

Economia Solidária no Ensino Médio: repercussões do neoliberalismo no trabalho docente

Solidarity Economy in Secondary Education: the effects of neoliberalism on teaching

Daiane Melissa Flores Bibiano Pires¹ 0009-0006-8290-9008 ¹

Geruza Tavares D'Avila² 0000-0002-2034-026X ^{II}

¹ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, RS;
melbibiano@yahoo.com.br

^{II} Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, RS;
geruzatavaresdavila@gmail.com

Resumo:

Apresentamos neste artigo a síntese de uma dissertação de mestrado cujo tema são as relações entre Economia Solidária (ES) e Educação com base nos pressupostos da Psicologia Social do Trabalho (PST) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH). O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos à ES por professores/as da Rede Estadual no contexto da reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM) gaúcho. Para isso, no percurso metodológico, lançamos mão da abordagem qualitativa, utilizando observação, notas em Diário de Campo, fotografias, análise documental e entrevistas com professores/as, ministrantes do componente curricular Mundo do Trabalho, da rede estadual em um município do extremo sul do Rio Grande do Sul (RS), lócus da investigação. Como principais resultados, construídos a partir dos Núcleos de Significação, compreendemos a trajetória laboral dos/as professores/as fortemente identificada com a docência, a jornada e a intensificação do seu trabalho nos últimos anos e, finalmente, as concepções sobre ES, complementares e contraditórias entre si. Consideramos que a articulação entre estes três Núcleos de Significação revelam as repercussões do neoliberalismo no cotidiano do trabalho docente, em que a ES, assim como outros conteúdos presentes no NEM, são reduzidos à lógica do capital, ao conhecido e “empoeirado discurso”.

Palavras-chave: Economia Solidária; Educação; Trabalho.

Abstract:

In this article, we present a summary of a master's thesis which examines the relationship between the Solidarity Economy (SE) and education, based on the principles of social psychology of work and socio-historical psychology. The aim of the research was to understand the meanings attributed to the SE by teachers in the state school system in the context of the restructuring of the New Secondary Education (NEM) programme in Rio Grande do Sul (RS). To this aim, our methodological approach was qualitative, utilising observation, field diary entries, photographs, document analysis and interviews with teachers and lecturers delivering the 'World of Work' module within the state school

¹ Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Educação de Rio Grande – RS/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8290-9008>. E-mail: melbibiano@yahoo.com.br.

² Pós-doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo (USP). Docente do curso de graduação e de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2034-026X>. E-mail: geruzatavaresdavila@gmail.com.

system in a municipality in the far south of RS, the focus of the research. As the main findings, derived from the ‘Meaning nuclei’, we identified the teachers’ professional trajectory as being strongly identified with teaching, the working day and the intensification of their workload in recent years; and, finally, their conceptions of the SE, which are both complementary and contradictory. We consider that the interrelationship between these three Meaning nuclei reveal the repercussions of neoliberalism on the daily reality of teaching work, in which ES, like other content present in the NEM, is reduced to the logic of capital, to the well-known and ‘dusty discourse’.

Keywords: Solidarity Economy; Education; Work.

Introdução

Em 2022 foi implementada a Lei número 13.415 (Brasil, 2017), o Novo Ensino Médio (NEM) como Política Pública Nacional em Educação. Este modelo curricular defende o protagonismo estudantil e a ideia de que o modelo de educação anterior não permitia a tomada de decisão do jovem em relação ao seu futuro. Assim, o NEM contempla uma Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), os quais, possibilitariam ao estudante fazer sua escolha, baseado em seu projeto de vida.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), na Portaria número 1.432 (Brasil, 2018), é a partir dos eixos estruturantes, Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo que devem ser criados os IF. Para tanto, de acordo com o Artigo 4º da Lei número 13.415 (Brasil, 2017), estes devem ser elaborados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

No caso da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), no Ensino Médio Gaúcho, foram, em seu primeiro ano de implementação, componentes curriculares obrigatórios do IF: Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho. Em 2022, quando a investigação em tela foi realizada³, os componentes obrigatórios eram Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Iniciação Científica, Cultura e Tecnologias. Assim, embora se tratando de uma Política Pública Nacional, para que pudéssemos realizar o referido estudo, delimitamos o campo de pesquisa para o acompanhamento das ações referentes à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul⁴.

É a ascensão destes componentes curriculares que suscita o desejo de aprofundar os estudos no campo da Educação de forma articulada com a Psicologia Social do Trabalho

³ Pesquisa de mestrado com o título de “Sentidos atribuídos à Economia Solidária pelos professores da Rede Estadual no contexto do Novo Ensino Médio, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética e pesquisas (CEP) da Universidade vinculada, conforme número CAEE 638446522.7.0000.5324.

(PST). A PST, conforme a perspectiva defendida por Sato, Coutinho e Bernardo (2017), analisa as vivências laborais a partir da mirada dos/as próprios/as trabalhadores/as e, nesse sentido, questiona como as transformações em curso, em especial, as políticas neoliberais atingem o cotidiano – em nosso caso, dos docentes do Ensino Médio. Com frequência, a Educação é atrelada à lógica e aos princípios neoliberais, resgatando um “empoeirado discurso”, como afirma a pesquisadora e coordenadora do Observatório do Ensino Médio da UFPR, Mônica Ribeiro da Silva (2018). Assim, observamos neste início de séc. XXI, muitas perdas de direitos sociais - a exemplo das (contra)reformas trabalhistas, previdenciária e do teto de gastos, que reforçam a intensificação, a precarização do trabalho e de suas condições.

Nesse contexto, se fortalece o discurso salvador do empreendedorismo, sendo a classe trabalhadora, de forma insistente pela mídia, forçada a resolver o problema do desemprego por meio de iniciativas empreendedoras – investindo tudo o que tem e suas perspectivas de futuro no sonho de “vencer na vida”, de alcançar o “sucesso” via empreendedorismo. Esse movimento tem se evidenciado também nas novas políticas voltadas para a Educação. Em contrapartida a esse engendramento, é justamente por meio dos novos componentes curriculares que se abrem as possibilidades de problematizar e dar visibilidade, dentro da Escola, às práticas cooperativas que constituem a ES.

No caso do componente curricular Mundo do Trabalho, é sugerido em sua ementa o estudo da ES, assim, ainda que este acesso seja estreito no currículo escolar, foi lançada a possibilidade de ser apreendida por professores/as e estudantes. Se no campo do trabalho ela significa resistência nas “fendas do sistema capitalista” (Andrada & Esteves, 2017), na Educação, pode apontar para um caminho alternativo ao empreendedorismo por meio da compreensão de seus princípios. Dessa forma, o objetivo principal de nosso estudo foi o de compreender os sentidos atribuídos à ES por professores da Rede Estadual de Educação do RS no contexto da reestruturação do NEM.

Nossa justificativa consiste em compreender o NEM, no momento em que se instituiu em sala de aula pelo olhar dos/as professores/as que a vivenciam, conforme pressupostos da PST e da PSH. É uma pesquisa implicada também pelo fato da pesquisadora principal ser professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino e que vivencia a implementação da Lei nº13.415 (Brasil, 2017). Assim, apresentamos nas próximas seções o nosso referencial teórico, o percurso metodológico, os principais resultados e considerações finais e, ao final do artigo, nossa lista de referências.

1. Referencial teórico

Os estudos em PSH e PST constituíram nossa fundamentação teórica ao longo da investigação de mestrado. Assim, apresentaremos brevemente alguns pressupostos teóricos de ambas as referências. A PSH compreende que a realidade é histórica e contraditória e nesse movimento dialético, o homem, enquanto sujeito histórico, é síntese de múltiplas determinações sociais; se constitui em uma totalidade e é constituído por uma totalidade maior. Para Aguiar (2006, p. 12), “esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção”. Dessa forma, desde o início de sua existência esse homem é mediado pelo mundo que o cerca e apreende a realidade ao mesmo tempo que produz sentidos pessoais e significados sociais. Embora sejam dialeticamente relacionados, cabe destacar que os sentidos são variados, dinâmicos e com muitas “zonas de estabilidade”, enquanto os significados são uma dessas zonas; mais estável e coerente, conforme apontou Vigotsky (2007).

No contexto de uma sociedade capitalista e de classes, destacamos que esta se expressa por meio da desigualdade econômica característica da divisão social do trabalho. A noção de indivíduo resulta da existência de diferenças produzidas historicamente pela divisão de classes e as diferenças constitucionais produzidas também historicamente pela cultura. A cultura se torna instrumento para a manutenção da sociedade de classes, especialmente porque há uma classe dominante não só no que se refere à questão econômica, mas também em relação às concepções cognitivas, morais e estéticas, que promove uma “consciência coletiva distorcida pela presença do quadro de valores e crenças sociais (ideologia) que encobrem os verdadeiros determinantes dessa circunstância que transforma a aparência da diferença social em algo absolutamente natural” (Furtado, 2001, p. 82).

Nessa perspectiva, encontramos a Escola, enquanto instância social que pode ou não servir à permanência do *status quo*. Para Vigotski (2010), é o meio social que determina o caráter da educação do homem, ou seja, “queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe” (p. 287). Logo, compreendendo a Educação por meio de uma concepção crítica, sabemos que a função social da Escola é democratizar os bens culturais produzidos pela humanidade historicamente, ou seja, conforme defende Saviani (2002, p. 17), “seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”.

Na contemporaneidade, as mudanças nas políticas sociais, tais como as (contra)reformas referidas na Introdução, são discutidas no currículo do NEM – preocupando

educadores e pesquisadores da área. No caso específico do RS, observamos em momentos de formação docente e em seu debate, que os enunciadores desse NEM não são professores da Rede ou pesquisadores da área, assim como, não observamos incluídas nessa discussão, as Universidades. Em geral, quem manifesta como deve funcionar o NEM nas escolas públicas são representantes de corporações. Institutos como, por exemplo, Itaú Educação e Trabalho, Consultoria Global Me, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Lemann, entre outros, como é o caso do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), bem como, instituições que contemplam o Sistema S, especialmente SENAI e SESI, têm sido os responsáveis por orientar as práticas pedagógicas e comportamentais que envolvem a implementação do NEM.

Esta elucidação fomenta o desejo de desvelar a ideia de protagonismo juvenil presente no NEM, pois parte dos referidos “parceiros” da Educação Pública. Tais organizações desenvolvem suas atividades dentro da lógica do mercado financeiro, portanto, têm interesse pela manutenção das relações sociais existentes. Assim sendo, predomina no discurso das referidas organizações a permanência da sociedade de classes, a qual é caracterizada por papéis distintos, compreendidos como “naturais e universais”, mas que não passam de classe dominante e classe explorada.

No Brasil, Antunes (2018) explica o privilégio da servidão - título inspirado em Albert Camus, como uma forma de trabalho que o capital (re)cria para sustentá-lo. No referido livro, a tese central do autor é a de que “há uma nova morfologia da classe trabalhadora; dela sobressai o papel crescente no novo proletariado de serviços da era digital” (Antunes, 2018, p. 32). No caso das juventudes, não há perspectiva de futuro com as mínimas condições de trabalho – especialmente, para jovens mulheres negras e indígenas, entre outras populações vulneráveis, restando-lhes o trabalho intermitente, sem nenhum direito, como é característico, por exemplo, a “essas modalidades de trabalho, com contratos ‘zerados’, ‘uberizados’, ‘pejotizados’” (p. 35)⁵.

Pensando nas políticas sociais de trabalho, tal como apontado por Coelho-Lima (2020), temos as políticas de emprego, trabalho e renda, em que figuram como ações a intermediação de força de trabalho, a qualificação profissional, o seguro-desemprego, a ES e o Microempreendedorismo. De maneira geral, podemos afirmar o que restou ao trabalhador nestes últimos anos: a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho. Todavia,

⁵Antunes (2018) assinala as características dessas novas modalidades de gestão da força de trabalho, e ainda que não sejam as formas principais analisadas em nosso artigo, sugerimos, para aprofundamento, o artigo de Abílio et al. (2021) sobre a uberização e a plataformização do trabalho, e mais especificamente sobre a uberização do trabalho docente, o ensaio de Venco (2019).

Coelho-Lima (202) chama atenção para a possibilidade de problematizar a situação do trabalho contemporâneo, incluindo, por exemplo, ações universitárias que possam envolver a ES como forma de enfrentamento e mobilização coletivos frente ao avanço das políticas de cunho neoliberais.

Lembremos que na década de 1990, a ES foi uma reação ao desemprego, em que os trabalhadores se organizaram em empreendimentos solidários em resposta ao desemprego e às transformações no mundo do trabalho que atendiam às exigências do modo de produção capitalista, como destacam Esteves, Bernardo & Sato (2017, p. 60), ao buscar fundamentar a PST. No momento atual, de perdas no campo do trabalho, um movimento de resistência pode residir no resgate de um projeto de emancipação humana e social por meio do fortalecimento da ES.

Quando um componente curricular do Ensino Médio é apresentado como porta de entrada para o desenvolvimento do conhecimento e da disseminação da ES, enquanto um modo de produção que orienta sua prática por meio do trabalho coletivo, solidário e autogestionário, buscamos compreendê-lo em sua potencialidade de resistência, ainda que essa abertura pareça um contrassenso. Logo, deduzimos a necessidade de buscar formas coletivas de enfrentamento à crise do mundo do trabalho, em que essas formas coletivas de organização sejam entendidas como constitutivas de um conhecimento escolar que alcancem outras formas de relação entre educação e trabalho, apontando para o desenvolvimento econômico e social desses grupos. Compreendemos que a ES se baseia no diálogo, na solidariedade, na autonomia e na autogestão, o que torna necessário criar estruturas escolares baseadas nessa outra economia, que só é possível, se houver uma aproximação consistente, sistemática e mútua entre a Escola e a ES (Kruppa, 2005, p. 26).

Assim como defendia Paul Singer, (2005, p. 19) a ES “é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas, seus valores fundamentais precedem sua prática”. Estas enunciações potencializam a pesquisa e o desejo por alcançar o fenômeno em seu movimento, perpassando as vivências dos docentes durante a reestruturação do Ensino Médio, bem como, no que se refere ao desenvolvimento pedagógico da ES no chão da escola. Assim, para a compreensão acerca dos sentidos atribuídos à ES pelos professores da rede estadual no contexto do NEM, apresentamos na sequência, o percurso metodológico da dissertação.

2. Percurso metodológico

Buscamos atender ao objetivo geral proposto nesta pesquisa, qual seja, compreender os sentidos atribuídos à ES por docentes do NEM, construindo uma investigação de natureza qualitativa, por meio de pesquisa de campo. Sato (2009, p. 219), em artigo acerca da pesquisa qualitativa em PST, indica a possibilidade de “[...] um contato próximo com aqueles que podem nos aproximar e nos apresentar os fenômenos a serem pesquisados”. Nesse sentido, o delineamento do estudo levou em conta a condição da pesquisadora principal como professora da Rede Estadual de Ensino do RS, pois acompanha as mudanças curriculares que na Educação Básica enquanto política nacional, em especial, as que envolvem a reforma do Ensino Médio.

O desejo de acompanhar este processo e empregar estudos acerca desta temática e aventar a possibilidade de vislumbrar a ES no currículo do Ensino Médio foi intensificado na ocasião da abertura do ano letivo de 2022, a partir da formação continuada dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino do RS, que aconteceu de forma online através do canal no Youtube da mantenedora – TV SEDUC RS, nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2022. Nessa ocasião, os discursos proferidos deram-se em direção a uma defesa do empreendedorismo como forma de inserção no mundo do trabalho. Consideramos que essa aproximação com o campo da pesquisa ensejou o início do percurso metodológico propriamente dito. Destacamos que o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade vinculada ao estudo, também recebendo parecer favorável da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS).

Dessa forma, a observação participante, as anotações em Diário de Campo, a produção de fotografias, a análise documental e as entrevistas constituíram os instrumentos da pesquisa. Na pesquisa etnográfica, em que nos inspiramos, o Diário de Campo é um instrumento de suma importância no desenvolvimento da investigação, pois não só contém registros dos fatos, como também inscreve as percepções e inquietações de quem pesquisa. Trata-se de um instrumento que permite ao pesquisador “construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa”, contribuindo significativamente para a análise do estudo (Cruz Neto, 2002, p. 63). Assim sendo, as notas em campo produzidas pela pesquisadora principal continham os registros pertinentes a cada encontro, sendo as anotações mais recorrentes relacionadas à feliz surpresa quanto ao aceite e a entrega amorosa dos professores e professoras durante as entrevistas.

Quanto ao uso de fotografias na pesquisa em psicologia, estas têm múltiplas funções, podendo ser usadas como documento, citação, informação e ainda, como fonte de inspiração para o relato de fatos, como nos apresenta Sato (2009). Complementarmente, Neiva-Silva e Koller (2002, p. 238) afirmam que “a fotografia tem o papel de documentar determinada ocorrência”, assim sendo tomada como um dado da pesquisa na análise específica do “motivo fotográfico”. Portanto, ao longo das visitas às escolas, geralmente, enquanto a pesquisadora aguardava para conversar com alguém da Direção ou Coordenação, ou até mesmo, no aguardo do/a professor/a que seria entrevistado/a, foram produzidas fotos das fachadas e logotipos das escolas, de seus corredores, móveis, exposições, cartazes afixados nas paredes, etc. Algumas das fotografias produzidas podem ser visualizadas versão final da dissertação.

A respeito da entrevista, esta foi o instrumento de pesquisa principal para a responder à pergunta de pesquisa. Nelas, o pesquisador não encaminha a entrevista com perguntas predeterminadas equivalentes a um questionário, mas de uma forma compreensiva (Zago, 2003). De todo modo, para guiar a conversa, elaboramos um roteiro com aproximadamente dez questões que abrangeram desde um perfil sociodemográfico, como também a escolha e a formação profissional, o cotidiano de trabalho nas políticas públicas educacionais, incluindo o componente curricular “Mundo do Trabalho” e, finalmente, as concepções sobre a ES.

Foram participantes do estudo professores/as do NEM que ministraram aulas no componente curricular Mundo do Trabalho, sendo este o principal critério de inclusão. Considerando que o município lócus da investigação possui treze escolas públicas que ofertam Ensino Médio, este também foi o número de participantes, sendo um de cada escola. De forma breve, podemos evidenciar que os treze participantes entrevistados tinham idades entre 26 e 64 anos e tempo de experiência no magistério variando de 1 a 41 anos. A maioria foi composta por mulheres; apenas três participantes do sexo masculino. Em relação à formação acadêmica, a maioria cursou pós-graduação, e, no que diz respeito à graduação, somente quatro participantes tinham formação na área das Ciências Humanas. Todos foram informados dos riscos e benefícios da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Finalmente, a análise das entrevistas transcritas – nosso principal material levantado em campo de pesquisa, foi construída sob inspiração nos Núcleos de Significação, apreendendo os sentidos atribuídos pelos sujeitos que são sociais e históricos, entendendo a palavra com significação, isto é, contida de sentidos e significados, como unidade de análise (Aguiar et al., 2021). Tal análise segue três princípios propostos por Vigotski (2007): 1)

Análise do processo e não de objetos, o qual, requer uma investigação do processo que é dinâmico e histórico no sujeito; 2) Explicação versus Descrição, pois “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno”, e 3) o problema do “comportamento fossilizado”, no qual defende, “uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de determinada estrutura (Vigotski, 2007, pp. 62-69). Seguindo tais princípios, elaboramos três Núcleos de Significação para responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Antes de apresentar e debater os Núcleos de Significação, ainda destacamos em nosso processo de criá-los, os movimentos dialéticos propostos por Aguiar et al. (2021, p. 5): “leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; identificação da(s) palavra(s) com significado – pré-indicador(es); agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e articulação dos indicadores – a constituição dos núcleos de significação”. Esses movimentos foram fundamentais para a organização de todo o material produzido no campo da pesquisa, que, como mencionamos, possui inspiração etnográfica e conta também com notas em Diário de Campo, análise de documentos e fotografias. Por outro lado, priorizamos no presente artigo a apresentação dos Núcleos de Significação com base nas transcrições das entrevistas, que expomos a seguir.

3. Resultados e discussão

No primeiro Núcleo de Significação desenvolvido - “Eu sempre quis ser um professor de escola”, buscamos conhecer as trajetórias formativas e profissionais dos/as professores/as entrevistados/as. Já no segundo Núcleo, almejamos entender como se deu a formação inicial e a vivência dos professores diante da reestruturação do Ensino Médio na Rede Pública de Educação no RS. Esse Núcleo de Significação foi chamado “Preencher Carga Horária”⁶. Finalmente, para conhecermos o lugar atual da ES no IF Mundo do Trabalho no NEM gaúcho, desenvolvemos o Núcleo de Significação “O que é Economia Solidária?”. Todos estes Núcleos foram intitulados com base em discursos proferidos pelos/as entrevistados/as durante a realização da pesquisa. Em seguida, apresentamos e discutimos brevemente cada um deles.

Quando um dos participantes mencionou “Eu sempre quis ser professor” consideramos uma síntese para as principais enunciações a respeito das motivações quanto à busca da licenciatura, em que partilharam de forma afetiva e significativa essas lembranças. Molon

⁶ Uma síntese desse Núcleo de Significação foi apresentada sob a forma de resumo no Congresso da Associação Brasileira de Psicologia Política, em Porto Alegre, 2025.

(2002), ao mencionar as relações entre Educação e Psicologia, pontua a relevância de se conhecer as motivações de cada um/a no âmbito da formação de professores. Assim, falar de seus percursos formativos e do “tornar-se professor/a”, transformou-se em um momento de resgate e de rememorar suas trajetórias de vida; da possibilidade de revisitar o momento em que, ainda estudantes, puderam fazer suas escolhas profissionais. De alguma forma, ainda que não estejamos abordando as “lembranças de velhos”, esse momento pode estar relacionado ao trabalho de rememorar, conforme nos ensinou Ecléa Bosi (1994).

De outro lado, para Aguiar e Machado (2016, p. 268), “O diálogo entabulado pode promover oportunidades para que o sujeito recorra à sua história, à história social e às próprias condições concretas em que está inserido como elementos explicativos, afastando-se do imediato, das explicações costumeiras, cotidianas”. Essa reflexão se faz necessária porque traz à luz uma realidade pouco evidenciada nos dias atuais, tendemos a reproduzir uma imagem de senso comum, de que a atividade docente é pouco atrativa, entre vários fatores, e, que muitas vezes se configura como um “plano B” na escolha de uma profissão, o que não foi o caso dos participantes de nossa pesquisa. Conforme um dos informantes:

“Cara, eu sempre penso nisso assim na docência, por que que eu tô aqui? Eu sempre digo para eles (alunos) que eu sempre quis ser um professor de escola [...]. Estar na escola era um lugar muito bom. [...] E essa sensação que eu vivi. Nesse ambiente que eu quero estar, aqui dentro pra sempre, de como eu sigo aqui dentro. Se foi um professor? Eu não tenho uma pessoa, eu acho que foi um conjunto de situações que foram surgindo [...] Eu não sei fazer outra coisa. Isso é o que eu sei fazer direito, eu acho. A licenciatura, eu nunca tive outra escolha, eu nunca pensei em outra coisa” (Dados da pesquisa).

Alguns entrevistados comentaram sobre sua trajetória acadêmica em uma época com poucas as oportunidades de inserção na escola ou mesmo de discussão sobre a mesma. Avalia que por ser um curso novo na universidade realizada, este era mais voltado para a pesquisa. Em contrapartida, praticamente todas/os as/os demais participantes foram unânimes, ao destacarem as consecutivas reformas, que a Educação brasileira vem passando nos últimos anos, especialmente, reformas voltadas para mudanças no Ensino Médio. Nas palavras de um dos docentes entrevistados,

Acho que tinha que ter uma política nacional de educação, independente do governo de direita, de esquerda, se é de esquerda ou de direita. Não interessa! A educação é aquela, como em muitos países. Não pode modificar, têm coisas básicas, a espinha dorsal da educação não pode ser modificada. E, no Brasil parece que as pessoas [...] têm interesses ocultos. .

Logo, neste Núcleo de Significação podemos afirmar que a maioria dos e das participantes identifica-se com o trabalho docente, ainda que sejam críticos à implementação das políticas neoliberais em seu cotidiano de trabalho. Tais críticas ensejam a apresentação do

próximo Núcleo de Significação, “Preencher carga horária”, o qual destaca um dos principais desafios vivenciados pelos docentes.

As entrevistas evidenciaram o enfrentamento dos trabalhadores docentes, diante dos efeitos da nova Política para o Ensino Médio e sua falaciosa solução de todos os problemas, o já conhecido discurso anacrônico apontado por Silva (2018). Assim, no campo da Educação, por meio de uma significativa mudança curricular que, ao contrário do que prometia, afetou profundamente o fazer docente, desafiando a Gestão Escolar na condução acerca da designação de seu corpo docente para os tantos e incontáveis novos componentes curriculares que passaram a fazer parte do currículo, no nosso caso, do NEM gaúcho, em detrimento das disciplinas convencionais que até então, constituíam a última etapa da Educação Básica. Conforme uma das entrevistadas:

Quando chegou para a gente foi assim: - Ó vai ser o Novo Ensino Médio, [...] Eu nunca fui consultada se era a favor da mudança ou não. Então, veio e a gente teve que seguir. Não vejo com bons olhos essa mudança do Ensino Médio.

A Escola é um espaço social que reproduz a realidade. Portanto, também no contexto da Educação, observamos certa apatia dos sujeitos que nela atuam. A declaração que apresentamos no parágrafo anterior é bem recorrente entre os professores, em geral. Não se trata de acomodação, de estarem conformados; há, sim, um sentimento de impotência, de falta de horizonte para uma reversão. Em relação aos estudantes, para Cássio (2023), “O ensino médio nem-nem – nem generalista e nem profissionalizante – é uma política educacional desenhada para baratear o ensino médio dos pobres.” Compreende, portanto, uma política que tem a finalidade de destinar às “juventudes” oriundas da educação pública e das classes sociais com menor poder aquisitivo o subemprego, além de privar esta mesma demanda do acesso ao ensino superior e à profissionalização por carreiras técnicas mais complexas e qualificadas.

Em outra entrevista, outro docente comentou que “*O capitalismo pede o individualismo das pessoas e é uma coisa muito antiga: quanto mais ignorante, melhor*”. Assim, a Educação, estando a serviço das novas demandas do capitalismo, apresenta uma imagem atrativa para os anseios das juventudes com a imagem de um EM inovador, moderno, tecnológico e com currículo diversificado e flexível, que não passa de fachada.

De acordo com Silva (2023), a nova política compreende um retrocesso, uma vez que altera artigos da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN). O revés ocorre, quando as finalidades do Ensino Médio são alteradas pelo NEM, de modo que “resgata,

também, como justificativas de suas proposições, a necessidade de aproximação da escola aos processos de reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho” (Silva, 2023, p. 9).

Além disso, nesses três anos de implementação do NEM, a carga horária referente à Formação Geral Básica foi reduzida, de 2400h para, no máximo 1800h, sendo obrigatórias apenas a Língua Portuguesa e a Matemática. Determinou, também que o currículo do Ensino Médio se estabelecesse pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, os quais deveriam compreender cerca de 1200h. A lei ainda, retira a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, flexibiliza parte da carga horária que passa a poder ser ofertada à distância através de parcerias com instituições privadas, no que se refere à formação técnica e profissional.

Inclusive, cabe acrescentar que o Governo do Estado do RS já se mostrou favorável às referidas parcerias, algumas formações e jornadas pedagógicas já vêm sendo, há alguns anos, desenvolvidas por parcerias oriundas da iniciativa privada. Conforme destaca uma das participantes, *“A gente sabe que vai chegar um momento que eles vão acabar privatizando [...] as escolas estaduais”*. E é nesse contexto que se fortalece o discurso do protagonismo estudantil e da flexibilidade curricular, que, como já antecipamos em nossa fundamentação teórica, fazem ressurgir os fundamentos criticados por Duarte (2011) da “Pedagogia das competências” e do “saber fazer” o qual tem por intuito, atender às exigências do mercado e do empresariado.

A Lei 13.415 (Brasil, 2017) foi aprovada em 2017 e a partir disso, as Secretarias Estaduais de Educação passaram a se organizar para sua implementação, no que se refere à reelaboração dos currículos, a partir de então, orientados pela BNCC, bem como, a readequação de materiais didáticos, pedagógicos e documentos pertinentes à Escola como Projeto Político Pedagógico e Regimento, por exemplo. Enquanto isso, intelectuais, pesquisadores e entidades em defesa da educação pública de qualidade, insistiam no debate e na reversão da referida política.

Entretanto, em 2020, nos defrontamos com um novo e inesperado golpe, que foi a Pandemia da COVID 19, que abalou o mundo inteiro nos que diz respeito, primeiramente ao campo da saúde, uma vez que, por sua fácil transmissão e potente gravidade passou a ser uma ameaça à vida, acarretando altos índices de mortalidade em todo o planeta. Nesse enquadramento, a prescrição foi de isolamento social e, no campo da educação, de forma emergencial, a adaptação para o ensino remoto foi a alternativa encontrada para que a Educação não parasse. Não cabe aqui, discutir as implicações e as sequelas que essa

experiência deixou, mas de forma breve, podemos afirmar que, no que se refere ao campo pedagógico, resultou em um significativo déficit de aprendizagem, evidenciado na desigualdade de condições de acesso e de desenvolvimento dos conhecimentos e saberes escolares, especialmente para a parcela da população mais vulnerável e, ainda, no visível dano emocional que a experiência desta Pandemia e as perdas decorrentes da mesma trouxeram. Um dos entrevistados comentou sobre o retorno às aulas após a pandemia, em 2022:

E no ano passado, é que teve a Pandemia e a Pandemia arrefeceu as discussões e não sei... arrefeceu e tornou parece mais impactante na volta porque a gente também tomou o solavanco da volta e junto com ela a mudança curricular.

Em 2022 tínhamos o cenário de um retorno, de volta às aulas na Educação Básica, de um “novo normal”, o que não foi observado no EM, pois o retorno significou também a mudança curricular prevista na Lei. O retorno às aulas presenciais, para o EM, compreendeu também, o primeiro ano de implementação do NEM, da experiência no estado do RS para os participantes de nossa pesquisa, ou seja, a efetivação de uma nova rotina, impregnada de novas exigências e, muitas vezes, o abandono do que lhes constituía em sua ação docente, desde a formação inicial, na ocasião da escolha da graduação. Conforme um dos interlocutores da pesquisa:

O que acontece com esse novo Ensino Médio, nova proposta? Eles simplesmente fracionam [...] uma determinada área, para tentar fazer uma conexão. Que às vezes, até é interessante, mas a gente já fazia em aula. Mas se está perdendo uma referência, uma continuidade. Há rupturas. Isso, vou te dizer assim, complica na maneira de ensinar e talvez no aluno de aprender. Porque eles (governo, instituições e parte da sociedade) falam muito, né? Como assim? Como está ruim o índice (aprovação e resultados em avaliações de larga escala). Agora, sinceramente, se questionam (sociedade): O quanto há interferência de governo, na educação, sem serem realmente autoridades nesse campo?

Observamos um esvaziamento do currículo escolar na Educação básica, especialmente no EM, resultando em perdas para os estudantes e também para os professores que, como temos acompanhado, vêm sendo submetidos a condições de trabalho que vão de encontro com a formação que escolheram. O relato de uma das participantes ilustra essa situação: no ano de 2023 teve 26 turmas, ainda que sua atuação fosse mínima em sua própria área de formação, pois de acordo com o novo currículo do EM, estas eram oferecidas no 2º ano do EM, uma hora/aula por semana. Dessa forma, precisou preencher a carga horária de trabalho com o IF Mundo do trabalho, que até 2023 era ofertado semanalmente com carga horária de duas horas/aula:

Eu achei bem desmotivador. É triste, porque se não fizerem alguma mudança, né, como eu, que quis me formar mais por causa da língua estrangeira, só trabalhar em escola pública, vai ser coisa difícil, né? Porque é uma hora/aula só e poucas turmas,

aqui mesmo nós temos seis ou sete turmas no segundo ano, no turno da manhã e da tarde. Então, imagina, tu com contrato de 40 horas.

Finalizamos esse Núcleo de Significação constatando que a precarização do trabalho docente é intencional e tem impedido docentes de desvelar o que está em jogo na luta de classes. Apesar da ênfase nas diferenças culturais ser positiva, por outro lado, há o empobrecimento do conhecimento escolar em favor do “conhecimento pragmático e explorando a capacidade humana de se adaptar às mais diversas realidades sociais precárias de vida” (Gonçalves, 2022, p. 18).

Em decorrência dos resultados discutidos anteriormente, o terceiro e último Núcleo de Significação - “O que é ES?”, nos dá pistas de seu lugar no EM gaúcho. Consideramos mister compreender o contexto e as condições dentro da estrutura curricular que a ES logrou espaço para debate e articulação com os estudos desenvolvidos pelos professores entrevistados, especificamente, no IF Mundo do Trabalho. Foram determinantes dos resultados apresentados neste Núcleo de Significação a política do NEM e a forma como foi desenvolvida em nível macro e micro, nas diferentes escolas estaduais do município, assim como sua implementação e também o dilema dos professores frente a necessidade de preencher a carga/horária de trabalho com os novos componentes dos IF, que nem sempre tinham relação com as áreas de formação dos participantes.

Diante disso, a experiência de ministrar uma disciplina nova no currículo do EM foi assim resumida por uma das entrevistadas: *“foi um convite, né? Eu poderia aceitar ou não, mas eu tinha que completar minha carga horária”* (Dados da pesquisa). Apesar da ementa do Componente Curricular Mundo do trabalho sugerir um perfil docente com preferência de formação na área das Ciências Humanas, esse critério nem sempre pode ser priorizado. Portanto, reafirmamos que o preenchimento da carga horária foi determinante para a ministração deste IF em detrimento da especificidade do trabalho docente, e é nesse arranjo que observamos as armadilhas voltadas para a precarização da qualidade da educação pública. Essa experiência tem levado os professores a atuarem em várias escolas e tendo que ministrar aulas em componentes curriculares para os quais não tem formação (Silva, 2023, p.10).

De acordo com o relato de outra professora, a gestão lhe comunicou que era o que podia oferecer e então, aceitou. *“Aí quando eu cheguei pra o mundo do trabalho, eu nem sabia que existia, né. [...] eu fui jogando no Google e vendo o que eu achava”* (Dados da pesquisa). À primeira vista, o fato de a mesma afirmar que recorreu ao *Google* para elaborar seu plano de trabalho nos impacta, porém se tivesse revelado que havia se preparado, seguido as orientações de participação nas atividades formativas oferecidas pela mantenedora não

resultaria em garantia de melhor qualidade, numa perspectiva emancipatória de educação, pois como já foi pontuado, os portais e agências de formação pedagógica na rede estadual, disponibilizados para seus professores, eram e, possivelmente, ainda sejam, vinculados aos institutos ligados à iniciativa privada e ao empresariado, por meio de parcerias, nas quais, estas organizações privadas se apresentam como instituições sem fins lucrativos, “plasmadas como generosas e eficientes, com soluções pensadas a partir de paradigmas de gestão oriundos do mundo empresarial, face às supostas incapacidades do setor público de propiciar as condições para uma melhoria da qualidade da educação” (Queiroz & Azevedo, 2022, p. 297).

Apesar de todas ressalvas a respeito do NEM, é preciso reconhecer que foi no IF Mundo do Trabalho que se tornou possível vislumbrar a possibilidade de pensar a ES numa perspectiva de saber escolar, enquanto conhecimento que precisa alcançar a sociedade como um caminho factível. No entanto, a configuração curricular contemplada na *Portaria SEDUC/RS N° 551/2023* potencializa a disputa da ES na seleção dos saberes escolares. Na ocasião das entrevistas, levar o tema ES para a centralidades das interações, de certa forma, suscitou nos professores, a vontade de levar para a sala de aula o debate acerca de outros caminhos possíveis no mundo do trabalho, pois declaravam imediatamente que buscariam informações a respeito, perguntavam sobre fontes de informação acerca do tema e chegaram a solicitar formação sobre a ES. Salientamos que, grande parte dos participantes, ao serem perguntados sobre ES desconheciam seu significado. Não sabiam do que se tratava e mesmo quando recebiam uma breve explicação, aproximavam a ES ao conceito do empreendedorismo, pois toda formação continuada e de forma majoritária, as pesquisas no Google realizadas por eles, sobre Mundo do Trabalho direcionavam o pesquisador para esse campo.

Logo, para encerrar a discussão dos resultados, sintetizamos o fulcral contrassenso que acompanhou as pesquisadoras ao longo da pesquisa, assim como aparecem nos discursos dos participantes do estudo no momento da entrevista: o significado social da ES, implementado no NEM sob a forma de empreendedorismo, o qual contradiz o sentido pessoal da ES que buscava a emancipação. Recorremos, então, à afirmação de Aguiar e Machado (2015, p. 266), pois “Não se pode falar de Sentidos sem incluir seu par dialético, os Significados. Estes correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao rerepresentá- -lo(s)”. Dessa forma, novos sentidos e significados são produzidos singular e coletivamente.

Considerações finais

A resposta à pergunta que propusemos ao longo deste estudo, quais os sentidos atribuídos à ES por docentes ministrantes do IF Mundo do Trabalho no âmbito do NEM gaúcho, passa pela compreensão da trajetória laboral dos docentes, fortemente identificados com a profissão, além de considerar as repercussões das políticas de educação no cotidiano de cada docente entrevistado/a, ao precarizar ainda mais a docência. Além disso, os sentidos atribuídos à ES por estes/as docentes estão associados com os significados que esta possui em sociedade: ainda distante e desconhecida pela população e tomada como uma alternativa para a geração de renda, especialmente em períodos de crise financeira e maior desemprego. Neste estudo, defendemos a ES tal como Singer (2005), Andrada e Esteves (2017), Kruppa (2005).

Conforme constatamos, o NEM foi passando por mudanças nesses três anos de implementação e, em resposta a estas manifestações e luta pela revogação do NEM, alcançaram algum êxito acerca de alguns aspectos. A revogação não veio, mas a [Política Nacional de Ensino Médio⁷](#), por meio da [Lei nº 14.945 \(Brasil, 2024\)](#), possibilitou algumas conquistas como, por exemplo, a ampliação da carga horária dos componentes curriculares que constituem a FGB e a ampliação do número de componentes curriculares que, além de português e matemática, passam a ser obrigatórios como: ciências da natureza (biologia, física e química), ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia), inglês, artes e educação física. O ensino de Espanhol, por exemplo, segue sem avanço e permanece optativo.

Especificamente, a respeito da ES, também podemos olhar para essa experiência como proveitosa, sendo que o percurso metodológico possibilitou estar em cada uma das treze escolas, por ocasião da marcação e realização das entrevistas. As entrevistas foram enriquecedoras, desde o momento da acolhida das equipes gestoras e professores/as e o resultado das interlocuções: remeteram à ideia de que mesmo aqueles que desconheciam a ES, demonstraram interesse em se apropriarem do tema, que como antecipamos, suscitou a expectativa de uma formação docente com o aprofundamento sobre a ES. Por essa experiência, seria o mais importante nessa caminhada, compreender os sentidos atribuídos à ES pelos/as professores/as participantes da pesquisa ou seria tal interlocução a força motriz para difundi-la? Essa questão é uma das dúvidas suscitadas pela pesquisa.

Referências bibliográficas

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/politica-nacional-ensino-medio>
Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 17, N. 49, p. 239 a 257, ano 2026
ISSN 2177-7691

ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, ano 23, n. 57, 2021, p. 26-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-116484> Acesso em: 26 ago 2026.

AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, W. M. J. de(org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

AGUIAR, W. M. J. DE; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008> Acesso em: 14 fev. 2025.

AGUIAR, W. M. J. DE, ARANHA, E. M. G. & SOARES, J. R. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305> Acesso em: 14 fev. 2025.

ANDRADA, C. F.; ESTEVES, E. G. Sonho, história, loucura? Economia Solidária: um movimento de resistência no mundo do trabalho. In: Rasesa, E. F.; Pereira, M. S.; Galindo, D. (org.). **Democracia Participativa, Estado e laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção**. Porto Alegre: Abrapso, 2017. p. 173-191.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:



<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CÁSSIO, F. Revogar a reforma significa voltar ao ‘velho’ ensino médio? **Carta Capital**, 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/revogar-a-reforma-significa-voltar-ao-velho-ensino-medio>. Acesso em: 14 fev. 2025.

COELHO-LIMA, F. Políticas sociais de trabalho: caracterização e perspectivas para a psicologia. In: Azambuja, M.; Campos, H. (org.). **Políticas sociais, formação e atuação do psicólogo**. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2020. p. 94-119.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: Minayo, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis; Vozes, 2002. p. 51-66.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

ESTEVES, E. G., BERNARDO, M. H.; SATO, L. Fontes do Pensamento e das Práticas em Psicologia Social do Trabalho. In: Coutinho, M. C.; Bernardo, M. H.; Sato, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 49-80.

FURTADO, O. O Psiquismo e a Subjetividade. In: Bock, A. M. B., G, M. G. M.; Furtado, O. (org.). **A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, P. P. R. Neoliberalismo: institutos privados e educação. In: Galvão, A. C. (org.). **Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica**. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022. p. 14-28.

KRUPPA, S. M. P. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. In: Kruppa, S. M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos**. Brasília: Inep/MEC, 2005. p. 21-30.

MOLON, S. I. Entrelaçando a psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. **Contrapontos**, v. 2, n. 5, p. 237-250, 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/144> Acesso em: 14 maio. 2025.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200005> Acesso em: 14 fev. 2025.

QUEIROZ, L. M. S.; AZEVEDO, A. A. de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 295-313, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 14 fev. 2025.

SATO, L. Olhar, ser olhado e olhar-se: notas sobre o uso da fotografia na pesquisa em psicologia social do trabalho. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, v. 12, Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 17, N. 49, p. 239 a 257, ano 2026 256
ISSN 2177-7691

n. 2, p. 217-225, dez, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 fev. 2025.

SATO, L.; COUTINHO, M. C.; BERNARDO, M. H. A Perspectiva da Psicologia Social do Trabalho. *In*: Coutinho, M. C.; Bernardo, M. H.; Sato, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 11-24.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. *In*: Kruppa, S. M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos**. Brasília: Inep/MEC, 2005. p. 13-20.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, M. R. da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos – Revista Científica**, v. 67, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514> Acesso em: 14 fev. 2025.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00207317> Acesso em: 26 ago 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. O pensamento e a Palavra. *In*: L. S. Vigotsky, Lev S. **Obras escolhidas**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1934-2007. p. 313-373

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: N. Zago, M. P. de Carvalho; R. A. T. Vilela (org.). **Itinerários de pesquisa**: Abordagens qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.