista da Seduc, estas políticas compunham o centro da ação do diretor.

Diante de tantas demandas, resta pouco tempo para elaborar sobre sua práxis, segundo expressam diretores do GEPUD. E a realidade no contexto educativo parecia exigir algo que não constava nas diversas planilhas exigidas pela Seduc, pois diretores relatavam que não eram raras as vezes que, por causa da redução de servidores, assumiam também tarefas como preparar o lanche e servir o almoço para os alunos de suas respectivas escolas, bem como terem de acompanhar as reuniões de ATPC com muitas limitações, pois não contavam com professores que se candidatavam a exercer o cargo de professor coordenador, por saberem do excesso de trabalho requisitado de modo centralizado pela Seduc.

Ainda assim, estes trabalhadores sustentam que, no âmbito dos princípios de educação pública e democrática, é imperativo o exercício da autonomia para resistir aos exorbitantes ditames do gerencialismo. Por visualizarem o esvaziamento intencional promovido pelo governo para fragilizar a elaboração de projetos político-pedagógicos pelas escolas e dos currículos vinculados às suas comunidades, e sua consequente fragilização, este grupo de educadores defende permanentemente a autonomia do trabalho pedagógico, o diálogo com suas comunidades e a valorização das atividades de planejamento coletivo.

Autonomia e democracia como inovação: primeiro debate

Enquanto os princípios do programa Inova Educação eram propagandeados pela Seduc e as atividades de treinamento eram realizadas a distância, sem que houvesse algum processo de consulta ou espaço representativo de escuta e decisão sobre o conteúdo da política educacional, os educadores do GEPUD organizaram atividades próprias para debater o programa e se anteciparam à Seduc, tematizando que a democratização das relações e o fortalecimento da autonomia no trabalho pedagógico efetivariam uma inovação na escola pública paulista.

Para o exercício deste princípio educativo, era preciso considerar o contexto das escolas e também os valores e contradições das comunidades, como exposto na seção anterior, que tomou como base as anotações de campo de agosto de 2019 e janeiro, fevereiro e março de 2020. Agora retornaremos ao segundo semestre de 2019, por se tratar de um período no qual o GEPUD se mobilizou para a organização dos seus seminários *Escola pública e democrática: isso INOVA*, concretizados em duas etapas, entre setembro e novembro daquele ano.

Figura 9 – Cartaz do 1º seminário do GEPUD
Escola pública e democrática: isso INOVA, setembro/2019 ⁴⁸



Fonte: Acervo do GEPUD.

Realizado em setembro de 2019 numa escola estadual da zona oeste da capital paulistana que teve muita visibilidade nas ocupações de escola em 2015, o seminário do GEPUD contou com 180 participantes, dentre estes, professores do ensino básico e superior, estudantes e diretores. O evento foi organizado na reunião de agosto de 2019 com uma divisão de tarefas voluntariamente entre as escolas, com organização

⁴⁸ Por se tratar de uma das escolas do estudo de caso e para cumprimento de princípios de ética em pesquisa, o nome da escola onde foi realizado o evento foi omitido do cartaz sem prejuízo estético.

de ônibus vindos das cidades da região metropolitana de São Paulo, responsabilidades pelo lanche, equipamentos de som e infraestrutura do espaço. O elemento diferencial consistiu, sobretudo, na mobilização no cotidiano das escolas para debater e refletir sobre os rumos que tomaria a educação pública, como explicitou o professor coordenador da escola que sediou o seminário:

Esse seminário veio num momento muito importante e assertivo [...] construí-lo veio num momento que a gente estava discutindo o Inova [Educação] na escola e a gente aproveitou a demanda que a Seduc nos colocou e discutiu com professores, de conversar com alunos [...] e a gente aproveitou para fazer essa escuta de uma forma crítica e construir o seminário a partir dessa escuta. [...] A gente levou para os ATPC as discussões impostas pela secretaria, mas também inseriu alguns elementos mais críticos em relação ao que são as eletivas, o projeto de vida, toda a questão que envolve o Inova [Educação]. A gente fez a conversa com estudantes, junto com os representantes de turma e grêmios eles movimentaram os estudantes, e nós da gestão movimentamos os professores para fazer essa discussão para levantar questionamentos para trazer hoje para o seminário. [...] A discussão na escola está aberta também. [...] Para nós, receber o seminário é o fechamento de um trabalho de discussão e também um passo para enfrentar o que será essa mudança no ano que vem. Então hoje nós temos um grupo grande de professores da escola participando do seminário, temos a gestão inteira, diretora, vice-diretora, os coordenadores, temos os estudantes do grêmios [...]. E a discussão não vai acabar aqui, a gente tem a proposta de voltar para a escola de continuar essa conversa, essa reflexão.

(Paulo, professor coordenador, EE Girassol, entrevista de 21 de setembro de 2019. Acervo do GEPUD)

O seminário foi concebido com o objetivo de formular coletivamente propostas para um documento que expressasse as concepções do GEPUD acerca do programa Inova Educação e construir alternativas à sua implementação, cujo método pressuponha diálogo com as concepções de educação pública e democrática e projetos político-pedagógicos das escolas participantes do grupo. Ainda que fosse um momento no qual as informações sobre o programa ainda circulavam de modo preliminar na rede pública paulista, seus conteúdos e forma de implantação incitavam algumas conclusões por parte do GEPUD:

Consideramos que a concepção de educação e de formação das novas gerações que sustenta a proposta da Seduc coaduna com uma visão utilitarista de educação, que busca imprimir uma escolarização a serviço dos preceitos neoliberais de formação de uma nova classe trabalhadora flexível, individualista, competitiva e que acredita que o sucesso nos diferentes âmbitos da vida, mas especialmente no profissional, depende do esforço e mérito individuais, sendo

fundamental para isso o desenvolvimento das chamadas habilidades socioemocionais que, na perspectiva apresentada pela Seduc, consiste em reforçar o mérito em detrimento de uma compreensão das desigualdades sociais, das injustiças, da opressão, da discriminação e da miséria que circundam o cotidiano de alunos e alunas que frequentam as escolas estaduais. (GEPUD, 2019a, p. 2-3)

Este posicionamento expõe educadores preocupados com o futuro da educação pública e com os sujeitos formados pelos preceitos do programa, mais uma vez motivados pelo contexto de vida das comunidades com as quais as escolas se relacionam. Também sintetiza a análise crítica que motivava o grupo, naquele momento inicial de implantação do Inova Educação na rede estadual paulista, no que diz respeito aos principais núcleos do modelo pedagógico do programa: incentivo ao empreendedorismo como principal eixo de inserção no mundo do trabalho, indução das competências socioemocionais para o ajuste passivo do jovem da classe subalterna e a não previsão de mais recursos diante da imposição de disciplinas como tecnologia.

No acervo do GEPUD contém gravações de falas de participantes que levaram para o plenário resumos das discussões feitas em pequenos grupos nas salas de aula da escola. A seguir, uma entrevista do acervo com duas estudantes de ensino médio da EE Rosa, da cidade de Taboão da Serra, em que expõem sua opinião do debate sobre as finalidades de uma formação para e pelo trabalho e possibilidades de reflexão da disciplina Projeto de vida:

Eu tenho como minha opinião e como a gente formou no grupo de que “para o trabalho” seria o que o governo está implantando sobre a gente. O governo vê a gente como a grande maioria, mas que trabalha para uma minoria. “Para o trabalho” seria o que o governo vê para a gente. Já “pelo trabalho” seria a gente correr atrás dos nossos objetivos, correr atrás dos nossos sonhos e seguir o que a gente quer, o que a gente realmente sempre sonhou.

[...] A gente chegou à conclusão que tem que haver uma junção de todas as pessoas envolvidas. Tipo, pegar a realidade dos alunos e fazer com que eles se sintam incluídos dentro do tema que a gente ia tentar incluir no projeto de vida dos alunos para eles terem conhecimentos melhor do que eles vão querer ser quando crescer e como funciona essa área, não ficar somente pelo estereótipo do que é aquela profissão.

De que é daquele jeito e vai ter que ser daquele jeito, é quebrar os padrões e a forma de como a gente é.

(estudantes de ensino médio, EE Rosa, entrevista de 21 de setembro de 2019. Acervo do GEPUD)

Percebe-se que há certa apropriação do programa e uma proposta alternativa na sua formulação que foi possibilitada pelo próprio Inova Educação prever elementos referentes ao preparo para o trabalho e seu atrelamento às escolhas dos jovens, ainda que seja numa perspectiva individualista e meritocrática. Ocorre que a resistência e a proposição também foram possíveis pela existência de espaço de diálogo entre educandos e educadores em que se sentiam com segurança para refletir e opinar sobre a política educacional com vistas a “quebrar os padrões” que o modo de produção capitalista leva os sujeitos a agir e pensar.

Nas figuras a seguir percebe-se a forma de organização do espaço, baseada nos processos circulares, os quais propiciam mais acolhimento e debate.

Figura 10 – Comunidades das escolas do GEPUD em debate, setembro/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 11 – Comunidades das escolas do GEPUD em debate, setembro/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 12 – Comunidades das escolas do GEPUD em debate, setembro/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 13 – Plenário das comunidades das escolas do GEPUD, setembro/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Após o debate em pequenos grupos, o seminário teve um momento no qual foram apresentadas ao conjunto de participantes as sínteses das discussões e as propostas que delas decorreram. No plenário também foi mais um espaço para que as comunidades das escolas expusessem posicionamentos. Abaixo é destacada a fala de uma professora de Taboão da Serra que trouxe elementos críticos dos limites do programa Inova Educação, fazendo menção à pressa com que o governo modificou o currículo, com a repetida indicação que devem ser utilizados materiais de sucata e reciclagem para incrementar aulas e ambientes escolares e a desconfiança com as finalidades de sucessivos procedimentos de avaliação de cunho gerencialista serem aplicados na educação.

Então, é assim: eu vou fazer um material com o jovem e a primeira coisa que faltou foi conversar com a molecada. [...] O Inova [Educação] para eles vai ser o quê? A proposta é o que para a gente? É renovar, não é inovar. Porque isso a gente já faz. Quantas caixas de leitura a gente faz na escola, quantos carrinhos, quantas geladeiras. [...] Ocupar esses espaços de sociabilidade da juventude e trazer para a escola, que é o que faltou. Então esse currículo paulista que acabou de ser aprovado, impresso com o meu dinheiro com o de vocês está falando que aquilo somos nós. Para quem? O curso deixou muito claro que todas essas imposições que são feitas das AAP [...] na verdade está servindo como instrumento de manipulação e de

perseguição do profissional. Porque dentro da minha escola, a professora de língua portuguesa olha lá: “nossa, mas eles não atingiram de novo, o que eu faço?”. A senhora já faz demais, professora. Fazemos mais do que eles mereciam, não os alunos, esse governo que aí está. Não é ideologia de partido, ideologia política, não é ideologia de gênero. É ideologia de gente, porque a escola é feita disso.

(Elza, professora da EE Rosa, no plenário do seminário de 21 de setembro de 2019. Acervo do GEPUD)

Segundo essa professora, a implementação de um programa cujo lema é inovar já é limitado, pois os esforços cotidianos por parte de educadores trazem inovações diante da realidade, em escolas que tenham autonomia no planejamento e que resistem à padronização com que é tratada a educação, indica que renovar representa trazer os espaços de ocupação nas periferias do estado nos quais se produzem cultura pelo olhar dos subalternos é a alternativa que levará programas educacionais a uma legítima transformação, coerente com o substrato do trabalho pedagógico: o ser humano.

Mais uma fala no plenário, dessa vez de professora coordenadora, de escola de Guarulhos, que relata o processo de escuta e planejamento coletivo na escola e conclusões para que mudanças no âmbito educativo devem ser respaldadas por consulta à comunidade e que nesta relação escola-comunidade constrói-se conhecimento mais relacionado ao seu contexto, mas sem que haja conexão pragmática com o encaixe no ramo profissional, e sim visando à escuta da voz dos subalternos e suas propostas de transformação.

Como seria a aplicação desse projeto com professores engajados numa escola castradora, numa escola não democrática, não autônoma. [...] Na escola Íris já se fez o levantamento e escuta no replanejamento com os professores, depois a gestão fez um levantamento de disciplinas a serem discutidas com os alunos e depois teve um seminário com os estudantes tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, em que eles elencaram as disciplinas de eletivas que interessariam a eles. Interessante que surgiu bastante a questão das opressões. [...] De dar vozes aos setores oprimidos na escola. [...] Nós temos que nos enfrentar, a escola precisa fazer um movimento de baixo para cima porque não é um movimento fácil, diante de uma escola que hoje tem uma burocracia imposta, no calendário absurdo com aplicação de provas quase mensais [...] e não dá tempo da gente pensar. Mas que nós devemos buscar os espaços democráticos da escola, tomá-los de volta, o ATPC e mesmo as escolas que fazem paralisações, os momentos de reposição das greves, usar para a gente fazer esse

debate. Uma vez que o governo fala “façam o varal dos sonhos, façam as eletivas”, vai ter pouco tempo para a gente pensar.
(Nina, professora coordenadora da EE Íris, no plenário do seminário de 21 de setembro de 2019. Acervo do GEPUD)

Com estas considerações, foi tomando forma a compreensão geral do GEPUD sobre o Inova Educação, para pensar propostas alternativas ao programa e antecipar-se ao governo para fazer reivindicações. No que diz respeito ao *modus operandi*, foi acordado que as escolas não fizessem o “varal dos sonhos” denominado pela Seduc como o momento de coleta de interesses para planejamento didático de conteúdos atrelados limitadamente aos desejos dos alunos, mas que fossem realizados espaços de consulta coletiva à comunidade.

Eletivas, projeto de vida e tecnologia na perspectiva da resistência

No que diz respeito às mudanças previstas para disciplinas, os educadores fizeram as seguintes ponderações das finalidades no planejamento de Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologias:

Caixa de texto 2 – Eletivas na perspectiva do GEPUD

[...] Ao propor a realização de determinadas disciplinas, a Seduc desconsidera que a maioria das escolas não possui espaço físico adequado. Assim, será necessário juntamente à proposta de disciplinas eletivas exigir da Seduc as condições materiais e estruturais para sua adequada realização.

Entendemos que as disciplinas eletivas devem articular-se às demais disciplinas numa perspectiva de formação integral, assim propomos que abarquem os seguintes conteúdos: política e direito, identidade de gênero, diversidade sexual, racismo e antirracismo, cinema, história e produção audiovisual, arte negra, matemática e estatística (censo IBGE), corpo e sexualidade, gêneros textuais e orais.

Para um bom desenvolvimento das disciplinas eletivas é importante que os professores que as ministrarão, além de formação inicial que contemple os respectivos conteúdos, tenham formação continuada nas universidades públicas e no ATPC.

É importante que estudantes se apropriem de amplo repertório, com referência na pedagogia de projetos com temas de seu complexo de interesses e que possuam ligações com a transformação da realidade social do entorno da escola. Dessa forma, garante-se a aproximação do currículo com o território e a inclusão dos sujeitos da comunidade, corroborando para que a escola seja um espaço de identidade, de construção da cidadania ativa, crítica e transformadora.

Para tanto, as propostas pedagógicas precisam ser elaboradas com vistas à superação do tradicionalismo e à noção instrumental e gerencialista de empreendedorismo.

Fonte: GEPUD (2019a, p. 6)

Como se percebe, o trecho destacado na caixa de texto 2 apresenta muitos temas que merecem destrinchamento. É evidente o seu todo complexo de exigência por melhorias nas condições materiais de infraestrutura, manutenção e equipamento de materiais pedagógicos e auxiliares da relação ensino-aprendizagem para que haja superação de desigualdades educacionais.

Do ponto de vista dos pressupostos político-pedagógicos, a concepção de mundo é orientada pela perspectiva da educação integral, propondo-se que as ações das escolas participantes do GEPUD busquem integrar as áreas do conhecimento por meio de articulação entre temas e conteúdos transmitidos, garantidas as fronteiras e as abordagens conceituais dos campos epistemológicos.

Para levar a termo a efetivação desta concepção, a proposta defende que professores tenham formação adequada, considerando que as disciplinas organizadas pela Seduc, no Inova Educação e na reforma do ensino médio, possuem títulos, conteúdos e expectativas de aprendizagem que não promovem efetiva integração, mas somente uma mistura de conteúdos a serem abordados nas aulas, o que prejudica tanto docentes, atribuídos com o ofício de ensinar, quanto estudantes na condição de aprendizes na escola. Por isso, a iniciativa de seguir em formação contínua em espaços no próprio local de trabalho, a escola, ou na universidade, corrobora para a formação que se realiza mesmo depois da obtenção de diploma de licenciatura, garantido atualização do ponto de vista de recursos, técnicas e metodologias que favoreçam a qualidade do ensino e façam a nutrição necessária para a apreensão dos fenômenos e problemas sociais, econômicos e culturais contemporâneos na formação docente que reúna aspectos profissionais, éticos e estéticos no trabalho pedagógico.

Assim, a apropriação do conhecimento humano-histórico por parte de estudantes é referenciada na pedagogia de projetos e faz-se explícita a forma do conteúdo educacional assumida na abordagem das disciplinas Eletivas pelo GEPUD: avessa ao tradicionalismo, ao gerencialismo e ao empreendedorismo.

Fazemos a leitura do cerne da proposta do GEPUD para este componente curricular do Inova Educação, a Eletiva, mas permanecem algumas dúvidas que sugerimos reflexão para o grupo: a proposta de pedagogia de projetos encontra sua convergência na proposta de Pedagogia do Trabalho? Ao não mencionar

enfaticamente a perspectiva pedagógica que se filia o grupo está consciente de que, assim, está permitindo o ecletismo?

Pensamos isto em função da perspectiva de uma educação popular democrática, como diria Célestin Freinet: para uma escola do povo é preciso que o trabalho seja *“o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de que decorrerão todas as aquisições”* (2001, p. 11 grifos no original). Propõe-se, deste modo, reconsiderar completamente o problema da formação das crianças, jovens e adultos, não somente pela perspectiva da apropriação dos conhecimentos ditados pela passividade dos sujeitos mas pela reorganização da escola visando a auxiliar discentes a se realizarem como humanos por intermédio da atividade educativa.

Se por um lado as disciplinas Eletivas, na perspectiva do GEPUD, dão certa margem para um ecletismo de concepção pedagógica, no que diz respeito ao componente Projeto de vida, a caracterização pode ser feita de modo diferente. Vejamos a caixa de texto 3, a seguir:

Caixa de texto 3 – Projeto de vida na perspectiva do GEPUD

[...] As escolas devem discutir o trabalho em seu sentido ontológico (como atividade constitutiva do ser humano, na mediação da relação do homem/mulher com a natureza e o mundo social) e histórico (as formas que o trabalho adquire em cada contexto histórico, privilegiando as características do trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas). Dessa forma, não se trata de formar para o mercado de trabalho ou para o “mercado do desemprego”, mas de contribuir para uma formação que possibilite aos estudantes compreenderem criticamente o mundo do trabalho e desenvolverem recursos intelectuais, morais e emocionais para atuar de forma transformadora nos diferentes contextos sociais e não de forma conformista, como indica ser a perspectiva da Seduc.

[...] Abranger as questões familiares e promover espaços seguros de fala e escuta aos jovens em estado de saúde depressivo. Pois compreendemos que a referida disciplina pode estimular reflexões sobre projetos de vida no sentido individual e coletivo. A reflexão precisa ser crítica, dialógica e envolver os processos circulares, por meio de rodas de conversa com objetivo de reconhecer as dores, problemas, sofrimentos como parte do ser humano, construindo conexões interseccionais entre gênero, sexualidade e identidade étnica e racial.

A noção de autoconhecimento precisa ser trabalhada com foco no sentimento de pertencimento, como responsável pelas atitudes de hoje e como se refletem no amanhã e pelo questionamento: quem sou eu? Que sonhos tenho? Como realizar esses sonhos? Que caminhos percorrer?

As identidades de jovens também se inserem nessa noção, em especial como se sentem, como são afetados pelos preconceitos e discriminações: qual a minha identidade racial? Conheço minha história e minhas origens? Como isso afeta minha vida?

A relação entre a educação e o mundo do trabalho deve ter como eixos transversais o respeito, o comprometimento e a realização pessoal. Com isso, a reflexão pode ser sobre projetar a vida em diferentes áreas e ter ciência de possíveis mudanças no caminho. Jovens precisam ter acesso a informações sobre as profissões existentes, as diversas formações, as políticas públicas existentes (ensino técnico, Enem-Sisu, lei do estágio, cotas etc.), mudanças nas leis trabalhistas e seus direitos profissionais. Também são necessárias reflexões sobre os limites das políticas públicas existentes, os problemas da informalidade, do trabalho intermitente e precário.

Para tanto, devem ser discutidos criticamente aspectos como empreendedorismo e comportamentos adequados em local de trabalho, uma vez que ter um projeto de vida não diz respeito apenas a escolher uma profissão, no sentido da empregabilidade, mas a possibilidade de apropriar-se dos sentidos do trabalho, sobre os modelos de desenvolvimento, as desigualdades sociais e não somente os projetos individuais, pois construir um projeto de vida não significa orientar-se com algum tipo de *coaching* ou mentoria. Ou seja, o projeto de vida é também coletivo.

Dessa forma, a escola deve propiciar reflexões que abram novas perspectivas de vida, construir um repertório de atividades que os alunos se identifiquem, sendo importante que eles participem da elaboração dessas atividades. É fundamental debater os limites dos projetos de vida dos estudantes, considerando o contexto social, e as possibilidades com base nas ações individuais e coletivas, ou seja, sem desprezar as condições dadas, destacar a ação humana como elemento importante às mudanças sociais e individuais.

Fonte: GEPUD (2019a, p. 4-5)

Percebemos que o trabalho é tratado de modo transversal na perspectiva de Projeto de vida do GEPUD, é adotado como método de realização de ações e como constituição humana no fazer histórico, social e cultural. Assim, o trabalho não se confunde com emprego, nem com qualquer discurso mais presente nas teorias

marginais do capital humano,⁴⁹ o que consideramos progressivo na proposta deliberada pelo grupo no seu seminário.

A juventude é assumida como uma etapa significativa na formação humana, por isso temas como saúde mental e perspectiva de futuro juvenil são de preocupação diante de tomadas de decisão e também mudanças orgânicas, para as quais a atividade escolar deve favorecer a organização de aprofundar e ampliar a intelectualidade de cada indivíduo, de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual e moral de cada estudante, e com os fins que a escola pretende alcançar.

Entre o universal e o particular, a proposta do GEPUD para Projeto de vida apresenta de modo transversal elementos da reprodução social, pelas dimensões étnico-raciais, de gênero e sexualidade propiciando inclusão e abordagem referente à constituição da identidade e do autoconhecimento e, de modo estratégico, à autodeterminação e à soberania se o tema político for agregado à proposta. É o que sugerimos.

Os termos que conotam uma crítica à empregabilidade são pertinentes, pelo fato deste termo possuir atrelamento à ideologia neoliberal, devota da teoria do capital humano, da “adoção de um modelo implícito de conhecimento e currículo exclusivamente cognitivista, realista e racionalista” (SILVA, 1999, p. 76). Em que muitas vezes se confunde o discurso crítico com o discurso do novo capitalismo global, cuja assimilação de termos transfere a lógica empresarial ao conteúdo educacional que ativamente fazem a interpelação e a mobilização do eu, o próprio conceito de empregabilidade “desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. [...] Mais do que uma simples noção, ‘empregabilidade’ é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade” (idem, p. 80).

Por isso, consideramos relevante abordar a dimensão coletiva, o respeito e o autorrespeito diante deste discurso que introjeta a autoviolência com a finalidade de criação de exército de reserva de desempregados de modo a reduzir custos com o valor da força de trabalho.

Agregamos, por fim, um último comentário sugestivo: trabalho é só sobre o humano? Opinamos que abordar a relação humano-natureza é cerne para o trabalho

49 Sobre a teoria do capital humano, conferir a nota de rodapé 16, na página 44.

escolar, visando a um mundo no qual catástrofes ambientais e crises climáticas são geradas em função de uso desenfreado de fontes naturais, assim se a humanidade e as suas técnicas e ciências criadas avançam, este desenvolvimento se dá por meio da relação com a natureza e não pode ser olvidada na atividade de ensino e aprendizagem.

Para a disciplina Tecnologia, o GEPUD elaborou a seguinte proposta de concepção político-pedagógica:

Caixa de texto 4 – Tecnologia na perspectiva do GEPUD

Consideramos que a sociedade tende a avançar cada vez mais no uso da tecnologia e numa abordagem de conhecimento mediado pela tecnologia.

Assim, é fundamental desenvolver uma compreensão da tecnologia como meio para a produção do conhecimento e não somente como um instrumento que induz ao consumo.

A comunicação se tornou mais instantânea, porém, a dependência tecnológica interfere nas relações humanas, isso remete pensar no acesso às novas tecnologias de classes menos favorecidas economicamente e pessoas com necessidades especiais.

Consideramos importante que na disciplina de tecnologia os estudantes também aprendam questões práticas como: usar o computador, criar planilha de cálculos, editar textos, realizar pesquisas, utilizar recursos que otimizem as atividades do seu cotidiano. Para isso é necessário que as escolas tenham os recursos necessários ao desenvolvimento de tais aprendizagens, portanto, é fundamental que os laboratórios de informática sejam atualizados com equipamentos adequados para o desenvolvimento dessas atividades.

É importante utilizar a tecnologia de forma interdisciplinar para investigar de onde vêm e para que servem as tecnologias. Um dos eixos de formação seria a criação de aparelhos tecnológicos em que estudantes se apropriam de elementos como as linguagens de programação digital, manutenção, inovação da tecnologia e seus usos sociais que visem o bem viver da humanidade.

Fonte: GEPUD (2019a, p. 7-8)

O conteúdo cerne da proposta de trabalho com tecnologia é dividido entre teoria e práxis. Por um lado agrega a dimensão histórica da mediação do desenvolvimento da técnica com a construção da sociedade, mas sem sugerir a reflexão: quem produz a tecnologia? Qual o lugar de trabalhadores no desenvolvimento científico? Assim, a proposta pende para a noção da tecnologia como algo plenamente integrado à vida social, sem promover o devido questionamento sobre a existência de muitos sujeitos alijados dos usos das tecnologias avançadas.

Também pertinente a exigência de equipamentos, técnicas e práticas adequados para a atividade escolar, contudo também perguntamos: quem ensina o

uso da tecnologia? A proposta precisa associar a formação continuada de quem educa, instruir educadores para que possam também instruir educandos. De modo a evitar que as escolas sejam dotadas de espaços *maker* e laboratórios com máquinas de ponta ociosos pois não existem docentes com capacitação suficiente para manusear e ensinar o uso. Seria necessário agregar este tema na perspectiva do GEPUD.

A proposta envolve a interdisciplinaridade na investigação e no ensino da tecnologia, apresentando a criação de aparelhos tecnológicos como recurso pedagógico visando à apropriação aprofundada de conteúdos específicos da ciência da computação e da informação. Porém, carece a explicitação da proposta de interdisciplinaridade adotada, dado que se trata de um termo bastante disputado na literatura educacional. Sugerimos ao grupo a síntese de Pereira (2008),⁵⁰ que propõe a interdisciplinaridade como ação e compreensão unitária de conhecimentos visando à superação, no meio educativo, da fragmentação que reproduz o mundo fragmentado que é fruto das relações de produção e reprodução social.

É conveniente a reflexão suscitada por Freinet em *A educação do trabalho*:

Querem que eu diga qual é o grande segredo de nossos erros e nossa deplorável orientação? Os homens perderam toda a humildade diante da natureza, acreditando-se em condições de dominá-la e corrigi-la sem penetrar seus verdadeiros segredos. A palavra “ciência”, que já discutimos longamente, ligou demais seu destino a outra noção: o progresso. E quem diz progresso diz caminhar avante e desdém mais ou menos injusto, mais ou menos perigoso, dos pensamentos e das técnicas do passado, como se o próprio progresso não dependesse desse passado e não fosse o longo e humano resultado dos erros, das experiências, dos tateamentos, da luta obstinada dos bons trabalhadores que nos precederam. (FREINET, 1998, p. 43-4)

Por fim, comentamos que a proposta pode agregar a crítica aos usos da tecnologia na educação na chamada sociedade do século XXI da indústria 4.0 e de inteligências artificiais, como sugere a crítica de Saviani: “se antes [...] ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas” (1994, p. 164). A

50 Trata-se de um verbete do conceito de interdisciplinaridade escrito pela autora no *Dicionário da educação profissional em saúde*, editado pela Fiocruz (PEREIRA; LIMA, 2008) que condensa elaborações de autores como Gaudêncio Frigotto e Ivani Fazenda, de campos teórico-epistemológicos distintos, levando-nos a compreender que a interdisciplinaridade se trata de uma concepção político-pedagógica e uma ação que visa a reflexões e práticas como a integração de conteúdos e a interação entre ensino e pesquisa como contraponto à fragmentação do conhecimento escolar.

quem interessa tudo isso? Quais podem ser as consequências disto para a formação no espaço educativo da escola?

Autonomia e democracia como inovação: segundo debate

Ao contemplarem a síntese das propostas e dos debates originados no primeiro seminário, educadores do GEPUD reuniram-se em outubro de 2019 para discutir as noções gerais elaboradas em conjunto e organizar os próximos passos, visando a uma mobilização permanente sinalizada com o agendamento de um segundo seminário para novembro de 2019.

Uma parte dos componentes do grupo foi destacada para sistematizar as anotações dos grupos no seminário e fazer exposição para os demais membros do GEPUD das possíveis ambiguidades em termos das propostas, consideradas pouco distanciadas do que a Seduc propunha como modelo para o Inova Educação. Na discussão, ponderava-se que trabalhar com a estrutura do projeto da Seduc significa colocar em tensão com o que as comunidades debateram à luz de seus contextos e a tarefa coletiva seria levar a reflexão do grupo aos professores nas escolas para dialogar com eles sobre as propostas alternativas às do governo. Contudo, o grupo avaliava que uma das dificuldades era não ter o material hiperestruturado que a Seduc fornecia, que tornava o trabalho de adesão ao programa mais simplificado, visto que o planejamento e as sequências didáticas eram entregues prontos para professores executarem como suas aulas. Isto é, os educadores do GEPUD questionavam se era viável aplicar o que estavam propondo, dadas as realidades das escolas.

A socialização das informações por parte dos diretores que trabalhavam nos diferentes territórios contribuiu para serem feitas mediações a esse questionamento. Primeiramente que a própria Seduc deixava em aberto o espaço para o planejamento, visto que o programa estava em sua fase inicial de implantação e a ideia era dispor deste momento para implementar a proposta formulada no seminário nas escolas participantes do grupo, ou seja, delimitar a atuação sem ambicionar que se generalizasse para o conjunto da rede e retomar e fortalecer o trabalho de base. Segundo ponto, ainda referente à Seduc, tem a ver com a própria equipe técnica revelar-se deslocada do que fazer diante da magnitude da rede e em conflito a

respeito da própria capacidade de executar o que propunha. Segundo relatos dos diretores, a precariedade em relação à quantidade de professores e demais funcionários, insuficiente também na rede, são impeditivos aos projetos do governo. Terceiro ponto discutido é que professores ainda estavam preocupados com a manutenção de suas jornadas de trabalho e os acúmulos em outras escolas da rede estadual ou em outras redes de ensino e que o Inova Educação recaía como uma política de excesso de trabalho, já que as demais políticas de avaliações externas e de gestão para resultados prosseguiram.

Estas considerações foram cotejadas com as iniciativas a serem tomadas para divulgação das propostas oriundas do seminário nos espaços sindicais, nas redes, e seu retorno para as escolas numa etapa regional, tendo em mente que o Inova Educação da Seduc seria implementado mas que as escolas do GEPUD pudessem construir um outro Inova, que levasse em conta seus projetos político-pedagógicos e a relação com suas comunidades. As concepções advindas destes debates regionalizados seriam encaminhadas para um segundo seminário com formato de assembleia, a ocorrer em 09 de novembro de 2019.

Figura 14 – Cartaz do 2º seminário do GEPUD
Escola pública e democrática: isso INOVA, novembro/2019



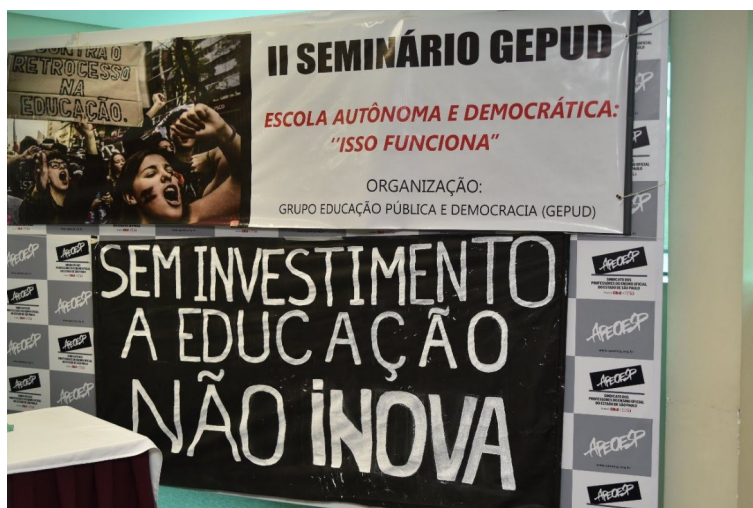
Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 15 – Comunidades das escolas preparando o seminário



Estudante e diretor da EE Íris agitam os primeiros momentos de organização do 2º seminário fixando faixas produzidas na escola.
 Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 16 – Algumas faixas elaboradas pelas comunidades das escolas do GEPUD



Fonte: Acervo do GEPUD.

“Sem investimento a educação não inova” escrito na faixa trazida por estudantes da escola Íris que a fixaram abaixo da faixa do seminário do GEPUD

refletia o movimento de organização realizado pelas escolas para este segundo seminário que, com caráter de assembleia, tinha como objetivo aprovar um conjunto de propostas de atuação político-pedagógica nas escolas participantes do GEPUD com temáticas alternativas às da Seduc para disciplinas do Inova Educação.

O governo apresentou uma proposta de organização do currículo da escola para o próximo ano e nós achamos que a proposta levantada pelo governo não conversa, não dialoga e não corresponde às expectativas das comunidades escolares que estão participando do processo e, portanto, nós estamos construindo uma proposta alternativa a isso. [...] Nós precisamos decidir qual é a nossa proposta para fazer frente à do governo.

(Márcia, professora da Unifesp, na abertura do seminário de 09 de novembro de 2019. Acervo do GEPUD)

O seminário consistiu num espaço de exposição de concepções político-pedagógicas sustentadas pelos sujeitos das escolas com base em sua formação e práxis. Regidos pelo eixo da participação democrática, diretores e professores coordenadores do GEPUD propuseram que os estudantes socializassem a visão adotada na escola em torno de debates caros e de relevância social: exigência de mais recursos para a educação, respeito mútuo entre sujeitos na escola, educação inclusiva sem preconceitos e, como consequência, novas abordagens para ministrar aula. O “despertar do interesse” do aluno como parte do modelo pedagógico do programa Inova Educação é ponto de reflexão trazido por um estudante de 9º ano da escola Íris que deu tom distinto da Seduc:

Eu vejo muitos alunos que não têm interesse na sala de aula e eu acho que uma das formas de trazer esse interesse é dando mais voz aos alunos, à forma de debate como interesse. Porque se o aluno não tiver direito à voz e só tiver que copiar e escutar, ele não vai se interessar. Eu acho que isso de dividir ideias, de debater sobre temas na sala de aula ajuda a aproximar alunos e professores e faz também ele pensar sobre o tema de aula. E isso também pode ajudar a conscientizar, porque a maioria dos seres humanos passa pela escola. Então se a gente conscientizar sobre homofobia, sobre machismo, sobre racismo dentro da sala de aula a gente pode levar isso para a nossa vida e formar grandes adultos.

(estudante de 9º ano da EE Íris no plenário do seminário de 09 de novembro de 2019. Acervo do GEPUD)

Aquele jovem estudante que terminava o ensino fundamental propôs o debate como elemento fundamental para a apreensão de conhecimentos a serem trabalhados na aula e para além dela, conectando a participação na escola com projeto de homem

sempre em relação com problemas da sociedade, neste caso ele evidenciou a constante violência sexual e de gênero que deve ser debatida na aula para construir outro futuro.

Esta abordagem relacional entre homem individual e homem coletivo constituiu-se enquanto fio condutor das propostas encaminhadas no currículo aprovado no seminário do GEPUD. Vejamos as propostas debatidas e aprovadas no segundo seminário *Escola autônoma e democrática: isso INOVA*.

A respeito da disciplina Tecnologia, o debate foi tensionado com aquilo que era demandado pela Seduc e as perspectivas diferenciadas das escolas de que o trabalho com tecnologia se desenvolvesse pela utilização de suportes, máquinas, redes e materiais o que levava à descrença das comunidades das escolas, pois visualizavam a ausência de laboratórios digitais equipados adequadamente com recursos e computadores e, diante dos poucos recursos disponíveis, a execução da referida disciplina parecia ser possível somente com o uso dos celulares de alunos e professores, mostrando o rebaixamento da proposta de Tecnologia da Seduc que induz o uso da tecnologia a serviço de práticas laborais precárias com teor de empreendedorismo. Por isso, a proposta do GEPUD para Tecnologias envolve temáticas de discussão junto à exigência de mais recursos a serem fornecido pelo Governo do Estado.

Caixa de texto 5 – Proposta do GEPUD para a disciplina Tecnologia

- 1) Tecnologia como instrumento humano.
- 2) Tecnologia e as relações sociais da contemporaneidade.
- 3) Como instrumento de desenvolvimento individual e coletivo.
- 4) Internet e suas disputas no mundo de hoje.
- 5) Mídias digitais a serviço de que? De quem?
- 6) Quem pegou meu celular? A cultura do *smartphone* hoje.
- 7)Elaboração e produção de conteúdo.
- 8) Um debate importante sobre tecnologia é que os trabalhadores e trabalhadoras são, muitas vezes, apenas consumidores de conteúdo. Falta-nos os elementos necessários para produzir conteúdo que fale de nosso cotidiano, dos nossos dilemas, dos nossos desafios, dos nossos sonhos. É necessário potencializar os nossos poucos recursos para amplificar nossa existência.
- 9) Hoje quando um menino ou uma menina consegue fazer um canal, na maioria das vezes repete o modelo dos meios de comunicação tradicionais, brancos, machistas, sexistas, homofóbicos. A disciplina de Tecnologia pode ser a amplificadora das elaborações proporcionadas pelas demais.
- 10) A ética na utilização da internet e a relação público-privado.
- 11) A utilização de jogos tecnológico-educativos na aprendizagem.
- 12) Saúde física e mental diante dos aparelhos eletrônicos e na utilização da internet.
- 13) Refletir criticamente sobre os valores, princípios e usos no meio das culturas digitais.
- 14) Utilização de ferramentas e insumos básicos mais acessíveis para apropriação da ciência aberta.

No início de 2020, quando as escolas organizarem a disciplina de Tecnologia, com base nas propostas elaboradas, discutidas e aprovadas no II Seminário, cada escola deve fazer uma lista do material necessário ao desenvolvimento da disciplina, e que a escola não tem, e organizar, juntamente com a comunidade, um abaixo-assinado a ser entregue à diretoria regional e ao secretário de educação, solicitando o respectivo material, de forma que a disciplina possa ser desenvolvida de maneira adequada.

Fonte: GEPUD (2019b, p. 5-6)

Já as disciplinas Projeto de vida e Eletivas foram elaboradas de modo mais acabado, com a definição dos respectivos eixos temáticos, conteúdos e finalidades trabalhadas com a proposta. A seguir são expostos os conteúdos selecionados das propostas para evidenciar o seu teor formativo.

Quadro 3 – Eixos temáticos e conteúdos para Projeto de vida no ensino fundamental

Eixo	Conteúdos
Infâncias, brincadeiras e cultura (6º ano)	a) Brincar e aprender com ênfase na pesquisa sobre os brinquedos e brincadeiras populares; b) referências regionais, sociais e históricas que deram origem aos brinquedos e brincadeiras; c) Teatro e Contação de Histórias: Escolha de textos, histórias, reescrita e elaboração de cenário, sonografia e outros elementos que possam enriquecer a representação; e) Os jogos, gincanas e jogos cooperativos; f) gincana da cultura da paz; g) atividades circenses.
Meio Ambiente, saúde e nutrição (7º ano)	a) Educação ambiental: da prática local ao contexto universal; b) Projetos ambientais alternativos no meio urbano; c) Compostagem; d) Plantio; e) Hortas; f) Alimentação responsável (nutrição); g) Saúde a partir da gastronomia; h) Consumo, consumismo, consumo consciente e os impactos no meio ambiente, na sociedade; i) Nutrição, comida e comida de verdade e os impactos da produção de alimentos, a indústria alimentícia e as mensagens veiculadas nas propagandas; j) distúrbios alimentares; k) agrotóxicos, transgênicos x agroecologia e orgânicos.
Direitos humanos e diversidade (8º ano)	a) Introdução aos direitos humanos; b) conquista/perda de direitos e desafios do mundo do trabalho; c) Estudo de campo: direitos sociais, moradia, educação, saúde, transporte nas áreas urbanas; d) Marcos históricos dos direitos humanos nas sociedades democráticas; e) Soluções para os problemas sociais sem ferir os direitos humanos; f) Eventos históricos de conquista e de perda de direitos humanos; g) Como ser um agente dos direitos humanos?
Juventudes: educação, saúde e cultura (9º ano)	a) Juventudes como sujeitos sociais; b) Juventudes no plural para mostrar que há diversidade sociocultural, sexual, étnica etc.; c) Juventudes como unidade geracional mediante o desafio do mundo dos adultos (poder e autoridade); d) Construção das identidades juvenis por meio de sua vivência na intersecção entre trabalho-estudo-família-cultura; e) Juventudes na constituição de elementos que perpassam: sexualidade, socialização entre pares, culturas juvenis, gênero, raça e etnia, etc; f) Construção da subjetividade na juventude - saúde mental, identidade de gênero, Autoconhecimento - busca de identidade - enquanto pessoas para além dos futuros trabalhadores; h) Questões sobre saúde e adolescência: vacinação, gravidez, ISTs, drogas, culto ao corpo, sexualidade, aceitação das transformações do corpo, saúde psicológica, alterações no humor, questionamentos aos modelos impostos pelos meios de comunicação de massa e redes sociais.

Fonte: GEPUD (2019b, p. 3-5)

Quadro 5 – Eixos temáticos e conteúdos para Projeto de vida no ensino médio

Eixo	Conteúdos
Aprendizagens, linguagens e saberes inclusivos (1º ano EM)	a) Como aprendemos? aprendizagens dentro e fora da escola; b) Quem ensina? transmissões e trocas de saberes ao longo da história; c) Saber, conhecimento e informação são sinônimos? d) Planejamento nos estudos; e) Como eu aprendo melhor? f) Linguagens e aprendizagem: iconografia, música e escrita; g) Como nos comunicamos? Interação em diferentes linguagens; h) Bullying: inclusão e diversidade.
Trabalho e mercado (2º ano EM)	a) Trabalhos como atividade constitutiva do ser humano, na mediação da relação do homem/mulher com a natureza e o mundo social; c) Trabalho como atividade histórica: as formas que o trabalho adquire em cada contexto histórico, privilegiando as características do trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas; c) O mercado de trabalho e os direitos sociais; d) Setores da produção e mercado: produção, circulação e consumo – agricultura, indústria, serviços, finanças; e) Ética no mundo do trabalho; f) O que é se preparar para o mundo do trabalho hoje? g) Políticas e perspectivas inclusivas frente ao mundo do trabalho; h) Desigualdade de gênero e raça no mercado de trabalho.
Estudos e profissionalização (3º ano EM)	a) Trabalho como direito; b) Divisão das profissões ao longo do tempo; c) Áreas de estudo – Humanidades, Biológicas e Exatas como áreas de estudo da ciência; d) A escolarização e a diplomação como elemento diferencial no mercado de trabalho e seus limites; e) A Universidade como caminho para os estudos (áreas, cursos, profissões); f) Que profissões posso trilhar e o que esses profissionais fazem? g) Como buscar soluções para essas possibilidades profissionais com os limites da desigualdade social? h) Conhecer espaços de formação técnica e profissional em nível médio e superior; i) Trabalho e Universidade: quem tem medo do amanhã?
O mundo jovem e as artes (Possibilidade de escolha para um dos anos do ensino fundamental ou ensino médio)	a) O que é criatividade? b) Como construímos nossa criatividade? c) Como as artes estão em nossas vidas? d) Artes, design e cultura jovem; e) Linguagens artísticas e juventude; f) Música, iconografia, vídeos, desenho, fotografia e escrita na arte para/de jovens; g) O fazer artístico e a educação; h) Como me expressar artisticamente?

Fonte: GEPUD (2019b, p. 3-5)

Quadro 6 – Proposta do GEPUD para disciplinas Eletivas

Disciplinas Eletivas	Conteúdos
Mídias e comunicação digitais	Vídeos e apresentações; Fotografia; Fotografando e desenhando a realidade da cidade; Edição de vídeo; Tratamento de imagens.
Meio ambiente, saúde e nutrição	Educação ambiental: da prática local ao contexto universal; Projetos ambientais alternativos no meio urbano; Compostagem; Plantio; Hortas; Alimentação responsável (nutrição); Saúde a partir da gastronomia; O agronegócio e a indústria na relação com o meio ambiente; O papel do agronegócio no contexto do desenvolvimento capitalista.
Diversidades: as identidades das juventudes	Cultura e diversidade: a expressão popular da arte criada nas periferias; Diversidade e multiculturalismo no espaço público; Movimento estudantil: pressupostos históricos e sua contextualização hoje; Educação: relações de gênero e diversidade; Desafios para o movimento feminista para o século XXI; Violência e Gênero; Violência e xenofobia; Juventude negra.
Educação para os direitos humanos	Introdução aos direitos humanos; Condições humanas, perda de direitos e realidade social frente aos desafios do mundo do trabalho; Estudo de campo: direitos sociais, moradia, educação, saúde, transporte oferecidos nas áreas urbanas; Marcos históricos dos direitos humanos nas sociedades democráticas.
Saúde das juventudes	Vacinações; Saúde mental; Identidade de gênero; Autoconhecimento – busca de identidade – enquanto pessoas para além dos futuros trabalhadores; Gravidez na adolescência; DSTs.
Corpo e movimento	As escolas devem escolher as atividades que desejam trabalhar, com possibilidade de revezamento para ampliar as experiências de conhecimento e vivências. Na escolha de jogos e brincadeiras deve-se levar em conta a multiplicidade cultural do país.
Matemática instrumental, estatística e matemática financeira	Jogos matemáticos; Criação de jogos e treinamento; Jogos de concentração; Educação financeira: compreendendo tributações e impostos e suas destinações; Introdução à Estatística e uso de dados pela escola; Revisão de Matemática para o vestibular.
Metodologia científica: como estudar e como materializar o aprendizado e outras formas de aprender	Oficina de Criação: metodologias de estudo; Iniciação científica e modelagem de experimentos; Mapas mentais; Uso de marca-textos; Resumir; Resenhar; Fichar; Como usar o caderno; Passo a passo de um trabalho escolar: como fazer uma pesquisa; Como falar em público, com apresentação de suas artes ou seminários; Outras formas de aprender.
	Continua

TCC - trabalho de conclusão de curso	Introdução à importância do TCC; Para que serve um TCC; Modelos de TCC; Normas ABNT; Escrevendo um TCC: tema, problema, objetivos, metodologia, justificativa; Orientar e organizar outros orientadores para os alunos; Orientar a apresentação; Orientar na construção de um cronograma de conclusão (Etapas).
Estudos preparatórios para ingresso no ensino superior - universidade	Preparação para o Enem; Estudos pré-vestibulares.
Negritudes	O pensamento eugênico no Brasil; A lei que respalda o trabalho com culturas africanas na escola; Modelos de dança; De personagem a escritor: principais marcos dentro da literatura; Racismo estrutural; História do movimento negro; Resistência negra; Feminismo negro; Genocídio do povo negro; Linguagem afro-brasileira; Arquitetura e escravidão.
As relações de gênero e sexualidade na realidade brasileira	Patriarcado; Masculinidades / Feminilidades; Femicídio; Marcos históricos: O feminino e o masculino na sociedade brasileira; relações de gênero e trabalho; relações de gênero e raça; gênero e educação; gênero nas artes; Movimento feminista; Direito ao corpo e direitos reprodutivos; Diversidade sexual – espectro.
Ler e escrever a nossa cultura popular	O que é cultura popular? A diversidade da cultura popular; Regionalidades de nossa cultura; O samba; Repente/Cordel; Rap/Batalhas de Rima/Slam; Cinema e o sujeito marginalizado.
Línguas e relações de inclusão	Inglês; Espanhol; Libras; Braile; Português para estrangeiros.

Fonte: GEPUD (2019b, p. 6-10)

Estes educadores buscaram diferenciar-se da proposta da Seduc ao elaborarem o currículo não como uma cartilha ou material hiperestruturado ou focado em competências. Sua oposição à perspectiva de currículo padronizado consistia alternativamente no currículo como instrumento de democratização cuja previsão das finalidades educativas é atrelada ao conhecimento que intermedeia a relação das comunidades com as escolas. Convém ressaltar que é preciso o grupo cotejar tópicos de ensino a respeito dos povos originários, visando a fomentar o debate em suas comunidades deste tema de alta relevância.

A abordagem participativa e de professores como intelectuais que trabalham com planejamento e replanejamento didático compõe o preâmbulo da proposta,

considerando que a autonomia das comunidades das escolas para definir sobre os rumos do processo educativo é condição para a atuação democrática.

As experiências verticalizadas tanto das iniciativas de treinamento para o Inova Educação quanto de outras que as escolas tinham em relação ao governo embasaram a sua busca pelo avesso do que era realizado até então. Naquele mesmo contexto, o governador João Dória (PSDB) ordenou, via *Twitter*, recolher os materiais de alunos, elaborados pela equipe de professores curriculistas da Seduc, alegando que tal material continha “apologia à ideologia de gênero” e, em poucas horas, boa parte dos materiais foram recolhidos com a contribuição de diretores e membros da gestão nas escolas estaduais.

Por seu turno, as propostas do GEPUD para o Inova Educação além de contemplarem os temas da diversidade racial, sexual e de gênero, debatidos e expostos pelas comunidades nos dois seminários, procuram abordá-los de modo relacionado à produção humano-histórica de intervenção na, com e pela natureza. Os conteúdos também são pautados com a finalidade de debater o preparo para o trabalho, para o ingresso na universidade e o incentivo à pesquisa científica com o atravessamento das desigualdades nas classes subalternas.

Figura 17 – Plenário do 2º Seminário
Escola autônoma e democrática: isso INOVA, novembro/2019



No auditório da Casa do Professor da Apeoesp, a professora Márcia Jacomini, coordenadora do projeto de extensão, contextualizava a realização do seminário.
Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 18 – Plenário do 2º Seminário
Escola autônoma e democrática: isso INOVA, novembro/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Figura 19 – Votação de propostas no plenário do 2º Seminário
Escola autônoma e democrática: isso INOVA, novembro/2019



Fonte: Acervo do GEPUD.

Educar o educador: o curso Construindo proposta curricular para o Inova Educação

O curso de extensão *Construindo proposta curricular para o Inova Educação* foi sonhado pelos integrantes do GEPUD, docentes da educação básica e superior, como uma experiência educacional de qualidade para trabalhadores da educação estadual paulista que levasse à reflexão das propostas realizadas na reforma curricular circunscrita no Inova Educação e corroborasse para a construção de uma alternativa político-pedagógica para o trabalho escolar.

As condições de realização do curso eram de refluxo pelos atravessamentos da força do contexto: o mundo passava pela pandemia de covid-19, muitas atividades ocorriam com distanciamento físico e preocupações com relação às vidas; a Seduc encaminhava a política da reforma do ensino médio e a ampliação do Programa Ensino Integral contatando as direções escolares para aceitarem o programa.

Por isso que nesta apresentação do curso agregamos o termo comumente utilizado nas traduções gramscianas de “educar o educador”, pois o curso do GEPUD, ao buscar desenvolver uma articulação da formação inicial à formação continuada de professores da rede paulista, de algum modo também pretendia levar ao aprendizado da resistência diante de mudanças rápidas, demandadas pela Seduc sem consultas às comunidades, pelas quais passava a escola pública naquele período.

Tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as gerações jovens e estas cometem o mesmo erro; o fracasso gritante das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que escrevi e reflita se não é necessário educar os educadores! (GRAMSCI, 2005, p. 440. Carta ao irmão Carlo, de 25 de agosto de 1930).

Com o ímpeto de promover aprendizado mútuo intergeracional, o curso teve como método a abordagem sócio-histórica da escola de educação básica brasileira, tendo como objeto contemporâneo de reflexão a mudança na política educacional paulista promovida pelo programa Inova Educação, visando a educadores participantes a construção de propostas para as disciplinas do programa, Projeto de vida, Eletivas e Tecnologias, do ponto de vista da educação integral popular e democrática, perspectiva trabalhada pelo GEPUD nos seus seminários de 2019 e

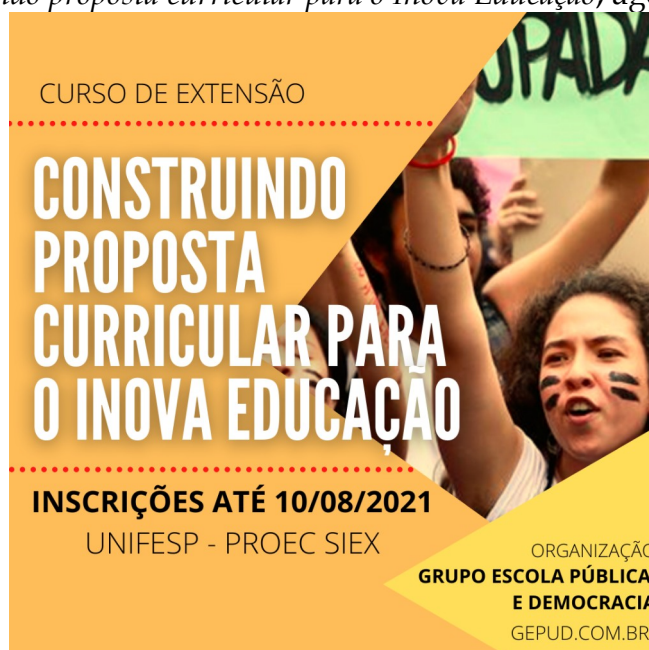
reuniões mensais. A justificativa apresentada pelas proponentes do curso é explícita com relação aos seus propósitos:

[...] contribuir com os/as professores/as na elaboração de seus planejamentos e planos de aula de forma crítica e criativa, numa perspectiva diversa das propostas verticais dos cadernos do professor da Secretaria de Educação (Seduc). [...] Partindo da concepção de que o/a docente é um intelectual que, juntamente com os estudantes, articula o conhecimento da realidade escolar e o aporte da ciência para construir um processo educativo significativo e participativo, essas propostas serão discutidas com os/as docentes participantes do curso, aprimorando-as. (CURSO “CONSTRUINDO PROPOSTA CURRICULAR PARA O INOVA EDUCAÇÃO”, 2021, s.p.)

O curso teve principal meio de contato as direções das escolas participantes do GEPUD que repercutiram a iniciativa do curso nas suas comunidades de professores e também pelas professoras da universidade que formaram equipe de coordenação do curso, foram elas as professoras Márcia Jacomini (Unifesp) e Andreza Barbosa (PUC-Campinas); a equipe de trabalho contou com ampla participação de diretores e professores da rede estadual paulista membros do GEPUD.⁵¹ O curso obteve, assim, apoio institucional das escolas participantes do GEPUD e da Unifesp, que sediou a formação no âmbito do Departamento de Educação como atividade de Extensão. Embora houvesse este apoio institucional, o curso não contou com financiamento por parte da universidade, e sua realização se deu de modo voluntário pela equipe organizadora.

51 Optamos por omitir seus nomes em função de critérios de ética, por serem sujeitos da pesquisa, evitando sua identificação.

Figura 20 – Cartaz do curso de extensão do GEPUD
Construindo proposta curricular para o Inova Educação, agosto/2021



Fonte: Acervo do GEPUD.

A respeito das comunidades participantes, inscreveram-se 95 docentes da rede pública estadual de ensino, a maioria vinculados às escolas componentes do GEPUD; como convidados para falas de tempo especial no curso somaram-se onze pesquisadores: César Augusto Minto, da USP; Érico Sant’Anna Perrella e Clarisse Reche Nunes da Costa, da Universidade Estadual de Campinas, (Unicamp); Itamar Assumpção,⁵² membro do GEPUD e diretor escolar da rede estadual paulista; Alexandre Barbosa Pereira, Marian Dias e Mariângela Graciano, da Unifesp; Cirena Calixto e Najara Costa, da Faculdade Zumbi dos Palmares; Danilo Forlini, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); e Douglas Alves, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Estes participantes encontraram-se por meio de plataforma digital, pois ainda estávamos em período de distanciamento físico em função da pandemia de covid-19.

As atividades do curso contaram com sete encontros quinzenais em meio digital, durante o período compreendido entre 14 de agosto a 13 de novembro de 2021. Os dois primeiros dias de curso foram dedicados a uma análise em perspectiva histórica da educação brasileira, pelo professor César Minto, e do programa Inova

⁵² Nome fictício atribuído por se tratar de um dos sujeitos da pesquisa participante.

Educação, pela professora da Unifesp e membro do GEPUD Débora Goulart. Do terceiro ao sexto, os encontros foram organizados sob formato de oficinas nas quais professores cursistas desenvolveram atividades relacionadas às temáticas das disciplinas Projeto de vida, Eletivas e Tecnologias que foram organizadas pelos seminários do GEPUD em 2019; nesta etapa do curso, as oficinas foram ofertadas concomitantemente, cursadas de acordo com a opção de participantes. O último encontro do curso foi voltado ao encerramento e à avaliação. Cada atividade/oficina teve duração de três horas, o curso totalizou carga horária de 40 horas. Na caixa de texto a seguir, consta o conteúdo programático do curso:

Caixa de texto 6 – Conteúdo programático do curso

Construindo proposta curricular para o Inova Educação

Concepção de educação/escola em uma perspectiva histórica
 O Projeto Inova Educação
 Projetos de vida: Eixo 1 – Infâncias, Culturas e Brincadeiras
 Projetos de vida: Eixo 2 – Alimentação/Nutrição, Meio Ambiente e Saúde
 Projeto de vida: Eixo 3 – Direitos humanos e diversidade
 Projetos de vida: Eixo 4 – Juventudes: educação, saúde e cultura
 Projetos de vida: Eixo 5 – Mercado de trabalho
 Projetos de vida: Eixo 6 – Aprendizagens, linguagens e saberes inclusivos
 Projetos de vida: Eixo 7 – Estudos e profissionalização
 Projetos de vida: Eixo 8 – O mundo jovem e as artes
 Disciplina Eletiva: Cinema e História
 Disciplina Eletiva: Economia Solidária
 Disciplina Eletiva: Política e Direitos Humanos
 Disciplina Eletiva: Relações de gênero e sexualidade na realidade brasileira
 Disciplina Eletiva: Racismo estrutural e movimentos antirracistas
 Disciplina Eletiva: Arte e negritudes
 Disciplina Eletiva: Matemática e estatística
 Disciplina Eletiva: Gêneros textuais e linguagem digital
 Disciplina: Tecnologias e relações sociais na contemporaneidade

Fonte: Acervo do GEPUD.

Tais atividades visaram contemplar os objetivos dos eixos e disciplinas debatidas e aprovadas pelo GEPUD em seus seminários, por isso em todas as oficinas havia previsão de momentos de debate e questionamento sobre as propostas da Seduc a forma de resistência e alternativas nutridas pelo planejamento pedagógico com autonomia no âmbito da unidade escolar. Um dos principais desafios de discussão consistiu em integrar os conhecimentos que se desenvolvem de forma

isolada do ponto de vista acadêmico, configurando-se como pressuposto para a apreensão do objeto estudado, disciplinas do Inova Educação, e, ao mesmo tempo, reconhecer a pressão advinda dos materiais hiperestruturados do programa oferecidos já prontos de modo centralizado pela Seduc, cujo cerne abordavam empreendedorismo e conteúdo neoliberal.

Afirmando sua contraposição ao gerencialismo e aos pressupostos de privatização do conteúdo da escola, o curso teve como objetivos e expectativas de resultado os seguintes pontos:

- Analisar criticamente o Programa Inova Educação implantado na rede paulista de ensino.
- Construir propostas dos componentes projeto de vida, eletivas e tecnologia com base nos pressupostos da gestão democrática da escola e do trabalho pedagógico e da oferta de uma educação de qualidade, visando à formação integral dos estudantes.

Por meio de nossa participação da equipe de trabalho do curso de extensão podemos afirmar que o primeiro objetivo do curso foi atingido, nessa direção esteve bastante presente nos debates fomentados nas oficinas as críticas ao programa Inova Educação, em específico, e à política educacional paulista, de modo global, por serem entraves à proposição de uma educação verdadeiramente integral emancipadora pautada na participação ativa das comunidades na definição de rumos do projeto pedagógico das escolas. Com relação ao segundo objetivo traçado para o curso, somente uma nova pesquisa realizada com as escolas poderá fazer a afirmação.

De todo modo, nossa pesquisa participante deu-nos condição de fazer inferências dos problemas de acompanhamento das propostas do curso causadas pela própria política da Seduc, pois alguns diretores do GEPUD que tiveram participação de toda sua equipe de professores no curso afirmaram que aqueles que demonstraram em seu ofício projetos educativos afinados com o curso eram professores temporários de contratação precária, sendo muito incerta sua continuidade na escola no ano seguinte, 2022, por causa do processo de atribuição de aulas para atuação na rede estadual paulista que favorece professores com pontuação mais alta pelo tempo de serviço para escolha de escolas.

A situação dos anos 2000 vividos até então, entremeada por severas mudanças marcadas pela crise do mundo do trabalho tiveram sua extensão que produzem redefinições nas fronteiras da política educacional. Esta pesquisa participante tem a expectativa de contribuir para as análises sobre as mudanças sociais e as mudanças educacionais que informam o processo global de transformação. Foi com este propósito que realizamos a análise da proposta do curso do GEPUD. Faremos, agora, a localização dos atravessamentos da trajetória de apropriação crítica, consensos e resistência deste grupo de educadores diante das forças do contexto.

Intermezzo - A força do contexto: atravessamentos na implantação do Inova Educação

Até aqui o relato da trajetória destas comunidades mostra elaboração de uma proposta educativa, ações de formação conjuntas a de acadêmicos de perfil militante e mobilização para formular um planejamento pedagógico autônomo com base nas experiências e demandas nas escolas. Portanto, a relação dos sujeitos destas comunidades da rede estadual paulista com o programa Inova Educação se deu mediante a resistência a ele e a concepção de educação democrática consistiu o elo de fortalecimento da unidade entre os educadores do GEPUD.

Os episódios que retratam o modo verticalizado como o Governo do Estado tratava as comunidades no período revelam as diferentes imposições coexistentes com uma política educacional que traz a inovação como seu lema.

A experiência não só desse grupo de escolas, mas da totalidade da rede pública, foi perpassada por mais momentos de apreensão que prosseguiram com a mudança sistêmica nas escolas. A primeira força do contexto foi a inesperada pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, que ocorreu em escala global e requereu uma série de reorganizações da vida e que, de algum modo, retardou a implantação do programa Inova Educação, esperada para aquele ano. A segunda foi a expansão do Programa Ensino Integral, uma mudança que atinge globalmente a escola e no qual se baseia o cerne do programa Inova Educação. A terceira consistiu na reforma do ensino médio que, a despeito do contexto pandêmico, foi implantada no Estado de

São Paulo como “Novo Ensino Médio” em 2021, com a associação do Inova Educação a essa política educacional.

O gerencialismo vivido pelas comunidades escolares prosseguiu. A preocupação com preenchimento de planilhas e metas se manteve por parte das exigências da Seduc, enquanto havia a preocupação constante com perdas de pessoas, adoecimento de vários sujeitos com sintomas graves, elevação do custo de vida, desigualdade na distribuição de vacinas e reformas sistêmicas implantadas na educação pública em tempo recorde, prescindindo de qualquer espaço de consulta acerca das mudanças introduzidas.

A resistência de educadores democráticos também prosseguiu e sua mobilização permanente se não impôs uma derrota global ao projeto arquitetado pelo grupo dirigente da Seduc, deu acolhimento e resposta para o enfrentamento vindouro.

Pandemia e ensino remoto

Passaram-se poucos dias do início do ano letivo na rede estadual paulista, em março de 2020, com expectativas de mais um ano comum em que educadores e estudantes conviveriam cotidianamente nas escolas. Mas a vida passa a ser marcada pela pandemia de Covid-19. As medidas de proteção do contágio por coronavírus que envolviam uso de máscaras, distanciamento e isolamento físicos impuseram mudanças de comportamento em todo o globo e diversas dimensões da produção e reprodução social foram impactadas. A escola pública paulista teve seus portões cerrados para que estudantes e trabalhadores da educação tivessem suas vidas protegidas. Em São Paulo, viveu-se um curto período de quarentena com muitas atividades de trabalho sendo realizadas remotamente, mediante o uso de tecnologias de comunicação.

Na educação, a Seduc estabeleceu um período de recesso escolar e de antecipação das férias e, em 27 de abril, o ano letivo foi oficialmente retomado. Foi criado neste intervalo o Centro de Mídias, vinculado ao organograma da Seduc como organismo estadual responsável, de modo centralizado, pelas atividades

encaminhadas remotamente aos estudantes, que buscavam reproduzir em casa, de modo pouco articulado, as condições de ensino e aprendizagem das escolas.⁵³

Confinada a um ecrã, a experiência escolar passou a ser mediada pelo computador ou pelo celular, de quem tivesse tais suportes, com o uso de plataformas ou aplicativos para envio de recados e propostas de estudos aos estudantes da rede estadual paulista para que as realizassem em suas casas, ou para aulas e reuniões a serem desenvolvidas pelos participantes também nos seus ambientes domésticos. Dentre as exigências da Seduc, docentes deveriam enviar semanalmente atividades aos estudantes visando a cumprir a carga horária de disciplinas, cuja entrega por parte de estudantes serviria para validar sua presença e o controle de pagamento dos docentes.⁵⁴

A incursão realizada é pertinente porque exhibe “por dentro” as condições de estudo e trabalho durante o período pandêmico e a resistência às aulas presenciais, contexto que também impôs uma dinâmica para a implantação do Inova Educação, pois o processo não foi suspenso, mas teve atrasos e conferiu conturbação fazendo com que houvesse adaptações, como descrevemos no capítulo 2.

O GEPUD mudou suas reuniões para o meio digital, debatendo, em caráter permanente, suas preocupações com os rumos da educação. Em nota assinada conjuntamente com a Rede Escola Pública e Universidade (REPU),⁵⁵ de abril de 2020, questionavam como a Seduc impunha tantas medidas sem garantir que as comunidades das escolas tivessem conscientização dos problemas e das ações implementadas no ensino remoto.

53 No capítulo 2 foram descritas as atividades do Movimento Inova por meio do referido órgão.

54 Conforme informações constantes no Boletim SEDUC-SP n. 10, 03 abr. 2020. Disponível em: <decentro.educacao.sp.gov.br/seduc-informa-novocoronavirus-03-04-2020-no10> Acesso em: 06 abr. 2020.

55 Cf. apresentação em seu *site*, “a REPU foi criada por um grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP) em fevereiro de 2016, motivada pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual em 2015 e pelo movimento secundarista de ocupação às escolas”. A REPU tem como objetivo “realizar estudos, pesquisas e intervenções visando colaborar com o direito à educação de qualidade e socialmente referenciada na rede estadual de ensino. Acredita que a produção de conhecimento sobre educação deve estar em permanente diálogo com o cotidiano das escolas públicas, e a serviço do monitoramento e do controle social das políticas educacionais”. Disponível em <repu.com.br> acesso em 15 out. 2021. Há, também, o artigo *Rede Escola Pública e Universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais* escrito por Débora Goulart, Fernando Cássio e Salomão Ximenes (2019) que apresenta investigações realizadas pela REPU, publicado na *Revista Brasileira de Educação*.

[...] ante uma tragédia dessas proporções, **nenhuma proposta de “ensino a distância” pode se dar em nome da mera necessidade de repassar conteúdos aos estudantes, nem de uma necessidade burocrática de concluir o ano letivo para diminuir as perdas financeiras** das redes de ensino com reposições de aulas. Isso não quer dizer que atividades a distância não possam acontecer, mas que os “conteúdos” a serem preservados precisam ser outros.

[...] Quais são os critérios para a seleção dos professores que gravarão as aulas? Quando e como serão feitas as gravações? O que farão os demais educadores? Isso não fere os princípios da docência como serviço público? E quanto às aulas? Seguirão a lógica da “entrega” de conteúdos, já amplamente disseminada em diversos programas da SEDUC-SP e que ameaça a realização de alguns dos papéis sociais mais importantes da escola pública? E o que farão as escolas, que haviam planejado as suas atividades letivas e que agora se veem diante de um “planejamento” centralizado para toda a rede e decidido pela SEDUC-SP?

Além disso, o governo de São Paulo parece pressupor que todos os estudantes das escolas estaduais dispõem do suporte necessário para acessar as atividades e para interagir com os professores por meio do novo aplicativo.

[...] **Somos contrários à continuidade do calendário escolar oficial nessas condições adversas, inseguras e precárias.** A nova “oferta” educacional a distância, que se dá em caráter estritamente emergencial, não tem equivalência com os processos educativos presenciais regulares que deveriam ocorrer no primeiro semestre de 2020 nas escolas estaduais de São Paulo, inclusive para efeitos de avaliação, promoção e reprovação dos estudantes. (REPU; GEPUD, 2020a, s/p, grifos no original)

Em relatos de como estava a situação no período inicial de ajuste das ações para o meio remoto, feitos em reunião de maio de 2020, os educadores do GEPUD destacavam o pouco alcance das propostas enviadas pelos aplicativos e o baixo acesso às aulas do Centro de Mídias. De modo diferenciado entre turmas e escolas, a média de engajamento de estudantes não era nem metade do tamanho das escolas.

Diretoras e diretores expressavam que a Seduc estava mais preocupada com a transmissão do conteúdo sem se importar com os contextos de vida e meios utilizados pelos alunos, pela própria forma como orientava e agia com as comunidades das escolas. Ao mesmo tempo, não havia relatos de que algum aluno estivesse aprendendo. Contudo, a Seduc prosseguia impondo a realização de avaliação externa denominada AAP nas escolas, o que levava os educadores a se preocuparem com os procedimentos de entrega dos testes presencialmente, por ser evidente o risco de contágio. Naquele período, repousava sobre as escolas o tema do

cumprimento do total de 200 dias letivos obrigatórios, exigido de modo distinto nas regiões das escolas. Uma diretora de Taboão da Serra dá exemplo de que a Diretoria de Ensino aprovou seu calendário de 197 dias letivos realizados sem frequência presencial na escola, mas sim nas casas dos estudantes em acesso remoto. De modo geral, era exigido que fosse cumprida a carga horária anual para que o estudante da educação básica, em isolamento físico, fosse promovido.

Do ponto de vista dos educadores ali reunidos, o centro da ação deveria ser contra o aprofundamento das desigualdades que estariam mais latentes: a alimentação dos estudantes destituídos das refeições feitas na escola, asseverando a preocupação com a insegurança alimentar das comunidades; no acesso ao ensino remoto, pois não havia unidade na defesa da suspensão do ano letivo, ao mesmo tempo não se desejava produzir um enorme fracasso escolar sem alguma atuação da escola relacionada ao ensino; e o adiamento dos exames vestibulares, cuja realização, ao ignorar a pandemia, excluiria os estudantes das classes subalternas do ingresso na universidade.

Com as informações socializadas no grupo, a diretora da escola Acácia propôs que fosse escrito um posicionamento unitário do GEPUD que representasse o acúmulo daquela discussão e buscasse apoio de mais entidades do campo da educação. Seguiu-se ao ponto de apoio de membros da Rede Escola Pública e Universidade que contribuíram tanto para redigir como para publicar a nota⁵⁶ que

56 A nota foi assinada pelas organizações: Ação Educativa, Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) – UR-São Paulo, Associação Nacional de História – Seção São Paulo (Anpuh-SP), Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Coletivo Proposta pela Educação – Santo André, Comitê SP da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Escola Dieese de Ciências do Trabalho, Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp), Fórum Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor (Forparfor), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica (ForpibidRP), Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar, Juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), Movimento de Ativistas Sociais de Santo André (Massa), Movimento Independente Mães de Maio, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Rede Ubuntu de Educação Popular, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeesp), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e

deu início à campanha contra a exclusão e a desigualdade no ensino não presencial, sustentando as seguintes propostas:

Que a decisão sobre o retorno às aulas presenciais respeite as orientações sanitárias.

Que as decisões sobre a organização das escolas para o retorno às aulas presenciais sejam debatidas com a comunidade escolar. As secretarias de educação precisam dialogar com professores, diretores, estudantes e famílias sobre os melhores encaminhamentos.

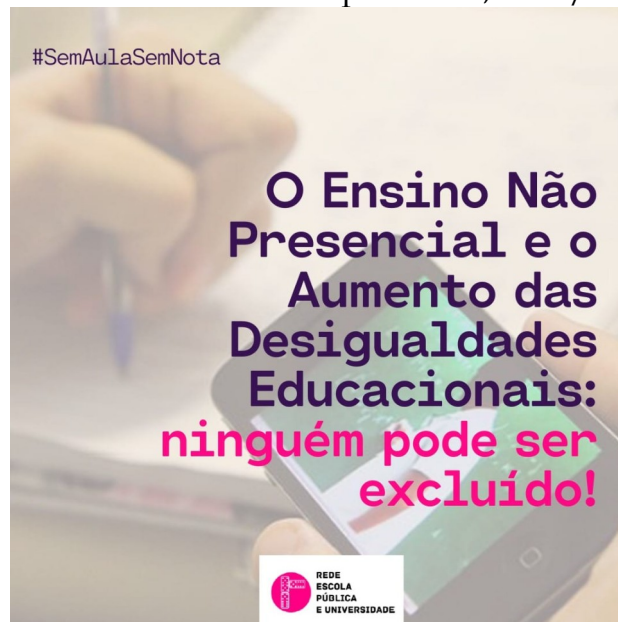
A implementação de políticas de democratização que garantam amplo acesso à internet e equipamentos a todos os estudantes, durante e após a pandemia.

Que as decisões sobre o calendário letivo de 2020 sejam tomadas de forma democrática, com ampla participação das comunidades escolares. A garantia do direito à educação deve orientar a reorganização dos conteúdos escolares, de forma a evitar exclusões.

A suspensão de todas as avaliações, incluindo os testes em larga escala, até que a situação seja debatida, em cada escola, por todos os atores envolvidos no processo educativo.

O adiamento do Enem. (REPU; GEPUD, 2020b, s/p)

Figura 21 – Cartaz da campanha contra a exclusão e as desigualdades educacionais no ensino remoto durante a pandemia, maio/2020



Fonte: Acervo do GEPUD.

Os limites do ensino remoto eram frequentemente relatados pelos participantes do GEPUD. Diante da visibilidade do problema nas mídias em meio digital, as equipes de gestão das escolas passaram a ser responsabilizadas pelo que

Tecnológica, Seção São Paulo (Sinasefe-SP).

passou a ser chamado de “busca ativa” por parte da Seduc: diretores e coordenadores deveriam circular na região do entorno da escola para convocar alunos a acessarem as plataformas de envio de atividades, dentre elas as das disciplinas do Inova Educação, e realizá-las. Ao mesmo tempo, a preocupação com as vidas era o tema central das discussões nas escolas, muitas pessoas se foram e o impacto na saúde mental foi grande.

Naquele período circulavam declarações negacionistas de governantes e empresários tratando como desimportante a gravidade da situação, em nítida valorização dos lucros acima das vidas. Trabalhadores de aplicativos, torcidas organizadas e setores do movimento negro passaram a tomar as ruas denunciando a hiperexploração que ocorria e a ignorância às vidas da maioria caracterizando, corretamente, como genocídio da população subalterna levado em curso.

Como se fosse uma cascata de inurbanidade, foi proposto o “Dia D do Movimento Inova” na rede estadual, em julho de 2020, e educadores relatavam que a atividade consistiu num fiasco, em termos de acesso pela comunidade escolar, e que os temas eram demasiadamente focados em autoajuda, evidenciando o nível rebaixado das competências socioemocionais, elementos componentes do cerne do programa Inova Educação.

A cascata recaía agora com o anúncio de possível retorno às atividades presenciais nas escolas em setembro. A pressão por parte da Seduc se dava mais por considerar as opiniões de donos de escolas privadas e do que as condições da própria rede estadual de ensino. A denúncia da realidade era de demissões de trabalhadores da limpeza, em contratos terceirizados, e ainda não havia previsão de plano de imunização. Situação que levou o GEPUD a concluir que as escolas seriam focos de contágio, pois era evidente que não tinham condições de cumprir com protocolos de biossegurança. Diretora da escola Lis, que atende turmas do ciclo 1 do ensino fundamental, relatava, na reunião de julho de 2020, as dificuldades no processo de alfabetização no ensino a distância, o aumento da burocracia, da quantidade de reuniões e demandas de planilhas, ao passo que, como diretora, era exposta à contaminação pois era exigida a ida presencial de gestores à unidade escolar e que com a suspensão de equipes de limpeza a escola estava muito suja, sem condições de atendimento.

Por meio do programa Inova Educação se propõe pelas competências socioemocionais ações que mostram imposição e desprezo, por parte da Seduc, com a realidade de desigualdades sociais e educacionais de estudantes da rede paulista ao levar a termo o ensino presencial, mesmo sem argumento de educação compensatória.

O grupo de educadores, mais uma vez com pesquisadores das universidades, definiram um posicionamento conjunto contrário ao retorno ao atendimento presencial nas escolas em setembro de 2020 e denunciando o fracasso do ensino remoto:

É sim responsabilidade dos governos apresentar propostas para o enfrentamento da pandemia em todos os aspectos da vida social, mas é fundamental que elas sejam planejadas e contemplem as medidas indispensáveis a um retorno seguro à convivência social. Se é verdade, como disse o Secretário da Educação, Rossieli Soares da Silva, que só teremos segurança total quando houver vacina contra o novo coronavírus, também é verdade que as medidas anunciadas até aqui para a educação estão muito aquém do necessário e do adequado. Não garantem recursos para a higienização e a desinfecção das instalações e nem preveem o reforço das equipes para a realização das tarefas exigidas por esta nova forma de funcionamento das escolas. É sabido que a utilização das plataformas digitais não garantiu o aprendizado, visto que as desigualdades sociais não desapareceram durante a pandemia e mais da metade dos/as estudantes simplesmente não acessaram o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Contudo, o retorno às aulas presenciais sem o adequado planejamento e sem as devidas condições, ao contrário de qualquer garantia de aprendizagem, representa uma ameaça à vida nas comunidades escolares. (REPU; GEPUD, 2020c, s/p.)

Neste período, houve duas importantes mobilizações: greve sanitária organizada pelo sindicato de professores da rede estadual (Apeoesp) e ação conjunta entre professores das redes públicas e privadas de ensino básico e superior, em Guarulhos, que levaram manifestação contra a volta às aulas presenciais ao Ministério Público. Na discussão sobre o retorno às aulas, em agosto de 2020, diretores prosseguiram relatando a ausência de profissionais de limpeza para realizarem a desinfecção das escolas, pouca ventilação e espaço para o distanciamento físico, enquanto suas comunidades faziam abaixo-assinados e cartas de repúdio contra as atividades presenciais nas escolas, enquanto houvesse alta de casos de Covid-19 e mortes em função da doença.

Em que pese a situação ser inédita para uma geração e o estranhamento com o isolamento físico gerasse preocupações com a condição de aprendizagem futura, a volta às aulas era retratada como um fracasso, tal como o teletrabalho de educadores no ensino remoto. A diretora da EE Rosa mencionou que receberam com espanto a convocação que foi feita a grêmios estudantis, pela dirigente de ensino de Taboão da Serra, com o objetivo de convencer estudantes de incentivarem os colegas a retornarem presencialmente para as escolas. Na ocasião, os alunos pontuaram que estavam inseguros e que as condições que promoveram a suspensão das aulas não mudaram em seu bairro, na periferia daquela cidade.

O contexto exigia que as comunidades escolares fossem acolhidas em suas demandas, mas, contrariamente, a ação da Seduc foi de buscar a responsabilização das famílias na concessão de um termo de responsabilidade, caso as crianças e os jovens estudantes da rede paulista se infectassem ao voltarem a frequentar o ambiente escolar. Seguiu-se num período de ofensiva para escamotear os debates realizados no âmbito das unidades, mesmo que as instâncias legalmente reconhecidas, como Conselhos de Escola, deliberassem contra o retorno presencial. Foi o que relatou o diretor da EE Íris, em setembro de 2020, cuja definição da escola foi deslegitimada pela Diretoria de Ensino de Guarulhos, que exigiu que tal decisão ocorresse somente nos moldes da consulta ditada pela Seduc, que consistia no preenchimento de formulários. Aquela era a última tentativa do governo para compelir as comunidades paulistas ao retorno presencial, pois o ano letivo estava chegando ao final. Mas a pandemia e as perdas de vidas não tinham desfecho previsto.

Em cidades do interior, escolas retornavam com a justificativa de recuperação de aprendizagens e que professores deveriam ir em esquema de rodízio. Contudo, a prioridade de tal recuperação se dava em conteúdos de Língua portuguesa e Matemática, ignorando as demais áreas do conhecimento, foco estreito que visava ao preparo para provas de avaliações externas cujos resultados atingidos por alunos compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) e são expostos como parte da competição do governo do Estado repercutindo dados quantitativos. Isto evidencia que o Inova Educação era secundário diante de outras políticas centrais como as avaliações externas.

O ex-secretário de educação Rossieli Soares afirmava que nenhum aluno poderia ser deixado para trás, mas a ação da Seduc foi encaminhar avaliações padronizadas e o referido treinamento em poucas disciplinas do currículo. Contrapondo-se a estas imposições, o GEPUD refletia e demandava uma saída que pressupunha espaços democráticos de consulta às comunidades escolares:

Não seria oportuno, neste momento, preparar as escolas em termos de infraestrutura e de profissionais para um retorno presencial que garanta segurança em relação ao contágio, tão logo as condições sanitárias sinalizem tal possibilidade? Do ponto de vista do direito à educação, que envolve acesso à escola e educação de qualidade, não seria mais adequado reorganizar o ano letivo de 2020 e não apenas considerar o seu cumprimento de maneira formal? No dia 06 de outubro de 2020, Rossieli Soares sinalizou a possibilidade dos anos letivos de 2020 e 2021 serem organizados como um único ciclo. Mas para cumprir a função de minimizar a exclusão em relação às aprendizagens e à formação que o afastamento das atividades escolares, por tantos meses, ocasionou à maioria dos estudantes, é fundamental que tal proposta seja discutida e organizada com/pela comunidade escolar. Esta poderia ser a tarefa mais importante de todos aqueles diretamente envolvidos com a educação pública e à Seduc-SP caberia o importante papel de garantir todos os meios para isso, mais do que oferecer “tudo pronto” para professores e escolas realizarem, como em certa medida ocorreu com as atividades remotas, seria interessante dar condições e oportunidade para as escolas produzirem propostas de realização do ano letivo de 2020, a serem viabilizadas pela Seduc em todos os aspectos que demandarem. (GEPUD, 2020a, s/p)

No ano de 2020 as escolas receberam recursos via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para realizarem reformas visando adequações estruturais, após décadas de abandono de sucessivos governos do PSDB no Estado. Em situações de visitas realizadas pelo secretário de educação, divulgava-se o “sucesso” de tal proposta, em algumas escolas pontuais que possuíam ventilação e banheiros, para justificar que havia condições sanitárias para se cumprirem protocolos de biossegurança. Mas imagens mais próximas do real das escolas contestavam as notícias que buscavam construir o terreno favorável ao retorno. Em reunião de fevereiro de 2021, participantes do GEPUD relatam que os materiais enviados pela Seduc eram de baixa qualidade: máscaras mal costuradas que soltavam o elástico das orelhas, termômetros que não funcionavam e travavam no valor de uma única temperatura, e pouco material de higienização. Escolas relatam que as equipes de limpeza estavam reduzidas tanto pelas demissões das empresas terceirizadas, quanto

por funcionários que pedem demissão, que as escolas estavam sem módulo completo de equipe de funcionários terceirizados, o lanche servido era de alimentos secos, mas chegaram apenas biscoitos doces, o que tornava injustificável o argumento de segurança alimentar como uma necessidade do retorno presencial.

Tema de elaboração perpassava pela concepção de educação que era exposta com a constante prescrição de ações sem que as condições fossem garantidas e, assim, o papel educativo de socialização era cada vez mais secundarizado, o que para os educadores do GEPUD tenderia a reforçar que para educar não é preciso pensar nas circunstâncias em que se pratica o ato educativo, mas somente desalojar estudantes de suas casas para a escola enquanto seus responsáveis cumpriam sua jornada de trabalho.

Quando nos perguntamos se estudantes, auxiliares e docentes devem retomar às atividades presenciais, não questionamos somente se as escolas terão quantidade suficiente de álcool gel, termômetros ou máscaras, e sim se há possibilidade efetiva do cumprimento rigoroso dos protocolos de biossegurança, que demandam limpeza, cuidado, atenção, regulação e a pronta comunicação com a comunidade, o que só pode ser realizado por pessoas; e esse talvez seja o ponto central do nosso argumento de que não devemos retornar agora.

Cada escola tem um número específico de agentes de organização escolar (AOE), que são as pessoas responsáveis por seu cotidiano. Atuam na secretaria, atendem as famílias, produzem documentos, acompanham a circulação das crianças e jovens no ambiente escolar, organizam a entrada e saída de alunos, isto é, têm a seu encargo funções fundamentais em qualquer escola, com destaque para esse período com necessidade de maior rigor nos cuidados. Entretanto, para desespero da comunidade escolar, esses profissionais se tornaram joia rara nas escolas. (GEPUD, 2021a, s/p)

Neste mesmo período, setores neofascistas realizavam manifestações anti-vacina, defendendo uma suposta volta à “vida normal” e havia manifestações organizadas pela classe trabalhadora com o mote de derrubada do governo federal. O negacionismo se condensou com as várias concessões do governo de São Paulo para o poder econômico e religioso e, com isso, foram dadas condições para marcar o início de 2021 com irracionalidade.

Nas escolas, as comunidades populares resistiam contra o retorno e as elites também fizeram seu próprio movimento apadrinhado pelo secretário de educação Rossieli Soares: o movimento Escolas Abertas que em pouco tempo deixou de existir,

pois as escolas estaduais reabriram com pouca quantidade de alunos e as escolas privadas reabriram com sua capacidade de atendimento ampliada paulatinamente. Havia desmoralização entre os agentes da sociedade política, o ex-secretário de saúde, Jean Gorinchteyn e o secretário de educação divergiam publicamente sobre a reabertura das unidades escolares. E na rede municipal da cidade de São Paulo educadores realizaram greve de mais de 100 dias defendendo o prosseguimento de atividades realizadas remotamente e demandavam ampla vacinação contra coronavírus para a sociedade paulista.

Na rede estadual de São Paulo houve intensa disputa no âmbito judicial a respeito do retorno presencial e professores organizaram uma greve pelas vidas, com pauta similar à de docentes da rede municipal. Em reunião de abril de 2021, membros do GEPUD avaliavam que a campanha contra o retorno fez algum sucesso, pois a adesão às aulas presenciais não ocorreu massificadamente ao passo que o acesso de alunos ao Centro de Mídias de São Paulo também era baixo. Assim, a Seduc orientou que as equipes gestoras das escolas fizessem distribuição de *chips* a estudantes, de modo a garantir que acessassem o aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo para assistir as aulas produzidas de modo centralizado pela Seduc, muitas delas referenciadas pelos conteúdos do programa Inova Educação, como vimos no capítulo 2.

Embora a Seduc tenha revestido seu discurso com relativo teor de cientificidade, efetivamente houve falta de transparência na divulgação de dados e o secretário anunciava que não houve casos de Covid-19 registrados em 2020, em decorrência de transmissão no interior das escolas.⁵⁷ A retomada das atividades escolares presenciais teve, dentre seus impactos, o aumento da frequência de casos de professores com Covid-19. O GEPUD contribuiu com estudo realizado pela REPU que evidenciava a incidência maior entre professores da rede estadual do que na população paulista de 25 a 59 anos e que medidas de proteção locais, adotadas por iniciativa dos próprios sujeitos nas escolas, contribuíram para que houvesse redução no número de casos de infecção de trabalhadores da educação (REPU, 2021).

57 Declaração disponível em: istoedinheiro.com.br/rossieli-infeccoes-nao-foram-decorrentes-de-transmissao-dentro-de-escolas/ > Acesso em 22 set. 2021.

Os relatos do GEPUD e o estudo citado, que foi debatido e divulgado amplamente, evidenciam a condição de insegurança na retomada de atividades escolares presenciais na rede estadual paulista.

Ainda assim, embora improvisado e não sendo a alternativa reivindicada pelos educadores, o ensino remoto foi uma medida necessária que se configurou como parte de uma das ações de proteção ao contágio por coronavírus e manutenção da vida. Contudo, tal improviso tornou-se uma das imposições sobre as escolas públicas paulistas que passaram a ser ditadas como expressão de reforma sistêmica.

Se a implantação do Inova Educação não foi interrompida, ou se não foi possível apreendê-la como seria num contexto “comumente” tratado na literatura, a força do contexto foi relevante para informar como se situam as resistências nas escolas e suas comunidades e como estes espaços podem atuar no acolhimento e nas adaptações da política. Considerando que as mudanças globais influem no cotidiano escolar.

Expansão do Programa de Ensino Integral

O Programa de Ensino Integral (PEI) é mais uma das camadas de sobreposição de programas e projetos da Seduc para a rede estadual paulista. Mas, de fato, foi este o programa que serviu de base para a elaboração do Inova Educação, como as disciplinas Projeto de vida e Eletiva, cuja adaptação foi justificada pela Seduc com o lema de fazer em todas as escolas da rede o que se consolidara como exitoso nas escolas do PEI. Assim, mesmo que a comunidade da escola decidisse não ter seu funcionamento como PEI, seu conteúdo seria pautado pela PEI, por meio do Inova Educação.

Deste modo, a mudança foi promovida somente no âmbito curricular, sem que fosse introduzido no conjunto das escolas o *modus operandi* e nem os recursos financeiros exigidos para a implementação do ensino integral, que prevê contratação de docentes em regime de dedicação exclusiva, ao mesmo tempo que propõe uma nova gestão do sistema de ensino com foco nos resultados de desempenho estudantil

em avaliações externas.⁵⁸ O referido programa redesenha a gestão, o currículo e a concepção de educação com a finalidade de “repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI” (SÃO PAULO, 2014, p. 11). Elementos cerne do programa Inova Educação.

Anualmente, baseada numa lista de escolas elaborada por seus assessores, a Seduc realiza um processo de consulta nas regiões, por meio das Diretorias de Ensino, para propor às direções das escolas que as unidades componham o PEI. Se houver aceitação por parte da direção escolar, deve-se levar ao respectivo grupo de docentes e ao Conselho de Escola para ratificar a aprovação e segue-se um período em que as escolas fazem divulgação com faixas e cartazes que passarão a ter atendimento em período integral.

Figura 22 – Fachada de escola PEI na cidade de Jandira, zona oeste da região metropolitana de São Paulo, 2020



Na escola de Jandira o portão foi pintado com dizeres dirigidos a estudantes: “Seu futuro está na escola de período integral”.

Fonte: registro do autor.

58 O PEI determina que os professores trabalhem em Regime de Dedicção Plena Integral (RDPI), com jornada semanal de 40 horas, garantindo-lhes a Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI), correspondente a 75% do valor do salário base. A seleção é também realizada, preferencialmente entre docentes efetivos, pela gestão da unidade escolar em cooperação da Diretoria Regional de Ensino. Há a inclusão de elementos da gestão e monitoramento docente e de aproveitamento discente que podem ser melhor compreendidos em Giroto & Jacomini (2019).

Figura 23 – Fachada de escola candidata ao PEI na cidade de São Paulo, zona leste da capital, 2021⁵⁹



Na escola da zona leste de São Paulo, uma faixa foi afixada no lado externo do muro com destaque a “Nossa escola será PEI em 2022”.

Fonte: registro do autor.

Em 2020, o PEI passou a atender o dobro de escolas que a primeira edição do programa e algumas escolas que compõem o GEPUD relatam a aceleração do processo de aderência promovido pela Seduc durante o período de pandemia. O governo de São Paulo, estabeleceu uma lista de escolas candidatas ao PEI e do final de 2020 ao início de 2021, foi divulgada a lista final: de 1.077 escolas em 2020, passaria para 1.855 escolas, uma expansão de 778 escolas, com abrangência em 427 municípios paulistas. Em nota oficial, o secretário de educação, Rossieli Soares, destaca o tom propagandístico do feito: “Esse é o governo que fez o maior aumento das escolas de tempo integral. Saltamos para 1.077 escolas em tempo integral com menos de dois anos e no meio de uma pandemia porque acreditamos nesse modelo” (SÃO PAULO, 2021, s/p).

No contexto de possível retorno às atividades presenciais na rede paulista, em outubro de 2020, a Seduc passou a pautar a solicitação de adesão do PEI às direções de escolas. Educadores do GEPUD compartilharam algumas avaliações sobre as formas de abordagem em suas regiões e, de modo geral, que o PEI resultaria em problemas no atendimento da demanda, como a diminuição da quantidade de alunos e

⁵⁹ Por não se tratar de uma das escolas do estudo de caso realizado, julgamos desnecessário omitir seu nome pois a faixa era exposta no exterior da escola, visível para qualquer pessoa que transitasse pela rua.

fechamento de turnos, portanto, na desuniversalização do direito à educação para todos. Consideravam que a proposta do estudante passar mais tempo na escola se relaciona com o aumento do tempo de trabalho de pais e responsáveis e que a implementação do PEI recaindo primeiramente sobre a decisão do diretor escolar, parece se constituir em argumento construído como um ponto de apoio a este educador, abstraindo-o de pensar mais globalmente sobre o modelo do PEI em São Paulo e reduzindo sua capacidade de distinguir entre ensino integral ou escola integral e suas finalidades.

Em nota publicada em dezembro de 2020, educadores do GEPUD se perguntavam: “O que há de novo no Programa de Ensino Integral da Seduc?”. E analisam:

É possível, assim, identificar confluências entre o PEI e os princípios básicos que orientam o que veio a ser chamado de a Nova Gestão Pública, principalmente em função do modelo de gestão, pautado em avaliações, monitoramentos, metas a serem cumpridas e foco nos resultados.

As escolas PEI são, ainda, responsáveis pela disseminação de boas práticas de gestão escolar. Por meio de seminários, vídeos institucionais e formação, com o incentivo de que as suas ações sejam replicadas nas outras unidades escolares, sejam elas integrais ou regulares. Mais do que uma alternativa à escola regular, o PEI foi concebido como modelo, ideal a ser seguido, seja do ponto de vista da gestão ou da prática pedagógica, ainda que sob condições radicalmente distintas de trabalho.

[...] Este modelo de gestão reorganiza a escola de modo que suas ações pedagógicas sejam estruturadas a partir de programas de ação e guias de aprendizagem concebidos pela Seduc. Como um manual de instruções, regula de forma pormenorizada o cotidiano da escola instalando uma “pedagogia do passo-a-passo” altamente verticalizada e burocratizada.

Se o discurso da escola de tempo integral prometeu uma escola mais aberta, comunitária e democrática, a prática tem demonstrado uma educação circunscrita, limitada e que vêm produzindo entre os docentes um clima de medo, instabilidade e insegurança. Além disso, a adesão de escolas ao programa tem produzido o fechamento de classes e turnos, a diminuição do tamanho da unidade, a seleção velada de estudantes, aspectos que contribuem para a ampliação das desigualdades escolares intra rede. (GEPUD, 2020b, s/p)

Dois membros do GEPUD relatam que suas escolas foram consultadas para aderirem ao programa, cujas justificativas utilizadas pela equipe da Diretoria de Ensino da região de Itapeirica da Serra e Embu das Artes consistiam numa leitura

que as escolas gozavam de condições para adotarem o programa. Uma destas escolas efetivou a adesão ao PEI e partilhou com o grupo sobre esta definição.

À medida que distintas determinações eram feitas às direções escolares, sendo a implementação do PEI uma delas, membros do GEPUD analisavam que a pandemia, de algum modo, estaria sendo visualizado como contexto favorável para a execução de políticas e programas do governo do estado que pareciam induzir como propaganda eleitoral *a posteriori*.

Ao passo que, em escolas PEI, as comunidades estavam mais prejudicadas, segundo relatos de diretores na reunião do GEPUD de abril de 2021, por ter havido retomada presencial das atividades em escolas PEI e onde houve mais alunos e equipes também teve aumento de contaminação.

Analisavam que a expansão de escolas PEI se dava pela adoção de horários diferenciados, como turnos semi-integrais, o que favorecia escolas cujas comunidades não tivessem interesse em matricular estudantes. Para membros do GEPUD, ao não serem implantadas as condições de infraestrutura na referida expansão, restava às escolas introduzirem as mudanças de gestão e curriculares previstas no programa, pois se trata de efetiva implantação de mecanismos aprimorados do gerencialismo e da BNCC.

Ainda segundo relatos de diretores, a proposta do PEI já tem se revelado rebaixada, sendo contratados professores precarizados para atuarem nas escolas do programa. O estímulo à desigualdade é argumento presente na análise dos educadores pelo fato do programa incidir em escolas já esvaziadas e em territórios com poucas turmas, onde melhor se encaixariam os itinerários formativos da reforma do ensino médio. Avaliam que ter algumas “ilhas de excelência” com altas notas de Idesp serviam como modelo competitivo entre escolas que não são do programa. Por isso, educadores do GEPUD corroboram às análises de Giroto e Jacomini (2019) que consideram o PEI como um programa que se utiliza do discurso da excelência, mas, de fato, estabelece a lógica do controle sobre o processo educativo.

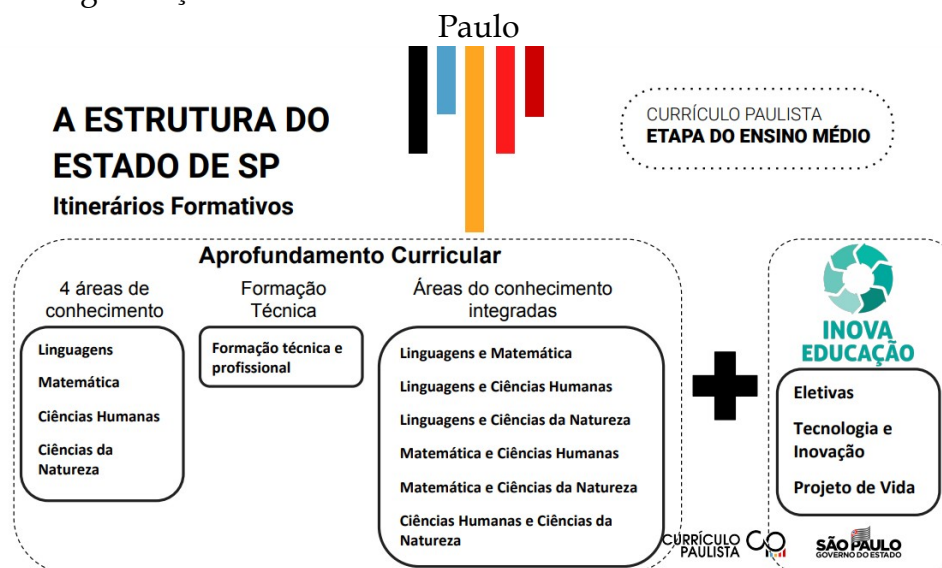
Reforma do ensino médio

Até aqui, evidenciamos que por meio do Inova Educação implantam-se conteúdos de outro programa da Seduc, o PEI, e foi adotado ainda que sob a força global da pandemia. Veremos agora que o Inova Educação se constitui como medida que efetiva a implantação de uma política nacional relevante, a reforma do ensino médio.

O processo de implantação da reforma do ensino médio, denominado posteriormente pela Seduc de “Novo Ensino Médio” (NEM), teve início com uma consulta pública ocorrida no período entre em março e maio de 2020, um prazo de 60 dias. Na consulta pública constava a versão preliminar do currículo da reforma, em *site* da Efape que já apresentava uma identidade visual própria do Currículo Paulista e apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (Undime), demonstrando que a proposta obtinha alguma hegemonia entre membros da sociedade política. Segundo a Seduc, seu objetivo com a consulta era “garantir a participação de estudantes, professores e demais profissionais da educação no processo de construção da etapa do ensino médio do currículo paulista” (SÃO PAULO, 2019b, s/p).

O curto período para consulta de uma versão preliminar já elaborada pela assessoria da Seduc foi relatado como o primeiro problema pelos educadores do GEPUD, em sua reunião de agosto de 2020, quando, após a referida consulta, as escolas passaram a ter devolutiva da implantação do NEM nas regiões e a Seduc a realizar ações de “orientação técnica” da implementação desta política educacional, contexto em que foi apresentada a composição dos componentes curriculares do Inova Educação como parte dos itinerários formativos do NEM. De um lado, os itinerários formativos são formulados como espaço de escolha do estudante atrelado aos seus projetos de vida e a aspirações supostamente decididas por eles mesmos e, de outro lado, é apresentado o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes da proposta.

Figura 24 – Organização curricular de itinerários formativos do ensino médio em São



Fonte: São Paulo (2020b).

Em junho de 2021 a Seduc ordenou a obrigatoriedade das escolas aplicarem questionários para estudantes optarem pelos itinerários formativos que seriam adotados nas escolas onde estavam matriculados no período. Como se vê na figura abaixo, os temas e os conteúdos foram apresentados prontos, embora com termos muito genéricos. No período, a Seduc realizou *lives* de explicação da operacionalização, mas sem concessão de comentários ou perguntas por parte das comunidades de educadores.

Figura 25 – Formulário de “manifestação de interesse” nos itinerários formativos do novo ensino médio paulista

IMPORTANTE: Essa pesquisa é apenas manifestação de interesse sobre os itinerários formativos e não é matrícula para a 2ª série. A oferta dos itinerários na sua escola irá levar em consideração o interesse de todos os estudantes.

Ordem de Preferência

Área do Conhecimento	Aprofundamento Curricular	Breve Descrição sobre o Aprofundamento Curricular	Conheça mais sobre o Aprofundamento	Ordem de Preferência
Áreas Ciências Humanas e Linguagens	Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Neste aprofundamento curricular, você ampliará seus conhecimentos a respeito de normas, hábitos, saberes, tradições, relações, práticas corporais e juízos estéticos, de forma a posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando além de fatos e evidências, memórias e vivências que o capacite a produzir e conectar culturas locais e globais, sempre comprometidos com o combate a preconceitos e estereótipos	Clique aqui	Selec ▼ Selecione... 1ª opção 2ª opção 3ª opção 4ª opção 5ª opção 6ª opção 7ª opção 8ª opção 9ª opção 10ª opção
Áreas Ciências da Natureza e Matemática	Meu papel no Desenvolvimento Sustentável	Neste aprofundamento curricular, você terá a oportunidade de refletir sobre a utilização das energias limpas e suas consequências para o meio ambiente, construir protótipos de casa sustentável, propor soluções tecnológicas para iluminação pública, compreender o papel da proteção da biodiversidade local e, ainda, estudar representações e conhecimentos matemáticos, alterações climáticas e seus impactos ambientais e utilização de satélites geostacionários.	Clique aqui	Selec ▼
Áreas Ciências Humanas e Matemática	Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica	Nesse aprofundamento curricular, você vai aprofundar e consolidar a relação entre as áreas, por meio de estudo de modelos matemáticos e econômicos, de processos políticos, das diversidades social, cultural, geracional, étnica, entre outras; bem como na relação de produção, circulação, consumo e sustentabilidade ambiental.	Clique aqui	Selec ▼
Áreas Ciências da Natureza e Linguagens	Corpo, saúde e linguagens	Neste aprofundamento, integrando as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens, você investigará as representações e os conceitos fisiológicos, físicos e químicos em torno do corpo. Analisará como eles se modificam de acordo com a evolução histórica da sociedade, uma vez que são influenciados tanto pelo desenvolvimento científico e tecnológico como pelos contextos sociais e culturais.	Clique aqui	Selec ▼
Áreas Matemática e Linguagens	Start! Hora do desafio!	Neste aprofundamento curricular, você construirá as aprendizagens, resolvendo diferentes desafios, individual e colaborativamente, como, por exemplo: encarar aquela fase do jogo que não consegue avançar, analisar a viralização das notícias nas redes sociais, investigar materiais sustentáveis e suas aplicabilidades, aprender como ser mais autônomo nos estudos, participar de processos de criação e muito	Clique aqui	Selec ▼

Fonte: Secretaria Escolar Digital, perfil do aluno (GOULART; CÁSSIO; SILVA, 2021).

Na discussão daquele mês, diretores escolares do GEPUD ressaltavam os problemas dos “cardápios” de itinerários formativos cadastrados de modo centralizado na Secretaria Escolar Digital, que, mesmo sendo por meio oficial, a divulgação ocorreu com objetivos muito dúbios. Avaliam que, a partir dos itinerários, haverá uma readequação dos estudantes desvinculando-os da escola de sua região, centralizando o fluxo que já vinha sendo experimentado desde a reorganização do ensino, em 2015.⁶⁰

Na discussão, o diretor da EE Jasmim, do extremo leste de São Paulo, resalta que a reforma do ensino médio e o PEI têm semelhanças com relação ao vínculo precário do professor com a escola e a matrícula do aluno ligada à geolocalização, distanciando-o do território por causa do itinerário formativo. A diretora da EE Acácia, da periferia de Guarulhos, avaliava que agora a Seduc estava com “mão pesada” retirando possibilidades de estudo e com a previsão de matrícula nos itinerários para julho de 2021 revelava-se o modo acelerado com que a Seduc encaminhava a questão. A diretora da EE Tulipa, da zona norte de São Paulo,

60 Deste processo, destacamos os registros no documentário *Espero tua (Re)volta* (2019), que exhibe a originalidade da luta estudantil de ocupações de escolas e o dossiê *Políticas educacionais e a resistência estudantil* publicado na revista *Educação & Sociedade* (MORAES; XIMENES, 2016).

considerava que o Inova Educação consolida a experiência da BNCC, mesmo que a pandemia tenha atrapalhado a implantação do programa, que as escolas perdem agora o domínio sobre as matrículas das escolas e prevê que nem conseguirão debater os itinerários formativos já que o determinante é o interesse dos estudantes. A diretora segue relatando que na região da escola nem a Diretoria de Ensino tinha informação, portanto, a informação estava centralizada na Seduc. Considera que sua escola praticamente perderia o ensino fundamental 2 e o ensino médio noturno, por causa da carga horária impossível de se praticar no período noturno.

Diante de uma constatação coletiva de que a reforma provocaria retrocesso no direito à educação, a proposta foi de prosseguir o debate e a crítica ao NEM nas escolas, em reuniões específicas com estudantes, explicitando que tal escolha seria, de fato, um engodo. E que muito da reforma implantada nas escolas da Seduc já fora experimentado no Centro Paula Souza há uma década e que prever a educação profissional como itinerário formativo é um ataque ao ensino médio integrado e a previsão é de serem muitos itinerários ligados ao eixo de administração, negócios e empreendedorismo pois foi o eixo que mais cresceu no Centro Paula Souza.⁶¹

Seguiram-se dias em que as escolas com participantes do GEPUD realizaram debates em atividades de formação com docentes e estudantes para contextualizar os pressupostos político-pedagógicos da reforma antes de serem realizadas as escolhas dos itinerários formativos. Em julho de 2021, o vice-diretor da EE Acácia, periferia de Guarulhos, relatou o processo de hostilização sofrido em reunião com a Diretoria de Ensino da região que repreendeu a equipe de gestão da escola por ter feito debate crítico a respeito do NEM e dos impactos que poderiam ocorrer com sua implantação. Para os educadores este foi mais um episódio de perseguição à resistência nas escolas, pois nesta mesma reunião soube-se que em uma outra escola, cuja gestão é alinhada à Seduc, houve festa junina presencial e a Diretoria de Ensino não fez nenhuma orientação ou questionamento do perigo de contaminação por coronavírus na referida festa.

61 Afirmamos com base em pesquisa exploratória em que analisamos os eixos dos cursos técnicos de nível médio. O estudo nos levou a concluir que a reforma do ensino médio teve uma antecipação na rede de educação profissional paulista, nas escolas do Centro Paula Souza. Conferir os seguintes trabalhos: um escrito em coautoria com a Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes e a profa. Elydimara Durso dos Reis, publicado na *Revista Brasileira de Educação* da ANPEd (MORAES; REIS; ALENCAR, 2022) e outro publicado na revista *Trabalho Necessário* da Universidade Federal Fluminense, escrito em coautoria com a profa. Elydimara Durso dos Reis (REIS; ALENCAR, 2022).

A respeito da consulta dos itinerários formativos, pontuavam também a contradição de escolha, com o uso do *marketing* da Seduc com o *slogan* do protagonismo do estudante, dado que o formulário de manifestação de interesse deveria ser preenchido por meio digital. Contudo, naquele período havia sido divulgado relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo sobre o baixíssimo acesso dos estudantes no aplicativo do Centro de Mídias, criado pela Seduc para aulas *online*,⁶² levando-nos a questionar: a consulta sobre os itinerários de fato representa escolhas dos estudantes?

Na discussão, os educadores do GEPUD analisam que a reforma do ensino médio é de privatização, de mudança de escola do estudante porque é impossível que uma escola tenha todos os itinerários formativos. O itinerário de educação profissional, denominado pelo programa Novotec Expresso, tem uma carga horária muito reduzida que faz o estudante crer que terá formação pelo Centro Paula Souza, mas, na prática, se quiser obter um diploma de técnico, é orientado a fazer matrícula no Centro Paula Souza. Consideram que a reforma tem como objetivos: retirar o estudante da escola, antecipar na escola a formação laboral prática para o trabalho e proceder a ruptura de profissionalidade de professores. E uma de suas consequências é afastar o estudante do ensino superior. Com isso, a característica da reforma é “nem-nem”: nem profissionalizante, nem propedêutica. Restando, deste modo, somente o conteúdo da ideologia do empreendedorismo, como aludem as disciplinas do Inova Educação.

Considerações⁶³

O GEPUD conformava e continua sendo um espaço de escuta de ansiedades, de apresentação de demandas e organização de propostas coletivamente com caráter de unir e aproximar as pessoas das escolas que se pautam pela participação

62 Baseado em dados oficiais da Seduc-SP, o relatório do Tribunal de Contas de São Paulo mostrou que, ao longo de todo o ano de 2020, 81,2% dos alunos permaneceram conectados por no máximo duas horas semanais no aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo, plataforma oficial de acesso ao ensino remoto na rede estadual. Conforme notícia disponível em <folha.uol.com.br/educacao/2021/07/80-dos-alunos-de-sp-nao-passaram-de-2-horas-em-app-de-aula-online-em-2020.shtml> Acesso em 07 out. 2021.

63 Parte destas considerações pode ser consultada em trabalho publicado na *Revista de Administração Educacional* da Universidade Federal de Pernambuco, escrito em coautoria com a Profa. Dra. Cileda Perrella (ALENCAR; PERRELLA, 2022).

democrática em contribuir para a qualidade social da educação, relacionada à garantia de direitos, autonomia, transparência e construção coletiva.

É permanente nas memórias das reuniões, desde sua origem, a denúncia da precariedade da implantação de programas sem diálogo com a escola e a recorrente criação de mecanismos que associam o trabalho pedagógico a medidas gerencialistas de supervisão controladora da escola que tornam as atividades destas/es diretoras/es distanciados do fazer pedagógico, de olhar para a escola em sua totalidade. A preocupação no GEPUD, portanto, foi de vincular-se aos princípios de uma educação libertadora, em que muito se aprende através da participação e práticas democráticas, de dialogar mais amplamente com a comunidade escolar.

Debates que o GEPUD havia realizado coletivamente com referencial teórico crítico de participação democrática efetivaram-se em ações que convergiram para uma proposta educacional que refletiu sobre princípios e finalidades alternativos aos anunciados na reforma da rede paulista prevista na implantação do Inova Educação.

Em 2019 ocorreram encontros paralelos aos sábados: pela manhã GEPUD e, na parte da tarde, reuniões da REPU. Por ter algumas pessoas transitando entre ambos os grupos, a parceria e a ligação vieram de modo natural, nutrindo-se mutuamente.

No ano de 2020, a relação escola e universidade tomou um novo patamar no GEPUD com o contexto da pandemia. Com ações no meio virtual, seguiu-se com declarações públicas para que o ensino remoto não significasse exclusão e aumento das desigualdades educacionais, a preservação da vida de profissionais da educação, em contraposição aos zigue-zagues da Seduc com relação à reabertura das escolas estaduais para o retorno às aulas presenciais, a contribuição com notas técnicas de monitoramento sobre aumento de casos de Covid-19 em profissionais da educação que retornaram ao trabalho presencial e a participação de pesquisadores nas reuniões coletivas das equipes das escolas mostram que o trabalho em parceria articulada da universidade e da escola públicas deve estar a serviço das comunidades, sobretudo na situação em que houve pouca campanha de medidas sanitárias de contenção da pandemia e estímulo ao negacionismo por parte dos governos.

Desde o início de 2021 o GEPUD tem se ocupado em construir coletivamente propostas para enfrentar todas as adversidades proporcionadas pela pandemia, isolamento social, perdas de vidas e o verdadeiro “rolo compressor” das políticas

educacionais em curso. As elaborações coletivas da proposta Inova Gepud têm prosseguido, respeitando os limites e as possibilidades de todos os envolvidos nessa construção, com previsão de avanço desde o segundo semestre de 2021.

O GEPUD realizou todas essas ações num período no qual o “escola sem partido” não era mais uma ameaça, mas quando este projeto se tornou governo. Nesse período construiu-se uma resistência, pois no Estado de São Paulo também foram tomadas medidas de controle, similar ao mercado, que promoveram ataques à autonomia do trabalho pedagógico. A proposta governamental, por um lado, foi no sentido de “neutralizar” a educação, torná-la heterônoma, impor definições de modo centralizado, por meio do gerencialismo, ao passo que o GEPUD contribui com a concepção da educação como um ato político, um processo de formação humanista e científica que envolve deliberações coletivas, por ter o compromisso de pensar o modelo de sociedade (FREIRE, 2001).

Na perspectiva das escolas democráticas, é preciso garantir a autonomia das escolas elaborarem seu próprio projeto político-pedagógico e de ousar fazer isso, de modo a contribuir com a superação da alienação e da subalternidade (BEANE; APPLE, 2001). O GEPUD incentiva esta ação, ao aproximar educadores que comungavam desta ideia de que a escola possui esta autonomia e governo algum deve ameaçar as ações dos sujeitos, pautadas na participação política e democrática, para lidar com as condições e os problemas reais das comunidades, os quais a escola é parte e está a serviço e tem a tarefa de contribuir com a ampliação da cultura humano-histórica.

Há de se ressaltar que as angústias e dúvidas persistem, que profissionais da educação que compõem o GEPUD trabalham suas contradições do seu próprio fazer no espaço coletivo. Considerando, também, que no período da pandemia, além das necessárias medidas de prevenção contra o contágio, o teletrabalho se intensificou e as ações da Seduc que buscam homogeneizar o tratamento da rede, somam novos desafios para o confronto da perspectiva da gestão democrática *versus* a gestão para resultados.

Foi importante nesse processo o fortalecimento da relação entre escola e universidade, atuando conjuntamente nesse embate no qual as políticas educacionais foram apropriadas e ressignificadas criticamente por parte de educadores.

CAPÍTULO 4

O CENTAURO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: CONDIÇÕES DA INOVAÇÃO

*Deveis pois saber que há duas maneiras de combater: uma, com a lei, outra, com a força. A primeira é própria do homem; a segunda dos animais. Como, porém, a primeira muitas vezes não seja suficiente, convém recorrer à segunda. É portanto necessário a um príncipe saber bem usar o animal e o homem.*⁶⁴

Nicolau Maquiavel

*Outro ponto a ser fixado é o da “dupla perspectiva” na ação política e na vida estatal. Vários são os graus através dos quais se pode apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos. Mas eles podem se reduzir teoricamente a dois graus fundamentais correspondentes à dúplici natureza do Centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal (da Igreja e do Estado), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia.*⁶⁵

Antonio Gramsci

Para a análise da política apreendemos a metáfora do centauro utilizada por Maquiavel e retomada por Gramsci, por expressar simbolicamente os temas e os problemas teóricos e práticos da força e do consenso como fundamentos do Estado na relação entre sociedade política e sociedade civil.

No estudo de caso realizado, tais chaves conceituais contribuem para explicar as condições de inovação da política educacional para a escola pública paulista, pelas quais perscrutamos dimensões da relação pedagógica expressa pelo Estado com as comunidades das escolas na implantação do programa Inova Educação.

64 Maquiavel (1999, p. 111).

65 Gramsci (2014, p. 1.576, Q 13, § 14).

Assumimos políticas públicas como “expressão de movimentos complexos que arregimentam esforços de diferentes agentes para dar corpo a séries de ações e comportamentos que produzem repercussões na vida social” (SILVA; JACOMINI, 2016, p. 94-95). Desse modo, política pública é pensada como uma unidade entre universos da relação de poder e da orientação para tomada de decisão à frente da realidade.

Nesta perspectiva, admitimos tanto disputas em aberto, quanto também a superação da concepção de natureza humana fixa e imutável. Com base no legado da pedagogia, de que a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é mediado não somente pelo âmbito orgânico e sim pela dimensão social dos sujeitos, a luta por meio da política educacional da escola pública encontra nas relações sociais de força seu objeto central.

Valemo-nos da compreensão de Estado Integral, desenvolvida por Antonio Gramsci: “[...] por Estado deve-se entender, além do aparelho do governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia da sociedade civil” (GRAMSCI, 2014, p. 801, Q. 6, § 137). Em que essas duas dimensões do Estado (sociedade política e sociedade civil) mantêm uma relação de unidade-distinção (BIANCHI, 2018) cuja separação é metodológica, pois “na vida histórica concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa”, representando Estado Integral, “a sociedade civil [...] é também ‘Estado’, aliás, é o próprio Estado” (LIGUORI, 2017b, p. 261). Nessa acepção, ao aparelho governamental, encarregado pelo exercício legal da coerção, agrega-se o consenso, indicando que a hegemonia de uma classe sobre a outra não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão, sendo a educação espaço privilegiado para exercício do consenso (JACOMINI, 2022).

O uso da força pelo aparelho estatal, embora esteja constantemente presente como potência, não se realiza sem que mediações que permitam esgotar tentativas de direção política por meio do consenso, ainda que muitas vezes com base na manipulação pelos aparelhos de opinião (ALIAGA, 2021).

Aparelhos hegemônicos como igrejas, associações privadas, sindicatos, partidos, imprensa e escola materializam a relação do Estado. Para Gramsci, por meio desses organismos da sociedade civil, o Estado não somente tem e pede consenso, mas educa esse consenso, mantendo o equilíbrio entre o uso da força e a formação

reiterada de determinados consensos, isolando e destruindo outros (ALIAGA, *op. cit.*). Assim, o Estado como conjunto de atividades práticas e teóricas que a classe dirigente justifica, mantém seu domínio e obtém consenso ativo dos governados, também é terreno de conflito, enquanto instrumento de uma classe, como lugar de luta hegemônica e processo de unificação das classes dirigentes (LIGUORI, 2017b).

Na perspectiva conduzida por Gramsci, a luta de hegemonias não é apenas a luta entre concepções de mundo, ela é também a luta dos aparelhos que funcionam como suportes materiais das ideologias em disputa, organizando-as e difundindo-as (BIANCHI, 2018). O aparelho hegemônico surge, portanto, como imediatamente fundamental para o exercício da hegemonia, pois está ligado à articulação estatal, cria terrenos ideológicos de conformação da consciência (LIGUORI, 2017c).

Compreendendo a escola como um aparelho de hegemonia, agência educativa complexa cuja tarefa é promover um modelo educativo capaz de desenvolver e estender as capacidades da compreensão humana (META, 2017), pretendemos analisar as coerências dos pressupostos teóricos presentes na proposta do Inova Educação nas escolas estaduais de São Paulo, buscando compreender o processo que políticas educacionais constroem consenso por meio do currículo.

Com isso, acreditamos na ligação entre hegemonia e ideologia, acentuando, também, que a disputa de hegemonia constitui processo em aberto, mas com delineamento central do papel assumido pelo Estado, no sentido restrito, sociedade política. Ou seja, o *modus operandi* adotado nas escolas possui conexões com as lutas políticas no seio do Estado, que podem ora favorecer a participação das classes subalternas, na materialização das políticas, quanto utilizar-se do autoritarismo e da centralização de decisões no âmbito da sociedade política.

O Inova Educação, enquanto política de reforma da escola por meio do currículo, é assimilado como uma ação de manutenção da hegemonia da perspectiva da classe dominante na escola pública, de modo a construir contenção social, sob orientação de agentes privados, nos conteúdos das novas disciplinas e exigências de competências socioemocionais, presentes nas atuais políticas curriculares. Na análise da relação sócio-histórica, visualizamos a tendência dessa política na conformação dos pressupostos político-pedagógicos que orientam práticas escolares na rede estadual.

Durante a implantação do programa, a Secretaria de Estado da Educação elegeu os pesquisadores críticos à sua política como primeiro obstáculo a ser combatido. Isso se deve pelo fato da reforma do ensino médio ser demasiada anti-popular no meio acadêmico. Dossiês em revistas de ciências da educação, de critérios seletivos, e coletâneas de artigos foram publicados criticando-a.

Para o ex-secretário Rossieli Soares, todos os estudos críticos à reforma são enviesados, não fornecem evidências da realidade educacional e são produções sem diálogo com as escolas. O conteúdo de sua posição foi exposto em dois momentos: um seminário da Fapesp, em 2021,⁶⁶ e uma *live* da Seduc, em 2022, sendo esta dedicada ao tema da reforma.⁶⁷

No estado de São Paulo, a adaptação das modificações curriculares previstas pela reforma foi realizada com a forma do programa Inova Educação, antes mesmo da aprovação do Currículo Paulista do ensino médio. No âmbito da política educacional da Seduc, o Inova Educação é uma marca do governo do período cujo objetivo foi projetar-se como referência no legado do conjunto de medidas de austeridade e do projeto da classe dominante.

Dizemos isso porque, enquanto outras redes estaduais pelas regiões do país ainda estavam planejando ou fazendo experimentações pontuais de ajuste visando a adaptar-se à reforma, o PSDB em São Paulo teve a iniciativa de reunir agentes políticos e privados para mobilizar a opinião pública, incluindo-se as escolas e suas comunidades, a conformarem-se com as mudanças previstas, por mais que se ausentassem espaços de escuta e consulta.

O caminho percorrido foi encomendar supostas pesquisas que perguntavam sobre desejos de estudantes para que a escola fosse mais prazerosa, cujas opções de respostas induziam à crença de que a chave da mudança se dá na dimensão curricular e de metodologias de ensino, desprezando o elemento contraditório: o necessário investimento em melhorias de condições de estudo e trabalho.

A teia de relações explica o objetivo: conteúdos do princípio educativo advindos de organismos econômicos do capital, sobretudo da OCDE, agentes

66 Trata-se da "5ª Conferência FAPESP 60 Anos: O Uso de Evidências e Dados para a Melhoria da Educação Nacional". Disponível em <fapesp.br/15101/5a-conferencia-fapesp-60-anos-o-uso-de-evidencias-e-dados-para-a-melhoria-da-educacao-nacional> acesso em 22 jul. 2022.

67 "13/01/22 - Live secretário - Novo EM". Disponível em <youtube.com/watch?v=AHsaW0qdPyM> acesso em 22 jul. 2022.

privados – fundações de cunho filantrópico – formulam adaptações e implementam a política em conjunto com a sociedade política.

O anseio em executar a cartilha isola intencionalmente as características regionais e os sujeitos das escolas, sendo a própria ação de implementação da política exatamente o inverso do que promete ser: despreza individualidades, padroniza opiniões, fazem da escola um laboratório de *behaviorismo*,⁶⁸ excluem o conhecimento da formação e responsabiliza as comunidades pelo fracasso escolar.

Nosso caminho é o contrário disso: daremos voz aos inimigos dessa política educacional para tornar evidente que, embora façam com as condições existentes, as comunidades das escolas realizam ações permanentes de mudança nas formas de educar, de se relacionar e de valorizar o conhecimento.

E, assim, com base no material documental e na pesquisa de campo consideramos os seguintes elementos mediadores para exibir com clareza no que consiste a fera e o humano desta política: a ausência de participação da comunidade na formulação e a convocação para participação de espaços institucionais da Seduc nos quais as comunidades “assistiam” a apresentação do programa, um tipo de “participacionismo” como denominado por Maurício Tragtenberg (1989); a dialética entre consensos e resistências expressa por trabalhadores da educação com relação aos pressupostos político-pedagógicos do programa, informando, então, apropriações, ressignificações da política e também contradições das resistências; o contexto precário de implantação da reforma que afeta tanto o direito à educação de estudantes quanto a saúde de profissionais da educação; e, por fim, a crítica ao cerne do programa que visa ao preparo da juventude para o trabalho subalterno.

Participacionismo ou ausência de participação da comunidade?

O tom de propaganda de que o Inova Educação seria um sucesso, como parte de uma reforma sistêmica, foi utilizado nos eventos de divulgação dos pressupostos político-pedagógicos do programa. A fala do ex-secretário executivo, Haroldo Rocha,

68 O behaviorismo é uma escola de pensamento na psicologia, inaugurada por John B. Watson (1878-1958), definida pela proposição do comportamento como objeto de estudos, pela ideia de continuidade entre espécies, traçando paralelos entre homens e animais, visa ao controle do comportamento, e pela adoção dos métodos de investigação das ciências naturais: observação e experimentação. Conferir Tourinho (2011).

em 2019, é exemplar disso, pois divulga que objetivos de melhoria da qualidade da educação seriam atingidos sem que qualquer medida referente à implantação do programa fosse tomada:

Os estudantes querem uma escola que faça sentido para a vida deles [...]. O Inova é a busca disso. [...] Por isso que o Inova já é um sucesso: porque os estudantes querem, os professores querem. (MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 2019)

Se o programa Inova Educação contém medidas almeçadas pelos sujeitos da rede paulista, quais meios foram utilizados pela Seduc para consultar as opiniões das comunidades escolares a respeito da implementação de mudanças na política educacional?⁶⁹ No decorrer da pesquisa não encontramos respostas positivas para esta pergunta.

O dia que eles falaram que vai ser, vai ser, né? [...] então começou o projeto-piloto, tantas escolas agora, tantas escolas depois, o ano que vem vai ser todo mundo, não teve consulta nenhuma, nenhuma consulta. (Nara, Diretora da EE Rosa)

Não, foi direto, assim, [...] lá [refere-se à Diretoria de Ensino da região] a gente tem bastante assistência, [...] eles sempre convocam reunião, sempre pra explicar, meio que pra... garantir que seja passado conforme manda o figurino. (Clarice, Diretora da EE Anis)

[...] para nós não veio nenhum processo de consulta. Isso já foi um projeto que já veio com a Secretaria. A política educacional da Secretaria quando entrou esse novo secretário já foi o Inova, não teve consulta. Foi na base da apresentação à gente. “Vamos construir juntos” mas já veio pronto. (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

Cada governo ao ser eleito busca imprimir uma marca de sua política global nas diversas pastas, no caso da educação paulista o Inova Educação foi a principal agenda no período 2019-2022. O elemento que atravessa governos em São Paulo é a

69 Em 2018, com a assinatura do Acordo de Cooperação, a Fundação Volkswagen começou a participar dos grupos de redação e revisão do Currículo Paulista e iniciou-se a preparação do protótipo do Programa, com a produção de materiais didáticos destinados ao Programa Inova Educação em 24 escolas estaduais de Efaf e EM situadas na cidade de São Paulo (conforme listadas no anexo), juntamente com a formação de gestores e professores dessas unidades escolares. A Seduc convidou as Diretorias de Ensino Regionais Sul 3, Leste 2, Centro Sul e Norte 1 para participar do Programa e indicou como critérios de seleção das escolas a posição no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), localização obrigatória na capital e um grupo de docentes efetivos e gestores com, pelo menos, três anos de atuação na mesma unidade escolar. Após isso, as escolas priorizadas receberam convites para adesão ao Programa (SEDUC, 2019d). O Programa Inova Educação foi lançado em 6 de maio de 2019 pelo governo do Estado de São Paulo, quando foi anunciado o Programa Minha Escola, que consiste no protótipo do Programa Inova realizado em 24 escolas em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). cf. GEPUD; Ação Educativa (2020)

ausência de espaços de consulta para a implantação de programas e projetos da Seduc, trata-se de uma característica da sua forma de operar no período visando à contenção da participação popular e a concentração do poder econômico e político nos quadros da sociedade política do governo e de agentes privados. E com o programa Inova Educação não se configurou de modo distinto, ocorre um *modus operandi* de esvaziamento da gestão democrática do ensino público como aspecto relevante, seja em termos da gestão do sistema quanto da escola, e justaposição de uma relação vertical na formulação da agenda das políticas educacionais, com pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar e local, mas privilégios a entidades vinculadas ao capital, como ilustra a diretora Adriana.

Não fomos procurados por nenhum professor da escola dizendo que estava sendo consultado sobre o Inova. [...] em 2019 nós, diretores, de ensino médio prioritariamente, fundamental 2 e médio, fomos convidados para dois dias de formação, fomos convocados, não fomos convidados, fomos convocados para dois dias de formação sobre o Inova pelo secretário da educação, em fevereiro, em Águas de Lindoia, e lá fomos apresentados ao Instituto Ayrton Senna que pensou em tudo isso, que elaborou e aplicou. Tivemos várias aulas, não foram discussões, foram aulas. [...] Foi uma apresentação. Já veio pronto. Foi 2019 inteiro a discussão de como implementar isso. [...] (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

Com o privilégio concedido a agentes privados externos à rede estadual paulista como principais atores na implantação do Inova Educação, neste relato com destaque ao Instituto Ayrton Senna, o governo paulista se utiliza da tática do chefe autoritário que busca ser não-diretivo, de modo a favorecer a integração ao conformismo autoritário cerne do programa.

Como já foi destacado, ocorre um tipo *sui generis* do processo de participação, o “participacionismo”, nas palavras de Maurício Tragtenberg (1989, p. 16): “você participa das responsabilidades da direção, mesmo que a realidade não o confirme”. Trabalhadores da educação em vez de ser convocados para compor parte da tomada de decisão, são demandados a participar apenas para concordar. O participacionismo serve de mecanismo ideológico de engajamento de massas no seu próprio sistema de exploração, e a relação hierárquica, conservadora por sua própria natureza, “traz elementos de magnificência e destina-se a manter o *existente*” (idem, grifo no original).

A tendência à repetição caracteriza esta forma de organização, por meio do uso crescente de distintas técnicas importadas do gerencialismo. Também entre os depoimentos de diretores e professores o meio de coleta de informações a respeito da proposição do programa causou certa confusão, já que sua jornada de trabalho é repleta de cobranças e preenchimento de formulários padronizados, cujo propósito consciente da política educacional é tornar o diretor escolar um gestor burocrático “eficiente” e não um educador.

A adoção do Inova Educação é obscura diante de objetivos não explícitos, por parte da Seduc, ao demandar formulários de temas que não foram debatidos nas comunidades, nem consagraram-se como pontos de discussão nas escolas.

Teve uma época, acho que em 2019 também, eles pedem uma pesquisa dos alunos. [...] o quanto os alunos se sentiam acolhidos ou não na escola. Aliás, quando eles lançam o Inova em 2020 mesmo, eles lançam a partir dessa pesquisa, mencionando essa pesquisa que teve em 2019, [...] é a pesquisa do clima escolar, aquela coisa, o quê que é o clima? Nunca ouvimos falar desse termo na educação, de clima escolar. [...] vem uma pesquisa, precisa ser respondida, mas ninguém sabe pra quê, onde que vai usar isso, como que isso vai reverberar no nosso trabalho no ano que vem e todo mundo teve que responder, porque teve uma pressão. Agora a Seduc tem trabalhado muito com ranking, “Ah, na escola tal cem por cento dos professores responderam, escola ‘x’ cinquenta”, eles começam a lançar a porcentagem pra taxar, né? Essa escola é a boa, essa aqui não é. (Geraldo, Professor Coordenador da EE Dália)

Essas mudanças chegaram de forma repentina, uma notícia rápida como é de costume. [...] Na verdade, essa reforma, esse projeto de mudança, de alteração do currículo, ele não chegou com diálogo, somente os informes da diretoria de ensino, eles passaram lá como que seria a execução do Inova, como que isso aconteceria, mas não teve nenhuma forma de consulta. [...] Eles fazem tantas coisas pela plataforma que depois que você fica sabendo que não é pesquisa nem nada, mas eles transformam isso em... Eles dão o nome de pesquisa, né? (Itamar, Diretor da EE Íris)

Imitando organizações empresariais, a escola pública sai deslegitimada, no que diz respeito à sua democratização, pois prescinde das suas especificidades e seus objetivos de expansão das capacidades humanas intelectuais e passa a acentuar a alienação das responsabilidades éticas, políticas e morais. Sob a constante resposta a formulários e supostas pesquisas demandadas pelo governo, educadores são enclausurados a atingir metas, “num regime avalioocrático e quantofrênico,

aprisionando-os em programações, plataformas informáticas, novas formas de organização do trabalho e modalidades de supervisão direta” (LIMA, 2018, p. 25).

O gerencialismo de longa data na política educacional paulista, ou seu sinônimo, a gestão para resultados, coexiste com o Inova Educação mesmo que se utilize da retórica do sucesso nutrido pelo interesse e pelas escolhas juvenis das disciplinas. Ao passo que educadores são sobrecarregados com estas formas de coleta de informações que possuem aparência modernizante, em proveito da “desmobilização como uma exigência formativa” é reforçada a subalternidade dos educadores da rede pública e “o sentido da superioridade intelectual dos tecnocratas” (TRAGTENBERG, 1989, p. 33).

A participação política democrática da comunidade é a que qualifica a gestão escolar na complexidade das atribuições da ação pedagógica. É claro que esta envolve um razoável conhecimento da estrutura e do funcionamento da escola e do sistema. O que estamos pautando é que a mera presença formal na apresentação do programa Inova Educação não se configura como uma presença qualificada, por não se respaldar pela consulta e por processos de decisão coletiva com as comunidades escolares, pois “faz-se necessário o acesso à estrutura total da escola no exercício do direito à participação” (PERRELLA, 2015, p. 186) com a possibilidade de descobrir as diferenças entre público e privado, universal e particular, diferentes tipos de interesse e distinção entre “cabeças cheias” de cabeças “bem-feitas”.

Desse modo, a participação política na definição coletiva do projeto educativo constrói aprendizagens que apresentam fortes indícios da passagem da cidadania passiva para a cidadania ativa, que requer a viabilização do espaço escolar por meio do papel do diretor escolar no papel de interlocutor na democratização das relações entre educadores, famílias e educandos.

Concordamos com Gramsci que a procura do consenso e da sociedade regulada futura e possível superação da distinção entre governados e governantes perpassa por outro modo de construção da democracia que não se limita no voto e no processo liberal de eleição, pois com certeza “há formas ‘democráticas’ mais substanciais que o corrente ‘democratismo’ formal” (GRAMSCI, 2014, p. 820, Q 6, § 168). Dentre as possibilidades de fortalecimento da democracia que eleve os grupos

sociais subalternos para uma condição de dirigentes da sociedade, existem as implicações no plano da organização pedagógica:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a “democracia política” tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado o aprendizado mais ou menos gratuito da preparação “técnica” geral necessária. Mas na realidade, o tipo de escola que impera na prática mostra que se trata de uma ilusão verbal. (GRAMSCI, 2014, p. 501-2, Q 4, § 55)

A gestão democrática do ensino público deve implicar necessariamente na participação da comunidade, portanto, uma preocupação com a participação nas decisões e não somente na execução da ação pedagógica, contrariamente ao que vimos na implantação do Inova Educação.

Contudo, a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra muitos obstáculos na sua concretização, o que envolve o convencimento daquele que se disponha a promovê-la e não desistir diante das primeiras dificuldades. Concordamos com Vitor Paro (2016, p. 23-4):

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola [...] de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

Dos condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional estão entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e, em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar. As sucessivas medidas governamentais da política educacional paulista estabelecem uma negação da gestão escolar democrática que a trata, sob os termos da Nova Gestão Pública, sob uma dimensão gerencialista de eficiência e sob orientações pragmáticas aos diretores escolares, como se estes tivessem autonomia somente para administrar escassez de recursos e excesso de exigências burocráticas em sua função na escola. (JACOMINI; PERRELLA; ALENCAR; STOCO, 2022)

Esta hipertrofia do “técnico” acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público. Ter o diretor como último responsável por este tipo de escola serve ao Estado como mecanismo que coloca o diretor escolar como culpado pela ineficiência e mau funcionamento da escola e isto leva o diretor a ser alvo de ódio e acusações da comunidade que se volta contra a *pessoa* do diretor e não contra a natureza induzida de seu *cargo* que o leva a agir contra os interesses das classes sociais presentes na escola pública. (PARO, 2016)

Conforme a análise empreendida, na implantação do Inova Educação vigora a ausência de espaços de consulta, mas a ocorrência de um participacionismo, no período, com a aplicação de questionários pela Seduc, nas plataformas oficiais, com objetivos pouco explícitos e de temática genérica, e espaços formais na relação da Seduc com as escolas que tinham como objetivo os agentes privados apresentarem o programa Inova Educação já formulado.

Consensos e resistências

Como parte de uma reforma sistêmica, o programa devia ser implementado pelas escolas, conforme suscitamos se tratar da parte ferina do Centauro. E durante 2019-2020 as comunidades do GEPUD debateram meios de se apropriar crítica e criativamente e dar outro significado às propostas do Inova Educação, de modo a encontrar e conferir a parte humana ao processo educativo.

Não pretendemos categorizar ou tipificar dando um forma acabada para o processo de definições sobre o processo educativo na implementação do programa, visando a elaborar uma estrutura analítica da implantação de política educacional. Nosso objetivo é demonstrar que, embora a reforma curricular advinha de pressupostos político-pedagógicos de agentes privados, elaborados de modo centralizado em “parceria” com a Secretaria de Educação, no âmbito das unidades escolares, as comunidades de educadores debatem sobre os rumos da educação pública e realizam adaptações ou não, se houver previsão de espaços e formas de participação política com autonomia para a exposição de opiniões.

Os processos são diferenciados, possuem nuances, relacionados ao perfil militante de diretores e dizem mais a respeito das formas de condução do debate sobre o programa nas escolas, numa dialética de consensos e resistências com o “modelo pedagógico” do Inova Educação.

Diante da insuficiência dos cursos promovidos pela Seduc, já que estes induziam o conformismo com o PEI, educadores criaram uma rede de contato com professoras da universidade pública com a confiança que poderiam reunir-se em ações formativas continuadas, em que poderiam elaborar a respeito de propostas educativas numa perspectiva crítica em termos políticos, sociais e pedagógicos.

Destaca-se o papel do GEPUD como espaço formativo que preparou a atuação das equipes de educadores das escolas para lidar com a política educacional, já que se previam continuidades, pelo fato da reeleição do PSDB em 2018, mesmo partido encabeçando o governo do Estado desde 1995. As iniciativas do GEPUD contribuíram para o debate no interior das escolas, ao cotejarem o programa e promoverem formas de consulta à comunidade. O grupo se constituiu como uma mediação que reuniu coletivos de educadores para acolher e propor ações com estímulo à independência e autonomia de ensinar.

Então, quando veio o Inova nós recebemos dessa maneira, falei assim: “Vai ser um espaço que nós vamos poder nos organizar pra fazer essas questões que a gente faz”, e logo veio a oportunidade de entrar no GEPUD também, de participar do GEPUD, e o pessoal aqui foi muito... Aceitou muito bem essa situação, né? (Nara, Diretora da EE Rosa)

Apresentamos ali a proposta conjunta com as outras escolas, teve uma dinâmica ali, também, de montar os grupos e depois apresentar no plenário. [...] Foram sistematizadas novamente as propostas, aí fizemos um segundo encontro, aí nesse segundo encontro o mesmo exercício, levamos de volta pra escola, encontro com professor, com aluno, direção de escola, sistematização de proposta, e mandamos lá de volta pra segunda plenária do GEPUD, então foi esse movimento que aconteceu ao longo de 2019, teve mais ou menos esse caminho trilhado pela nossa escola. (Itamar, Diretor da EE Íris)

O GEPUD é um espaço de alento. Eu não vejo de outra forma, gente vê que cada um, da sua forma, tá lutando também, e tá propondo coisas. O que eu gosto muito do GEPUD é que não é só resistir, é propor. (Geraldo, Professor coordenador da EE Dália)

A gente até conversou sobre isso [relação do Inova Educação com o Programa de Ensino Integral da Seduc] no GEPUD, logo no começo, eu acho que até teve uma fala do [Eduardo] Giroto, não é? [...] e ele

falou que a ideia era que as PEIs fossem acabando porque eles queriam colocar tudo que já tinha na PEI nas escolas regulares, e o Inova era uma tentativa disso. (Clarice, Diretora da EE Anis)

As aulas configuram-se como meio de materialização das apropriações, adaptações, consensos e resistências. Dentre as formas tomadas, assume-se a expressão de uma perspectiva crítica na organização dos conhecimentos mobilizados em relação aos campos disciplinares ensinados na escola. Pelos relatos das entrevistas, também houve aulas de conteúdos diretamente vinculados ao cerne dos pressupostos político-pedagógicos do Inova Educação, como empreendedorismo. Mas, ainda assim, diretores membros do GEPUD dialogaram com a comunidade de professores acerca dos elementos contraditórios e nocivos deste tipo de tema exógeno ao ambiente educacional.

Assim, as diferenças foram postas na discussão coletiva, tanto é que tinha disciplina que nós não concordávamos, como Empreendedorismo, mas foi posto isso de forma coletiva e garantida ali a opinião dos professores, dos alunos, né? Então, assim, por mais absurda que fosse, a proposta foi ali pro crivo das discussões, né? E levadas e feitos os apontamentos. (Itamar, Diretor da EE Íris)

Só teve dois professores que fizeram a proposta de empreendedorismo. [...] No ano passado [2020] teve muitos professores que pegaram projeto de Arte, música, meio ambiente... (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

A primeira Eletiva que eu fiz ano passado [...] foi sobre movimentos de resistência juvenis, e aí a gente começa falando de ocupação de escola, mas também passa pela Malala, o quê que a Malala vivenciou, passa pela Greta [Thunberg], então a gente começa a olhar uma série de ações que os jovens têm feito nesse sentido de dar subsídio para os alunos assumirem o próprio... Tanto que a Seduc fala de assumir o protagonismo da vida deles, então eu comecei a usar como espaço pra aprofundar alguns temas que eu gostaria e de me dedicar também enquanto profissional, sabe? (Geraldo, Professor coordenador da EE Dália)

Eu tenho o professor de Matemática, que é meu coordenador, falou assim: "Vou dar empreendedorismo", falei: "Não vem com isso não", [...] "Gente, nós somos servidores públicos, nós somos estatutários, nós... Com 30 anos de magistério nós não sabemos fazer outra coisa. Como é que nós vamos falar pro menino ser empreendedor sendo que nós escolhemos... [risos]. Nossa, eu sou especialista em ser empreendedora, o quê que você tem? Fora a questão do neoliberalismo. E aí nós fomos pensar, nós temos que pensar diferente, não significa, eu acho, assim, que a gente consiga ser melhor que todo mundo ou que todos professores conseguem entender o processo, porque a gente sabe que quando tem a aula ali cada um tem seu jeito. (Nara, Diretora da EE Rosa)

a gente teve várias Eletivas bem bacanas, os professores acabaram ficando empolgados, porque a gente teve um professor de yoga, por exemplo, que é de Geografia e professor de yoga, ele fez uma Eletiva de yoga, tinha um de Filosofia que tava se formando em Psicologia, que fez uma relacionada à Psicologia, os professores de Química e de Ciências fizeram Eletiva sobre ervas medicinais, os alunos ficaram superinteressados achando que eles iam falar de maconha e tal [risos]. (Clarice, Diretora da EE Anis)

Terminava o ano de 2021, quando foi realizada a maior parte das entrevistas, e educadores relatavam impossibilidades de concretização dos cronogramas de execução do programa nos moldes da Seduc, como exigência de Feirão das Eletivas e culminâncias de projetos, seja por resistência, pelo contexto do ensino remoto na pandemia, seja por simplesmente não haver aulas atribuídas das disciplinas do Inova Educação. Expõe a diretora Nara sobre Feirão das Eletivas: “Imagina, nunca fiz, nunca fiz, falei: ‘Gente, presta atenção’”. E professor Geraldo sobre culminâncias “Não sei o que a gente vai culminar no quê. Às vezes não culmina em nada e precisa de uma parte dois, três, e siga, então sem fechar a coisa, eu fui muito por esse caminho, não deu certo por conta da pandemia, também”. Confrontam-se, assim, o tempo real da escola e a velocidade da reforma almejada pelo governo.

Obviamente, do ponto de vista de membros da Seduc, as escolas do GEPUD não devem ser tidas como exemplares do “modelo pedagógico” do Inova Educação. Mas, parte dos ritos coletivos de decisão e ação destas escolas já eram realizados mesmo sem a existência do programa, sem atender a moldes padronizados, criados de modo centralizado pela Seduc. As escolas já possuíam espaços de discussão sobre o processo educativo, é o que comprovamos por meio da pesquisa participante, em visitas nas escolas, e com depoimentos coletados nas entrevistas.

A partir de uma organização que a gente fazia, que os alunos escreviam as suas expectativas, seus sonhos no papel, a gente fazia um levantamento daquilo e montava as Eletivas. (Clarice, Diretora da EE Anis)

Estudando com os professores, coletando a opinião deles, o quê que era possível de acordo com a realidade da formação de cada professor, o que você poderia oferecer caso você fosse lecionar uma dessas disciplinas aqui do Inova, aproveitamos o replanejamento de 2019. [...] Também fizemos, nesse mesmo exercício, com os alunos, só que uma dinâmica um pouco diferenciada com os alunos, cada professor levou o debate pra sala de aula, eles colocaram ali as suas opiniões em relação ao projeto de... Ao seu projeto de vida e às

disciplinas eletivas, isso nós fizemos desde o sexto ano do Fundamental II até o terceiro ano do Ensino Médio, o terceiro ano do Ensino Médio com menos ênfase porque eles iam sair da escola, mas eles nos ajudaram na elaboração desse processo. [...] a gestão também escreveu ali o quê que ela achava, qual que era o seu pensamento em relação ao Inova, o que era possível também ser elaborado na escola a partir dos projetos já vigentes, por exemplo, nós tínhamos projetos coletivos de consciência negra dentro da escola, tinha um projeto de meio ambiente, de movimento LGBT, então nós consideramos todos esses projetos. (Itamar, Diretor da EE Íris)

Nós temos o hábito de fazer muita coisa junto, coisa coletiva, né? [...] A gente sempre tem uma apresentação, uma atividade coletiva ou um jogo com todas as turmas [...] pode fazer muito mais ou menos, mas todo mundo apresentando, então nós tínhamos esse hábito, a gente usava a aula de Português, de Matemática, de Artes, a gente acabava parando ali um pouco pra organizar o projeto coletivo. (Nara, Diretora da EE Rosa)

Se houver espaços previstos para o exercício democrático do poder de decidir com autonomia sobre projetos e ações pedagógicas nas escolas, ou seja, a prática concreta da gestão democrática, o programa Inova Educação não é dispensável?

O estudo sobre políticas educacionais vai além da implementação, o esforço de pesquisa envolve dar valor ao significado de política, com intuito de compreendê-la como um processo diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes interpretações à medida que é colocado em cena de maneiras originais e criativas no interior das instituições escolares. Assim, admite-se que a política educacional passa por um processo complexamente configurado, contextual e institucionalmente mediado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). A política não se dá deslocadamente do tempo, nas escolas ela é frequentemente alterada, analisada, revista, até mesmo, por vezes, dispensada ou esquecida. Por isso, entender e documentar as inúmeras formas na qual a política é apropriada, ressignificada, colocada em ação nas escolas é um trabalho engenhoso e labiríntico. Diferentemente do que ocorre com um processo “formal” de elaboração e implementação de políticas:

[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14)

Elementos de políticas obrigatórias, histórias institucionais e compromissos que interagem nas escolas contribuem para interpretação e tradução próprias por parte dos sujeitos que lá convivem e trabalham. Assim, as complexas inter-relações entre programas e projetos e o amontoamento deles constituem uma mediação da superestrutura e parte do contexto material de interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e restrições para a apropriação da política bem como os quadros de expectativa nos quais se constroem respostas a ela. Vejamos como as condições de estudo e trabalho nas escolas formam a mediação da implantação da política.

Contextos materiais das escolas

O contexto material diz respeito aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também à equipe de trabalhadores, às tecnologias utilizadas e à infraestrutura. Tratamos das forças de trabalho humanas e dos meios de trabalho utilizados, para compreender as condições de fornecimento do direito à educação nas escolas no contexto da implantação do Inova Educação. Tal contexto abrange a condição na qual se propõe uma mudança no conteúdo educacional que se destaca o elemento curricular.

Este elemento mediador na análise da política educacional se deve pelo fato do programa ser pautado na agenda do governo considerando-se um contexto idealizado de escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) para generalizar ao conjunto das escolas da rede estadual paulista. As falas de educadores confirmam que a expectativa da Seduc não foi condizente com a realidade, o que gerou insatisfação e problemas nas escolas ao trabalharem com as adaptações que o Inova Educação implicava.

Os relatos de diretores, a seguir, expressam nuances com relação a esta “*decoupage*” promovida pelo Inova Educação para as escolas regulares a seguirem o currículo de escolas do PEI, ao passo que os elementos territoriais, de espaços físicos e das equipes de educadores mediam a compreensão de tal processo. O primeiro depoimento é de diretora de escola localizada em bairro central de Itapeverica da

Serra, região metropolitana de São Paulo, que, após demandas da Diretoria de Ensino da região, a comunidade escolar decidiu pela adesão ao PEI; o segundo depoimento é de diretora de escola localizada em bairro periférico na cidade de São Paulo, uma das maiores escolas da rede que, em 2020 atendia, em média, 2.300 discentes; o terceiro relato é de diretor de escola localizada em bairro central na cidade de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo.

Ano passado, quando começou o Inova lá na escola, quando a gente precisou implementar, a gente estava numa expectativa bem interessante, assim, porque a gente falou: “Nossa, eles vão implantar uma coisa que já tem nas escolas PEI, né? A gente vai ter que se organizar com o mesmo tempo que a gente tem aqui. Como vai ser isso?” Aí falaram que ia aumentar o número de aulas, mas ia diminuir o tempo das aulas também. Aí a gente falou assim: “Bom, como que isso vai ser na prática?” [...] a gente tinha que levar em consideração os professores que estavam lá, os professores que dariam essas aulas, o potencial humano que a gente tinha na escola e que poderia executar aquelas matérias. (Clarice, Diretora da EE Anis)

Como é um projeto que veio importado da escola PEI, para implementar numa escola regular, que é bem diferente, então a estrutura também é bem diferente. Então a gente já imaginava que ia ter um impacto muito grande. Quando a gente foi vendo as lives da Secretaria explicando como seria, a gente percebeu que eles falavam assim: “A gente testou em escolas, já vem testando em escolas de pequeno porte, de médio porte, de grande porte”. As escolas de grande porte que eles implementaram tinham 1.200 alunos, a nossa escola, então, é de porte monumental, porque a nossa escola tem 2.300 alunos e 59 salas de aula. Na época, nós estávamos com 21 [salas de aula] por período. Então, assim, como ia ser a logística de implementar um negócio desse que foi feito para uma escola pequena de período integral numa escola do tamanho da nossa, com a realidade que é. (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

Em relação a gestão de pessoas, aí falando como diretor da escola, houve um aumento, eram seis aulas por dia, passaram a ser sete, então isso, no volume da semana, de 30 pra 35, então há um aumento da demanda de trabalho e os gestores da Secretaria de Educação, eles não olharam pra esse aspecto, eles não aumentaram o módulo de funcionários, tanto de terceirizados quanto do quadro próprio, então fica assim uma responsabilidade maior pro diretor da escola, que é gerenciar um tempo maior sem ter a estrutura necessária pra poder garantir o bom funcionamento da unidade escolar. (Itamar, Diretor da EE Íris)

Estes relatos são ilustrativos de uma situação de relativa preocupação com o que ocorreria nos processos que cada equipe das escolas já lidavam: organização de ambientes, tempos de aulas e professores que dariam estas aulas. Nas entrevistas com

educadores do GEPUD fica patente que a condição de trabalho real se impõe como obstáculo para a realização de uma alternativa pedagógica inovadora.

Se a Seduc ao implantar o Inova Educação impeliu o programa para adaptá-lo à reforma do ensino médio, verificamos também que, por parte de educadores, houve uma marca de resistência em aderir ao programa.

As aulas remanescentes, até mesmo todas as aulas de algum componente do Inova Educação, foram para atribuição a professores de contratação precária sem vínculos com a comunidade. É o que confirma a pesquisa realizada pelo GEPUD em parceria com a Ação Educativa, com dados quantitativos do processo de atribuição de aulas de disciplinas do Inova Educação:

[...] as aulas atribuídas foram 44% para docentes efetivos, 11,9% para estáveis e 43,8% para temporários. Além disso, naquele momento, componentes ficaram sem professores, e não foram atribuídas 17% das aulas de Tecnologia e Inovação, 35,8% das Eletivas e 8,7% de Projeto de Vida, o que mostra que PV é o componente com menor déficit de docentes no Programa. (GEPUD; AÇÃO EDUCATIVA, 2020, p. 11)

As entrevistas realizadas em nosso estudo permitem confirmar algumas causas deste processo. Como o programa Inova Educação não passou por processos de consulta à comunidade, docentes das escolas não aceitaram facilmente a proposta de disciplinas cujos conteúdos não contemplavam sua formação inicial, nem os campos de conhecimento científico-humanísticos trabalhados nas escolas, resultando, assim, em baixa quantidade de aulas atribuídas nos componentes curriculares do programa entre professores efetivos “da casa”.

Depois de muitas discussões, a gente fez atribuição de aula. A maioria esmagadora dos professores da unidade escolar, sejam efetivos ou F, não quiseram pegar nenhuma disciplina do Inova. Um ou outro atribuiu as disciplinas do Inova para poder compor a jornada, para garantir a jornada. [...] as Eletivas foram todas para Categoria O, foram atribuídas “picadamente”, no dia do “Feirão das Eletivas” não tinha nem professor para fazer projeto para fazer “Feirão das Eletivas”. (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

Toda escola tem categoria O, não tem como, não tem escola que só tem efetivo. [...] a gente supriu só com os efetivos e com os contratados, que são os Os, durante o período letivo, e aí mesmo os Os que chegaram a gente conseguiu compor ali, assim, não teve tanto problema na atribuição, [...] acho que isso é um diferencial, a escola lá onde eu trabalho, ela é uma escola mais centralizada, sabe? Quando tem aula lá, as pessoas pegam, quando a gente não consegue aula lá, por exemplo, é por quê ninguém tá conseguindo em lugar nenhum, entendeu? (Clarice, Diretora da EE Anis)

[...] pra jornada do professor foi muito importante, porque, por exemplo, o professor de Artes que dá duas aulas semanais... A minha professora que dobra aqui tinha que pegar manhã, tarde e noite. [...] então o Inova deu essa possibilidade da gente ajustar as jornadas com os professores da casa. Aí eles foram melhorando a atribuição. (Nara, Diretora da EE Rosa)

A situação descrita pelas diretoras em suas escolas expressam que, mesmo com debates a respeito do teor político-pedagógico do programa, a atribuição de aulas dos componentes do Inova Educação não ocorreu por compreensão dos conteúdos trabalhados pelo programa e pelas escolas terem condições, mas se deu em função dos docentes comporem sua jornada de trabalho no âmbito da unidade escolar que já são vinculados, para evitar sua dissipação entre outras unidades para dar uma ou duas aulas isoladas, visando à complementação da jornada de trabalho.

Os dados expõem a falta de preparo da Seduc, mostram desorganização na implementação e na atribuição de aulas para docentes da própria rede estadual. Denotam que é imprescindível abertura de concurso público e melhoria nas condições de estudo e trabalho. Mas o caminho escolhido pela Seduc foi o de construir o consenso com o conteúdo do programa, pela oferta de um curso preparatório, exigido a professores que almejassem dar aulas de componentes do Inova Educação, realizado em dois módulos: inicial e aprofundado, ofertado a distância na plataforma da Efape, com 30 horas cada um. A participação e a aprovação nos dois módulos eram pré-requisito, inicialmente, para que docentes atribuíssem as aulas. Posteriormente a Seduc recuou e ofertou aulas das disciplinas do Inova Educação a docentes sem formação para tal:

[...] antes só podia pegar fulano, depois podia pegar ciclano, depois só podia pegar com curso, depois podia pegar sem curso. (Nara, Diretora da EE Rosa)

“Ah não, mas abriu um curso, vamos fazer o curso então que talvez a gente conheça”, aí alguns começam a perceber que: “Ah, é igual a PEI, é o mesmo...”, porque todo mundo que tá falando naquele curso... E aí, eles só entendem isso porque quem aparece lá são as pessoas da PEI, então eles começam a fazer esse link quando começa a ver o curso. Mas, assim, fez o curso, tem noção do que vai fazer? Ainda não. (Geraldo, Professor Coordenador da EE Dália)

[...] o horário da EE Tulipa ficou pronto em 2020... O horário ficou pronto depois de começar a pandemia, com tele-aula, porque a gente

não conseguiu encaixar. É assim: o projeto de Tecnologia todo mundo pegou rápido, as Eletivas é que ficaram. Até o final do ano não tinha professor de Eletiva. Tinha aula de Eletiva sem ter professor. (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

[...] de Tecnologia, cada um foi pegando pra poder compor a sua carga, porque a gente também não sabia direito a que se destinava a Tecnologia. Assim, naquele momento, a gente não tinha tanta estrutura pra propiciar ao aluno um contato, assim, interessante, sabe? E aí, depois, quando eles viram que isso não ia dar certo, as escolas não tinham um aparato todo pra Tecnologia, não tinha tanta internet e tal, eles vieram com uma fala de que seria a tecnologia voltada para uma consciência tecnológica, vamos falar sobre *fake news*, vamos ensinar os alunos a fazerem uso consciente das redes sociais e tudo mais. (Clarice, Diretora da EE Anis)

Diante do insucesso do programa, medidas estabelecidas como seu cerne foram sofrendo adaptações para garantir a implantação da proposta. A própria Seduc que, inicialmente, estabeleceu como obrigatória para docentes a conclusão do curso preparatório do Inova Educação para atribuição de aulas do programa, foi paulatinamente flexibilizando para que qualquer professor atribuisse as aulas. Contudo, como confirma o professor coordenador Geraldo, mesmo quem concluisse o curso não teria preparo suficiente para compreender o programa Inova Educação, mas reconhecia a veiculação dos pressupostos do PEI no decorrer do referido curso. O trabalho de conteúdos de Tecnologia se tornou uma disciplina de teoria desprovida de recursos materiais tecnológicos para melhor apropriação por parte dos estudantes.

De modo global, a situação de atribuição de aulas, a exigência do curso preparatório e a formação adequada para atuação na escola pública é bastante precária, como confirma a pesquisa GEPUD/Ação Educativa:

o curso inicial foi realizado por 129.270 professores e o curso aprofundado, por 109.369 professores. Entretanto, segundo dados sobre os cursos ofertados em 2019, as aulas dos componentes Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia foram atribuídas a apenas 25,75% dos docentes aprovados no curso inicial e 28,97% dos aprovados no curso aprofundado. Portanto, a maior parte dos educadores que assumiram essas disciplinas em 2020 não recebeu formação específica. (GEPUD; AÇÃO EDUCATIVA, 2020, p. 11)

E o resultado, como constata a diretora Adriana, de aulas não atribuídas quando o programa já estava há quase um ano de implementação não poderia ser

previsto pela Seduc? O que se expõe é a repetição de uma história já conhecida na rede pública paulista: professores sem formação adequada, talvez com pouca ou nenhuma experiência em educação e com salários mais baixos, responsáveis pelo ensino de conteúdos proclamados, pelo governo, como inovadores.

À medida que a reforma do ensino médio se consolidava na rede estadual paulista, a partir de 2021, com a implantação das escolhas de estudantes pelos itinerários formativos, cujos componentes do Inova Educação o compõem, eram apresentadas promessas de mitigação da falta de professores mediante a multiplicação de disciplinas elaboradas segundo os interesses juvenis.

Contudo, veiculação da situação da implantação dos itinerários formativos na rede estadual demonstrou exatamente o oposto, criando uma situação insustentável de falta de professores nas escolas. Conforme Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022), no início de abril de 2022, quando o 1º bimestre letivo já estava sendo finalizado, 19.996 das 90.625 aulas dos itinerários formativos do Ensino Médio (22,1% do total) ainda não haviam sido atribuídas a nenhum/a docente, vide tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Atribuição de aulas dos itinerários formativos do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo, 1º e 2º semestres de 2022

Turno	Total de aulas	Aulas atribuídas até 08/04		Aulas sem atribuição	
1º semestre de 2022					
Matutino	50.175	42.223	84,2%	7.952	15,8%
Vespertino	21.445	14.830	69,2%	6.615	30,8%
Noturno	19.005	13.576	71,4%	5.429	28,6%
TOTAL	90.625	70.629	77,9%	19.996	22,1%
2º semestre de 2022					
Matutino	49.677	39.198	78,9%	10.479	21,1%
Vespertino	20.905	13.188	63,1%	7.717	36,9%
Noturno	19.086	12.339	64,7%	6.747	35,3%
TOTAL	89.668	64.725	72,2%	24.943	27,8%

Nota: Data-base: 08 abr. 2022.

Fonte: REPU (2022, p. 21), com base em dados fornecidos pelo Centro de Ingresso e Movimentação (Cemov) da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) da Seduc-SP, solicitados via Lei de Acesso à Informação.

A propaganda utilizada pelo governo estadual no período da implantação da reforma do ensino médio e, conseqüentemente dos itinerários formativos de componentes do Inova Educação, é de que se tratava de uma “revolução educacional” na rede paulista de ensino. Entretanto, no contexto de aulas presenciais regulares, após o distanciamento físico durante a pandemia, o resultado foi a alarmante ausência de aulas para escolas cujas comunidades possuem os mais baixos níveis socioeconômicos. O cálculo realizado pela REPU demonstra que estudantes das classes subalternas tiveram “em vez de cinco dias letivos por semana, apenas quatro” (REPU, op. cit, p. 21).

Os períodos vespertino e noturno, que atendem a estudantes trabalhadores/as dos estratos socioeconômicos mais baixos, são os mais prejudicados. No primeiro semestre (até o início de abril), 30,8% das aulas de itinerários formativos do vespertino e 28,6% das do noturno estavam sem professores/as, o que mostra que a alocação docente, além de prejudicada pela implantação do NEM, foi ainda mais prejudicada para os/as estudantes mais pobres. Se, na média, cada estudante da rede estadual teve um dia a menos de aula por semana, os/as estudantes dos turnos vespertino e noturno tiveram 1,5 dias de aula a menos por semana. Ou seja, tiveram acesso a apenas 70% da formação prevista. (REPU, op. cit, p. 21)

Cabe, ainda, um último comentário a respeito das configurações das reformas de ensino no trabalho docente, já que diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas educacionais, o professor é chamado a desenvolver competências para o exercício de suas atividades, sendo requisitado preparo, formação e estímulo para as aulas, o planejamento e as avaliações, além das exigências e urgências que chegam na vida escolar. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009)

Do ponto de vista da relação ensino-aprendizagem, condições adequadas de infra-estrutura das escolas, jornada escolar numa única escola, participação da comunidade nas decisões, elaboração coletiva de Projeto político-pedagógico e formação continuada de educadores são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino (PINTO, 2006).

Um dos relatos de entrevistados retrata que, do ponto de vista da saúde de docentes, a precariedade das condições das escolas afeta também nos modos de

subjetivação e compreensão da identidade do trabalho docente e a motivação de alunos pela continuidade dos estudos.

os professores estão adoentados, os alunos estão, então a gente não sabe pra onde ir, eu vejo que, assim, tem caminhado pra um processo de adoecimento muito forte com essa perda de não é mais pública, é uma coisa privada que pertence a outras pessoas, que, enfim, vão ter outras apropriações, né? Então, a gente também tem visto, nesse espaço, que os alunos, de fato, eles estão sumindo, muita evasão escolar, um nível absurdo de evasão escolar. [...] Quando eu abro aquele Centro de Mídias e parece que é tudo lindo e maravilhoso, e eles fazendo piadinhas no meio das coisas: “Ai como é fácil, ai como é gostoso”, eu olho aquilo e falo: “Meu, acabou, acabou, não tem mais escola, não tem mais educação”, o que a gente tem virou um clube, virou um lugarzinho que a gente preenche uma papeladinha de vez em quando, que o aluno vai pra preencher uma AAP [Avaliação de Aprendizagem em Processo] online. (Geraldo, Professor Coordenador da EE Dália)

O adoecimento no trabalho tem sua ligação a conflitos entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, conforme suas regras implícitas, e a pressão que leva professores a certas regras para aumentar a sua produtividade; mas o processo de intensificação do trabalho pode comprometer a saúde de trabalhadores da educação, pôr em risco a qualidade da educação e os fins da escola, na medida em que estes trabalhadores são postos em tensão ao decidir o que é central e o que fica em segundo plano diante do contexto de sobrecarga e hipersolicitação (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

É o que se presenciou com a transposição do trabalho educativo presencial para o ambiente virtual durante a pandemia de Covid-19, pois diante das desigualdades no acesso à rede de *internet* por parte das crianças, jovens e adultos estudantes, lidar com tecnologias digitais conferiu intensificação e sobrecarga de trabalho: pelas dificuldades de adaptação das atividades presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem, pelo pouco domínio das comunidades escolares dos aparatos e meios tecnológicos e digitais, pela dificuldade na atração e motivação para participação discente (OLIVEIRA; PEREIRA JR, 2021)

Docentes estão envolvidos numa teia de relações interpessoais: com alunos, colegas, funcionários, pais; e boas relações no trabalho escolar constituem fator de satisfação no magistério (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, op. cit.). Contudo, com carga de trabalho redobrada, é necessário fortalecer políticas públicas de integração entre equipamentos públicos, envolvendo educação, saúde, assistência social, de modo a

garantir a redefinição da “qualidade da relação Estado-sociedade, tornando essas políticas promotoras de uma nova relação que fortaleça a esfera pública, democratize o Estado e permita o exercício autônomo da cidadania” (MORAES, 2006, p. 401).

Os caminhos adotados para implantação do programa Inova Educação redundaram em consequências tanto para a própria política educacional e indícios no âmbito da demanda de trabalho escolar. Pela análise empreendida a respeito dos contextos, a inovação idealizada na reforma curricular encontrou seus obstáculos com a realidade cotidiana de precários materiais das escolas, as distinções territoriais de localização das unidades, da intensificação do trabalho e da atribuição a docentes sem formação específica e mesmo a marca da resistência por parte de educadores em não reconhecer no programa o conteúdo legado dos conhecimentos reconhecidos como saberes escolares.

Preparo da juventude para o trabalho subalterno

Nas escolas, as políticas podem ser contidas, postas em conflito, encaixadas sem alterações ou produzir mudanças radicais e inesperadas. Por isso, as decisões tomadas no âmbito escolar são incididas por conjuntos de valores e de ética que são componentes do processo político. Se há essa dimensão de complexidade no interior das escolas, é importante investigar como educadores compreendem o sentido da política.

Nesta perspectiva de compreensão do sentido da política, abriremos mais uma camada sobre o tema do preparo para o trabalho abordado na implementação do Inova Educação, para questionar a condição de inovação de uma proposta que já demonstramos, no Capítulo 1, repetir políticas educacionais conservadoras.

O Programa Inova Educação implica uma adequação do conteúdo da escola às condições econômicas e sociais da sociedade capitalista e da política neoliberal, visando à preparação para o trabalho subalterno, acentuando a dualidade do ensino e as dificuldades de atuação das classes trabalhadoras, na situação de hiperexploração e subalternidade, visto que as condições delas são “politicamente mais restritivas do

que as leis de necessidade histórica que dirigem e condicionam as iniciativas das classes dominantes” (GRAMSCI, 2014, p. 2286, Q 25 § 4).

Disciplinas como Empreendedorismo, Educação Financeira e Economia Criativa, exemplos de disciplinas eletivas do Programa, tornaram-se eixos da política educacional paulista. Elas forjam a ideia de sucesso, mas, na essência, constituem-se em um dos mecanismos da classe dirigente/dominante, por meio dos seus aparelhos de hegemonia, de produzir um consenso em torno de uma formação direcionada a conhecimentos limitados e voltados ao saber-fazer, em detrimento da apropriação das condições em que se dá este “fazer”. É o que demonstra um dos agentes privados do *Movimento Inova*, o Instituto Proa, ao orientar como necessária a aproximação entre escola e mercado:

Como que a gente forma esse jovem pro mundo que a gente ainda desconhece e que competência a gente precisa desenvolver nesse aluno para que ele chegue preparado ou chegue, pelo menos, confortável nesse lugar. [...] O jovem até consegue ser empregado, mas muitas vezes não consegue se manter. Então a gente investe fortemente na questão comportamental. [...] Uma outra experiência [...] é fazer parcerias com empresas [...] propor uma empresa que recebam vocês. [...] Eles vivenciarem uma empresa. [...] A gente tem alguns alunos [...] chega lá na recepção da empresa ele não sabe o que fazer, ele nunca esteve numa empresa. [...] Como atender telefone [...] como fechar uma conta de um caixa. (MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA”, 2019).

A dimensão comportamental dita como adequada para a inserção do jovem no trabalho é a justificativa associada para o empobrecimento do currículo. O emprego formal é pautado na implantação do programa de modo obscuro, diferentemente do estímulo ao empreendedorismo, como veremos a seguir.

Embora todo este vínculo se explicita na implantação do programa, uma das medidas organizativas previstas no seu cerne é o reajuste da duração das aulas de 50 para 45 minutos, a inclusão de mais uma aula por dia, resultando em 15 minutos a mais de permanência do estudante na escola. Para o estudante trabalhador esta medida foi um problema. Conforme os relatos dos educadores, o aumento de horário de permanência nas escolas foi feita desconsiderando a situação da dupla jornada do estudante trabalhador.

Não deu tempo pra perceber, mas eu tenho certeza que iria chover pedido pra sair mais cedo, assim, vira e mexe os pais vão lá, querem autorização pro filho sair mais cedo. (Clarice, Diretora da EE Anis)

Uma boa parte dos estudantes do EM já no 1º ano começam a trabalhar, ou fazem cursos à tarde. Nós da gestão tínhamos vários desafios para implementar como foi. Primeiro problema: passar a ser sete aulas e aumentar o tempo do aluno na escola em mais 15 minutos, passou a sair 12h35. Para que esses estudantes do 1º ano do EM que já tinham problema em sair da escola 12h20 por conta da correria para ir para o seu curso ou ir trabalhar para entrar 13h no serviço. Isso teve um impacto muito grande. (Adriana, Diretora da EE Íris)

[...] também mexeu com a vida dos alunos, 80% da nossa escola vêm de bairros periféricos da cidade de Guarulhos. E por quê que eles vêm? A nossa escola está localizada no centro expandido da cidade, eles têm o interesse, é claro que eles se apegam a uma questão de uma nota melhor, de ter estudado numa escola que tem um bom histórico na cidade, mas isso ajuda a vida do aluno porque ele trabalha nas mediações, então ele estuda de manhã na escola e, geralmente, ele pega esses 20 minutinhos finais e ele pede pra ir embora, ele fala assim: “Diretor, eu preciso ir embora”, eu falo: “Por quê que você vai embora meu filho?”, e ele fala o seguinte: “Olha, eu trabalho na loja tal, eu faço estágio na loja tal, eu ajudo tal pessoa”, então, enfim, ali também é um caminho pra ele chegar mais rapidamente ao estágio ou ao trabalho. Então o aluno, antes, ele saía meio dia, agora ele sai... Ele continua saindo meio dia, só que ele perde 35 minutos de aula, antes ele perdia um pedacinho da aula, agora ele perde praticamente a aula inteira, e se você insistir muito e falar assim: “Não, você tem que optar pela escola”, isso promove uma evasão escolar, porque entre o emprego e a escola, esse aluno que necessita ajudar a complementar a renda na sua casa, ele opta por esse emprego, ainda que esse emprego seja um emprego, assim, que não lhe dê as garantias, que seja bem precário. (Itamar, Diretor da EE Íris)

Os contextos de vida e de empregos dos jovens estudantes informam a condição de vulnerabilidade socioeconômica, e mesmo a dissociação do próprio programa com a realidade dos jovens da rede estadual paulista. Se o Inova Educação se ornamenta de uma roupagem de ensino flexível adequado às expectativas dos jovens, o que se manifesta é a dissimulação da coerção da “própria condição do trabalhador sob o capital: o permanente processo de expropriação (da terra e de direitos que subjaz como condição fundamental à produção capitalista de braços ‘livres’ é novamente naturalizado” (FONTES, 2018, p. 219)

A implantação da proposta de preparo para o trabalho é revestida pelo tema da disciplina Projeto de vida e pelas competências socioemocionais que levam as

comunidades a interpretarem de modo associado ao contexto de crise socioeconômica, aumento de violência e uma indução à passividade dos jovens diante das desigualdades.

E o Inova, eu acho que é essa coisa, ele virou band-aid pra Suzano, band-aid para as complicações da escola [...]. A sociedade está mudando muito rapidamente, a gente não consegue acompanhar, as redes sociais tiveram um papel fundamental nessa questão, o bolsonarismo com as violências, eu acho que a gente até... A pandemia nos poupou isso, que a gente não saberia como é que estariam nossos alunos, meninos e meninas, assim, né? Com essa beligerância do bolsonarismo de pegar e matar, não sei como é que seria no físico aqui. (Nara, Diretora da EE Rosa)

Da resiliência, eu quero cair duro quando eu ouço resiliência: “Não, a gente tem que ser resiliente”, eu: “Ah não, fale tudo menos resiliência gente, né?”, que é esse espaço de conformação do sujeito, ah, aceita tudo, se adapta a tudo, então veio o perrengue, mas se adapte, lide com isso, não é assim gente, tem hora que... Aí eu lembro do Paulo Freire de novo falando da justa ira, tem hora que a gente tem que ficar com raiva, a Seduc não fala de raiva, não fala de medo, não fala de angústia, é tudo *happy*, tudo êêê, todo mundo feliz... (Geraldo, Professor coordenador da EE Dália)

[...] a grande lógica quando você reduz 3.000, que é o que tinha no currículo da nossa escola, pra 1.800 na formação geral básica, eu vejo uma gravidade tremenda, é diminuir o conhecimento dos alunos nos aspectos científicos, é diminuir arte na escola, é diminuir o diálogo e implementar uma proposta tarefaira, ainda que tenha tecnologia implementada, mas é uma tecnologia reduzida a operar os aplicativos, ou seja, às demandas de precariedade que o mercado exige desse novo cidadão, o eu empreendedor, é o pensamento individual, tudo é eu na proposta, e ela simplesmente não é só uma proposta educacional, eu entendo que seja um raciocínio, uma lógica para o novo modelo de sociedade que não garante mais os direitos mínimos para as pessoas, então a escola, ela é espaço, ela é palco pra isso. (Itamar, Diretor da EE Íris)

As competências socioemocionais elas têm que ser UM [ênfase] elemento para se pensar a educação, porque vivemos num mundo hoje em que o socioemocional é importante. [...] O centro da educação não tem que ser as competências socioemocionais e a preparação para esse mundo uberizado. [...] Aí vêm esses projetos mirabolantes que invertem: porque nós precisamos ter uma mão-de-obra flexibilizada para se encaixar em qualquer trabalho que tiver, não é formação, é qualquer trabalho. [...] Eu acho que é um modelo de educação que não vai formar nossos estudantes para a necessidade deles, vai formar nossos estudantes para uma necessidade do capital. Você vai estar desempregado, mas você vai ser formado para ser empreendedor se você quiser. Vá lá e empreenda, assim você está bem na vida. (Adriana, Diretora da EE Tulipa)

Alguns pontos se destacam nos relatos acima: que o contexto de repressão também possui reproduções no âmbito escolar, como citado pela diretora Nara, o caso de uma escola estadual na cidade de Suzano onde houve um atentado de atiradores, resultando em estudantes e servidores mortos. Um fato como este marca gerações, não à toa que os temas da resiliência, da felicidade a qualquer custo permeiam atividades promovidas pela Seduc sob a ideologia de competências socioemocionais, elemento difundido pelos organismos econômicos vinculados ao capital que induzem a formação de um consenso de que “assim como realizam-se investimentos nas capacidades cognitivas buscando alcançar determinados resultados (o que é sustentado pela teoria do capital humano), também os traços de personalidade poderiam ser alvo de investimento e intervenção no sentido de buscar determinados resultados econômicos e sociais”. (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 714)

Pelos depoimentos dos educadores, o programa não se configura como uma abordagem somente pedagógica, mas como a inculcação de uma racionalidade a serviço de uma alternativa política desse contexto de crise que mantenha a exploração da força de trabalho.

Estudantes são observados pelos educadores como membros da comunidade que precisam da escola para a socialização e para instruir seu acesso à cultura e ao emprego. Mas também relatam as contradições a respeito da orientação profissional para um trabalho futuro, quando, na realidade, os jovens já são economicamente ativos com empregos que, embora mal remunerados, contribuem para garantir-lhes sustentação financeira e existência.

[...] é difícil você falar de um emprego melhor pra um adolescente que quer ter as coisas, que precisa trabalhar, que precisa ajudar em casa e que vai ver naquele emprego ali a solução dos problemas dele naquele momento, que é o que importa, aquele momento, viver aquele momento. (Clarice, Diretora da EE Anis)

Eu falo porque a escola não é só o conhecimento, a escola é o levantar cedo pra ir se arrumar, é passar o batom, aqui na Terra Firme⁷⁰ [bairro periférico onde se localiza a EE Rosa] você viu, nós somos muito ruins de localização, então os meninos passeiam na escola. [...] Aqui ninguém consegue sair pra ir ali porque não tem nada pra ir ali, o ônibus é muito difícil, a condução é cara para os meninos, né? Eu tenho 200 meninos do Bolsa Família, pensa, pobreza, extrema pobreza, de 870 [alunos].... É muita gente... [...] É vinte e cinco por

70 Nome fictício atribuído ao bairro para evitar identificação da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa.

cento da escola que mora mal, então a escola é o evento, essa coisa.
(Nara, Diretora da EE Rosa)

Este elemento é importante porque as relações do jovem com a produção social são mediadas pelo território da comunidade à qual o jovem pertence. Então centro e periferia são tomados de forma orgânica, pelo fato da escola ser um polo cultural fixo mas com pessoas em trânsito. Ali, o jovem possui parte da sua jornada de interação com o mundo.

Se o próprio cerne do programa admite que é preciso preparar jovens para profissões ainda inexistentes, por que a intenção de antecipar uma situação vindoura? Ou os agentes privados e políticos formuladores do programa já têm previsão de futuro para os jovens da classe subalterna?

O quanto o Novo Ensino Médio vai corroborar com uma situação que já existe, você entende? Eles já são a mão de obra barata, eles já são os que vão trabalhar [...] sendo mão de obra barata mesmo o resto da vida, e quando a gente pensa empreendedorismo, o máximo que eles vão ter, assim [...] é uma loja de capinha de celular, sabe? (Clarice, Diretora da EE Anis)

O que nos interessa ressaltar é que a condição de classe determina a inserção precoce na População Economicamente Ativa condiciona não somente o nível de escolaridade, mas também o seu significado, tanto para crianças, jovens, adultos e suas famílias em contextos nos quais escolhas e não escolhas possuem sua dialética, mas que para as classes subalternas prepondera a opção pelo trabalho. (FERRETTI, 1988)

No contexto de modificações superestruturais, jurídico-formais do Estado, no que diz respeito ao desmonte de direitos trabalhistas, para Virgínia Fontes (2017) estas se realizam por um duplo movimento de reduzir a intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, quanto de ampliar a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, tendo como finalidade o preparo para a subordinação direta ao capital, sem a mediação de deveres do patronato para com a classe trabalhadora. Estas ações desembocam na educação uma forma mais incisiva da noção de empreendedorismo que visa ao apoio resolutivo ao empresariado no disciplinamento da força de trabalho, para que seja naturalizado o desemprego não como mais uma ameaça, mas como uma condição normal.

Permanentemente são postos em prática procedimentos empresariais e/ ou políticos para bloquear a emergência das tensões geradas por essas contradições. [...] o estímulo ao *empreendedorismo*, como apagamento jurídico fictício da relação real de subordinação do trabalho ao capital, que se apresenta como igualdade entre... capitalistas, sendo um deles mero “proprietário” de sua própria força de trabalho (FONTES, 2017, p. 50, grifos no original)

O Inova Educação se associa à iniciativa, fomentada por *think tanks* e apoiada pela Seduc, de contribuir com a aceleração da transformação da relação empregatícia com direitos em trabalho isolado diretamente subordinado ao capital, sem mediação contratual e desprovido de direitos.

Contudo, mesmo em períodos históricos de maior formalidade promovida por ciclos econômicos de industrialização, como o fordismo e o americanismo, analisados por Antonio Gramsci em 1934, soluções de problemas, formulados e experimentados nas condições contraditórias da sociedade moderna resultam da necessidade de chegar a um modo de organização de uma economia programática que foi cunhada também levando em consideração a resistência dos grupos subalternos e de setores das forças dominantes no processo de desenvolvimento em sua evolução. O americanismo e o fordismo constituem uma época histórica que determina o desenvolvimento gradual do tipo das revoluções passivas de um período histórico (GRAMSCI, 2014, Q 22).

Nos contornos do processo de americanismo, a educação é um ponto importante pois se trata da formação enquanto preparo para a vida na indústria, hoje num complexo mercado de trabalho, cujas exigências demandam aprendizado geral de adaptação dos corpos a determinadas condições de trabalho, de alimentação, de costumes, de moradia. Todos esses elementos não são naturais, inatos, ao contrário, são adquiridos pelo repetitivo condicionamento do modo de vida aos padrões da produção econômica. Ou seja, na sociedade moderna são exigidas da classe subalterna adequações aos ritmos do trabalho, pelo comportamento e pela ideologia. O que denota o americanismo como uma das bases da hegemonia.

Gramsci analisava o contexto do industrialismo com uma dinâmica marcada pela imposição de ações que atingissem resultados práticos e mecânicos. Tratava-se de uma luta contínua contra um elemento de “animalidade” na formação de novos

tipos de homem adeptos aos modos de operar em acordo com o americanismo (GRAMSCI, 2014, Q 22).

O programa Inova Educação revela essa intencionalidade: formar um novo tipo humano resiliente, flexível, autônomo, decidido e capaz de se reinventar para inserir-se num mundo do trabalho de contratos precários, de informalidade, de extensão de horários e com uso intenso da tecnologia.

A introdução do léxico do empreendedorismo transforma a relação da juventude e dos trabalhadores da educação com a atividade educativa de apropriação da cultura humano-histórica para uma simplificação instrutiva de adequação comportamental para ações laborais precárias. Destaca-se o tipo de conformismo a que se propõe e uma formação que reforça a condição de subalternidade dos estudantes que frequentam as escolas públicas da rede paulista de ensino. O deslocamento do conteúdo para aprendizagem é efetivado por meio da produção de um consenso do fracasso da escola e a solução é apresentada pela privatização também dos processos pedagógicos. Com o esvaziamento da teoria, a formação da juventude é voltada para práticas e para “escolhas”, para eleição das disciplinas de acordo com a vocação, para busca do emprego precário e conquista do “mercado de trabalho”, demarcações utilizadas para propiciar uma formação que naturaliza as condições de hiperexploração do trabalho precário e reforça o individualismo como única alternativa de melhoria de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a escola como espaço de formação das subjetividades de jovens e de trabalhadores, situada entre ditames das políticas educacionais e resistências a estas, teve como principal meio de desenvolvimento desta perspectiva uma análise da implementação do programa Inova Educação na rede estadual de São Paulo, a maior rede pública de ensino do país. De modo lateral, a pesquisa também se realizou sobre uma das piores reformas da educação básica levada a termo por meio do programa Inova, a reforma do ensino médio, devido o programa compor os itinerários formativos da reforma.

A compreensão e os conhecimentos que acreditamos ter construído forneceram informações sobre especificidades da implantação de políticas educacionais em escolas que possuam distintas formas de participação da comunidade, num contexto de imposições de modelos pedagógicos autoproclamados como inovadores, pelos seus próprios formuladores: os agentes privados.

A investigação empreendida pretende, assim, contribuir para que a construção de alternativas pedagógicas seja realizada por parte das comunidades de educadores e usuários da escola pública, em espaços de participação política ativa que decida sobre os rumos do processo educativo.

Nosso intento também buscou reforçar que a luta por uma educação popular democrática deve se valer da participação política qualificada, na qual as comunidades de educadores, estudantes e suas famílias se apropriem do conteúdo educacional para formular o projeto político-pedagógico das escolas, de modo a favorecer a apropriação da cultura humano-histórica, o principal objetivo da educação pública.

Do ponto de vista gestão democrática do ensino, esta consideração sugere atenção para a importância de que espaços e formas de participação das escolas se valham tanto pelos meios formais, como Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, como por meios pautados pela educação não formal, como se constituiu com o GEPUD, no qual educadores das escolas e das universidades dialogaram e refletiram conjuntamente sobre os problemas da rede estadual paulista, de modo a manter acesa a centelha da participação popular na construção social da escola pública.

Embora educadores se esforcem pela autonomia didático-pedagógica no interior das escolas, as medidas impostas no âmbito da política educacional emanada por parte do governo causavam obstáculos à própria construção de sentido de um conteúdo educativo que valorize aprendizagens significativas, pelo fato de seu cerne propagandear frequentemente que é possível inovar na educação sem que sejam promovidas mudanças nas condições de estudo e trabalho nas escolas. E isto foi reiterado por todos os agentes privados no Movimento Inova, como explicitamos no capítulo 2.

Com base no cotejamento das análises, acompanhado da pesquisa participante e as entrevistas com educadores, testemunhamos a desfaçatez da proposta que compõe o cerne do programa Inova Educação, ao ignorar que é preciso dotar a escola pública de mais recursos e condições materiais, de uma potente assessoria pedagógica que discuta com as equipes das escolas sobre as finalidades educativas do programa e na construção de política curricular situada com o complexo de interesses que parta dos conhecimentos populares para a apropriação científica e humanista necessária para a apreensão dos problemas sociais e visar a sua transformação.

Sob aparência de modernização, inovação e de “competências para o século XXI”, educa-se para a incorporação de tecnologias sem saber para que e de onde vieram; para o controle ideológico e emocional característico da contenção social; para o preparo do trabalho subalterno aprisionando a juventude a um eterno presente sem refletir sobre o passado e o futuro; para a manutenção da dualidade do ensino que separa teoria e prática diminuindo a apreensão e o aprofundamento dos conhecimentos gerando bloqueios para o acesso à formação na universidade.

Identificamos esta dissimulação do real no cerne do Inova Educação como parte dos objetivos da classe dominante, de uma luta política mais ampla, que tem seu contexto circunscrito pelo processo de desmonte dos direitos trabalhistas que conduziam a uma certa cidadania salarial, de aumento das desigualdades produzida pela política econômica de austeridade e pela articulação entre neoliberais, conservadores e fascistas na agenda política, ideológica e cultural do país.

O conjunto de retrocessos levado no período simultâneo ao de uma política educacional que, apesar de possuir a inovação na sua denominação, de fato não inovou e repetiu políticas conservadoras de contextos autoritários da história, como analisamos no capítulo 1, deu o tom que marcou o conteúdo educacional: de salvação da escola pelo ajustamento e conformismo autoritário da juventude à ideologia de competências socioemocionais, quando os problemas reais eram atravessados pelas desigualdades sociais e a destruição da natureza.

A antidemocracia constituinte do programa foi representada pelas correlações de forças sociais que abrangem o conteúdo dito e não-dito da política educacional: aquilo que é proposto pelos seus formuladores e pelo que foi vivido pelas comunidades das escolas participantes da pesquisa. Deste modo que, como um Centauro, meio fera meio humano, a repressão e a persuasão caracterizam a forma *sui generis* de implementação do Inova Educação e conseguimos entender quais processos estão envolvidos.

O mais sobressalente é a associação entre reforma e lucro, ou seja, que o Inova Educação é mais um programa educacional vendido para melhoria do ensino formulado, implementado e avaliado por sujeitos e conteúdos advindos, em grande medida, do privado. Caracterizamos este processo como uma forma de *privatização endógena*, na qual a escola tem seu patrimônio físico estatal, os estudantes não pagam para se matricular, mas as metodologias de ensino, o currículo e a forma de gestão é importada e pautada pelo privado.

Este processo de privatização gera consequências para a democratização da educação, e para a própria escola, como espaço de experiência da democracia. A reforma educacional levada a cabo por seus implantadores desprezou as comunidades e os territórios reais da rede estadual paulista e considerou as escolas como modelos de espaços idealizados como empreendimento de política pelo fato de

seus formuladores serem empreendedores de política que produziram o Movimento Inova como um espaço para sua atuação em conjunto com os agentes políticos governamentais.

A produção de resistências por parte das comunidades das escolas informa o processo que a classe trabalhadora, embora subalterna, também possui autonomia para se apropriar e construir alternativas, embora tenham contradições na sua própria experiência que se traduzem em consensos com aspectos da ideologia dominante.

O processo de resistência pela autonomia no trabalho pedagógico se deu num ambiente de muitos constrangimentos, tanto gerais que expusemos anteriormente, oriundo das políticas globais do capitalismo, quanto também de ações intimidatórias do movimento “escola sem partido”. A associação de educadores democráticos, da educação básica e superior, no GEPUD, em espaço permanente de formação continuada, reflexão, acolhimento de angústias e produção de conhecimento constituiu uma salutar mediação para a manutenção da luta permanente pela escola pública popular que ousa ensinar para cultivar em terra fértil.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, R. C. R. A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências na escola pública paulista: desafios para a ação gestora. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2011.
- ABRAMO, L. A situação da mulher latino-americana: o mercado de trabalho no contexto da reestruturação. In: DELGADO, D.; CAPPELLIN, P.; SOARES, V. (orgs). **Mulher e trabalho: experiências de ação afirmativa**. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 111-134.
- ABRAMO, H.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo para uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos. CEBRAP**, v. 39, p. 523-542, 2020.
- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. In **Vértices**, v. 23, n. 3, 2021, p. 706-733.
- ADRIÃO, T. M. F. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.** 2016, v. 37, n. 134, pp. 113-131.
- AGUIAR, M. Â. S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, I. (org) **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 71-93.
- ALENCAR, F. Das Jornadas de Junho ao “Fora Cabral, vá com Paes!”: um estudo sobre a greve de professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2013). In: *Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, 1, 2018, Guarulhos. **Anais...** Guarulhos, 2018. v. 1. p. 399-408.
- ALENCAR, F. Trabalho e carreira docente na rede municipal do Rio de Janeiro. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 20, p. 1-23, 2019.
- ALENCAR, F.; PERRELLA, C. S. S. Resistências pela participação democrática na escola pública: experiências da Rede Estadual Paulista. **Revista de Administração Educacional**, v. 13, p. 77-95, 2022.

- ALIAGA, L. **Do Sul ao Norte: uma introdução a Gramsci**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- ALMEIDA, C. F. As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2014.
- ANTUNES, R.; BRAGA, Ruy. Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013. In: **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, Número Especial, p. 41-47, jul., 2014.
- ANÚNCIO SOBRE O ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, 2021. 1 vídeo (86 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Nl8HTfUuUys&t=3319s>> Acesso em 08 out. 2021.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARCARY, V. **Labirinto reacionário: o perigo da derrota histórica**. São Paulo: Usina Editorial, 2022.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.
- ARRETCHE, M.; MARQUES, E.; FARIA, M. A. P. Considerações finais – Produzindo mudanças por estratégias incrementais: a inclusão social no Brasil pós-1988. In: _____ (orgs). **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. São Paulo: Editora Unesp, p. 453-473, 2019.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, 2009, p. 349-372.
- BALL, S. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2020.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Bruxelas: Education International, 2007.
- BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; SANTOS, J. B. S.; NASCIMENTO, A. P. S. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**. 2020, v. 50, n. 177, p. 790-812.
- BEANE, J.; APPLE, M. **Escolas Democráticas**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEISIEGEL, C. R. Cultura do povo e educação popular. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, 5 (1/2), p. 77-92, 1979.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. 2a. ed. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BLYTH, M. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

BOIM, T. F. O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009). **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC, São Paulo, 2010.

BRANQUINHO, R. S. Currículos apostilados: o professor de educação física da escola pública do estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em <camara.leg.br/...> Acesso em 15 jul. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso: 2 ago. 2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <planalto.gov.br...> Acesso em 30 jul. 2021.

_____. **Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. <http://portal.mec.gov.br/setec/...> Acesso em 15 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. <camara.leg.br.> Acesso em 15 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <planalto.gov.br...>.

_____. **Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

CARVALHO, S. S. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. In: **Mercado de Trabalho**, Brasília, n. 63, out., p. 81-94, 2017.

CASSIARI, E. R. Potencialidades e fragilidades na implementação do “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno” da Rede Estadual de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2011.

CESIT. **Contribuição crítica à reforma trabalhista.** Campinas: IE/Unicamp, 2017.

CICCARELLI, R. Guerra de movimento. In LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs) **Dicionário Gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017, p. 355-358.

CUNHA, L. A.. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, out/dez, p. 912-933, 2014.

CURSO “CONSTRUINDO PROPOSTA CURRICULAR PARA O INOVA EDUCAÇÃO”, 2021. Disponível em <phpu.unifesp.br... > Acesso em 14 ago. 2021

DEDECCA, C. S. Anos 1990: a estabilidade com desigualdade. In: SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. (orgs.). **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social.** São Paulo: Boitempo, 2003, p. 109-139.

DEL ROIO, M. **Os prismas de Gramsci.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DESLAURRIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2014, p. 127-153.

DIA D MOVIMENTO INOVA, 2020. 14 vídeos (4 horas) Publicado pelo canal da Secretaria da Educação de São Paulo. Disponível em <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLWISVgw6NXXwITrcKGMBmMhZ0Bl25xajf6>>

DOURADO, L. F. Projetos educacionais em disputa e a LDB: diversos olhares que se entrecruzam. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 7-11.

DRUCK, G. A precarização social do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, R. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 55-73.

DWECK, E.; SILVEIRA, F. G.; ROSSI, P. Austeridade e desigualdade social no Brasil. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. (orgs). **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 32-56.

ELLOTT, E. H. J. Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010). **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2009.

ESPERO TUA (RE)VOLTA. 93 min. Direção: Eliza Capai. Globo filmes. 2019.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAGNANI, E. Austeridade e Seguridade: a destruição do marco civilizatório brasileiro. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. (orgs). **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 57-82.

FERNANDES, J. M. M. A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2010.

FERNANDES, S. F. Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo - um novo olhar. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2014.

FERRETTI, C. **Opção trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. In **Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, jan/jun, 2017, p. 45-67.

FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? In **Outubro**, n. 31, 2018, p. 217-232.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREITAS, T. P. Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). PUC, São Paulo, 2011.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEPUD; AÇÃO EDUCATIVA. **Inova Educação**: leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulist. São Paulo: Ação Educativa Assessoria e Pesquisa, 2021.

GEPUD - GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **Síntese do Seminário “Escola autônoma e democrática: isso inova”**. São Paulo, 2019a. Disponível em <gepud.com.br/projeto_extensao.html> acesso em 15 mai. 2019.

_____. **Proposta do GEPUD para o Inova Educação**. São Paulo, 2019b. Disponível em <gepud.com.br/projeto_extensao.html> acesso em 15 mai. 2019.

_____. **Ninguém fica pra trás**. São Paulo, 2020a. Disponível em <<http://www.gepud.com.br/posi/ninguem-para-tras.html>> Acesso em 20 set. 2021.

_____. **O que há de novo no Programa de Ensino Integral da Seduc?** São Paulo, 2020b. Disponível em <gepud.com.br/posi/o-que-ha-de-novo.html> Acesso em 04 out 2021.

_____. **Abrir ou não as escolas? Questões para o debate**. São Paulo, 2021a. Disponível em <gepud.com.br/posi/...> Acesso em 20 set. 2021.

GIROTTO, E. D.; CÁSSIO, F. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education Policy Analysis Archives**. 26. 109, 2018.

GIROTTO, E. D.; JACOMINI, M. A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XXI, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. L.; XIMENES, S. B. Rede Escola Pública e Universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-23, 2019.

_____; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 337-366, 2021.

_____; CÁSSIO, F.; SILVA, J. A. Ensino médio nem-nem. In: **Carta Capital**, São Paulo, 2021. Disponível em <cartacapital.com.br/opinioao/ensino-medio-nem-nem/> Acesso em 07 out. 2021.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valetino Gerratana. Torino: Einaudi, 2014, 4 volumi.

_____. **Quaderno del carcere n. 12**. Introduzione e cura di Chiara Meta. Roma: Edizione Conoscenza, 2018.

_____. **Cartas do Cárcere (1926-1930)**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HENDERSON, J.; DICKEN, P.; HESS, M.; COE, N.; YEUNG, H. W.-C. Redes de produção globais e a análise do desenvolvimento econômico. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 8, n. 15, 2011.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. p. 128-142.

IMBORNONE, J. S. Loria, Achille. LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 488-490

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Superação jovem: aprendizados e conquistas em uma experiência de educação integral**. s.d. Disponível em <[Instituto Ayrton Senna livro SuperAção Jovem.pdf](#)> Acesso em 15 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <[portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica](#)> Acesso em 17 out. 2021.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 254-294.

JACOMINI, M. A. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional**. São Paulo: Alameda, 2022.

_____. Política educacional na rede estadual paulista: primeiras iniciativas da gestão (2019-2022). In: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Brasília: Anpae, 2019, p. 196-213.

_____; MORAES, C. S. V. Os escritos de Antonio Gramsci e obras de intérpretes em teses e dissertações sobre políticas educacionais (2000-2010). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 209-230, 2018.

_____; PERRELLA, C. S. S.; PENNA, M. G. O.; BELLO, I. M. Democracia na escola: possibilidades e desafios. **Educere – Revista da Educação**, v. 19, n. 1, p. 195-219, jan./jun. 2019.

_____; PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F.; STOCO, S. Gestão (não)democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2018. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022.

KREIN, J. D.; ABÍLIO, L.; FREITAS, P.; BORSARI, P.; CRUZ, R. Flexibilização das relações de trabalho: insegurança para os trabalhadores. In: KREIN, José Dari; GIMENEZ, Denis Maracci; SANTOS, Anselmo Luiz dos (orgs). **Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2018 p. 95-122.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Metodologia do trabalho científico**: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6a. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, E. A. O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2011.

LEMOS, M. A. M. Currículo avaliado do estado de São Paulo e SARESP de Geografia. **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), PUC, São Paulo, 2018.

LIGUORI, G. Ideologia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a, p. 398-402.

_____. Estado. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017b, p. 261-264.

_____. Aparelho hegemônico. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017c, p. 44-45.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? In **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr., 2018.

MALDONADO, L. R. S. Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo faz Escola. **Dissertação** (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2013.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MASULLO, M. H. O componente curricular filosofia e seus professores no ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2012.

META, C. Escola. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 245-248.

MONIZ, M. I. D´A. S. Ciclos e avaliação: repercussões da reforma do ensino da rede estadual de São Paulo (1996-2003) na sala de aula. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2005.

MORAES, C. S. V. A reforma do Ensino Médio e a educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-118, 1998.

_____. **A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul.-set. 2013.

_____. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

_____.; REIS, E. D.; ALENCAR, F. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-27, 2022.

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, dez. 2016.

MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR A CULTURA MAKER À SALA DE AULA”, 2019. 2 vídeos (56 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA - PALESTRA “COMO LEVAR O STEM PARA A SALA DE AULA”, 2019. 2 vídeos (55 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA - PALESTRA: “GAMIFICAÇÃO EM GRANDE ESCALA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM EXPERIÊNCIAS IMERSIVAS”, 2019. 2 vídeos (44 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS”, 2019. 2 vídeos (58 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 07 mar. 2021.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “EDUCAÇÃO MIDIÁTICA”, 2019. 2 vídeos (47 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “ELETIVAS E SUA LIGAÇÃO COM O PROJETO DE VIDA”, 2019. 2 vídeos (45 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 07 mar. 2021.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “METODOLOGIAS ATIVAS, 2019 2 vídeos (51 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “NOVOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO”, 2019 1 vídeo (35 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 07 mar. 2021.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “POR UMA EDUCAÇÃO CRIATIVA A TODOS”, 2019. 2 vídeos (52 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “PROJETO DE VIDA”, 2019. 2 vídeos (60 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 07 mar. 2021.

MOVIMENTO INOVA – PALESTRA “ROBÓTICA E CIÊNCIAS: DO LOW-TECH AO HIGH-TECH”, 2019. 1 vídeo (30 min) Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 02 mai. 2020.

MOVIMENTO INOVA: -PALESTRA “ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDE”, 2019. 2 vídeos (69 min). pelo Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ygddMI4mCYo>, acesso em 03 mar 2021.

MOVIMENTO INOVA: PALESTRA “EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI”, 2019. 2 vídeos (53 min). Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6fldOITrOiqmwrQ0a_sZU9ajNfITzfRX>, acesso em 07 mar. 2021.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ODDI, V. S. Percepções de professores de matemática do ensino médio sobre o projeto São Paulo faz Escola: um estudo em duas escolas de uma cidade da grande São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JR, E. A. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M.. (Org.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Positiva, 2020, p. 207-228.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Educação como exercício de poder**. Crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, I. B. Interdisciplinaridade. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. (Org.). Educação Profissional em Saúde. 2ª. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2009, v. 1, p. 263-268.

PEREZ, J. R. R. A política educacional do Estado de São Paulo: 1967-1990. **Tese** (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 1994.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 15-34.

PERRELLA, C. S. S. **Conselheiros e conselheiras em formação**: aprendendo e ensinando participação. Curitiba: Appris, 2015.

PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F. Gestão para resultados e ações de controle da política educacional paulista. In **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

PINTO, J. M. R. O custo aluno qualidade na legislação. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. (orgs). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 73-88.

POCHMAN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 59-73.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 215-253.

REIS, E. D.; ALENCAR, F. Educação profissional paulista na antessala da reforma do ensino médio: Vence e Novotec no Centro Paula Souza, 2012-2020. **Trabalho Necessário**, v. 20, p. 1-20, 2022.

REPU - REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GEPUD. - GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. **O ensino não presencial e o aumento das desigualdades educacionais: ninguém pode ser excluído!** São Paulo, 2020b. Disponível em <<http://www.gepud.com.br/posi/o-ensino-presencial.html>> acesso em 15 set. 2021.

REPU - REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GEPUD. - GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA **A escola pública e as ações do governo de SP frente à pandemia de covid-19: questões em aberto**. São Paulo, 2020a. Disponível em <[gepud.com.br/posi/nota-gepud-repu.html](http://www.gepud.com.br/posi/nota-gepud-repu.html)> Acesso em 15 set. 2021.

REPU - REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GEPUD. - GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA **Por que não é possível retornar as escolas em setembro?** São Paulo, 2020c. Disponível em <<http://www.gepud.com.br/posi/retorno-as-escolas.html>> acesso em 16 set. 2021.

REPU - REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Monitoramento de casos de Covid-19 na rede estadual de São Paulo** (Nota Técnica). São Paulo: REPU, 2021. Disponível em <<https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>> Acesso em 22 set. 2021.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em 15 set. 2022.

ROBINSON, W. I. **Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional**. México: Siglo XXI Editores, 2013.

_____. **Global Capitalism and the Crisis of Humanity**. New York: Cambridge University Press, 2014.

_____. The transnational state and the BRICS: a global capitalism perspective. **Third World Quarterly**, 36:1, p. 1-21, 2015.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 31-54.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSI, P.; DWECK, E.; ARANTES, F. Economia Política da Austeridade. In: ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de (orgs). **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 14-31.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. His. e Ciênc. Soc.**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2014.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista – Ensino Médio**: orientação técnica para implementação. São Paulo: Seduc, 2020b. Disponível em <efape.educacao.sp.gov.br... > Acesso em 06 out. 2021.

_____. **Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção 1, p. 14, 3 dez. 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação SP apresenta itinerários formativos para o Novo Ensino Médio**. São Paulo, 2021. Disponível em <www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-apresenta-itinerarios-formativos-para-o-novo-ensino-medio/> acesso em 15 jul. 2021.

_____. **Educação SP apresenta versão preliminar do currículo do ensino médio e lança consulta pública**. São Paulo: Seduc, 2019c. Disponível em <educacao.sp.gov.br... > Acesso em 06 out. 2021.

_____. **Governo de SP expande o Programa de Ensino Integral para mais 778 escolas estaduais**. São Paulo, 2021. Disponível em <saopaulo.sp.gov.br...> Acesso em 04 out. 2021.

_____. **Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019b. Disponível em <nova.educacao.sp.gov.br...>. Acesso em 5 fev. 2020.

_____. **Programa Inova Educação – slides**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação., 2019a. Disponível em <nova.educacao.sp.gov.br...>. Acesso em 5 fev. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Processo administrativo SE n. 343762/2018**: Plano de Trabalho de Acordo de Cooperação entre SEE e Instituto Ayrton Senna. 4v. (mimeo). São Paulo: Seduc, 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Seduc, 2014. Disponível em: <educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. et al (orgs) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 147-168.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCO, L. Gramscismo: Una Ideología De La Nueva Derecha Brasileña. **Revista Política Latinoamericana**, v. 7, 2018.

_____. A Frente Antifascista. In **A Terra é redonda**. São Paulo, 2020a, s/p. Disponível em <[aterraeredonda...](#)> Acesso em 15 jul. 2021.

_____. O sentido da informalidade. In **A Terra é redonda**. São Paulo, 2020b, s/p. Disponível em <[aterraeredonda...](#)> Acesso em 15 jul. 2021.

SILVA, D. R. **O lugar da educação em Gramsci**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, D. R. Gramsci e os intelectuais, dos orgânicos aos lorianos: uma faceta para pensar o bolsonarismo. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

SILVA, L. A. M. Mercado de trabalho ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: SANTA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (orgs). **Além da fábrica**: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 140-178.

SILVA, S. P. A estratégia argumentativa da reforma trabalhista no Brasil à luz de dados internacionais. In: **Mercado de trabalho**, Brasília, n. 64, abr., p. 99-110, 2018.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: Uefs Editora, 2016.

SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo an era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C.; SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 75-84.

TANGUY, L. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: TANGUY, Lucie; ROPÉ, François. (orgs). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997, p. 25-67.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

TODOROV, T. **Os inimigos da democracia**. Lisboa: Edições 70, 2017.

TOMMASI, L.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 353-372, 2020.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, p. 186-194, 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. In OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 107-121.

VALLES, G. M. O ensino de história na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades. **Dissertação** (Mestrado em Educação). PUC, São Paulo, 2012.

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 45-57.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The privatization of education: a political economy of global education reform**. New York: Teachers College Press, 2016.

VERGER, A. The Global Diffusion of Education Privatization: unpacking and theorizing policy adoption. In: MUNDY, K.; GREEN, A.; LINGARD, B.; VERGER, A. (orgs). **The Handbook of Global Education Policy**. Sussex: John Wiley & Sons, 2016, p. 64-80.

VIRIATO, E. O. Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): desconstrução da escola pública. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). PUC, São Paulo, 2001.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2004.

XIMENES, S. B. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R.(orgs). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo Ed. 34/Fapesp, 2019, p. 53-74.

ANEXO

Anexo 1 – Questionário semiestruturado de entrevista

- No Inova Educação estão previstas já mudanças abrangentes nas disciplinas e no horário de duração das aulas e de permanência dos alunos na escola. Como essas mudanças foram recebidas na escola que você trabalha?
- Houve algum processo de consulta feita pela Seduc, por meio da Diretoria de Ensino etc, para saber a opinião da escola sobre as mudanças previstas no Inova Educação?
- Quais foram as formas de apropriação, ressignificação ou resistência ao Inova Educação na escola?
- Com as modificações do Inova Educação e do Novo Ensino Médio (competências socioemocionais, escolha de itinerários, forte relação com empregos precários, empreendedorismo etc), qual o futuro da educação?