



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL FELIPE SÁNCHEZ OTÁLORA

O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI”:  
SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES E SUA CARACTERIZAÇÃO EM FACE DO  
NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2022).

FLORIANÓPOLIS

2022

Gabriel Felipe Sánchez Otálora

O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI”:  
SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES E SUA CARACTERIZAÇÃO EM FACE DO  
NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2022).

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Marcassa

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Otálora, Gabriel Felipe Sánchez

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI : SEUS PRINCIPAIS  
DETERMINANTES E SUA CARACTERIZAÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO  
(2016-2022). / Gabriel Felipe Sánchez Otálora ;  
orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, 2022.  
100 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Atividade de Ensino. 3. Trabalho do  
professor. 4. Novo Ensino Médio. 5. Reforma do Ensino  
Médio. I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

Gabriel Felipe Sánchez Otálora

O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI”:  
SEUS PRINCIPAIS DETERMINANTES E SUA CARACTERIZAÇÃO EM FACE DO  
NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2022).

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 30 de novembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Carolina Picchetti Nascimento  
Universidade Federal de Santa Catarina / MEN/CED

Profa. Dra. Caroline Banhiuk  
Universidade Nacional de Brasília

Prof. Dr. Celso Ferreti  
Universidade de Campinas / CEDES

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas,  
Universidade Federal de Santa Catarina / EED/CED

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Insira neste espaço a  
assinatura digital

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa  
Orientadora

Florianópolis, 2022.

*A la señora Flor Marina, al sr. Antonio,  
Gabriel y Pilar, Andrea  
y a toda la gente del común.*

## **AGRADECIMENTOS**

De maneira formal agradeço à CNPq pelo apoio econômico recebido durante o estudo no programa de pós-graduação em Educação.

Agradeço a todas as pessoas que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação. Especialmente às professoras Carolina Picchetti e Luciana Marcassa por orientar meu caminho como docente, principalmente no Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física. Esse aprendizado iniciado naquela ocasião é hoje causa de meu gosto e compromisso ético com a docência.

Agradeço também a todos os meus colegas de turma. Apesar de nos vermos poucos meses, são uma referência para minhas lembranças deste processo.

À Manuela Sáenz, pelos aprendizados, resgate e crescimento de raízes.

Vanessa María Carolina, Gracias.



No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su estructura política (José Carlos Mariátegui, 1894-1930)



## RESUMO

No ano de 2016 após a destituição, via impeachment, da presidenta eleita Dilma Rousseff, começou um processo intenso de reforma do Ensino Médio. Em setembro se decretou a Medida Provisória nº 746, e cinco meses depois se instituiu a Lei nº 13.415/2017, definindo os objetivos e bases para a estruturação curricular do Novo Ensino Médio. Particularmente em Santa Catarina se implementou o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), um programa piloto que materializava as disposições da lei. Em 2019 e 2021 se formularam as orientações para a implementação, em 2022, do Novo Ensino Médio em todo o Estado catarinense. Nesse contexto, este trabalho de pesquisa objetivou conhecer as características do trabalho do professor no Novo Ensino Médio, chamado de “professor do século XXI”, a partir das orientações ao programa EMITI (2017) e do Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense (2021). Também se objetivou desvelar os principais determinantes para a configuração do perfil do “professor do Século XXI” e por último discutir as possíveis consequências pedagógicas e políticas para o trabalho docente. Metodologicamente analisamos os documentos orientadores para a implementação do Novo Ensino Médio principalmente do programa piloto EMITI e complementamos com os documentos do Currículo Base para o Território Catarinense, abordando o contexto da reforma através dos documentos dos Organismos Multilaterais, especialmente o Relatório Delors (1996) e as sínteses do Banco Mundial para a educação: “Educação 2020” e “Educação 2030”. Conclui-se que o “professor do século XXI”, expresso nas disposições do Novo Ensino Médio, tem como principais determinantes os interesses advindos da reorganização produtiva do capitalismo mundial, demandando da escola a formação de jovens para se inserir no setor de serviços em relações formais ou informais de trabalho, e para conter as resistências e “explosões” juvenis, frente ao desemprego e falta de relações estáveis de trabalho. Deste modo, o “professor do século XXI” se caracteriza pela artificialização do seu trabalho, sendo reconvertido, desintelectualizado, padronizado, responsabilizado, consequência de seu trabalho ser reduzido à figura de acompanhante do processo de formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Atividade de Ensino; Trabalho do Professor; Reforma do Ensino Médio; Novo Ensino Médio.

## ABSTRACT

In 2016, after the impeachment of the elected president Dilma Rousseff, an intense process of high school reform began. In September, Provisional Measure No. 746 was decreed, and five months later Law No. 13.415/2017 was instituted, defining the goals and bases for the curricular structure of the New High School. Particularly in Santa Catarina the Integral Full-Time High School (EMITI) was implemented, a pilot program that materialized the provisions of the law. In 2019 and 2021, guidelines were formulated for the implementation, in 2022, of the New High School throughout the state of Santa Catarina. In this context, this research work aimed to know the characteristics of the teacher's work in the New High School, called "21st century teacher", from the guidelines to the EMITI program (2017) and the High School Base Curriculum for the Santa Catarina Territory (2021). We also aimed to unveil the main determinants for the configuration of the "21st century teacher" profile and, finally, discuss the possible pedagogical and political consequences for the teaching work. Methodologically, we analyzed the guiding documents for the implementation of the New High School, especially the EMITI pilot program, and complemented it with the documents of the Curriculum Base for the Santa Catarina Territory, approaching the context of the reform through the documents of the Multilateral Organizations, especially the Delors Report (1996) and the syntheses of the World Bank for education: "Education 2020" and "Education 2030". We conclude that the "21st century teacher", expressed in the provisions of the New High School, has as its main determinants the interests arising from the productive reorganization of world capitalism, demanding from the school the training of young people to be inserted in the service sector in formal or informal labor relations, and to contain the resistance and juvenile "explosions", facing unemployment and lack of stable labor relations. In this way, the "twenty-first century teacher" is characterized by the artificialization of his or her work, being reconverted, disintellectualized, standardized, and made accountable, as a result of his or her work being reduced to the figure of a companion in the students' training process.

**Keywords:** Teaching Activity; Teacher's Work; High School Reform; New High School.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NOVAS FINALIDADES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR.</b> .....	12
1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	27
1.2 MÉTODO E METODOLOGIA.....	28
<b>2. O TRABALHO DO PROFESSOR: A ATIVIDADE DE ENSINO</b> .....	32
2.1 TRABALHO E ATIVIDADE.....	34
2.2 TRABALHO DO PROFESSOR E ATIVIDADE DE ENSINO.....	44
<b>3. UMA PONTE PARA O FUTURO COM PILARES DO PASSADO: NECESSIDADES E OBJETIVOS DO EMPRESARIADO BRASILEIRO</b> .....	57
3.1 NECESSIDADES E OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO NO CHAMADO SÉCULO XXI .....	58
3.2 EM SÍNTESE: EDUCAÇÃO PARA O MERCADO INFORMAL E PARA CONTER AS EXPLOSÕES SOCIAIS.....	78
<b>4. O TRABALHO DO PROFESSOR NO NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	85
4.1. OBJETIVOS ORIENTADORES DO ENSINO. ....	85
4.2 COMPETÊNCIAS COMO CONTEÚDO: O “CONHECIMENTO” DE “APLICAR CONHECIMENTO” 89	
4.3 MÉTODOS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS “ <i>HARD</i> ” E “ <i>SOFT</i> ” .....	96
4.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM FLEXÍVEL: PRAGMATISMO.....	101
4.5 A PADRONIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO E AS FACES DA TRAGÉDIA .....	105
4.6 O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI”: O PROFESSOR ‘ARTIFICIALIZADO’ .....	112
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119

## **1. INTRODUÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NOVAS FINALIDADES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR.**

O problema da presente investigação se apresenta em particular para o autor quando passa a integrar a pesquisa coordenada pela professora Luciana Marcassa, do departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que tinha como objetivo analisar o projeto educacional do empresariado brasileiro. Dentro dessa grande pesquisa, como Trabalho de Conclusão de Curso (OTÁLORA, 2019) se desenvolveu uma pesquisa que pretendeu indagar pela configuração da Educação Física como componente curricular do programa piloto Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

Naquele momento, em 2018, tivemos a oportunidade de ir à escola e ver de perto durante algumas semanas o processo de implementação. Realizamos acompanhamento do desenvolvimento das aulas de Educação Física e também, dos espaços de reunião docente. Nesse processo de forma secundária o trabalho do professor ressaltou aos nossos olhos. Naquele momento discutimos internamente acerca da grande determinação que os agentes do Instituto Ayrton Senna (IAS) e da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) tinham para com o professor. Em particular, e como exemplo, estivemos presentes em uma reunião docente onde a coordenação e direção pedagógica realizaram uma tarefa organizada pela SED/IAS na que os professores teriam que acompanhar um vídeo. O vídeo de 12 minutos aproximadamente, com voz *em off*, apresentou o tema e descreveu a primeira tarefa “ reunir-se em grupos definir o que se entende por cada uma das oito macro-competências”, em seguida pediu pausar a reprodução por 15 minutos. Após esse tempo se devia continuar com o vídeo que pede para socializar o discutido em cada grupo e ser pausado por mais uns minutos. Após o tempo de discussão ditado pela voz do vídeo, ele apresentou o que compreende por cada uma das competências. O fato da direção e coordenação pedagógica servirem como transmissoras personificando a SED e o Instituto Ayrton Senna assim como de nenhum professor questionar a mediação “terceirizada” e *mecanizada* da atividade foi uma das forças que impulsaram esta investigação.

Também, de forma menos detalhada, percebemos que, o programa reunia diretrizes que subordinavam a atividade de ensino às determinações dos estudantes e aos instrumentos de planejamento. Se bem, essa subordinação se dava principalmente nos componentes do

chamado “núcleo articulador” pelo próprio conteúdo e objetivo dos mesmos, outro tipo de subordinação estava presente nas disciplinas das áreas. Os professores recebiam um guia para a realização do seu trabalho. Objetivos de avaliação – competências e habilidades, assim como bibliografia e sequências didáticas. O conjunto destas constatações nos mobilizaram a realizar o estudo aqui apresentado.

Mencionamos também que, assim como é uma fortaleza do trabalho ter sido pensado no contexto do cotidiano da implementação da reforma, isso também se configurou como limite, na medida em que o programa piloto Ensino Médio Integral em Tempo Integral já foi substituído pelo Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Apesar de mostrar como se materializaram as diretrizes para a Educação do Século XXI e as orientações para o trabalho dos professores, não é possível determinar como definitiva a caracterização do perfil do “*professor do Século XXI*”. Em nosso parecer é importante mostrar essas limitações, porque isso dá conta também de expressar as reflexões realizadas no transcurso do trabalho, pois este se prolongou cronologicamente ao ponto de que no momento inicial da pesquisa definiu-se trabalhar com foco no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, programa que após os primeiros seis meses de estudo se extinguiu na escola. Somado a isto, nesse mesmo ano, 2019, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC) divulgou um documento orientador da implementação para novas escolas piloto do Currículo Base para o Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Este documento, por ter um caráter mais geral, não permitia identificar elementos suficientes para incorporá-lo como documento atualizado das orientações para o trabalho do professor, nem para perceber rupturas ou continuidades com o EMITI no mesmo quesito. Em 2021, quando se iniciava o processo de escrita deste trabalho, a SED-SC lançou uma documentação maior para a implementação em todas as escolas do estado do Novo Ensino Médio a partir de 2022, porém só conseguimos nos deter aos princípios gerais desses documentos, ignorando possíveis novas orientações aos professores nos demais cadernos. Por fim, reconhecemos que as bases teóricas e metodológicas utilizadas para a realização do estudo se fundam no compromisso ético-político de construir uma sociedade onde cesse a exploração do homem pelo homem, e a escola seja mais do que um espaço de formação de “homens parciais”.

A seguir apresentaremos a parte sensível do fenômeno: as propostas para a estrutura curricular do Ensino Médio e as sínteses obtidas do processo de formulação desta etapa da educação média. Começar desta forma nos permitirá entrar em relações internas da estrutura curricular, especialmente naquelas que condicionam o trabalho do professor. A estrutura curricular, sua grade, carga horária, relação de horas entre uns e outros componentes curriculares são a expressão das relações que nos propusemos indagar: relações entre objetivos sociais de formações, conteúdos, métodos e concepções de aprendizagem. Neste sentido, a introdução visa dar ao leitor uma imagem básica e geral do pano que cobre a superfície do problema abordado nesta investigação.

---

No ano de 2016, logo depois da destituição da Presidenta Dilma Rousseff, o Presidente interino Michel Temer assinou uma medida provisória que transformou o currículo do ensino médio. O chamado “Novo Ensino Médio” instituído pela Medida Provisória nº 746, foi construído com base em um projeto de lei que estava em tramitação no senado desde 2013, o PL nº 6.840.

O projeto de lei contava com diversas proposições de mudanças no percurso formativo do Ensino Médio, como o aumento da carga horária para mil e quatrocentas horas; o agrupamento de disciplinas em áreas; componentes curriculares novos como ‘empreendedorismo’ ou ‘educação para o trânsito’; opções formativas à escolha do estudante na última série: I) Linguagens, II) Matemática, III) Ciências da Natureza, IV) Ciências humanas e, V) Formação profissional (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

A justificativa para apresentar o projeto de lei foi que o “atual modelo de Ensino Médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, seq. justificativa p. 7). A Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara de Deputados, relacionou de forma causal muitas disciplinas obrigatórias, com muito conteúdo, e ainda uma padronização do

currículo que não “considera[va] a diversidade geográfica nem individual dos estudantes” nem a evasão (Idem, 2013, p. 8).

Estes argumentos reapareceram na exposição de motivos que justificaram a Medida Provisória nº746/2016: 1) Os índices de avaliação nacional e internacional, IDEB<sup>1</sup> e PISA<sup>2</sup> respectivamente, estiveram abaixo do esperado. 2) O currículo era extenso e não dialogava com os interesses da juventude nem estariam alinhadas ao mundo do trabalho. 3) A população jovem será a maior nas próximas décadas, e precisa encontrar inserção no mercado de trabalho, para sustentar o envelhecimento da população e diminuir os índices de desemprego (BRASIL, 2016b).

Após a publicação da medida provisória mais de 1000 escolas foram ocupadas em todo o Brasil<sup>3</sup>. Os estudantes do Ensino Médio se mobilizaram contra a reforma curricular e contra o “teto dos gastos” – o que se tornou a Emenda Constitucional nº 95, a qual determinou a limitação do aumento, do orçamento anual para os gastos públicos em geral e para a Educação em particular à inflação do ano anterior, durante os próximos 20 anos. Esse movimento se estendeu à Educação Superior, somando à paralisação de professores de 35 universidades estaduais e federais<sup>4</sup>.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), se referiu acerca da MP nº 746 como uma ruptura com os direitos sociais conquistados em 1988. Disse ainda ser a proposta autoritária por não dialogar com a comunidade, e que abre brecha para mercantilização da Educação Básica. Para a ANPEd, a MP 746 trazia “esvaziamento para uma educação de qualidade” e a “separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes”. Como exemplo disto, citou-se a não obrigatoriedade de disciplinas

---

<sup>1</sup>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

<sup>2</sup>Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

<sup>3</sup> Os focos principais de ocupações foram os estados de Paraná e São Paulo onde já vinha se construindo um movimento contra a reestruturação de escolas e contra casos de corrupção com a merenda escolar. O Movimento de ocupações marcou um precedente de oposição à reforma, mas não teve força social para continuar nem se repetir. <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>

<sup>4</sup> A decisão foi impulsionada pelo Andes-SN, em oposição a reforma do Ensino Médio e ao Teto dos gastos em particular e em geral às políticas neoliberais impostas pelo governo Temer. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/professores-de-35-instituicoes-federais-e-estaduais-entram-em-greve>

das ciências humanas, a arte e a educação física, além da “possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério” (ANPED, 2016).

A União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES, por sua parte, chamava a atenção para o caráter tecnicista da proposta, para a retirada de disciplinas de formação crítica e precarização do trabalho do professor (UBES, 2016). O Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDS exigiu a retirada da proposta por sua forma antidemocrática e por ferir o direito a uma Educação Básica comum a todos (CEDES, 2016). A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE, chamou à MP 746 de uma “grave ameaça para a qualidade do Ensino Médio”, por desorganizar o currículo ao flexibilizar a formação. Além disso, a ANFOPE destacou que “ao instituir a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência, sem concurso público de provas e títulos, desde que tenham alegado “notório saber”, reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores” (ANFOPE, 2016, p. 1).

O Fórum Nacional de Educação (FNE) e a Associação Brasileira de Currículo - ABdC, de forma mais pormenorizada, realizaram críticas e chamados de atenção ao processo de formulação e ao conteúdo da proposta. O FNE disse ao Presidente Temer que “erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio” (FNE, 2016, p. 1). Chamou-se a atenção para o empobrecimento da formação, a fragmentação e hierarquização do conhecimento escolar, definiu a medida como uma ação para “vilipendiar da formação docente”, e classificou a proposta de itinerários formativos como um “salto no escuro” (FNE, 2016, p. 2). Mencionou ainda que era necessária a reformulação desta etapa do ensino básico, mas, que essa realidade não autoriza “soluções mágicas e verticais”.

A ABdC, considerou a supressão da obrigatoriedade das disciplinas de ciências humanas como a demonstração do utilitarismo da proposta, o que seria um currículo reducionista. Ademais, destacou que a vinculação do currículo com a Base Nacional Curricular, também afetava a formação de professores, criando uma padronização na formação dos mesmos (ABDC, 2016).



Apesar de inúmeras manifestações de setores acadêmicos e sociais em oposição à forma na qual se deu a reforma e ao seu conteúdo, a MP n° 746 foi aprovada pelo congresso e em 2017 foi sancionada como lei. A lei 13.415 apresentou algumas mudanças com relação à medida provisória, por exemplo, a inclusão das disciplinas de ciências humanas, arte e educação física (não obrigatórias na MP) dentro do Ensino Médio com caráter obrigatório, mas com um sentido ambíguo, ou seja, de “estudos e práticas” (BRASIL, 2017, art. 35A), mantendo a essência da proposta, que flexibilizou o percurso formativo, aumentou a carga horária e reestruturou os objetivos formativos.

Nesse mesmo ano (2017) foi implementada a proposta *Ensino Médio Integral em Tempo Integral* - EMITI em quinze escolas no estado de Santa Catarina. Particularmente em Florianópolis, a Escola Estadual Dom Jaime Câmara, localizada no bairro Ribeirão da Ilha, acolheu o programa, que foi inaugurado pelo Governador do Estado Raimundo Colombo, “e toda sua comitiva daquele período”, que contou com visita dessa comitiva à escola e com a entrega de camisetas ao matriculados neste programa curricular (OTÁLORA, 2019). Um dado relevante é que a implementação foi realizada pela Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna, conhecido representante de conglomerados empresariais de diversos setores industriais. O Instituto em seu sitio na internet agradece aos parceiros, Itaú, Itaucard, Grupo de Líderes Empresariais, P&G, entre outros, esses são só alguns de uma grande lista<sup>5</sup>, pelo apoio as ações educacionais (IAS, 2017a).

A proposta do EMITI congregou as disposições da lei: objetivos, organização curricular e introduziu, como proposto no PL 6840 de 2013, sete horas da jornada diária escolar representando a *jornada de tempo integral*.

O programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, se organizou em dois grandes conjuntos de componentes curriculares. Um, composto por aqueles componentes tradicionais classificados de acordo a sua área de conhecimento e o segundo grupo, conformado por aqueles componentes novos orientados a realização de projetos, denominado de “núcleo articulador”.

---

<sup>5</sup> Outros parceiros são: Allianz, Bayer, Citi Foundation, Boing, Inrituto Natura, Microsoft, Fundação Wolkswagen, Dragaria Raia, Mol Editora, Bnb Paribas, MoneyGram, Castrol, Compactor, entre outros. Podem se verificar os demais parceiros no link: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2017/instituto\\_ayrton\\_senna\\_relatorio\\_2017\\_consolidado.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2017/instituto_ayrton_senna_relatorio_2017_consolidado.pdf)

O primeiro grupo chamado de “áreas de conhecimento” agrupou: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática. O segundo reuniu: projeto de vida, de pesquisa, de intervenção e mais um, chamado de: ‘estudos orientados’ (Quadro 1).

O objetivo geral definido para o novo ensino médio –EMITI- foi a construção da *autonomia*, finalidade última que orientou os componentes curriculares e a própria organização dos mesmos. No documento orientador do EMITI se lê:

[o propósito é] que os jovens possam ser **formados por inteiro** naquilo que são, no modo como convivem, **em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho**. Para isso, é preciso que as ações educativas invistam fortemente no **desenvolvimento da autonomia** dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes **para viver no mundo atual**, marcado pela instantaneidade nas comunicações, pela complexidade e por mudanças velozes (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017a).

Essa finalidade do programa sintetiza o que pode ser lido na lei 13.415 no parágrafo § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017 art. 35-a).

Quadro 1 - Organização curricular EMITI

<u>Áreas de Conhecimento</u>		<u>Núcleo Articulador</u>	
<b>Linguagens e suas tecnologias:</b> Educação Física Língua Portuguesa Língua Espanhola Artes Cultura Corporal de Movimento <sup>6</sup>	<b>Matemática e suas tecnologias:</b> Matemática	<b>Projeto de Intervenção:</b> Objetiva incentivar os estudantes a que, a partir dos seus próprios interesses, observem a realidade do seu bairro ou escola e “coloquem a mão na massa” e resolvam os problemas que detectam.	<b>Projeto de Pesquisa:</b> “Aprender a aprender”. Desenvolve-se a abertura para o novo, pensamento crítico e autonomia no seu aprendizado.

<sup>6</sup>Este componente, Cultura Corporal de Movimento foi inserido no currículo por iniciativa de um grupo docente conformado pela professora de Artes e o professor de Música. Ambos, ministravam esta unidade que teve caráter obrigatório. Naquele momento, a professora disse que a proposta de oferecer esta unidade surgiu pela necessidade de fazer os alunos se movimentarem mais e pela ausência de professor de Educação Física, quem se encontrava de licença. (Anotações do caderno de campo no marco da pesquisa realizada em 2019. OTALORA, 2019).

<b>Ciências humanas e suas tecnologias:</b>  Geografia; Sociais; Filosofia História	<b>Ciências naturais e suas tecnologias:</b>  Biologia; Física; Química	<b>Estudos Orientados:</b>  Realização de tarefas escolares para praticar a autogestão, para aprender a planejar, a definir prioridades, a gerir o próprio tempo e esforços, a manter o foco e a atenção durante a realização de tarefas, resistindo a distrações”	<b>Projeto de Vida:</b>  Espera-se ajudar o estudante a ver quais as melhores formas de conquistar seus sonhos, apontando para a relação do jovem consigo próprios, os deveres e direitos como cidadão e a relação futura com o mercado de trabalho, enfatizando a importância de realizar boas escolhas.
--	---	--	---

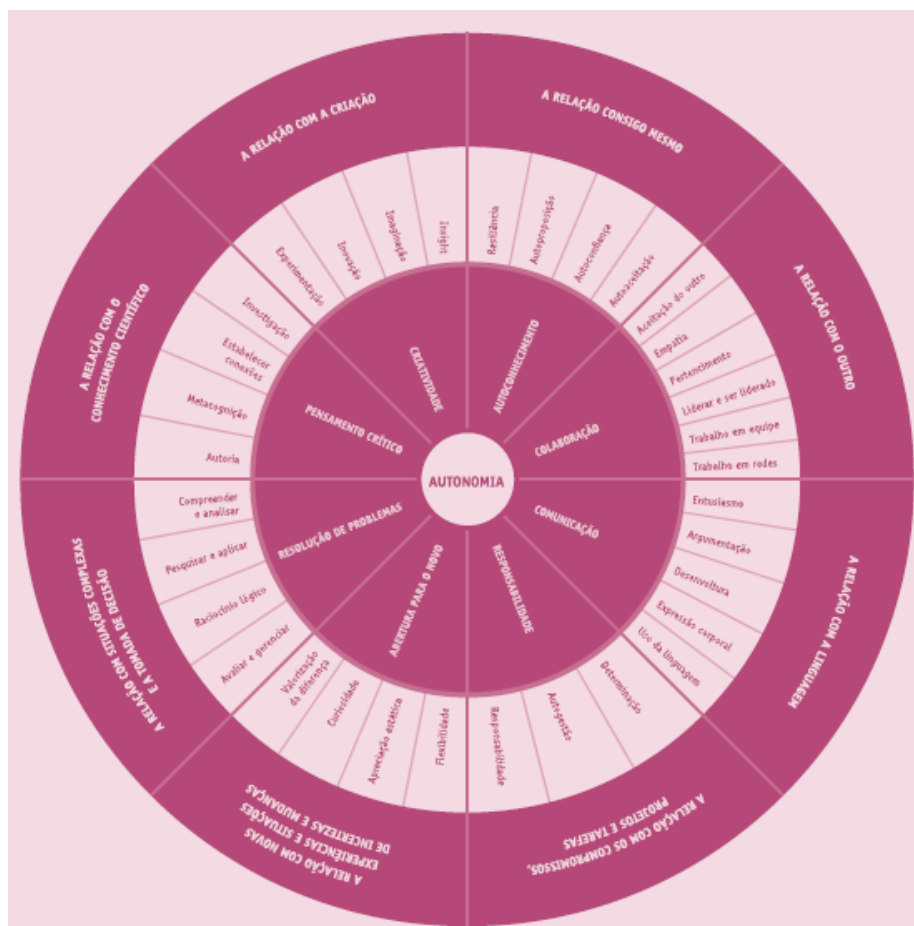
Fonte: elaboração própria com base em (SANTA CATARINA, SED/ IAS, 2017a)

Nesta organização curricular direcionada à formação de *autonomia para a construção do projeto de vida*, o desenvolvimento das *competências cognitivas e socioemocionais* se apresentou como um fim intermédio para a constituição do objetivo maior. Assim o demonstra o mapa das competências que reproduzimos na figura 1.

Chamadas de “competências para o século 21”, faziam parte de um conjunto de três princípios que embasavam a proposta curricular. Esses princípios, os entendemos como pilares que sustentavam toda a organização curricular, tanto em forma como em conteúdo. As “Competências para o século 21” o “Protagonismo Juvenil” e o “currículo Integrado e Flexível” conformam a tríade de princípios.

As competências “estruturantes para viver no mundo atual” foram agrupadas em um complexo de oito macro competências: Autoconhecimento, Responsabilidade, Colaboração, Comunicação, Criatividade, Pensamento Crítico, Resolução de Problemas e Abertura para o Novo, como se visualiza na *figura 1*. O protagonismo juvenil se apresentou como o fundamento das relações da escola com o jovem, outorgando aos estudantes uma dita centralidade no processo de escolha da sua rota curricular assim como dos projetos a realizar dentro do núcleo articulador e a flexibilidade se materializou tanto nos componentes chamados de projetos quanto na diminuição progressiva da parte “áreas de conhecimento”. A flexibilidade, e o protagonismo respondiam a necessidade de propor alternativas à organização curricular anterior, com 13 disciplinas obrigatórias, consideradas rígidas e “que não faziam sentido para o estudante” (BRASIL, 2016b).

Figura 1 - Matriz de competências EMITI



Fonte: (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017).

O desenvolvimento histórico da reforma, no estado de SC, não parou na implementação deste programa EMITI. Em 2019 a Secretaria divulgou que no ano seguinte 120 escolas no estado de Santa Catarina seriam utilizadas como ‘piloto’ para implementar o currículo do Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2019). Não mais sob a denominação de “EMITI”.

Uma matéria do jornal NSC, veiculada no site G1, recuperou o argumento da defasagem do ensino médio e sua consequência dos altos índices de evasão, e anunciou o Novo Ensino Médio tinha a promessa de ser mais atraente para os jovens. De entrada, a repórter disse que haverá maior tempo escolar, e que nesse tempo que o estudante irá escolher o que quer estudar. Isto é reforçado por um entrevistado – Marcelo Heinrich<sup>7</sup>: “ele passa a

<sup>7</sup>Segundo a matéria do jornal: Marcelo é o coordenador regional do Novo Ensino Médio em Seara - SC.

ser mais protagonista...ele passa a construir o ensino médio muito mais com a cara dele”. A frase, parece ser lida em ‘telepromter’, copiada dos documentos do EMITI (NSC, 2019). A notícia fez um destaque aos professores, mencionou que estes iriam receber *capacitação específica*.

De igual forma, o ‘Caderno de Orientações para a Implementação do Ensino Médio’(ano) resume e sintetiza os objetivos de formação, princípios e estrutura curricular, e não modifica substancialmente as diretrizes presentes desde 2013 no PL6.840. Solucionar a defasagem do Ensino Médio é a finalidade da reforma e por tanto, há opção de escolha dos jovens sobre seus percursos formativos. Assim, se apresentam a estrutura curricular, organizada em áreas, as trilhas de aprofundamento, os componentes eletivos e sua matriz o projeto de vida como componentes curriculares da parte flexível.

Quadro 2: Estrutura curricular geral do Novo Ensino Médio na proposta 2019

<b>Base geral comum</b>	<b>Parte Flexível / itinerários formativos</b>
Linguagens e suas tecnologias	Projeto de Vida;
Matemática e suas tecnologias	Trilhas de Aprofundamento, envolvendo as áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional;
Ciências da natureza e suas tecnologias	Componentes Curriculares Eletivos.
Ciências humanas e sociais aplicadas	Com base nos eixos: <b>Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo</b>

Fonte: Elaboração própria com base em (SANTA CATARINA, 2019)

Esta estrutura curricular modificou a denominação da área das ciências humanas, antes chamadas de “ciências humanas e suas tecnologias”, e deu aos componentes “projetos” um trato de opcionais, sendo a escola quem decidiria como conformar os componentes eletivos. O projeto de vida, que no EMITI aparecia de forma equiparada em relevância frente aos “projetos” ganha destaque e se coloca como um componente obrigatório presente nos três anos, tendo lugar primordial no primeiro ano por orientar a escolha dos itinerários formativos.

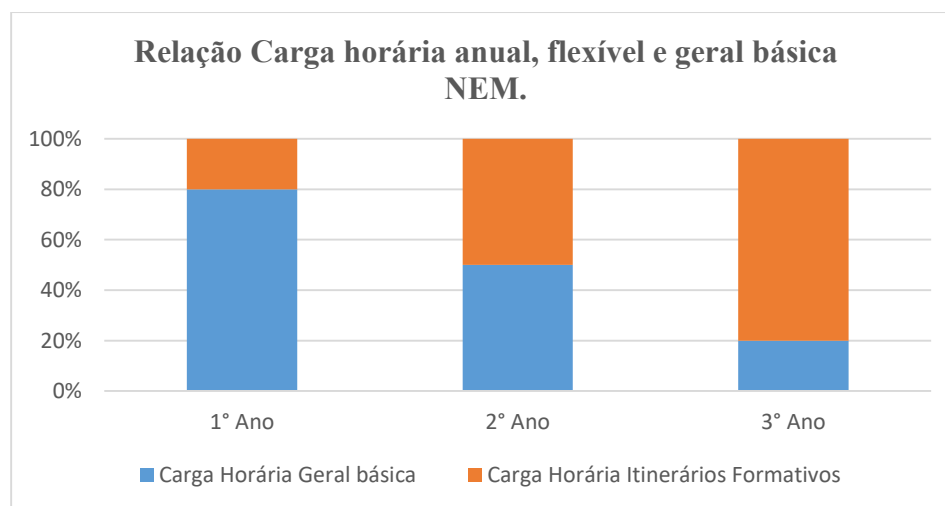
Recomendam-se duas horas/aulas semanais para esse componente. Operacionalmente, orienta-se para que a turma seja desdobrada e até dois professores lecionem/orientem [...]

Este Componente deve garantir ao estudante espaço para reflexão acerca do presente e futuro, contribuindo no processo do autoconhecimento [...]

Os estudantes, logo na 1ª série, deverão ser matriculados nesse componente, que abordará as seguintes temáticas: 1, [...] iniciar essa reflexão [a do percurso na vida adulta], com a intenção de que, no momento necessário, a tomada dessa decisão seja mais acertada. 2, escolha dos itinerários formativos [...] 3, cabe aos professores apresentarem as diversas formas de prosseguimento de estudos ou de trabalho para os estudantes que concluirão o Ensino Médio. (SANTA CATARINA, 2019, p. 21)

Os itinerários formativos promovidos e instituídos pela lei 13.415/17 serão conformados pelos componentes eletivos e as “trilhas de aprofundamento” ofertadas por cada escola. Como mencionamos antes, os itinerários formativos ampliarão sua carga horária anual progressivamente chegando no último ano do ensino médio a superar a base comum.

Figura 2: Carga horária Flexível e Geral Básica NEM.



Fonte: Elaboração própria com base em (SANTA CATARINA, 2019). Estes percentuais foram tirados da proposta que mais reduz a base comum no último ano do EM. O documento realiza três propostas de organização da carga horária ao longo dos três anos (páginas 40-41).

Em 2021 a SED-SC difundiu um domínio web próprio do Novo Ensino Médio<sup>8</sup>. Neste sítio se encontram diversas informações em texto e em vídeo, que explicam o funcionamento

<sup>8</sup> <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/página-inicial?authuser=0>

previsto para 2022 nas escolas de Santa Catarina. O conjunto de documentos orientadores denominado “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” conta com cinco cadernos: disposições gerais, base comum, parte flexível, orientações aos educadores e trilhas de aprofundamento da educação profissional e tecnológica. Em linhas gerais, a proposta mantém a estrutura do que foi desenvolvido no programa piloto EMITI e organiza uma ampliação da proposta encontrada no Caderno de Orientações para o EM de 2019.

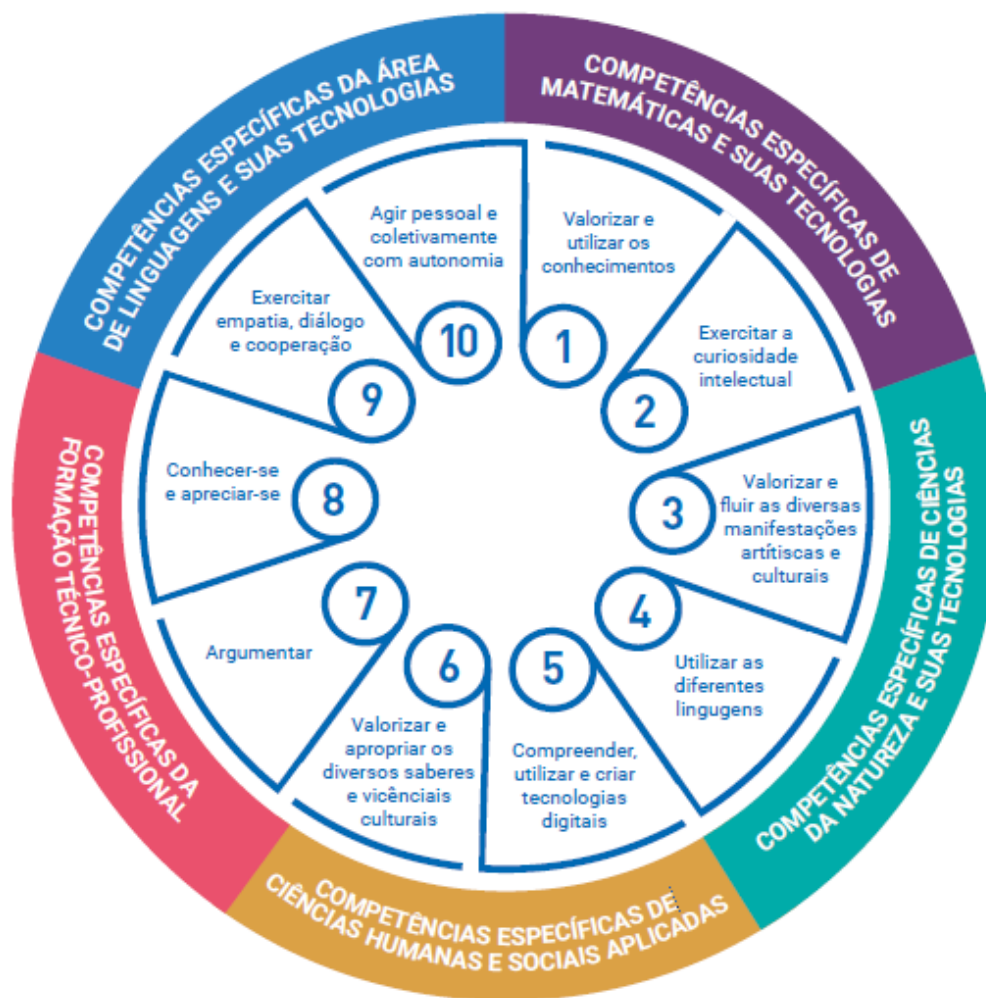
Os objetivos são os mesmos que se apresentaram nos documentos trazidos anteriormente: formar na integralidade e a autonomia como capacidade de realizar escolhas, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Esses objetivos se sustentam na necessidade de

[...] formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade. (SANTA CATARINA, 2021, p. 23).

Parece que o mundo estará contra a juventude ou a levará a níveis de estresse de alta magnitude, “desafios pessoais e sociais” – que com certeza haverá - deverão ser assumidos e solucionados individualmente pelos estudantes. O que é certo é que a estrutura curricular proposta para Santa Catarina a partir de 2022, mantém a estrutura da proposta de 2019, com uma parte flexível e outra geral, básica e comum. O projeto de vida obrigatório com duração anual; as trilhas de aprofundamento foram definidas e serão ofertadas semestralmente. É importante ter em conta que ambas propostas foram fundamentadas nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº3 e nº4 de 2018 (BRASIL, Ministério da Educação, 2018b, a), que determinaram a instituição da Base Nacional Curricular Geral e a base específica para o Ensino Médio, pelo que são uma expressão particular desta política.

As competências determinadas pela BNCC/2018 são dez e, em comparação com as estipuladas no programa EMITI, não se dirigem unicamente à formação da *autonomia* e sim à formação integral, um conceito mais amplo que abarca mais aspectos de formação. A Resolução nº3 de 2018 a descreve assim: “a formação integral pressupõe o *desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais* do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a *autonomia*, o comportamento cidadão e o *protagonismo na construção de seu projeto de vida*” (BRASIL, Ministério da Educação, 2018a, p. 41).

Figura 3: Competências gerais da educação básica.



Fonte: Caderno de orientações para a implementação do NEM- Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2021, 2019)

No que diz respeito à estrutura curricular do Novo Ensino Médio (que se sintetiza nos quadros 3 e 4<sup>9</sup>) apresenta os componentes curriculares que os estudantes devem cursar tanto na parte flexível quanto na básica comum geral de uma maneira detalhada, explicando os

<sup>9</sup>O documento apresenta três propostas de organização da carga horária ao longo dos três anos. A) 1.000 horas anuais/total de 3.000 horas; 31 aulas semanais - Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias. Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias. B) 1.120 horas anuais/total de 3.360 horas; 35 aulas semanais; 3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 aulas diárias. C) 1.408 horas anuais/total de 4.224 horas; 44 aulas semanais - Opção 1: 4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias; Opção 2: 3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 aulas diárias



conteúdos de forma geral e a sua vinculação com o objetivo de desenvolvimento de competências. O documento orientador diz como cada componente deve trabalhar os objetos de conhecimento em referência com as competências. Também se oferecem três formas de organização da carga horária correspondente a cada componente semanal e anualmente, que cada escola deverá implementar de acordo com suas especificidades. No currículo proposto, observa-se o já mencionado aumento de horas para a parte flexível e a consequente diminuição da parte básica comum durante os três anos do EM. Chama a atenção o alto número de disciplinas -13 da parte obrigatória incluindo “projeto de vida” e mais 6 da parte flexível, sobretudo, quando um dos motivos expressos nos diversos documentos é que o currículo anterior tinha um excesso de disciplinas obrigatórias (13). Também, prestando atenção na carga horária dos componentes curriculares da parte comum no terceiro ano se vê que estes só terão uma hora de aula semanalmente, hora/aula que, no tempo relógio, corresponde a 48 minutos.

Estas características da estrutura curricular definida para as escolas de Santa Catarina no ano de 2022, a tomamos como a síntese histórica da política de formação para a etapa média da educação básica. Com essas características de forma e conteúdo, descritas aqui, principalmente desde a relação entre objetivos de formação propostos, competências socioemocionais e cognitivas, e estrutura curricular, nos perguntamos: como os professores terão que realizar sua atividade de ensino sob estas condições?

Quadro 3 –Matriz Curricular opção C, parte básica comum.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
		1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
		Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
CH Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192

Fonte: Currículo Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021)

Quadro 4 - Currículo Novo Ensino Médio Santa Catarina, opção C parte flexível.

Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1	4	64	128	4	64	128	4	64	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2	4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3	4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	Trilha de Aprofundamento	0	0	0	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo	19	304	608	29	464	928	29	464	928	2.464
<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL</b>		<b>44</b>	<b>704</b>	<b>1.408</b>	<b>44</b>	<b>704</b>	<b>1408</b>	<b>44</b>	<b>704</b>	<b>1408</b>	<b>4.224</b>

Fonte: Currículo Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021)

Este problema que apresentamos, se constitui na última década desde 2013 com a abertura PL 6.840, se intensifica com a MP 746 de 2016 e com a instituição da Lei 13.415, e se desenvolve particularmente no programa EMITI (2017) e no Novo Ensino Médio em Santa Catarina desde 2020. Durante os anos da pandemia não se desenvolveu de forma visível, só

reaparece no final de 2021 quando se socializaram os novos documentos para o Estado de Santa Catarina. De qualquer forma, está claro que os professores deverão adequar seu trabalho às diretrizes do novo formato curricular do Ensino Médio, dirigir sua atividade de ensino a atingir os objetivos já mencionados: a formação integral do estudante e o desenvolvimento de competências.

Coletivos acadêmicos e movimentos sociais lançaram a hipótese de que o trabalho do professor se desvirtuaria em termos políticos e pedagógicos com a proposta do Novo Ensino Médio. Esta indicação nos serve de base para gerar perguntas e indagações que transformamos em objetivos de pesquisa. A principal delas é: qual a caracterização do trabalho do professor dentro do Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415, implementado através do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (2017) e do Novo Ensino Médio (2021)? E dela se desprendem: Quais são os principais determinantes da configuração do trabalho do professor proposta no Novo Ensino Médio? E ainda, quais são as repercussões pedagógicas e políticas para o trabalho do professor?

## 1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

### Objetivo Geral

Sistematizar as características do trabalho do professor no Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415, implementado de forma piloto no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral pela Secretaria de Educação e pelo Instituto Ayrton Senna no ano 2017 e oficializado no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no presente ano.

### Objetivos Específicos

- Descrever e analisar as características do trabalho do professor a partir das orientações presentes nos documentos orientadores do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.
- Identificar e compreender quais os principais determinantes para que o trabalho do professor se configure da maneira que se apresenta no Novo Ensino Médio.

- Avaliar e discutir quais as principais repercussões pedagógicas e políticas do trabalho do professor no Novo Ensino Médio.

## 1.2 MÉTODO E METODOLOGIA.

Assumindo o materialismo dialético como base filosófica propomos uma metodologia que indague ao fenômeno sua posição dialética como efeito e como causa. Neste sentido os objetivos específicos tentam dar conta de encontrar as causas que geram o perfil docente presente no Novo Ensino Médio e os efeitos que essa caracterização docente traz para o trabalho do professor. De tal modo, nosso propósito geral é encontrar elementos essenciais do fenômeno (ROSENTAL; STRAKS, 1961).

Estes princípios metódicos aplicados à análise documental demanda conhecer o contexto no qual se originaram os documentos singulares, os atores que impulsionaram os mesmos, assim como seus interesses e objetivos para além do escrito (SHIROMA; CAMPOS; CARDOSO GARCIA, 2005).

A análise dos documentos foi realizada de acordo com a premissa de Ball, quem menciona que se deve procurar o sentido das palavras em relação ao seu contexto mais amplo e sempre dando especial atenção às contradições que se apresentam neles (BALL *apud* MEZZARI, 2014). Além do mais, levamos em consideração que a linguagem presente nos documentos oficiais tem o intuito de mobilizar setores da sociedade para construir consenso. Ou seja, que os documentos que analisamos tendem a disseminar informação com caráter de universalidade, dando soluções a problemas apresentados pelos próprios autores (SHIROMA; CAMPOS; CARDOSO GARCIA, 2005). Consideramos também o chamado de atenção de Evangelista sobre as intencionalidade expostas no nosso corpus documental, que por estarem no interior de uma política podem não ser as verdadeiras razões da mesma (EVANGELISTA, 2012). Essas duas considerações analíticas orientam a organização metodológica. É importante pontuar que a proposta inicial de investigação contava com coleta de informação em campo através de diversas ferramentas. Consideramos fundamental contrastar os documentos com o viver escolar da política. Isto foi evidente na pesquisa realizada em 2018. Naquele momento as principais contradições foram encontradas no

convívio com as atividades docentes, de aula e deliberativas da comunidade escolar, além das entrevistas com professores.

Frente à histórica de desenvolver a pesquisa durante uma pandemia, decidimos por realizar o esforço de análise somente na documentação. Para tal, temos um grupo de documentos primários e secundários que nos orientaram na nossa busca por atingir os objetivos propostos.

Como primeiro passo, realizamos uma leitura dos documentos legais que são os impulsionadores de nossa problemática: a Lei 13.415/2017 e a Medida Provisória 746/2016 incluindo a exposição de motivos redigida pelo então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho. Na sequência incluímos os documentos orientadores desta disposição legal, entre eles, os cadernos de orientação para a implementação em Santa Catarina do programa piloto EMITI/2017 para o Novo Ensino Médio o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense/2021, e a Base Nacional Curricular presente de forma transversal nos documentos orientadores. Este grupo de documentos conforma nossos documentos primários.

Além disto, considerando as duas premissas metodológicas apontadas acima, a de verificar o contexto mais amplo do documento e a de ponderar que as intenções não se reduzem àquelas explicitadas, pelo que incluímos no corpus documental o plano de governo federal do PMDB/2015, e documentos de Organismos Multilaterais mencionados no primeiro grupo de documentos, como ‘documentos secundários’.

<b>Corpus Documental</b>
<b>Primários</b>
<p>Documentos Legais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MP nº 746 de 2016, e sua exposição de motivos.</li> <li>• Lei nº 13.415 de 2017</li> <li>• PL nº 6840 de 2013</li> <li>• RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (BNCC-EM)</li> </ul>
<p>Documentos Orientadores para a Implementação da política:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, <b>princípios gerais</b> (2021).</li> <li>• Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio (2019)</li> <li>• Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)</li> <li>• EMITI - Princípios da Educação Integral (2017)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• EMITI – Metodologias Integradoras (2017)</li> </ul>
<b>Secundários</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta de Governo PMDB “Uma ponte para o Futuro” (2015).</li> <li>• Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN’s (2000)</li> <li>• Parecer CEB nº 15/98 Aprovado em 01/06/98 (DCN-EM)</li> <li>• UNESCO. Relatório da reunião educação para o Século XXI, Paris, UNESCO, 1994.</li> <li>• Educação Para a Cidadania Global. A abordagem da UNESCO. (2015)</li> <li>• Educação 2030. Declaração de Incheon. (2016)</li> <li>• Estratégia 2020 para a educação – caderno executivo. Grupo Banco Mundial. (2011)</li> <li>• OCDE, O poder das competências para o progresso social, (2015)</li> </ul>

A leitura dos documentos se realizou em duas fases, uma geral procurando enxergar o todo da política do Novo Ensino Médio, e a segunda focando nas recomendações e orientações ao trabalho do professor. A primeira fase permitiu identificar os documentos que embasaram a construção dos textos legais. Isto nos levou, por exemplo, ao relatório Delors (1996), à declaração de Incheon: Educação 2030 (2016), à estratégia para a educação do Banco Mundial (2011), à abordagem da UNESCO sobre cidadania global (2015). Uma segunda leitura que nos permitiu classificar a estrutura do corpus documental em justificativa e proposição. A justificativa é a formulação de um problema e a proposição é sua solução. Com olhar atento encontramos muitas semelhanças tanto nos argumentos citados para justificar a proposição quanto nesta última, em cada um dos documentos primários e secundários, ou seja, entre a política e lei brasileira para o ensino médio e os documentos orientadores os Organismos Multilaterais.

Além das indicações para a análise de documentos já mencionadas, tomamos como referência o trato metodológico para análise de documentos utilizado por Nogara Junior (NOGARA JUNIOR, 2020). Nogara Junior destaca que o pesquisador ao realizar leitura e análise de documentos deve ter um dispositivo teórico “O leitor lê, interpreta, etc. O cientista lê, interpreta e produz uma nova leitura” (ORLANDI, *apud* NOGARA JUNIOR, 2020, p. 22).

Por este motivo, o primeiro capítulo terá como objetivo definir o que entendemos por trabalho docente, para, a partir disto, justificar nossas decisões metodológicas, os caminhos da nossa indagação no *corpus documental* e a ordem da exposição. No segundo capítulo

abordaremos das causas da transformação curricular e os objetivos da mesma. Para finalizar, apresentaremos as consequências da reforma para o trabalho docente, sistematizando as características do perfil demandado pelos reformadores.

## 2. O TRABALHO DO PROFESSOR: A ATIVIDADE DE ENSINO

Neste capítulo nós propomos trazer elementos teóricos que nos ajudam, por um lado, a definir as bases a partir das quais se elaborou este trabalho e, por outro, serviram como orientadores para enxergar o objeto de pesquisa e analisá-lo. Nesse sentido procuraremos nesta primeira parte definir aquilo que consideramos como atividade de ensino e sua relação com o trabalho docente.

A relação entre singular, particular e universal nos interessa para não perder de vista as relações que se expressam em nosso objeto de estudo: o professor contemporâneo da escola capitalista - denominado pelos reformadores empresariais como “*professor do Século XXI*”.

Essas três categorias filosóficas – singular, particular e universal - representam os objetos reais e suas relações relativas com diversos objetos e conjuntos de objetos ou fenômenos da natureza ou da sociedade. O singular é um objeto ou fenômeno que o pensamento abarca como único ou individual; também pode ser um grupo de objetos que fazem parte de um grupo mais amplo – que pertence a um grupo mais geral. Por exemplo, o sapato esquerdo de quem lê este texto, a greve geral na Colômbia em maio de 2021, ou um lançamento de uma pedra na água para que rebote a maior quantidade de vezes; ou ainda, o grupo de componentes curriculares chamado de *núcleo articulador* do programa Ensino Médio em Tempo Integral. Como afirmam Rosental e Straks (1960), “na vida real, ao igual que no conhecimento, todo fenômeno é singular ao respeito de um conjunto mais amplo de fenômenos” (p. 257). Portanto, podemos chamar de singular o sapato esquerdo de quem lê, porque há um conjunto maior deste objeto que protege os pés, assim como há um grupo mais amplo de componentes curriculares no EMITI, muitas outras mobilizações de trabalhadores têm acontecido na história da Colômbia e muitos lançamentos de pedrinhas com diversos motivos.

Por sua parte, o universal corresponde àquilo que um conjunto de objetos ou fenômenos possui, sejam relações comuns ou nexos semelhantes. O universal também se encontra vinculado às relações necessárias para que o objeto ou fenômeno exista, e com aquilo que é essencial – aquilo que se mantêm apesar das mudanças do fenômeno. O sapato (sem sua especificidade de lateralidade e de usuário) é universal enquanto remete à



característica essencial de proteger o pé. A reivindicação pela melhora de condições de trabalho é uma característica comum tanto da greve geral de 2021 quanto da greve de 1977, ou das caminhadas pelas ruas do centro Florianópolis por parte dos trabalhadores da Educação Municipal, se consolida como um universal. Assim mesmo, o lançamento da pedrinha é uma ação corporal vinculada a um motivo, o motivo como organizador da ação de lançar é universal.

O particular se refere a um objeto ou fenômeno, ou grupo desses, que sendo universais, podem ainda pertencer a um grupo mais específico; portanto, pertencendo a este grupo mais geral são singulares. “O particular compreende um conjunto de objetos, que em uma relação se apresenta como universal e em outra como individual ou singular” (ROSTENAL; STRAKS, 1960 p. 258). O sapato do leitor pode ser universal quando se caracteriza como uma mercadoria, pertencendo a este grupo amplo de objetos, e é singular quando você pensa no que traz no pé esquerdo. Sendo assim, particular é aquilo que se apresenta como unidade entre o singular e o universal, possuindo características das duas categorias. O sapato do leitor é uma mercadoria que protege o pé e está só nesse pé e não em outro. Neste sentido, lançar a pedra com um motivo singular: o de fazê-la rebotar o maior número de vezes antes que se submerja é a expressão da relação que tem as ações corporais com motivos que as organizam.

Assumimos como premissa que, os elementos universais do movimento atual do capital, representado pelo empresariado brasileiro, se expressam no trabalho do professor como trabalhador e no seu particular processo de trabalho (a atividade de ensino) (RENO, 2019; NOGARA JUNIOR, 2020), estando presentes nos objetivos e avaliações, conteúdos e métodos que se estabelecem, atuando como condicionantes da atividade de ensino.

Neste capítulo abordaremos as categorias de *trabalho* e *atividade* na sua relação com as particularidades da atividade de ensino. Isto com o objetivo de realizar uma fundamentação base para enxergar os documentos aqui analisados; objetivos de formação que orientam a atividade de ensino, o conteúdo proposto na sua relação com os métodos de organização da aprendizagem e uma concepção de conhecimento presente, processo sintetizado no trabalho do professor.

## 2.1 TRABALHO E ATIVIDADE

Adolfo Sánchez Vázquez entende que *atividade* em geral é a ação de mudança que realiza um agente sobre a matéria (qualquer agente, qualquer tipo de matéria). Essa atividade em geral, ao não discriminar a característica do agente nem da matéria que modifica, também não determina o resultado da atividade, “pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social” (VÁZQUEZ, 1977, p. 186). A atividade em geral demarca uma não passividade, deste modo se inscreve na dimensão da efetividade “e não o do meramente possível”.

Consequentemente, o agente da atividade em geral entra em ação. “Sua atividade não é potencial, mas sim atual” (VÁZQUEZ, 1977, p. 186) de modo que só existe atividade se esta tem um resultado. Neste sentido não é possível separar a atividade do resultado da atividade, posto que a efetividade da ação permite que o produto da mesma seja indissociável do ato que a produziu. “Por isso, aos atos do agente e à matéria sobre a qual exerce essa atividade, é necessário acrescentar o resultado ou produto” (VÁZQUEZ, 1977, p. 86). Além da atividade estar orientada à matéria gerando um resultado, Leontiev (1961) destaca que toda atividade de um organismo possui uma relação com as necessidades indispensáveis para prolongar sua vida, por exemplo, a necessidade do alimento. Então, temos que a atividade é impulsionada por uma necessidade. Ainda o autor diz que as necessidades de forma geral estão de alguma forma relacionadas com prolongar a vida. Assim, quando essa necessidade se manifesta, o organismo do agente reivindica a satisfação da necessidade (LEONTIEV, Aleksei N, 1961) impulsionando-lhe à sua satisfação.

Para Leontiev, as necessidades têm alguns traços essenciais. Primeiro, *toda necessidade tem um objetivo*, necessidade de um algo, de um determinado objeto material ou de um resultado de uma outra atividade. Além disto, “*toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz*” (LEONTIEV, Aleksei N, 1961, p. 2 griffos originais do autor). As características dessas condições necessárias para que tenha lugar uma atividade, constroem uma manifestação particular, para essa necessidade, ou seja, as necessidades são determinadas pelas condições de vida quanto à forma de manifestação (da matéria/objeto/resultado de outra atividade). No seguinte exemplo, ele explica esta determinação que tem as condições particulares sobre a manifestação da necessidade:

Os experimentos realizados por Tsitovich no laboratório de I. P. Pavlov mostram que, se os filhotes recém-nascidos se alimentam unicamente de leite, quando veem pão e cheiram-no, ou quando se lhes apresenta carne, não há neles secreção reflexiva de saliva. Somente depois de alimentá-los com pão e carne obtém-se o reflexo da secreção salivar quando cheiram essas substâncias (LEONTIEV, 1961, p. 3).

As condições (como, por exemplo, a de só ter leite para satisfazer a necessidade de alimentar-se), em geral, são premissa de qualquer ação (só pode salivar porque o alimento existe como possibilidade), como o expressa Rosental e Straks:

Assim, por exemplo, o homem não pode viver sem ar, sem água, luz e alimentos e, portanto, sem a ação de estes elementos não pode desdobrar toda sua atividade, particularmente sua atividade material produtiva [...]. (ROSENTAL; STRAKS, 1967 p.85)

Além disto, são elas mesmas (as condições) um componente determinante do tipo de necessidade, ao ponto que “a necessidade vai seguida de uma atividade do organismo unicamente se, sobre ele, atuam os objetos adequados para satisfazê-la” (LEONTIEV, Aleksei N, 1961, p. 3). Sobre isso, traz o seguinte exemplo:

Somente quando atuam estímulos relacionados direta ou indiretamente com a comida, a conduta do cão adquire um fim determinado: quando sente o odor da comida, começa a buscá-la; se vê a pessoa que correntemente lhe dá de comer, começa a acariciá-la. Dessa maneira, resulta que, só pelo fato de que o cão esteja faminto, não podemos dizer como vai se portar. Sua conduta depende dos estímulos que nessas condições atuam sobre ele e fazem-no mover-se de acordo com sua necessidade (idem, p.4.).

Como terceiro traço das necessidades, Leontiev diz que sempre há a *possibilidade de que uma necessidade se repita* e com isto a atividade ganha cada vez mais elementos que enriquecem o conteúdo das necessidades. Mas isto é uma característica da atividade humana, que por ser teleológica se corporifica com elementos do passado. Nascimento nos traz um bom exemplo:

Ao realizar algumas ações de saltos sobre a fita e perceber que é possível “saltar mais alto” do que inicialmente ou mesmo “saltar até uma determinada altura específica”, o sujeito poderá estabelecer outra relação com os meios técnicos possíveis ou necessários para atingir essa meta: por exemplo, poderá perceber a necessidade de aumentar um pouco mais a

velocidade da corrida ou de erguer mais as pernas no momento de ultrapassar a fita. Essa relação consciente com a meta pode permitir, assim, ao sujeito buscar intencionalmente novos meios, novas possibilidades técnicas para atingi-la (PICCHETTI NASCIMENTO, 2014, p. 227).

Neste processo descrito, a necessidade inicial de saltar mais alto com a repetição e o ganho de consciência sobre as ações corporais que ajudariam a aumentar a altura do salto podem vir a apresentar-se como a necessidade de saltar o mais alto com a utilização de uma técnica específica. Por último, a *necessidade se desenvolve em relação direta com o aumento de objetos e meios (expressões particulares da matéria) que a satisfazem*. Consideramos, de acordo com Rosental e Straks, que não é só um aumento em termos quantitativos, é também um processo de mudança qualitativa, na medida em que com a repetição se ganha consciência dos objetos e a relação de causalidade destes com aquilo que se idealiza.

Até este ponto, as necessidades se apresentam e se manifestam de diversas formas de acordo com as condições em que sucedem. A atividade que é impulsionada se dirige a um objeto (que pode ser o resultado de outra atividade), o qual se pretende modificar para satisfazer a necessidade. Mesmo que uma atividade em geral seja composta por um significativo conjunto de ações sobre a matéria, ela não pode ser caracterizada como propriamente humana.

A atividade propriamente humana possui necessidades propriamente humanas tendo, de igual forma, objetos da necessidade propriamente humanos: produto do desenvolvimento social, em particular da produção de objetos para a satisfação dessas *necessidades*. A produção de objetos para satisfazer necessidades humanas se encontra num outro estágio em que não podemos mais falar em necessidades naturais, uma vez que elas já foram moldadas – as necessidades – pela cultura. Assim o afirma Leontiev (1972, p.5), “enquanto os animais satisfazem suas necessidades unicamente utilizando os objetos naturais que encontram já preparados no meio que lhes rodeia, o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades”.

Em consonância com os traços anteriormente enunciados das necessidades, o conteúdo das mesmas e suas manifestações se modificam, resultando em novas necessidades: *necessidades superiores de caráter social*.

Entre as necessidades superiores, Leontiev diferencia as *necessidades materiais superiores* e as *necessidades espirituais*. As necessidades materiais têm como objetos da

necessidade os produtos criados na produção social, tais como instrumentos de trabalho e utensílios, por exemplo. As espirituais encontram seus objetos de necessidade em objetos ideais, tais como o conhecimento ou a arte (id. *Ibidem.*). Por outro lado, encontram-se as *necessidades superiores funcionais*, que estão dirigidas a objetos ideais ou materiais em que um ou outro entra como condição para a satisfação da necessidade. No caso da necessidade de relacionar-se com outras pessoas, os objetos materiais entram como condições, por exemplo, de conversar com alguém que não está situado na mesma localidade e precisa, portanto, do uso do telefone. Ou para satisfazer a necessidade de manejar um instrumento de trabalho se faz imprescindível o conhecimento do instrumento para sua utilização. Em definitiva, essas necessidades superiores funcionais não servem ao ser humano de forma imediata para manter e desenvolver sua própria vida, embora estejam impulsionadas por essa necessidade.

As necessidades humanas estão determinadas pelas condições *sociais de vida*. Embora essa determinação também se encontre nas atividades não humanas, neste caso, os componentes das condições são sociais, pelo que a condicionalidade diz respeito ao tipo de relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações.

Nas condições da sociedade dividida em classe, os membros da classe explorada têm uma possibilidade muito limitada para satisfazer suas necessidades, que não podem ter um desenvolvimento amplo. Ao contrário, as pessoas que pertencem à classe exploradora têm as mais amplas possibilidades materiais para satisfazer suas necessidades, inclusive sua situação de classe engendra nelas com frequência um desenvolvimento monstruoso e até uma desfiguração das mesmas (LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, 1972, p. 6).

A necessidade se manifesta subjetivamente como desejos ou tendências, diz Leontiev. O aparecimento de uma necessidade não significa por si só o impulso ao desenvolvimento de uma atividade, para tal, é necessário que exista um objetivo. A necessidade manifesta precisa ser ligada a um objeto que a satisfaça, pois este será o estímulo que dará direção à ação concreta: uma ação orientada a um fim.

Os objetivos que estimulam a ação se refletem em forma de “imagens ou representações, de pensamentos ou de conceitos e também na forma de ideias morais” (LEONTIEV, 1961, p. 6). Em consequência, compreendemos que o *motivo* é a unidade

psicológica da necessidade e o objeto da necessidade. Segundo Leontiev, o *motivo* é aquilo que se reflete no cérebro estimulando-lhe a agir e dirigindo a ação para satisfazer determinada necessidade.

Em algumas situações simples, o motivo desencadeia uma ação que corresponde ao objeto que gerou o estímulo, tendo uma única ação para alcançar o objeto da necessidade. Em outras ocasiões, o motivo requer uma série de ações que ao serem finalizadas individualmente ainda, não coincidirão com o motivo que as gerou. A este resultado parcial ou intermediário, se lhe conhece como fim. Por exemplo,

la finalidad de un hombre es fabricar implementos de pesca; ¿utilizará él mismo posteriormente el implemento que ha fabricado o lo entregará a otras personas y recibirá parte de la pesca?; en ambos casos lo que impulsó su actividad, y aquello hacia lo cual estuvieron orientadas sus acciones, no coinciden entre sí; [...] (LEONTIEV, Aleksei N, 1984, p. 83)

Nesse caso, o homem fabricou o elemento de pesca com o fim de ter uma ferramenta para pescar. Na consecução desse fim não se termina sua atividade, é apenas uma condição parcial para atingir o motivo de alimentar-se com peixe. Provavelmente, ainda teria que realizar outras ações, como a de limpar o peixe e depois cozinhá-lo na brasa. Esse mesmo motivo pode causar outros fins: se temos em conta que, tanto a necessidade quanto os objetos da necessidade são determinados pelas condições de vida (pelo tipo de relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações) esse mesmo motivo pode impulsionar diversas ações correspondentes às particularidades da condição de vida. Alguém morando no meio da Cordilheira dos Andes numa cidade como Bogotá, na condição de assalariada, provavelmente iria à peixaria, compraria um peixe de açude, e o fritaria.

Desta forma encontramos que os motivos e os fins são diferentes. O significado de uma ação só pode ser conhecido se se conhece o motivo. Os motivos da atividade sintetizam o significado psicológico e o sentido dos atos dos indivíduos. Leontiev (1961) dá ênfase à importância de conhecer os motivos da atividade dos indivíduos para entender a qualidade dos atos e o “nível moral” do sujeito. O exemplo que ele fornece é o seguinte:

*Os motivos do estudo* têm uma significação importante. Suponhamos que o motivo principal de estudo de um estudante é preparar-se para sua atividade futura, e um outro motivo é obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o estudante procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude no estudo será

puramente formal, e o estudante apenas tentará responder bem às aulas. Por isso, uma das tarefas educativas mais importantes é criar motivos sérios para o estudo. (LEONTIEV, 1961, p. 7 griffos originais)

Ainda menciona que:

Os atos valiosos que se realizam em benefício dos demais, da comunidade ou da pátria são psicologicamente esplêndidos e mostram um alto nível moral do sujeito; mas, se esses mesmos atos estão motivados por uma audácia vazia e aventureira, eles caracterizam de outra maneira o sujeito (LEONTIEV, 1961, p. 7 griffos originais).<sup>10</sup>

O motivo requer para sua efetivação que haja condições para realizar ações que conduzam à sua satisfação. Por outro lado, precisa que exista uma organização das ações necessárias para atingir o objetivo, ou seja, é *mister* que haja planejamento. Quando não há condições ou quando o planejamento carece de condições para encontrar o resultado, se origina uma atividade imaginativa em forma de ilusão (Ibidem. p. 9).

Esta necessidade do planejamento e do conhecimento das ações necessárias sob condições concretas de realização de uma ação que corresponda ao motivo são fundamentais para que, mais adiante, pensemos a atividade de ensino e sua importância no aprendizado, ou o que é o mesmo, na atividade de ensino. Nesse mesmo aspecto, os motivos podem ser amplos e eficazes ou estreitos e ineficazes. Estudar com o motivo de se formar para o trabalho e estudar com o motivo de passar na prova implica ações constantes e persistentes no primeiro e ações pontuais e efêmeras no segundo.

A atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Essa atividade não somente não se pode enriquecer e melhorar em seu conteúdo, como se torna uma carga para o sujeito. Isso acontece, por exemplo, com tudo o que se faz por imposição. Por isso, apesar da importância que têm os motivos-estímulos, a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à

---

<sup>10</sup>Esta compreensão dos motivos pode ser feita com procedimentos experimentais e com instrumentos de coleta de dados como as entrevistas ou questionários. Como mencionamos no início, as condições de isolamento social não permitiram ir à escola e observar o trabalho dos professores nem conversar com eles acerca da implementação do Novo Ensino Médio. Apesar disto, considero importante destacar que conhecer e analisar os motivos que manifestam os professores dentro do Novo Ensino Médio (ou de qualquer etapa da educação) para desenvolver sua atividade de ensino, seria uma rica investigação. Apesar disto, podemos relacionar as condições objetivas nas quais se desenvolve a atividade de ensino para imaginar os motivos que a impulsionam. Considerar o trabalho assalariado como conquista individual dos meios de subsistência como uma premissa para a atividade de ensino nos dá um primeiro motivo para a realização da atividade de ensino. O grau de resistência ou resiliência (individual e coletiva) com que os professores assumem as diretrizes para sua atividade de ensino, dadas pelos OM's, estará relacionado com a concepção de mundo em geral e educacional produzida na sua formação inicial e/ou continuada, formação política, dispositivos de controle institucional (avaliação, comparação, seleção), cuja manifestação será sintomas de motivos.

ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz (LEONTIEV, Aleksei N, 1961, p. 11).

Os motivos, portanto, são diversos e podem se apresentar como organizadores das ações, sendo mais de um. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que se estuda com o motivo de trabalhar futuramente, também se pode estudar para continuar vivendo na cidade onde se tem a família para não se afastar dela. A complexidade do motivo faz que sejam necessárias mais ou menos ações e que haja mais ou menos fins a serem atingidos parcialmente. Além disto, há uma condição psicológica que impulsiona à organização de ações. O *interesse*, para o nosso autor de referência, o interesse tem um papel marcante no processo, considerando-lhe como uma das condições para a atitude criativa no trabalho. Os interesses se apresentam mais intensamente quando o que se faz tem uma relação com a prática social do sujeito e com a atitude deste frente ao mundo e à sociedade, “caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida”<sup>11</sup>. Isto não quer dizer que não possam ser criados novos interesses nos estudantes por parte dos professores. A afirmação da importância dos interesses só alimenta a ideia de que é preciso atrair os estudantes ao objeto estudado de forma que estes se vinculem a ele de forma que se origine um impulso a continuar aprendendo.

A atividade como categoria psicológica e pedagógica tem uma complexidade maior do que essa que se apresenta neste trabalho. Para nossos interesses de análise, fizemos referência à estrutura geral da atividade, buscando dar conta dos conceitos chave (necessidade, objeto da necessidade, ação e meta, atividade e finalidade) para tê-la como base para as reflexões que a seguem.

Pensarmos em atividade em geral e atividade de ensino em particular significou refletir acerca da diferença entre atividade e trabalho. Alguns autores, como Saviani (1999; 2003), Duarte (1993; 2013), utilizam “trabalho educativo” para referir-se ao trabalho escolar dos professores. Ao conhecermos a expressão atividade de ensino, principalmente a través de Nascimento (2014; 2022) e Ilyenkov (2007a;2007b), vimos a necessidade em explicitar a diferença neste texto. Por um lado, trabalhar com atividade significa assumir a atividade de ensino como uma tarefa mais geral que trabalho e por outro lado, pensar no trabalho como

---

<sup>11</sup> Op. cit. p. 13.



particularidade humana é também pensá-lo como atividade essencial na conformação do ser social. Nesta distinção e unidade entre trabalho e atividade, o trabalho do professor é duplamente relevante: como trabalho é a atividade de produção social das novas gerações e como atividade é conformada por condições próprias, que a fazem um objeto de estudo profundo e complexo. Neste sentido passamos a definir sucintamente o trabalho.

\*\*\*

O trabalho é um processo orientado à produção de novos objetos. Um conjunto de ações orientadas a um fim mediadas por instrumentos e conhecimentos acerca do objeto a ser transformado. Os motivos do trabalho se resumem à criação dos meios de subsistência e dos meios de trabalho, manifestados em diversas formas, determinadas pelas condições de vida. Os meios primários são sua própria corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos. No início do processo de trabalho, o ser humano idealiza o resultado final. Leontiev explica que no trabalho o objeto aparece duas vezes, mesmo antes de iniciar o processo:

o objeto da atividade aparece em duas formas: primeiro, em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito, e segundo, como uma imagem mental do objeto, como o produto da “detecção” do sujeito de suas propriedades, que é efetuada pela atividade do sujeito e não pode ser efetuada de outra forma (LEONTIEV, 1972, p. 4)

Esse objetivo que se manifesta psicologicamente como motivo, suas ações se submetem, assim como sua vontade e a sua atenção, envolvendo no processo “suas próprias forças físicas e mentais” (MARX, 2013, p. 328–329). Marx define que o processo de trabalho é composto pela própria atividade laboral orientada a um fim, podemos dizer geral, a produção de meios de subsistência e os próprios meios de trabalho.

O objeto de trabalho foi definido por Marx como aquele objeto sobre o qual se efetuam as ações para transformá-lo, seja natural (sem transformações realizadas previamente) ou já sendo resultado de um trabalho prévio (matéria-prima). Os meios de trabalho se alocam entre o homem e o objeto de trabalho, sendo mediadores do efeito do trabalho sobre o objeto de trabalho. Assim, os meios de trabalho existentes se apresentam também como condições para a realização do processo, condições que mais amplamente contemplam todas aquelas que, embora não agindo diretamente, são condição *si ne qua non* da atividade, por exemplo a água na qual se encontram os peixes para pescar, o ferro ou a madeira para produzir uma varinha de pesca.

O processo de trabalho finaliza quando se transforma o objeto de trabalho em um novo objeto. O objeto transformado, adaptado às necessidades humanas, incorpora dessa forma o processo de trabalho. O que de outro ângulo equivale a dizer que o trabalhador se objetivou no objeto. O produto do trabalho assume a forma de valor de uso, e será consumido produtivamente, como meio de trabalho ou como meio de subsistência, no consumo individual (MARX, 2013).

O processo de trabalho é uma atividade humana particular. Marx e Leontiev se referem a ela como atividade laboral. A especificidade desta atividade é que em essência encontra seu motivo na necessidade de produzir as condições necessárias para a manutenção da vida. Como temos dito, essa necessidade encontra diversos objetos de acordo com o grau de desenvolvimento da produção social.

Além de o trabalho ser o processo de transformação de objetos/matéria prima em meios de trabalho ou meios de subsistência, o consideramos no seu sentido ontológico, geral, como sendo “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. A tal grau que, até certo ponto, devemos dizer que o trabalho tem criado o próprio homem” (ENGELS, 1876, p. 1 tradução nossa)

Para Marx, Engels e Leontiev, o trabalho foi o processo sobre o qual a sociedade em geral se desenvolveu, transformando os objetos existentes em objetos que satisfizeram as necessidades para a manutenção da vida (ENGELS, 1876; LEONTIEV, 1969; MARX, 2013). O trabalho, como processo, caracteriza-se pela relação que estabelece com os elementos da natureza, orgânico e dialético, na qual a transformação do homem é resultado e condição da transformação da natureza. Marx escreve: “antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 297). No seu sentido histórico, o trabalho é para o homem - aqui tomado como conjunto da humanidade e não como um representante singular – produtor de suas condições de existência e de si próprio, impulsionador e meio de sua composição metabólica com a natureza. “Vemos, então, que a mão não é só o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 1876, p. 2, *tradução nossa*). O que nos interessa destacar aqui é que o processo de trabalho é a atividade principal do homem para a criação das condições que permitem a continuação da vida (LEONTIEV, 1969).

O trabalho social, atividade vital humana, por sua vez, é o processo por meio do qual se dá, em nível filogenético, a passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico e, em nível ontogenético, a possibilidade – mais ou menos plena – de objetivação da personalidade humana. (MARTINS; EIDT, 2010)

Essa característica própria da atividade humana se traduz como uma constante negação do presente; no caso das atividades não humanas elas são determinadas unicamente pelo passado, ou seja, por uma existência já efetiva, que regula o agir do agente no presente (VÁZQUEZ, 1977). Na atividade propriamente humana, há uma regulação da *atividade* tanto pela atividade já efetivada no passado, quanto por algo que ainda não se efetivou, uma determinação do futuro, em concreto, aquela segunda representação do objeto na mente que tem lugar na construção psicológica do motivo.

Até aqui podemos dizer que em relação com o *trabalho*, a *atividade* é uma categoria mais geral. A *atividade* contempla todas as ações que são impulsionadas por uma necessidade e se dirigem a um objeto que satisfará tais necessidades, conexão refletida psicologicamente como motivo. O trabalho é uma atividade particular entre os animais, que teve o papel fundamental na transformação de macaco a homem, contudo, tornou-se entre os homens também um tipo particular de atividade no seu processo de transformação em ser social. Além disto, o trabalho tem a particularidade de surgir da necessidade de criar as condições objetivas para a sobrevivência.

Assim, o *trabalho* (ou a atividade laboral), pela sua particularidade, torna-se determinante na organização social pelo seu caráter criativo das condições para a manutenção da vida: meios de subsistência e meios de trabalho. Essa centralidade do trabalho na vida social atinge e determina todas as outras atividades e as condiciona de acordo com o lugar que cada indivíduo ou grupo social ocupa no interior das relações sociais. Nesse marco de interconexões entre o trabalho e a atividade, o trabalho produtivo atua como órgão impulsionador do desenvolvimento das outras atividades. Nas palavras de Martins e Eidt, “a atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 681). Esse é o vínculo transcendental entre o *trabalho* e a *atividade*. O trabalho é a atividade principal da vida adulta, e é a atividade principal para o desenvolvimento humano.

Com base nessa compreensão, a psicologia soviética definiu as atividades principais que ao longo da vida de um indivíduo estão presentes como impulsionadoras do

desenvolvimento. Sempre considerando que essas e as outras não principais possuem traços elementares das características e condições de trabalho (atividade produtiva dos meios de subsistência e condições de subsistência) em determinado tempo histórico. Apresentamos a seguir as atividades principais em cada etapa da vida para tentar explicar o caráter principal no desenvolvimento social e individual do trabalho.

No início da humanização a atividade principal é a comunicação emocional direta. Esta comunicação se desenvolve com o sujeito do que depende sua sobrevivência, encontrando nessa necessidade seu motivo. Essa atividade é substituída com o acúmulo de signos de linguagem que arquitetam a nova necessidade de conhecer as coisas do mundo circundante, “da função social dos objetos e dos significados das suas ações” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 680), abrindo as portas da atividade objetual manipulatória. Conhecendo objetos e linguagem, a brincadeira tem lugar como atividade que une a contradição nas crianças de querer agir como adultas e pelos próprios limites da sua condição de não conseguir fazê-lo. Ao tentar realizar o que os adultos fazem surge a necessidade de saber aquilo que eles sabem, pelo que a escola encaminha através da atividade de estudo das crianças, que chegando na adolescência se transforma na necessidade de se comunicar, de explicitar sua compreensão dos fatos e das coisas. Por último, temos a atividade laboral. O trabalho na idade adulta é a atividade principal socialmente útil que organiza o conjunto da vida social e se estabelece acima na hierarquia das atividades humanas (MARTINS; EIDT, 2010).

Na relação entre o trabalho e a atividade, o trabalho do professor se configura como um trabalho que contribui para a criação das condições necessárias para a manutenção da vida social ou a reprodução da sociedade. Ao mesmo tempo, o trabalho do professor como atividade possui uma estrutura interna própria que tentaremos definir a seguir.

## 2.2 TRABALHO DO PROFESSOR E ATIVIDADE DE ENSINO

A atividade de ensino, em nossa compreensão, define a especificidade do trabalho do professor. Ela tem motivos, ações, fins e um objeto que satisfaz uma necessidade social. Esta atividade se encontra inserida num sistema social educativo que de forma variada, pública e privada, formal e não formal, humaniza as novas gerações para manter a vida social. Tendo em vista nosso foco neste estudo, nos referiremos ao trabalho do professor no âmbito escolar.

Portanto tomamos como dado que a necessidade e o objeto da necessidade são igualmente, coletivos.

Harvey (1992), analisando a sociedade como um todo, considera que o sistema educativo é um dispositivo positivo de regulamentação social que encontra sua funcionalidade num regime de acumulação, consolidando uma determinada reprodução social (HARVEY, 1992). Ambos os sistemas, o modo regulamentação e o regime de acumulação, conformam um modelo de desenvolvimento. O trabalho do professor, nesse sentido, serviria como dispositivo de reprodução da sociabilidade humana orientada a determinado regime de acumulação.

Mészáros, em uma direção semelhante, considera que não pode ser explicada a sociedade só olhando as dimensões da produção e da troca de mercadorias, se faz necessário observar o sistema educacional, pois este é fundamental para a manutenção e reprodução dos fins da classe dominante. Para ele, o sistema educacional, em seu sentido amplo, reproduz as necessidades e objetivos em cada ser humano.

Nenhuma sociedade perdura sem seu sistema próprio de educação [...]. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins [...] Em consequência a questão crucial para qualquer sociedade estabelecida é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos cujos fins próprios não negam as potencialidades do sistema de produção dominante (MÉSZÁROS, 2006, p. 263)

O autor ainda ressalta que a reprodução dos fins e, portanto, da forma social de reprodução não só se ocupa da formação de habilidades próprias para tal ou qual atividade produtiva, senão que também se esforça para que se interiorize uma estrutura de valores idôneos aos fins produtivos.

Marx, por sua vez, se refere à necessidade que o sistema produtivo tem de formar pessoas para que sejam força de trabalho. O autor coloca esta questão como algo necessário para que a forma produtiva não expire frente às limitações causadas pela condição de mortais dos seres humanos.

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado, que, por sua vez, custam uma

soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias (MARX, 2013, p. 318).

Esta relação determinante entre as relações de produção e o processo educativo se reforça quando procuramos exemplos de formas de realização do processo educativo. Apresentamos três exemplos dessa conexão, da aproximação entre educação e produção. Temos o caso das escolas do ofício de entrançar palha:

[...] no lugar das escolas de rendado, surgem as *straw plait schools* (escolas de entrançado de palha). Nelas as crianças aprendem a entrançar a palha a partir dos 4 anos de idade, às vezes entre os 3 e os 4 anos. Educação, é claro, elas não recebem nenhuma. As próprias crianças chamam as escolas primárias de *natural schools* (escolas naturais), para diferenciá-las dessas instituições sugadoras de sangue, nas quais são obrigadas a trabalhar até que concluam a tarefa – geralmente 30 jardas por dia – exigida por suas mães semi famélicas (MARX, 2013, p. 660)

Um segundo exemplo tomamos de Rugiu (1998), que se refere à educação dada aos filhos dos comerciantes que precisavam de uma formação ampla em contabilidade, geografia, administração do próprio negócio e em alguns casos o aprendizado de uma língua estrangeira.

Um eminente mercador alemão do século XIV desejava para o filho uma instrução útil para a administração do próprio negócio, mas o ensino, [...] não ia além de adição e subtração. Só na Itália teria encontrado mais do que isso, chegando até a multiplicação e a divisão, [...] estas operações ‘exigiam antigamente os serviços de um especialista e, uma operação que hoje levaria poucos minutos, exigia ainda no século XV, muitos dias de extenuante trabalho’ (T. DANTIZIG, *apud* RUGIU, 1998, p. 57)

Outro exemplo é a educação cavalheiresca, na que os futuros cavaleiros recebiam formação política e de guerra, tanto corpo a corpo quanto com armas:

[...] a preparação para a técnica de guerra e da política se efetua, segundo a tradição, após os primeiros cuidados da mãe e da nutriz, em geral sob a direção de um adulto se agrupa os meninos nobres e os treina em jogos de valentia, com bolas ou varas e com exercícios como o arremesso de pedra, o primeiro manejo de armas e o cavalgar (RUGIU, 1998, p. 159).

Claramente as relações entre o trabalho e a educação das novas gerações podem ser observadas nestes exemplos. Ao mesmo tempo, o conteúdo da educação está determinado pelo lugar que o indivíduo ocupa nas relações de produção. Os cavaleiros, além de costumes da cortesia, se formavam na defesa e segurança da nobreza adquirindo habilidades em manipulação de armas. Os comerciantes burgueses, germen da burguesia capitalista, se apropriavam de conhecimentos matemáticos e administrativos para gerir o intercâmbio de

mercadorias. No primeiro exemplo, na origem da grande indústria, as crianças tinham que aprender rapidamente o ofício de entrançar a palha para alimentar outras etapas da produção. Na atualidade, a informalidade e indefinição dos trabalhos que se apresentam como possibilidade para a maioria da população fazem que a aprendizagem seja igualmente indefinida e ambígua na formação para aprender tudo aprendendo pouco.

Estimular o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de empreendimento endógenas. A observação da economia informal nos países em desenvolvimento e da inovação tecnológica nos países desenvolvidos prova que os mais criadores não são, necessariamente, os que obtêm sucesso na escola formal. Criar é, em si, um processo educativo orientado para resolver problemas. Sem matar as faculdades de iniciativa e de originalidade, é preciso proceder de modo a que o potencial de desenvolvimento da personalidade não seja malbaratado— em atividades ilícitas por exemplo — ou desencorajado (DELORS et al., 1996, p. 84).

A transmissão dos diversos objetos produzidos pela atividade humana, tanto espirituais quanto materiais, funcionais às relações sociais ou ao trabalho. A finalidade dessa atividade (a de ensinar) é a transmissão da cultura humana a indivíduos singulares, neste sentido: humanizar. Essa transmissão da cultura humana se realiza nos diversos espaços da vida social e cultural mediada por outros sujeitos, principalmente pelos adultos (SAVIANI, 2003). Se bem que humanizar não diz sobre quais características se dá o processo, também não diz no que consiste tal humanização, todavia, isto nos dá a possibilidade de definir que o trabalho do professor, como atividade essencial na produção das condições objetivas para a manutenção da vida social, particularmente, tem como finalidade a transmissão da cultura humana expressa nas diversas atividades humanas (e seus objetos).

Dentro dessa mesma compreensão, Saviani menciona que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Este trabalho educativo se formaliza e sistematiza na contemporaneidade na instituição escolar. A escola é o local onde, de forma sistematizada, se busca que as novas gerações se apropriem das diversas objetivações humanas (DUARTE, 1993, 2013; SAVIANI, 1999). Esta postura acerca da escola, a tomamos cientes da disputa ao redor da escola. Para podermos realizar uma análise sobre o trabalho do professor escolar, em específico do Ensino Médio, é mister posicionarmos a favor da escola como espaço de democratização do conhecimento científico teórico produzido pela humanidade. Em sentido diferente, a escola

pensada e projetada para o Novo Ensino Médio, considera que a escola é o lugar onde cada estudante por si só construíra seu projeto de vida. Isto será caracterizado mais adiante.

A apropriação da riqueza social, ou da cultura (LEONTIEV, Alexei, 1969) faz com que esta passe de um estado “morto” a um estado “vivo”. O objeto sobre o qual a atividade orientada a um fim se materializa se define, pois, nos objetos e atividades sociais que pretendem ser mantidas com vida. Por isto, a apropriação por parte das novas gerações de determinadas atividades da cultura humana são ao mesmo tempo a possibilidade de que se incorporem valores e modos de ação condensados nos objetos dessas atividades.

Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos (DUARTE, 2013, p. 65).

A objetivação, além de ser o resultado da apropriação da cultura é também a condensação da história das relações sociais, é a condensação da experiência humana, é nela que se preserva a história da humanidade. Quando o indivíduo se apropria de algo, de um objeto singular material ou espiritual, se apropria de uma objetivação humana. Essa objetivação apropriada é a síntese de uma atividade humana orientada a um fim. Portanto, toda apropriação é sempre uma apropriação de um objeto (espiritual ou material) e de uma atividade humana.

Isso remete à discussão sobre o processo de apropriação, pois ele é a transformação dessa atividade que está em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito. Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta à vida na forma de atividade do sujeito (DUARTE, 2013, p. 66).

Duarte também faz ênfase em algo que Leontiev menciona acerca da relatividade dos objetos materiais e espirituais.

[...] a vida do indivíduo não se limita à riqueza espiritual. A base da formação da individualidade é a apropriação da materialidade socialmente produzida sem a qual a vida humana não existe. Mas essas duas coisas não se separam. A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimentos ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo humano. O



indivíduo deverá, portanto, se apropriar da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais (LEONTIEV apud DUARTE, 2013, p. 64).

Podemos dizer que a atividade de ensino tem como necessidade a transmissão da cultura humana e que os objetos são os diferentes objetos espirituais e materiais produzidos no desenvolvimento da humanidade. De forma geral, o objetivo da atividade é criar condições para o engajamento na aprendizagem desses objetos em suas máximas potencialidades.

Em consequência, a atividade de ensino encontra nos objetos da atividade humana bases de organização das ações de ensino. Nascimento e Araújo definem o objeto de ensino como uma “síntese conceitual de experiências e capacidades humano-genéricas objetivadas em uma esfera da vida” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2022, p. 3).

Dessa forma, o objeto de ensino se apresenta como um elemento chave para a atividade de ensino, na medida em que reúne as necessidades e objetivos de determinadas ações humanas, além de que, em sua própria composição se representa o processo de desenvolvimento dessa atividade.

Esse objeto, contudo, apresenta-se para cada sujeito singular como uma premissa para sua atuação no mundo: o objeto da atividade humana, síntese material e simbólica de um determinado conjunto de relações sociais, é condição essencial para a atividade singular de cada sujeito, mediando as possibilidades efetivas de sua atuação no mundo (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2022, p. 4).

O objeto de ensino por tanto, constitui-se como o motor das ações de ensino, e como fim das próprias tarefas, tendo em mira a finalidade de possibilitar a apropriação da relação mais geral (necessidades, objetivos) incorporadas no objeto<sup>12</sup>. Nesse sentido, a apropriação por parte dos sujeitos da atividade humana inserida nos objetos “é condição essencial para a atividade singular de cada sujeito, mediando as possibilidades efetivas de sua atuação no mundo” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2022, p. 4)

Conforme essas formulações a apropriação do objeto merece construir uma relação singular do sujeito com os objetivos presentes, ou seja, que o sujeito tenha como motivo de ação tais ou quais objetivos incrustados no objeto. Numa aula que tem por tema os desafios

---

<sup>12</sup> É importante mencionar que as relações internas do objeto quanto o próprio objeto que se expressa nas diversas práticas sociais não são perceptíveis imediatamente, precisam da atividade teórica para encontrar e sistematizar essas relações. Encontramos um exemplo disto no trabalho de Nascimento (2014) acerca dos objetos de ensino da Educação Física: um esforço teórico por desvendar os objetos da atividade humana que sustentam as diversas manifestações da cultura corporal.

olímpicos que têm como ação principal o lançamento de um objeto (lançamento de peso, martelo, disco ou dardo), pode vincular os estudantes mais ou menos com o objetivo de “dominar as próprias ações corporais”. Alguns poderão lançar o objeto nas tarefas de aula e tentar imitar os atletas de alto rendimento, outros tentarão compreender que ações corporais devem realizar e outros, inclusive, poderão simular sua vontade de aprender para ganharem “imagens de estudantes interessados” com o professor. Só no segundo caso os motivos que organizam as ações e o objetivo encontrado no “dominar as próprias ações corporais” se aproximam, impulsionando o estudante a querer compreender suas ações corporais. A respeito disto, Nascimento e Araújo (2022) destacam o que para Leontiev significa assumir para si um objetivo de uma atividade:

Para Leontiev (1983, p. 84), ao passo que os objetivos postos pelos sujeitos em uma atividade dão direção às suas ações, atuando como resultados parciais em meio a determinadas condições, o objeto da atividade aparece para o sujeito como o seu objetivo final, e estimula, incita ou mobiliza sua atividade (LEONTIEV, apud Nascimento e Araújo, 2022).

Neste sentido, a organização das ações de ensino orientadas pelas relações sintetizadas nos objetos de ensino busca, também, que os estudantes se relacionem com os objetos como uma atividade com motivos e interesses próprios, isto é, incorporando as dimensões históricas de tal atividade. Sobre as formas de organização das tarefas de ensino destacaremos a seguir algumas generalidades das diversas formas de compreensão da atividade de ensino

As ações orientadas a apropriação dos objetos de conhecimento são variadas.

Saviani (1999), no seu livro *Escola e Democracia* descreve as tendências pedagógicas e seus referidos métodos: tradicional, escolanovista e materialista dialético a partir do embasamento de cada um em um método científico. O primeiro, o método tradicional de ensino encontra seu fundamento no método científico indutivo esquematizado por F. Bacon em três momentos: observação, generalização e confirmação. Esses três momentos seriam análogos aos cinco passos no método expositivo de ensino de Herbart: i) na preparação se recorda a lição anterior, para depois ii) através de uma exposição apresentar o novo conteúdo, que com base no velho iii) se assimilará por comparação, para desta forma ser capaz de iv) generalizar o novo conteúdo e passar a v) aplicá-lo em outras situações que comporão a tarefa

de casa. Os três primeiros passos correspondem à observação do método indutivo, e a correta solução dos deveres de casa comprovará se houve aprendizagem.

A Escola Nova propõe a) realização de uma atividade que gerará b) um problema a ser observado por meio de tarefas que visam a solucioná-lo, c) para tanto, deve-se colher informações e dados que ajudem a compreender o problema para logo d) formular hipóteses a serem posteriormente e) experimentadas, a partir das quais se obterão resultados que indicarão a necessidade de novas hipóteses ou a confirmação das anteriormente estabelecidas<sup>13</sup>. Saviani (1999) analisa as diferenças entre os dois métodos e observa que, no tradicional, há centralidade do professor que conduz o processo de ensino com o objetivo de transmitir conhecimentos já sistematizados pela ciência, enquanto o método de ensino da Escola Nova procura assumir que o ensino constrói o caminho para a construção do conhecimento por parte do estudante, colocando-o no centro.

O terceiro método exposto por Saviani é chamado de “pedagogia revolucionária”. Este se inicia na própria prática social, que se apresenta como prática comum a estudantes e professores. Os professores começam o processo com um conhecimento sobre o objeto e, a relação que os estudantes podem vir a desenvolver com os problemas substanciais que deram origem àquele conhecimento, isto, permite organizar e planejar o processo de aprendizagem. Neste ponto se dá a problematização, na qual se trata de identificar junto com os alunos os problemas postos na prática e a partir de aí criar a necessidade de dominar tais conhecimentos. Após essa definição dos conhecimentos necessários a serem apropriados, o professor organiza atividades para que os estudantes se apropriem destes como instrumentos teóricos e práticos para solução dos problemas identificados na prática social. O passo seguinte é a catarse: “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 81). Esse processo culmina onde se começou, na própria prática social, com uma elaboração mais qualificada, mais complexa e sintética. A base para a proposição pedagógica é o método marxista, que em linhas gerais, concebe-se como

[...] o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples")

---

<sup>13</sup>Op. cit. 1999

constitui uma orientação segura tanto para o processo de pesquisa como para o de ensino (SAVIANI, 1999, p. 83).

Para Ilyenkov (2007), a atividade de ensino consiste em organizar as condições externas para que a atividade de aprendizagem aconteça, ou nas palavras de Saviani e Duarte, para que se apropriem da riqueza humana. Para Ilyenkov, a atividade do professor deve orientar-se a que o estudante vivencie aquilo que se pretende que seja aprendido e na sequência se insira no processo uma reflexão verbalizada do vivenciado. Esta afirmação de Ilyenkov contempla a escola de entrançado de palhas descrita por Marx, pensando que os adultos responsáveis por essa instrução faziam vivenciar o trabalho de entrançar palhas inserindo-a diretamente no processo, obrigando as crianças de 3 ou 4 anos a trançar 30 milhas num mesmo dia.

Ao mesmo tempo aquela escola de entrançado não teria o problema que Ilyenkov alerta que sucede nas escolas contemporâneas. Ele menciona que se apresenta um problema quando as regras, ou esquemas de ação se apresentam verbalizadas antecipadamente. Por exemplo, que se explicasse às crianças como entrançar, todas as fases de uma dada técnica de “entrançamento de palha” para ser memorizada, e só depois ir entrançar a palha. O problema radica em que se o professor apresenta uma regra ou um esquema para desenvolver uma ação antes da vivência da mesma, está é apropriada pelo estudante como independente da vivência. Isto faz que, para o estudante, apareçam dois objetos distintos: um, regra, e outro, a vivência; e com esta distinção a dificuldade de construir ações para tecer relações entre a regra e a atividade.

A respeito dessa segmentação entre o verbalizado sobre um objeto do conhecimento e a atividade orientada a um objeto, Leontiev (1984) vai ao encontro desta afirmativa quando explica que a separação das *ações* das suas relações, sejam internas ou externas, ou seja, cognitivas e teóricas ou práticas, leva a atividade a sua destruição. Num caso concreto, retomando o exemplo do lançamento de objetos como atividade atlética, as ações motrizes sintetizadas e organizadas em técnicas (conjunto de ações corporais sequenciadas), quando ensinadas isoladamente como cada uma das fases da ação corporal, aparecerão para os estudantes sem um vínculo com o motivo e objeto da atividade. Além disso, suas condições concretas e a possibilidade de que o estudante, de forma consciente, se aproprie desse objeto será “destruída”. Poderíamos dizer o mesmo no caso do entrançamento de palha.

Ilyenkov (2007) menciona que a apropriação meramente formal, isto é, o “domínio da língua de um determinado campo de conhecimento, o domínio da sua terminologia e a capacidade de utilizar esta terminologia” pode ser caracterizada como conhecimento “ilusório”, no caso a regra de como entrançar palha ou da sequência de movimentos realizados em cada uma das fases da técnica de um lançamento olímpico. O conhecimento ilusório se contrapõe ao conhecimento genuíno, na medida em que este último se caracteriza pelo domínio do objeto do conhecimento, isto é, o domínio das diversas relações nas quais o objeto se constitui, relações que vão além das relações empíricas.

Desde que o ponto de partida seja a ação real com o objeto, acompanhada pela reflexão do método de ação (reflexão), a regra é dominada diretamente como um requisito imposto à ação pelo objeto (ILIENKOV, 2007a). Neste caso, o sujeito encontra perante ele apenas um único objeto, pois desde o início significado e significante se encontram. Isto ocorre porque ele emerge como sujeito da ação com o objeto, como conhecimento personificado, como conhecimento que tem relação direta mútua com as coisas, como conhecimento das coisas.

Para Moura, a atividade de ensino que se conforma como o núcleo da ação educativa se apresenta em duas dimensões: a formação do professor e a formação do estudante (MOURA, 1996). Para o professor se apresenta a situação problema do ensino à qual o sujeito professor responde de acordo com seu nível de desenvolvimento. Ao final desse processo pedagógico “professores e alunos se modificaram intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que construíram” (GASPARIN, 2021, p. 145).

O processo demanda, então, que o professor tenha a capacidade de lidar com o objeto do conhecimento e organizá-lo da forma mais coerente com a estrutura do objeto para que os estudantes aprendam a lidar com os problemas fundamentais que deram origem ao mesmo. Para Nascimento e Araújo (2019), a tarefa central do professor consiste na organização das condições objetivas da aprendizagem para que os estudantes atuem com o problema fundamental que resultou na necessidade de produzir tal conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem do professor a respeito desta atividade é constante, ficando a ele a tarefa de conhecer o objeto, o sujeito cognoscente, e problemas parcialmente desencadeadores de busca de conhecimento (MOURA, 1996).

Isto coloca, como condição para a atividade, que o professor conheça o objeto do conhecimento que se estabelece a ser ensinado e que este, se expresse na organização das atividades de ensino visando possibilitem a atividade orientada para o objeto. “O traço essencial da conexão entre causa e efeito se apoia em que o fenômeno ou grupo de fenômenos que influenciam uns sobre os outros, não podem provocar outro fenômeno, senão somente quando se dão certas condições” (ROSENTAL STRAKS, 1960 p. 85). Se o professor não conhecer o objeto a ser ensinado, pode acontecer que o fim idealizado previamente ao desenvolvimento da atividade de ensino e seu resultado posterior não coincidam.

Realizamos essa advertência, pois ao ter a vontade como atitude diferenciada da atividade orientada a um fim (MARX, 2013), ponderamos que o conhecimento de um determinado fenômeno é objetivo, independente da ambição do homem. Assim, a atividade do professor, em particular, incorpora e reproduz a relação causal objetiva existente entre os fenômenos da natureza ou da sociedade, ou como viemos tratando, os objetos. Entre as relações essenciais do objeto podemos mencionar uma, a de causa e efeito, expressa na estrutura geral da atividade (LEONTIEV, 1984) como necessidade e motivo da atividade.

Esta fundamental premissa é também tratada por Vázquez, para quem a atividade humana tem como característica que o resultado aparece primeiro de forma ideal e segundo como o próprio resultado. No meio desses dois momentos a atividade deve adequar-se à finalidade e às propriedades do objeto. Neste processo de adequação o resultado final pode assemelhar-se pouco ou nada ao inicialmente idealizado. “Essa inadequação entre intenção e resultado se manifesta tanto na atividade dos indivíduos como na própria mente social” (VÁZQUEZ, 1977, p. 188).

Desta forma consideramos o objeto do conhecimento como síntese de uma relação objetiva que obedece às necessidades sociais superiores e que atua como orientador das ações humanas, estas, mostrando-se mais ou menos adequadas para atingir os objetivos propostos, dão conta de evidenciar a objetividade do conhecimento acerca das atividades e das relações que estas estabelecem com o conhecimento da natureza e da sociedade.

Anteriormente nos referimos à necessidade da educação em geral e em particular da educação escolar, a de transmitir a cultura humana às novas gerações. Dissemos também que essa cultura se manifesta em diferentes objetos e atividades circunscritas a estes. Destacamos que as ações de ensino estavam orientadas a organizar tarefas que construíssem condições

objetivas para que o sujeito que aprende pudesse agir com um modo de ação a partir da necessidade (ou problema fundamental) que gerou aquele conhecimento. Até aqui temos alguns elementos que nos possibilitam sintetizar que a atividade de ensino possui como motivo a transmissão de determinados objetos presentes na cultura humana, transmissão que demanda a organização de um objeto e um método de ensino.

Para Freitas (1995) e Moura (1996) a definição de conteúdos e métodos está subordinada à definição de objetivos de formação (FREITAS, 1995; MOURA, 1996). Os objetivos, portanto, determinam que os objetos e suas atividades se apresentem para os sujeitos. De acordo com Leontiev (1969), as necessidades e seus objetos se apresentam para os sujeitos segundo o lugar que ocupam nas relações sociais. Moura (1996) e Freitas (1995) também demarcam que essa definição de objetivos e conteúdos moldam o trabalho do professor, condicionando-o para que seja realizado na direção de manter as condições de vida como também as relações sociais.

Em síntese, a atividade de ensino é determinada pelos objetivos de formação e pelos conteúdos definidos. Estes últimos, por sua vez, concretizam os objetivos no desenvolvimento das atividades educativas (MOURA, 1996). Como um exemplo desta estreita relação, citamos Mahlo, particularmente sua defesa da importância do ensino da *ação tática* presente no jogo pelo necessário desenvolvimento intelectual que demanda resolver problemas em plena situação de jogo, resultando num pensamento produtor de soluções complexas frente a problemas sociais complexos.

Os pedagogos e psicólogos da RDA<sup>14</sup> e dos outros países socialistas reivindicam cada vez mais intensamente uma educação do pensamento produtivo e sublinham a atividade mental no ensino. Há nisto uma tarefa central da escola socialista. Hiebsh afirma a propósito: ‘temos de conseguir que toda matéria de ensino, toda a metodologia especializada contenha uma componente lógica consciente e que esta componente lógica se integre em cada uma das sessões. Esta componente lógica indispensável consiste em dar lugar a uma prática de análise e síntese, de abstração e de generalização... Trata-se de ter isso em conta de maneira consciente e sistemática e fazer que os próprios alunos tomem consciência dela a medida que crescem. Como já dizia Engels na Dialética da Natureza, ‘a atividade intelectual tem sua raiz na ação prática real [...] a estreita ligação orgânica entre o ensino e a prática, que é realizada de muitas maneiras, faz, portanto, também parte da educação e do pensamento produtivo’ (MAHLO, 1985, p. 18 *tradução nossa*)

---

<sup>14</sup> República Democrática Alemã.

As ações pedagógicas orientadas ao desenvolvimento do pensamento intelectual lógico e produtivo, criador, no jogo, de soluções constantes a situações complexas, encontram seu motivo na busca por formar indivíduos para a sociedade socialista. Entendemos que a atividade docente tem como condições de ação os interesses próprios da classe que define os objetivos de formação e os conteúdos e métodos.

Com base nisto, na continuação iremos registrar os interesses atuais da classe dominante, entendendo que estes se manifestam na organização curricular como estrutura das bases construídas pelos objetivos, conteúdos e métodos presentes no Novo Ensino Médio.



### **3. UMA PONTE PARA O FUTURO COM PILARES DO PASSADO: NECESSIDADES E OBJETIVOS DO EMPRESARIADO BRASILEIRO**

O processo de desenvolvimento histórico mais recente do Novo Ensino Médio está delimitado entre os anos de 2016, quando foi aprovada a Medida Provisória 746, e a implementação do Novo Ensino Médio em todo o território nacional no presente ano (2022). Como mencionamos na introdução, o acontecimento principal que permitiu consolidar a reforma do Ensino Médio foi a assunção do Presidente Interino Michel Temer, que implementou o anunciado no plano de governo intitulado “Uma ponte para o futuro” (PMDB, 2015). No referido documento se apresenta uma proposta de saída para os problemas que, segundo o MDB, vinham afetando a sociedade brasileira: déficit nominal do PIB, estagnação econômica, queda na renda per capita, *uma despesa pública muito grande e uma dívida pública crescente* (PMDB, 2015 itálico nosso).

Para esses problemas elencados, a solução apresentada tinha como matriz dois aspectos interconectados. Por um lado, e como principal, levar a cabo uma política de desenvolvimento “centrada na iniciativa privada”; por outro lado, dando forma a essa premissa, alinhar-se aos “padrões normativos do comércio internacional” (PMDB, 2015, p. 18). A proposição se conformava à redução estrutural das despesas públicas, concessões nas áreas de infraestrutura e logística, parcerias com a iniciativa privada para completar a oferta de serviços públicos, aumento da idade de aposentadoria, modificação das leis trabalhistas, entre outras. Esse pacote de reformas seria uma solução a longo prazo e nas próprias palavras do MDB: “muito dura para o conjunto da população” (PMDB, 2015, p. 5).

Considerando que a educação em geral, e em particular a escolar, constitui seus objetivos de formação preponderantemente a partir das necessidades sociais, econômicas e políticas, realizaremos o exercício de sintetizar as principais características do panorama social que impulsionaram a formulação da política educacional aqui analisada. As particularidades descritas a seguir se relacionam de forma íntima com os problemas e objetivos atribuídos à educação enunciados pelos diversos documentos estudados. Não é nosso interesse apresentar, de forma global, todos e cada um dos documentos, mas trazer aqueles elementos que dão conta de demonstrar as necessidades às quais deve dar resposta a educação e em particular o Ensino Médio. Por outro lado, realizamos esta escolha para evitar

repetições e reiteraões, uma vez que os documentos elaborados desde 1996 portam muitas semelhanças e continuidades, tendo como fundamento o Relatório da Educação para o Século XXI para a UNESCO “Educação: um Tesouro a Descobrir”.

### 3.1 NECESSIDADES E OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO NO CHAMADO SÉCULO XXI

Após o golpe parlamentar contra Dilma Rousseff em 2016, o governo do partido Movimento Democrático Brasileiro, com o presidente interino Michel Temer na função principal do executivo, intensificou a implementação de políticas neoliberais. Implementaram-se reformas que legalizaram a instabilidade das relações de trabalho e a oferta de serviços públicos de interesse social por parte do setor privado, seguindo orientações de organismos multilaterais formuladas desde a década de 1990<sup>15</sup>. As reformas foram diversas. Todas elas em direção a abrir terreno para que o setor privado regulasse as relações de trabalho e a economia nacional, aumentando a desnacionalização da economia e arraigando a tutela internacional sobre o Estado Brasileiro, ações centrais dentro do plano de governo que passaram a ser realidade rapidamente.

Iniciou-se a privatização de estatais (por exemplo modificando a partilha das operações do Pré-sal, tirando a obrigatoriedade de serem no mínimo 30% para a Petrobrás); autorizou-se que as empresas pudessem ter as atividades fim terceirizadas (lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.); apresentou-se a Reforma Trabalhista possibilitando o trabalho intermitente e eliminando o imposto sindical (lei nº 13.467/17), ao mesmo tempo em que legalizou-se a possibilidade de negociações individuais entre empregador e empregado; decretou-se o congelamento, por duas décadas, no gasto público (Emenda Constitucional nº 95) e se reformularam os princípios e objetivos do ensino médio, resultando na reforma curricular aqui estudada (Lei 13.415/17).

Essas reformas estiveram (e estão) completamente alinhadas com as orientações realizadas por organismos multilaterais no marco dos acordos internacionais para a abertura progressiva das nações ao comércio mundial, tanto de bens quanto de serviços, estabelecidos

---

<sup>15</sup> Para nosso trabalho utilizamos o programa executivo do Grupo Banco Mundial “Educação 2020” (2011) e a “Declaração de Incheon: Educação 2030” (2015) elaborada no marco do Fórum Mundial da Educação, organizado de forma conjunta entre as Organizações Multilaterais.

desde a década de 1990, especificamente desde que os países signatários dos acordos de comércio internacional - coordenados desde 1947 pelo *Geral Agreement on Tariffs and Trades* (GATT) – assumiram implementar progressivamente as medidas para participar do mercado global, isto é, a partir do consenso de Washington, celebrado em 1989 (RIBEIRO, 2006).

Segundo Bandeira (2002), o consenso de Washington e as propostas ali discutidas e definidas vieram para responder à crise econômica que na América Latina teve auge na década de 1980. A crise da América Latina significou para os países da União Europeia e Estados Unidos, principalmente, diminuição das exportações. Para América Latina a crise aprofundou as desigualdades, promoveu a fuga de capitais e a estagnação econômica, causando um aumento da inflação, e com isto a dificuldade de pagar a dívida contraída com as entidades financeiras internacionais (BANDEIRA, 2002)

As principais medidas definidas no consenso de Washington e que posteriormente foram ratificadas na reunião da Organização Mundial do Comércio na rodada Montevideo, em 1994, foram:

- Disciplina fiscal;
- Reordenamento nas prioridades dos gastos públicos;
- Reforma tributária;
- Liberalização do setor financeiro;
- Manutenção de taxas de câmbio competitivas;
- Liberalização comercial;
- Atração de investimentos diretos estrangeiros;
- Privatização de empresas estatais;
- Desregulamentação da economia;
- Proteção a direitos autorais (BANDEIRA, 2002).

Segundo os signatários e os formuladores, adotar essas medidas permitiria que os países da América pudessem estabilizar sua economia. Fato benéfico especialmente para conseguir renegociar a dívida externa e futuramente receber mais recursos das agências financeiras. A crise global iniciada na década de 1970, e que para Harvey explode com a “profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, [...] pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (HARVEY, 1992), o

estado de bem-estar, o emprego fixo e o salário familiar, entre outras contrapartidas aos trabalhadores.

Para Sarti e Hiratuka (2017), a transformação da estrutura produtiva global das últimas quatro décadas apresenta vários fatores que influenciaram e influenciam a estrutura econômica brasileira. Um destes, o avanço tecnológico impulsionado pela Alemanha e especialmente pela reordenação produtiva japonesa baseada na flexibilidade da sua produção, o que gerou uma gestão mais alinhada com o setor financeiro e a articulação das cadeias produtivas em rede internacional coordenadas por grandes corporações. Esse processo de internacionalização produtiva procurou, entre outras, força de trabalho de baixo custo consolidando-se no surgimento “de setores de produção inteiramente novos”, “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”, um vasto crescimento no “chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (HARVEY, 1992, p. 14).

Isto repercutiu nos países considerados em desenvolvimento, fazendo que assumissem etapas produtivas manufatureiras, inserindo no processo de trabalho não mais do que mão de obra de baixo custo. Este processo de inserção da América Latina na cadeia produtiva global, que antes exigia “a internalização de cadeias produtivas inteiras e, muitas vezes, um conjunto de cadeias produtivas complementares, o que significava uma necessidade grande de mobilizar recursos financeiros, humanos, técnicos, gerenciais e tecnológicos” (SARTI; HIRATUKA, 2017, p. 199), foi possível simplesmente com a alocação de pequena infraestrutura estrangeira, ou com a participação parcial da média e grande indústria nacional.

Além da expansão das corporações nos países periféricos, Fontes (2010) Frigotto e Ciavatta (2003) entendem que aquela crise abria uma janela de oportunidades à especulação do capital financeiro que, para América Latina, se configurava como fonte de estabilização temporal da sua economia e de dependência das agências de financiamento internacionais. Assim, os países latino-americanos

[...] passariam a depender sempre de financiamentos do BID ou do BIRD para a execução de obras públicas, tendo de sujeitar suas respectivas políticas econômicas e decisões de investimentos à fiscalização internacional, por meio de condicionalidades, que ameaçavam atingir igualmente a política de defesa, com a fixação de limites para os gastos militares (BANDEIRA, 202, p. 136).

A dependência do capital financeiro internacional para equilibrar a economia dos países como o Brasil favoreceu a expansão das relações sociais capitalistas de produção, forjadas às custas da desregulamentação da economia, uma vez que a sujeitou ao comércio global.

A mudança na organização produtiva mundial e o papel que o Brasil iria desenvolver nessa organização afetaram o desenvolvimento tecnológico mundial e os níveis de emprego em sentido inverso, este último claramente em redução. Além disto, a produção industrial que permaneceu ativa via a necessidade de recorrer à importação de matéria prima, fazendo que a indústria brasileira, por um lado, reduzisse os postos de trabalho e, por outro, desagregasse a média empresa da cadeia de produção, diminuindo ainda mais as possibilidades para os trabalhadores de encontrar empregos nestes setores produtivos de trabalho formal e relativamente estável.

Perante esse panorama, em 1996, uma comissão chamada de *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* publicou o relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” apontando a importância da educação e as direções nas quais deveria ser reorganizada. No relatório se descreve o contexto social como um momento em que não se requer mais trabalho manual devido à rápida tecnicização produtiva. Menciona-se que o desenvolvimento se “depara com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos ecológicos e humanos que comporta”, por isto, a educação deve estar orientada tanto “para o crescimento econômico quanto para o desenvolvimento humano” (DELORS et al., 1996, p. 66).

Além disto, se diz que a produção e os avanços tecnológicos são constantes, pelo que os trabalhadores têm de ser capazes de assumir diversas tarefas, ou desenvolver uma “flexibilidade qualitativa” (idem p. 70). O relatório reconhece que, junto a rápida tecnicização produtiva, o setor de serviços tende a aumentar. Para a época em que esse documento foi escrito, o setor de serviços incorporava um quarto da população dos países em desenvolvimento. Por isso, nos países como o Brasil, se recomenda – de forma explícita – que não se eduque para o setor industrial de alta qualificação nem para se ter estabilidade laboral:

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida

mudança e capazes de dominar essas transformações (DELORS et al., 1996 p.72).

Este entendimento e diretriz se confirmam quando os autores apresentam os dados referentes à chamada “fuga de cérebros”. Mencionam que há um problema, nos países em desenvolvimento, de superprodução de trabalhadores qualificados (diplomados), e que isto acontecia porque os sistemas educativos se orientavam pelas necessidades produtivas dos países desenvolvidos. Portanto são os “[...] países em desenvolvimento [aos] que incumbe, em primeiro lugar, travar este fenômeno. Devem adotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia” (DELORS et. al., 1996 p. 73). Em outras palavras, deve-se aceitar a impossibilidade de equiparar o nível tecnológico da produção dos países desenvolvidos e adaptar a força de trabalho local às necessidades dos resíduos produtivos de capital das cadeias produtivas mundiais.

Perante as consequências da falta de trabalhos estáveis e do aumento do desemprego tendencial, se estabeleceu o paradigma econômico do desenvolvimento humano fundado no Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) onde se realça a necessidade de ampliar a concepção de desenvolvimento humano e englobar também as possibilidades que são oferecidas às pessoas: “ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente” (DELORS, et. al., 1996 p. 90).

Essa abordagem define o desenvolvimento humano tendo em conta a ampliação das possibilidades de escolha dos indivíduos. Essa foi a concepção de desenvolvimento que fundamentou a proposta educativa e as diretrizes presentes nos documentos orientadores para a implementação do programa piloto Ensino Médio Integral em Tempo Integral, estudado por nós anteriormente (OTÁLORA, 2019). Um dos elementos importantes da proposta educativa desse programa é a necessidade de educar cada pessoa como responsável pelo seu desenvolvimento e pelo seu aprendizado.

[...] a educação deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS et al., 1996, p. 83). Essa concepção do “desenvolvimento humano” tem como pano de fundo os princípios da Teoria do Capital Humano. Em nossos estudos anteriores (OTÁLORA, 2019, p. 56)

Apresentamos, a partir do Frigotto, que, por sua vez, analisou essa teoria a partir do trabalho de Schultz<sup>16</sup>, como essas teorias são transversais na proposta educativa de formação da juventude. Para a Teoria do Capital Humano, o desenvolvimento econômico social é considerado como resultado do desenvolvimento econômico individual; nessa medida a educação tem de fortalecer a capacidade dos indivíduos de fazer escolhas diante das condições que tenham. Encontramos no documento do Banco Mundial (2011, p.3) a relação entre desenvolvimento de capacidades e aumento da produção nacional, isto é, um dos argumentos para que a educação desenvolva essas capacidades básicas desde a mais tenra idade.

No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. Por exemplo, um aumento de um desvio-padrão nas notas de leitura e matemática dos estudantes (equivalente aproximadamente a uma subida do ranking de desempenho de um país, da mediana para os 15 por cento do topo), está associado a um aumento muito elevado de 2 pontos percentuais no crescimento anual per capita do GDP (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Nessa direção, todas as aprendizagens deveriam apontar para que, individualmente, se incorporem as melhores formas de tomar decisões que tenham como resultado avanços na sua vida econômica. Esta capacidade individual está interligada ao desenvolvimento humano, e é o que possibilita aos indivíduos se tornarem “agentes”. Resgatamos aqui uma das premissas com as quais o programa EMITI sustenta sua estrutura e finalidade:

[...] o conceito de ‘desenvolvimento como liberdade’, formulado pelo economista indiano Amartya Sen, propõe que o desenvolvimento das nações não seja mais associado à ideia de mero crescimento econômico, mas à busca de bem-estar, numa abordagem que privilegia o papel de agente de cada pessoa (SANTA CATARINA, SED/ IAS, 2017a, p. 14)

Neste sentido, a educação como motor de desenvolvimento social deve orientar-se ao desenvolvimento da capacidade de as pessoas definirem, por si próprias, os critérios e os

---

<sup>16</sup>FRIGOTO, 2010. A Produtividade da Escola Improdutiva.

caminhos de como levar sua vida a ser mais produtiva. Em consequência, desenvolvimento individual se traduz em desenvolvimento social.

Sobre essa perspectiva de desenvolvimento econômico e social, o sujeito tem como característica principal a sua procura por cada vez mais benefícios de caráter econômico. O indivíduo maximizador é por essência egoísta (FRIGOTTO, 2010). Se tomamos o princípio do desenvolvimento humano brevemente exposto, tem-se, por consequência, que o desenvolvimento só pode ser fruto desse egoísmo que, multiplicado, seria a livre concorrência do mercado. Num trecho citado em Otálora, destaca-se como Frigotto defende essa ideia:

O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoas, resultará num equitativo equilíbrio de poder. (FRIGOTTO, apud OTÁLORA, 2019, p. 49)

Retomando o contexto social e econômico da década de 1990, consideramos que essa concepção de desenvolvimento humano condiz com as necessidades resultantes da falta de possibilidades de inserção laboral. O processo econômico descrito por Deddeca evidencia a redução do setor produtivo de bens e com ela uma diminuição constante de possibilidades de empregos assalariados:

[a] política econômica dos anos 90, ancorada na abertura externa rápida e abrupta com eliminação de parte da capacidade produtiva. Plasma-se uma redução do emprego assalariado nas grandes empresas, que joga para o desemprego e para as pequenas e medias atividades importantes contingentes de força de trabalho. O chamado setor informal deve absorver tantos os novos contingentes de migrantes que chegam ao meio urbano, como os assalariados expulsos pelo setor formal (DEDECCA, 2002, p. 256).

O autor mostra como entre 1990 e 1997 a taxa de crescimento da população em idade ativa estava em um 1,9% enquanto a população ocupada chegou a 1,3%. Isto constituiu, segundo o autor, um aumento progressivo da população desempregada, tendo como média 15% nesse período. Outro dado relevante, que a pesquisa de Deddeca traz, é a contração do emprego assalariado no “Grande-Médio Setor” (GMS) e o aumento da população ocupada inserida no “Pequeno-Médio Setor Contratado” (PMS-C) e com maioria no “Pequeno-Médio



Setor Não-Contratado”<sup>17</sup> (PMS-NC), que consiste no trabalho informal desregulado. Ele ainda conclui que “enquanto o GMS tinha seu estoque de ocupados reduzido de 27,6 para 26 milhões de pessoas, entre 1990 e 1997, o PMS-C e o PMS-NC tinham seus estoques incrementados de 3,0 para 4,8 milhões e 14,9 para 20,3 milhões, respectivamente” (DEDECCA, 2002, p. 259). Isto evidencia que naqueles anos o setor de trabalhos informais, o Pequeno-Médio Setor Não-Contratado, foi aquele que recebeu maior quantidade de pessoas em busca de trabalho pertencentes à nova população economicamente ativa ou àquelas que foram expulsas das empresas de maior porte. “Nove de cada 10 novas oportunidade de trabalho criadas entre 1990 e 1997 foram no PMS-NC” (DEDECCA, 2002, p. 258). O autor ainda menciona que a reorganização da produção brasileira trouxe uma redução dos postos de trabalho que exigiam baixa qualificação, criando uma baixa dos salários reais generalizada e aumentando a desigualdade dos mesmos entre trabalhadores de alta e baixa qualificação.

Enquanto o GMS expulsou trabalhadores com baixa escolaridade, o PMS-NC permitia uma incorporação apreciável desses. Independentemente da Região Geográfica, 2/3 das pessoas absorvidas no PMS-NC tinham no máximo o 1º Grau Completo. Deve-se considerar, entretanto, a importância do aumento da ocupação das pessoas com 2º Grau Completo, que atingiu 52% das novas oportunidades de trabalho e que teve no GMS seu espaço privilegiado. [...] esse movimento parece ter estado relacionado a uma política de contratação seletiva das empresas como parte de seus processos de reorganização (DEDECCA, 2002, p. 259)

Perante essa situação, a solução de problemas imediatos assumida pelas cadeias produtivas globais resultou no aumento de trabalhadores de perfil flexível: com baixos salários, contratos curtos e intermitentes, subcontratados e com deslocamentos constantes, em geral, “formas desregulamentadas de trabalho” (ANTUNES, 2009). A reorganização produtiva mundial, como resposta à crise, do ponto de vista dos trabalhadores, só resultou em maior exploração, além de novas formas de expropriação, privatização de empresas

---

<sup>17</sup>Adotando critério internacionalmente aceito, oriundo dos trabalhos da Organização Internacional do Trabalho, diferenciou-se inicialmente os estabelecimentos com menos e com mais de 5 empregados. A partir dessa classificação, explorou-se o destino do trabalho dos trabalhadores autônomos e dos assalariados em estabelecimentos com menos de 5 empregados. Os assalariados formais em estabelecimentos com mais de 5 empregados, os empregadores desses estabelecimentos e os profissionais liberais foram classificados como pertencentes ao Grande-Médio Setor; os assalariados em estabelecimentos com menos de 5 empregados e os autônomos que destinam seu trabalho para algum outro estabelecimento foram agrupados no Pequeno-Médio Setor Contratado; e os assalariados em estabelecimentos com menos de 5 empregados e os autônomos que trabalham para os domicílios e as pessoas foram incorporados ao Pequeno-Médio Setor Não-Contratado. Essa possibilidade de classificação tornou-se possível graças à metodologia adotada pelo IBGE para a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios nos anos 90. Cita original explicativa (DEDECCA, 2002, p. 257).

estatais prestadoras de serviços públicos, e perda de direitos trabalhistas, entre outras (FONTES, 2010), que desde a década de 1990 vem acontecendo.

Nesta linha de repercussões sociais que a reestruturação da produção traz, uma das orientações à educação é que se estimule o trabalho em equipe e o espírito empreendedor para que o desemprego não gere pensamentos e atitudes que confrontem ou coloquem em risco a produtividade individual e nacional. Assim, a educação cumpre o papel de:

[...] incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego (DELORS et al., 1996 p. 83)

A ideia de que o “auto-emprego” ou a instabilidade são e serão permanentes é uma mensagem por trás dessas linhas. Se só uma pequena parcela da população será inserida no setor de produção formal e estável mais demandante de qualificação, a economia informal deve ser orientadora das ações educacionais da classe trabalhadora. Com precisão o explicita o relatório Delors:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS et al., 1996 p. 89)

A educação, portanto, deve guiar-se pelos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão da realidade; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. “É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (DELORS, et. al., 1996 p. 90).

Em 1998, após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) se formularam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM). As DCNEM partem da noção de que a *clientela* do Ensino Médio no Brasil estava composta por trabalhadores e estes querem e tem de estudar, além disto, havia só 25 % de jovens na

escola e muitos desses estavam ainda no ensino fundamental. Também se disse que até 2005 haveria mais de 12 milhões de jovens no Brasil aos quais há que se oferecer alternativas. Essas contas foram expressivas porque estão relacionadas com os índices de desemprego na juventude e com as poucas ofertas laborais em setores econômicos estáveis que estes poderiam encontrar.

Assinala-se que “na verdade, os dois fenômenos somados: a escassez de emprego e aumento geracional de jovens, respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa” (BRASIL, MEC, 1998, p. 7). O que as DCNEM-98 não explicitam claramente é que se trata de uma margem muito grande de desemprego juvenil. Frente a essa combinação de fatores, a escola viria a ser o local onde os jovens iriam permanecer mais tempo, procurando formação para o trabalho.

A compreensão das ínfimas possibilidades de os jovens encontrarem empregos com relações de trabalho estáveis é a mesma que apresentada pelo Relatório Delors, no qual manifesta seu embasamento. As mudanças produtivas e a organização do trabalho impostas pela globalização e o avanço tecnológico são entendidas como o horizonte para a formação nessa etapa da educação básica, considerando a facilidade no acesso às informações, “permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento”, integrando as competências e habilidades “requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (BRASIL, MEC, 1998, p. 12).

Além das repercussões para as relações de trabalho, a reestruturação produtiva afetou de forma intensa as condições de vida da população. Essa condição é também um tema ao qual a educação deveria se direcionar, pois o empobrecimento da população na década de 1990 foi evidente.

A abertura ao comércio mundial e a assunção da renegociação da dívida por parte dos países latino-americanos só favoreceu aos exportadores norte-americanos e às agências de financiamento internacional. Um exemplo disto é que logo após a conformação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), celebrada em Miami em 1994<sup>18</sup>, o Brasil passou a

---

<sup>18</sup> <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2729-la-conformacion-area-libre-comercio-americas-alca-aspectos-institucionales>

sofrer um déficit de USD\$ 38.1 bilhões de 1996 a 2000; ao mesmo tempo em que sua dívida externa aumentou quase 100% desde 1990 a 2000, de USD\$ 123,4 bilhões para USD\$ 235 bilhões (BANDEIRA, 2002).

As políticas neoliberais dos anos 1990 não representaram para a maioria da população melhoras nas condições de vida, pelo contrário, mantiveram e aprofundaram a desigualdade. No caso particular do Brasil a pobreza se estabelece ao lado da significativa produção de riqueza, de semelhante magnitude na França ou na Grã-Bretanha, inclusive maior que no Canadá e na Rússia como o destaca Bandeira:

Com um PIB, da ordem de US\$ 1 trilhão (calculado pela paridade do poder de compra), superior ao do México (US\$ 865,5 bilhões estimado em 1999) e do Canadá (US\$ 722,3 bilhões), quase duas vezes maior do que o da Rússia (US\$ 620,3 bilhões) e quase tão grande quanto o da França (US\$ 1,3 trilhão estimado em 1999), Grã-Bretanha (US\$ 1,3 trilhão estimado em 1999) e Itália (US\$ 1,2 trilhão), o Brasil continuava, não obstante, como um dos países com maior desigualdade na distribuição de renda, em que a indigência e a pobreza de amplas camadas sociais coexistiam com a ostentação da riqueza e o consumo supérfluo de alguns poucos (BANDEIRA, 2002, p. 138).

Pode se dizer que apesar da participação, embora parcial, na internacionalização da produção, realizando processos simples, o que em aparência poderia ter sido uma oportunidade de inserção e desenvolvimento social para países de América Latina, que dificilmente teriam conseguido desenvolver uma cadeia produtiva em sua totalidade, repercutindo na distribuição da riqueza social mundial, foi em realidade um processo pelo qual se precarizou a condição de vida das grandes massas de trabalhadores: os salários reais diminuíram e as empresas viram-se na necessidade de realizar demissões de trabalhadores de baixa qualificação, além disto houve um aumento da terceirização e do uso de trabalho informal, enquanto se introduziram inovações organizacionais e se consolidou uma maior flexibilidade das relações de trabalho (DEDECCA, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (DCNEM, 1998) se enfatiza a importância das competências (conhecidas hoje como competências cognitivas e socioemocionais) para aliviar uma “fragmentação social”, entendida como maior desigualdade social, produzida pela reorganização produtiva mundial, e perante “possíveis efeitos negativos do pós industrialismo, diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, a violência, do desemprego e da vertiginosa substituição

tecnológica” (BRASIL, MEC, 1998, p. 13). Esta mesma preocupação se manifesta em reiteradas ocasiões no Relatório Delors, fazendo alusão, de igual forma, à tendência à violência e à instabilidade social, tal como evidenciam os trechos abaixo:

Considerados nesta perspectiva, os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das **preocupações** prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias (DELORS, et. al., 1996 p. 74 grifos nossos).

O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento (idem. p. 79).

O perigo está em toda a parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. (idem. p. 80).

Com base nesse entendimento, as DCNEM de 1998 caracterizam o Ensino Médio como a etapa que poderia contribuir à “constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (BRASIL, MEC, 1998, p. 13). Assim, os formuladores dessas Diretrizes propuseram diversificar 20% do currículo como forma de atrair e reter os jovens dentro da escola. Diante da compreensão de uma juventude de origens diversas e de um mercado de trabalho em constante mudança (e não no setor da grande indústria) a formação deve ser “básica”, fundamentada na capacidade de aprender e não no acúmulo de informações.

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados (BRASIL, MEC, 1998, p. 11)

Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), publicados dois anos depois, contêm a mesma compreensão da situação das relações de

trabalho informais e orientadas pelo setor de serviços como a diminuição progressiva de oportunidades de emprego para os jovens. Declara-se que, frente a essa mudança na organização produtiva, o Ensino Médio não era mais correspondente, e pelo contrário, oferecia um ensino “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (BRASIL, MEC, 2000, p. 4).

Neste ponto se reitera a argumentação encontrada no Relatório Delors. Especifica-se que houve uma ruptura tecnológica com o aparecimento da microeletrônica que se acentuou no país durante os anos 1980, que causou uma revolução informática, mudando radicalmente as áreas do conhecimento, ganhando um lugar central nos processos de desenvolvimento. Anuncia-se ainda que nas próximas décadas a escola tenha uma nova compreensão do seu papel perante o grande volume de informações que põe novos padrões de formação para os indivíduos (BRASIL, MEC, 2000).

Chama a atenção que o avanço tecnológico diminui as horas de trabalho em geral, e principalmente para os trabalhos menos qualificados e que “se o deslocamento das oportunidades de trabalho do setor industrial para o terciário é uma realidade, isso não significa que seja menor nesse a exigência em relação à qualificação do trabalhador” (BRASIL, MEC, 2000, p. 13). A importância da qualificação radica em que as mudanças são constantes e cada vez mais exigem ao trabalhador rápidas atualizações.

Outro dos motivos apresentados é a necessidade de manutenção da coesão social, que se vê em risco com o aumento do desemprego, por exemplo.

A expansão da economia pautada no conhecimento se caracteriza também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância (BRASIL, MEC, 2000, p. 11).

Por isto a “necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais” (BRASIL, MEC, 2000 p. 11). As competências devem ser uma base para todas as pessoas, portanto, há de solucionar a escassa cobertura escolar que nesse momento foi calculada nos 25% dos jovens entre 15 e 17 anos.

Problemas referentes ao currículo também são citados, como a imposição de modelos aos jovens ou a de só se pautar na memorização e acúmulo de informações. No texto se lê

que: “Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, MEC, 2000, p. 5). Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem uma educação interdisciplinar em oposição àquilo que se compreende como compartimentalização do saber; que incentive o raciocínio e a capacidade de aprender a aprender em contrapartida ao acúmulo de informações; e uma formação geral e não uma formação específica. A necessidade de superar o ensino tradicional é repetida várias vezes no documento: “Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio” (BRASIL, MEC, 2000 p.13).

As competências, portanto, são apresentadas com duas utilidades, uma voltada à formação para o trabalho e a outra para a cidadania. A formação para o trabalho está relacionada ao setor de serviços e à acomodação rápida às relações produtivas que possam vir a surgir no sentido de que “permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica” (BRASIL, MEC, 2000, p. 10). Esses conhecimentos básicos são reunidos nas competências: “cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, MEC, 2000, p. 9). Em relação à formação para a cidadania, também são necessárias as competências, pois, o aumento do protagonismo das tecnologias da informação no setor produtivo traz como consequência o desemprego, isto é, “a garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores” (BRASIL, MEC, 2000, p. 11). A divisão social, ou “dualização” é referida como causa da violência:

Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social (BRASIL, MEC, 2000, p. 13).

Essa necessidade também é referenciada no relatório Delors (1996). Neste documento se menciona que a formação por competências é uma via que, “conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (DELORS et al., 1996, p. 11). A proposta é basear

a educação brasileira nos quatro pilares para a educação pautados pela UNESCO como os fundamentos da contemporaneidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*, insistindo-se que “a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem” (BRASIL, MEC, 2000 p. 15).

A informalidade, desemprego e a pobreza anunciadas nos anos de 1990, pelos organismos multilaterais, e vivenciadas cotidianamente pela população trabalhadora brasileira, se estendem até o presente. O processo de reestruturação mundial da produção continua-se aprofundando. Sarti e Hiratuka demonstram que esse processo organizativo consolidou a centralização da capacidade produtiva e do capital em geral. Durante a primeira década de 2000, as Empresas Transnacionais concentraram grande parte da riqueza,

Quando se observam os dados de internacionalização das atividades tecnológicas das Empresas Transnacionais, que justamente conferem a estas empresas a capacidade para absorver grande parte do valor criado ao longo dessas cadeias globais, também se observa uma situação de grande concentração (MIRANDA, 2014 citado em SARTI; HIRATUKA, 2017, p. 201).

Os autores demonstram essa concentração através de dois indicadores: o de investimentos em pesquisas e desenvolvimento realizados pelas 1500 empresas mais ricas do mundo e o número de patentes depositadas na Oficina de Patentes Europeia (EPO)<sup>19</sup>. O primeiro dado apresenta que essas 1500 empresas fizeram 45% do gasto global neste item. A segunda evidência mostra que, entre 2000 e 2009, os países em desenvolvimento tiveram 5% do total das patentes relacionadas a Transnacionais, Universidades, Institutos, Pessoas Físicas ou Agencias Estatais, sendo que o Brasil se faz presente na lista com 0,1%. Do outro lado, empresas sediadas nos países em desenvolvimento tiveram 94,54% das patentes outorgadas; só as referentes aos Estados Unidos participaram com o 26,56% (SARTI; HIRATUKA, 2017).

Além da centralização, outro fator de influência na economia mundial foi o desenvolvimento na produção de manufaturas na China. Este desenvolvimento das forças produtivas Chinesas se apoiou numa primeira inserção na participação parcial em processos simples na cadeia produtiva global. A partir dessa condição, a China desenvolveu suas forças

---

<sup>19</sup> European Patent Office



produtivas para realização de etapas mais complexas e incrementou a atividade de empresas nacionais e estatais, conseqüentemente, também aumentou sua capacidade importadora e consumidora de matérias primas em geral (idem, p. 199). A inserção da China como potência produtora de manufaturas influenciou nos bens de consumo, logo no custo da força de trabalho, “aumentando ao mesmo tempo a escala de produção e o número de produtores nas etapas menos complexas da cadeia” (SARTI; HIRATUKA, 2017, p. 200). Estes autores ainda destacam que, entre 2003 e 2008, a organização global da produção dirigida por grandes corporações se expandiu, e posterior à crise de 2008 se atenuou; o movimento contrário aconteceu com a produtividade chinesa.

Com 1,3 bilhão de habitantes, a China começou o novo milênio dona de um PIB (Produto Interno Bruto) de US\$ 1,2 trilhão. Vinte anos depois, ele batia os US\$ 15 trilhões, o segundo maior do planeta, com analistas projetando que na década seguinte o país superaria os Estados Unidos como a maior economia do mundo.<sup>20</sup>

Além disto, é importante considerar que após a crise de 2008 os países centrais, entre eles, Estados Unidos, os da União Europeia e ainda China, traçaram sua linha produtiva com base no fortalecimento da pesquisa e produção inovadora. Em particular os Estados Unidos<sup>21</sup> investiram em plataformas tecnológicas, energia limpa, biotecnologia, nanotecnologia, manufatura avançada, tecnologias para a saúde, tecnologias para a educação. A União Europeia, por sua vez, definiu seis áreas prioritárias de desenvolvimento, a saber, sistemas de tecnologia avançada para produção limpa, construção sustentável, tecnologias-chaves de comunicação e informação habilitadoras, veículos sustentáveis, produtos *bio-based e smart grids*<sup>22</sup>.

Lembremos que no plano de governo do MDB (2015) se traçou como horizonte uma organização econômica e social de desenvolvimento “centrada na iniciativa privada” e que se alinharia aos “padrões normativos do comércio internacional” (PMDB, 2015, p. 18). Nessa ordem de ideias, podemos inferir que a aposta é continuar ofertando à produção mundial mão de obra de baixo custo inserida principalmente no Pequeno-Médio Setor Não Contratado e

---

<sup>20</sup> <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55989290>

<sup>21</sup> National Economic Council, Council of Economic Advisers, and Office of Science and Technology Policy, 2011 citado em (SARTI; HIRATUKA, 2017)

<sup>22</sup> Comunicado da Comissão Europeia sobre Política Industrial (2012) e em Veugelers (2013). Op. cit.

que não precisa de uma força de trabalho altamente qualificada, que é o mesmo que dizer informalidade, terceirização, intermitência etc.

[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil [...] (KUENZER, 2017, p. 340–350).

Na revista *integración y comercio* publicada em 2017 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a prestação de serviços se destaca como um setor da economia que tem grande potencial de crescimento, inclusive, prevê-se que a mudança no setor produtivo possibilitaria a criação de empregos que hoje são impensáveis. Assim se menciona em um dos artigos da revista:

Algunos investigadores y expertos apuntan que, al igual que ocurrió en otras ocasiones en las que se eliminaron empleos por el avance de las tecnologías, se crearán muchos más, en general derivados de esos mismos progresos tecnológicos. Es posible, pero de momento no tenemos demasiado sustento argumental para afirmarlo, primero por la dificultad de anticipar esos posibles empleos al día de hoy – decir que la mayor parte de los que hoy son niños trabajarán en empleos aún inexistentes o hablar del potencial de creación de empleo que abren las nuevas tecnologías, citando la de piloto de drones, por poner solo un ejemplo [...] (BARRO, 2017, p. 297).

Diante disso, fica claro que nos últimos anos a expansão das relações capitalistas (procurando capturar e explorar essa força de trabalho deslocada, subsumindo diversas relações sociais ao capital), tem encontrado uma síntese nas empresas de aplicativos as quais se apropriam da gerência de serviços oferecidos por grupos de trabalhadores anteriormente autônomos, configurando uma forma de relação produtiva conhecida como “economia de compartilhamento<sup>23</sup>” (SILVA; TONTINI; CARDOSO, 2019 p. 20).

---

<sup>23</sup> “Por tratar-se de um conceito relativamente novo, ainda não há um consenso na literatura sobre o entendimento sobre a economia compartilhada ou economia do compartilhamento (PEREIRA, SILVA, 2017), sendo recorrente a utilização de diferentes abordagens para o mesmo conceito, como economia mesh (GANSKY, 2011), consumo colaborativo (BOTSMAN; ROGERS, 2011; BELK, 2014), economia colaborativa (OWYANG, 2014) ou até mesmo consumo conectado (DUBOI Set al., 2014) ” (SILVA; TONTINI; CARDOSO, 2019).

[...] às vezes descrita com outros nomes como: consumo colaborativo, economia em rede, plataformas igual-para-igual, economia dos bicos, economia da viração, economia sob demanda etc., é uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviço para trocas no mundo físico, como aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro, realização de tarefas domésticas, entre outras (SILVA; TONTINI; CARDOSO, 2019, p. 23).

Estas empresas, sob a ilusão da desapareição dos patrões, vende a ideia do compartilhamento de tarefas com rendimentos de acordo com o trabalho de cada um, mas esconde a exploração e camufla a extração de mais valia de cada um dos seus trabalhadores. Fontes (2017) observa que, geralmente neste tipo de relações contratuais, a empresa não oferece os instrumentos de trabalho, mas controla a junção entre meios de produção e força de trabalho utilizando dispositivos de gerência que solapam o controle e o travestem de “auto responsabilidade”. Além disso, menciona que neste tipo economia compartilhada existe uma imbricação entre os detentores da propriedade das empresas e investidores de conglomerados financeiros.

Somente a escala atingida pela propriedade dos recursos sociais de produção permite acoplar uma plataforma de busca a uma tecnologia móvel de cartão de crédito e a um localizador, que asseguram a estreita dependência do trabalhador, pois do cartão depende sua própria remuneração e o localizador denuncia todos os seus percursos, uma vez acionado o celular (conexão principal). E é através do cartão que serão extraídos diretamente entre 20 e 25% de toda a remuneração do trabalhador. A taxa de extração de valor é férrea, assim como o regime de trabalho (FONTES, 2017, p. 56).

A realidade dessa desregulamentação do trabalho como consequência da reorganização do setor produtivo constitui os fatores que resultam determinantes para a conformação de um cenário de instabilidade para a juventude brasileira. Silva (2016) demonstra como a juventude se encontra sem perspectivas de trabalho e sem possibilidade de estudo, e como essa situação é funcional às acomodações do modo de produção capitalista. A autora menciona que, em 2013, cerca de 20% dos jovens não possuía trabalho e tampouco estudava, além disso, o desemprego próximo de 13% representava para os jovens submeter-se em condições de trabalho sem estabilidade, intermitentes e de cunho informal (SILVA, Mariléia da, 2016). Por outro lado, destaca-se que a condição de desemprego não é uma realidade exclusiva dos jovens que não continuaram seus estudos, é também uma situação

que afronta aqueles que terminaram o ensino médio e aqueles que se inseriram nos estudos terciários representando 48% dos jovens de 25-29 anos (mesmos dados de 2013).

Neste marco, o Projeto de Lei 4680 de 2013<sup>24</sup> retoma todos os apontamentos presentes nos documentos anteriores acerca da importância do Ensino Médio adequar-se mais estreitamente às características da produção atual: “readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p. 8 seq. justificativa). Ressaltamos a “readequação” porque se tem clareza de que o currículo está adequado ao mercado de trabalho, e que frente a suas mudanças precisa adequar-se novamente.

O documento, além disso, faz-se ênfase ao conteúdo excessivo, formal e padronizado, ultrapassado, desgastado do Ensino Médio, causa de grande evasão e distorção, que além do mais, não reconhecia as diferenças individuais e regionais dos estudantes e das escolas. Particularmente acentuava a formação dos professores dizendo que havia uma “carência e baixa qualidade da formação dos professores do ensino médio. Grande carência de professores com formação adequada e específica, especialmente nas ciências exatas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p. 11).

Para a efetivação desta determinação, o Projeto de Lei 4680 recomenda, também, que a formação dos docentes para o ensino médio se dê a partir de quatro áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas (art. 36), de forma a habilitar os professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, p. 8). Outra proposta foi a flexibilidade de escolha; se propôs que no último ano houvesse a possibilidade de escolha de aprofundamento em uma das quatro áreas - anteriormente citadas, e que se fortalecesse principalmente o ensino de matemática e português. E se solicitou a ampliação da jornada escolar a uma jornada integral e que aqueles que quisessem realizar a formação técnico-profissional poderiam fazê-lo diretamente no setor produtivo. Este Projeto de Lei inaugurou a recente discussão sobre a necessidade de reformar o Ensino Médio, em seu conteúdo se podia se vislumbrar o que viria a se tornar lei em 2017.

---

<sup>24</sup>Elaborado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara de Deputados.

Pelo lado dos Organismos Multilaterais, aconteceu o Fórum Mundial da Educação em 2015, a qual teve como resultado a declaração de Incheon: Educação 2030. Essa declaração apresenta uma síntese histórica das orientações até então feitas pelos diversos Organismos Multilaterais. No documento se destaca que essa declaração reúne discussões feitas pelos diversos representantes da UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e à ACNUR<sup>25</sup> (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016). No texto são referendados os anteriores encontros, o de 1990 em Jomtiem e o de 2000 em Dakar, ambos impulsionados pelo movimento Educação para Todos, originado em 1990.

O quadro geral de desenvolvimento é sintetizado num marco de mudanças rápidas no mercado de trabalho e suas conseqüentes exclusões que causam o aumento de desemprego:

No contexto de um mercado de trabalho que muda rapidamente; do desemprego cada vez maior, principalmente entre jovens; do envelhecimento da força de trabalho em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos, todos os países têm enfrentado a necessidade de desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as competências das pessoas para um trabalho decente, o empreendedorismo [...] (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016, p. 17).

As mudanças do mercado de trabalho são reconhecidas e se sabe da economia informal como captadora dos trabalhadores que não têm mais lugar dentro da produção de alto nível tecnológico e que o desemprego aumenta na juventude.

Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível – como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016 p.17)

Guiar o desenvolvimento dessas mesmas habilidades, reduzir as disparidades e responder às mudanças do mercado de trabalho, dos contextos e das necessidades sociais, bem como responder às necessidades da “**economia informal**” e do desenvolvimento rural (idem, 2016, p. 18 grifos nossos).

---

<sup>25</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a ONU Mulheres e o Banco Mundial; a Parceria Global para a Educação (Global Partnership for Education – GPE); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Education International (EI); a Campanha Global pela Educação (Global Campaign for Education – GCE); a Campanha da Rede Africana de Educação para Todos (África Network Campaign on Education For All – ANCEFA); a Associação da Ásia e Pacífico Sul para a Educação Básica e de Adultos (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE); e a Intel (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016, p.5)

A Declaração de Incheon considera o “quadro geral de desenvolvimento” para sustentar e apontar os caminhos que deve seguir a educação, partindo de que a educação deve ter como objetivo ensinar a *aprender ao longo da vida*. Isto garantiria i) a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável e ii) atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza (GRUPO BANCO MUNDIAL 2016, p. iii).

A Lei 13.415 de 2017, que implementou o Novo Ensino Médio, começou sua gestação desde 2013 (com o PL 6480), retoma para os reformadores empresariais a necessidade de aliviar o currículo de tantas disciplinas e de superar a estrutura rígida para todos argumentando que os jovens de baixa renda não encontravam sentido na escola e que por esse motivo só 58% dos jovens se encontravam na escola na idade certa. Essa realidade escolar se relacionou com os resultados econômicos do país (BRASIL, 2016a).

Registra-se, ainda, que os resultados da prova do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) eram muito baixos e que os jovens não tinham bons resultados em matemática e português, além de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) não melhorava desde 2011, nesse nível de ensino. Esses resultados negativos se associam, na visão dos governantes, ao não desenvolvimento de competências e habilidades (BRASIL, 2016b)

Outro eixo das justificativas é a necessidade de aumentar a capacidade produtiva desses jovens para a década de 2020 frente à diminuição populacional da juventude em 12 milhões e ao aumento progressivo de 3% anual da taxa de idosos (idem, 2016).

Frente a essa situação se propõe um currículo supostamente flexível e aberto para que os jovens possam fazer a “escolha” de seu percurso formativo “o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial” (BRASIL, 2016a, parag. 18).

### 3.2 EM SÍNTESE: EDUCAÇÃO PARA O MERCADO INFORMAL E PARA CONTER AS EXPLOSÕES SOCIAIS

Se olharmos para alguns indicadores poderemos ver como o empobrecimento dos trabalhadores continua a se acentuar nos últimos anos. O desemprego aumentou, a informalidade continuou crescendo de forma acelerada, o poder de compra da população caiu

e não se vislumbra, a curto prazo, uma ruptura com essa tendência de pauperização da classe trabalhadora no Brasil. Muito pelo contrário, a pauperização continuou ao longo dos anos seguintes à reforma do Ensino Médio. Tendo como presidente eleito o senhor Jair Bolsonaro, junto com o Rodrigo Maia (Presidente da Câmara dos Deputados pelo DEM), em 2019 o Congresso Nacional aprovou a reforma da previdência, tendo ainda em sua agenda uma reforma administrativa e tributária<sup>26</sup>, dando continuidade as alterações no âmbito legal voltadas a retirar direitos dos trabalhadores. O empobrecimento da classe trabalhadora se intensificou com a pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, só em abril do mesmo ano o país perdeu 4,9 milhões de postos de trabalho<sup>27</sup>.

Além da expansão das relações capitalistas para o setor de serviços, a automatização da produção tem tido como consequência um aumento na subutilização da força de trabalho na última década. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a taxa de subutilização da força de trabalho<sup>28</sup> e a taxa de desocupação, aumentam tendencialmente desde 2012 (ano em que começa a Pesquisa Contínua) apresentando crescimento de 12,3% e 6,9% respectivamente. No trimestre encerrado em janeiro de 2021 a subutilização foi de 29% e a desocupação de 14,2%.

Vemos até aqui que o futuro que referenciava o plano de governo do MDB, primeiro, retomava com força os acordos assumidos no passado, especificamente na década de 1990 e, segundo, apresentava uma tendência a consolidar a predominância do setor financeiro na economia brasileira, dando possibilidades de crescimento só àquelas empresas de grande porte, capazes de assumir altos juros. Além disto, fortalece a internacionalização econômica que, desde os anos 1990, trouxe grandes prejuízos ao conjunto dos trabalhadores, abrindo as portas para as indústrias de capitais estrangeiros produtoras de serviços na economia brasileira, isto é, com vistas a “adequar a economia aos padrões internacionais”. Para os trabalhadores fica a consolidação jurídica da instabilidade das relações de trabalho e a

---

<sup>26</sup>[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/12/23/interna\\_politica,816083/primeiro-ano-do-governo-bolsonaro-teve-reformas-nas-maos-do-congresso.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/12/23/interna_politica,816083/primeiro-ano-do-governo-bolsonaro-teve-reformas-nas-maos-do-congresso.shtml)

<sup>27</sup>[https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/05/28/interna\\_internacional,1151513/brasil-perde-4-9-milhoes-de-empregos-por-pandemia.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2020/05/28/interna_internacional,1151513/brasil-perde-4-9-milhoes-de-empregos-por-pandemia.shtml). As perdas foram registradas tanto no setor formal quanto informal e em sete das dez atividades econômicas analisadas pelo instituto. Comércio (-1,2 milhão de vagas), construção (-885.000) e serviços domésticos (727.000) foram particularmente afetados.

<sup>28</sup> A taxa de subutilização é a razão entre a população em idade de trabalhar e aquela que não trabalha, seja porque não atinge 40h/s ou porque se encontra sem emprego. Nesse último grupo se encontram os que procuram e não encontraram trabalho (desocupados), aqueles que deixaram de procurar e aqueles que não têm mais esperança de encontrar um emprego (força de trabalho potencial e desalentados) (IBGE, 2020).

assunção de uma vida com futuro incerto, futuro deixado à mercê das necessidades advindas do movimento do capital.

A reorganização da produção mundial, impulsionada nas últimas quatro décadas, suscita a necessidade, para o empresariado brasileiro, de construir consensos<sup>29</sup> em torno de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95), entre elas se encontra a reforma da educação básica.

Para Evangelista, Shiroma e de Moraes (2011), a educação, nas orientações das organizações multilaterais formuladas na década de 1990, carrega dois sentidos. Um relacionado à possibilidade de aprendizagem permanente e em qualquer lugar, sob quaisquer condições, “ao longo da vida”, possibilidade que, inclusive, se encontra presente na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional de 1996. E segundo, a relevância do sistema de ensino escolar para a sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Pelo que pudemos identificar na leitura dos documentos, realizada com foco nas necessidades (os problemas a resolver) e objetivos (ou soluções a esses problemas), encontramos que a importância da educação se fundamenta em duas direções principais, a de formar para as especificidades do mercado de trabalho e principalmente para a informalidade, e a de formar para as consequências sociais que as condições desse mercado de trabalho trazem para a estabilidade da sociedade capitalista.

O documento do Grupo Banco Mundial, Educação 2020 (2011) traz a formulação de um problema que se traduz nas mesmas preocupações que todo o conjunto de documentos apresentados. A acomodação das capacidades da força de trabalho às demandas das empresas e nações para competir internacionalmente:

O aumento impressionante de novos países de rendimento médio tem intensificado o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante a criação de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2)

Como apresentamos nas páginas anteriores, esta é uma constante em todos os documentos, a de aproximar a educação às condições produtivas atuais, em específico para a informalidade. Mas não é só isso. Há um destaque de igual importância que aparece de forma

---

<sup>29</sup> Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).



transversal e reiterativa, para a necessidade de estabilidade social. Para isso, a educação desenvolve a auto responsabilidade como formas de criar, nos sujeitos, a necessidade de que eles desenvolvam, por si mesmos, seus próprios trabalhos. Segundo o Banco Mundial (2011), além da preparação para o trabalho, o controle de “explosões juvenis” é outro aspecto que vem aparecendo no mundo e que a educação deve ajudar a dar respostas.

Um conjunto de mudanças é a demografia: taxas de fertilidade mais reduzidas estão a alterar os perfis populacionais das populações muito jovens, típicas de muitos países de baixo rendimento, para “explosões juvenis”, mais comuns nos países de rendimentos médios e cada vez mais concentradas nas áreas urbanas (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2011 p.2).

O grupo Banco Mundial define que os focos dessas explosões juvenis estão nos grupos sociais empobrecidos, por isso estabelece como prioridade ter os “pobres e vulneráveis [...] como objetivo, para criar oportunidades de crescimento [...] e reforçar a governação” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A dupla função dada à educação se apresenta reiteradamente, sempre com os mesmos interesses, o de preparar para o mercado de trabalho em sua condição de rápida transformação e quanto aos desafios demográficos que colocam em risco a paz e a segurança.

Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016 p. 7).

Nessa declaração das Organizações Multilaterais, Educação 2030, os formuladores manifestam que, “uma educação melhor também é central na prevenção e na mitigação de conflitos e crises, bem como na promoção da paz” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016 p.7). Ainda dizem que: “A educação deverá visar o desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz” (idem, ibidem). A necessidade de controlar possíveis situações de instabilidade social perante as exclusões do mercado de trabalho, demandam que “os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016 p.10).

O movimento do capital, a necessidade de mudanças nas relações de trabalho e no setor produtivo, assim como o desemprego e a situação crescente de jovens na informalidade é uma realidade que se prevê para a década seguinte. Mozart Neves (2019), do Instituto Ayrton Senna, justificando a necessidade de modificar os propósitos educacionais, destaca que, para o ano 2030, grande parte da produção no Brasil será automatizada, afetando principalmente a juventude. Um estudo sobre o futuro do trabalho da consultoria global McKinsey & Company revela que seis em cada dez trabalhos podem ter mais de 30% de suas atividades automatizadas. No cenário mais modesto, isso poderá impactar, até 2030, a atividade laboral de 400 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, a estimativa é que o efeito da automação atinja cerca de 16 milhões de brasileiros, especialmente os jovens que não tiveram acesso a uma educação de qualidade (RAMOS, 2019).

No Século XXI as tendências no setor produtivo continuam sendo as de relegar à maioria dos trabalhadores à economia informal e/ou ao setor de serviços organizado e coordenado pelas empresas internacionais sob o rótulo de “economias de compartilhamento”, ambas as opções de trabalho que demandam dos trabalhadores uma baixa qualificação com uma alta capacidade comportamental e emocional para suportar a instabilidade e “incerteza”. Como formadora de trabalhadores para esse tipo de atividade laboral, à escola cabe formar jovens com “habilidades e competências” que sejam básicas e que não obriguem os estudantes a acumular conhecimento.

Compreendendo que a educação e, em particular, a atividade de ensino se encontra determinada pelas finalidades formativas para os novos sujeitos, orientada, por sua vez, pela necessidade que as classes dominantes têm de continuar ampliando a acumulação, que nas palavras de Mészáros é questão crucial para “a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos cujos fins próprios não neguem as potencialidades do sistema de produção dominante (MÉSZÁROS, 2006, p. 263), entendemos que as competências, como alvo de desenvolvimento, se colocam como objetivo orientador das ações de ensino, e que vêm alinhadas à contenção de levantamentos sociais frente à pobreza e desigualdade, além da inserção autônoma e “autorresponsabilizadora” dos indivíduos no setor informal da economia.

Podemos dizer também que, segundo Harvey (1992), o regime de acumulação flexível constrói um sistema de regulação social geral, no qual a escola se integra com as

mesmas características, que beneficiam o primeiro. Kuenzer (2017) denomina a educação para o regime flexível de pedagogia da acumulação flexível, que se encontra diretamente relacionada ao chamado dos organismos multilaterais a assumir a centralidade do aluno. Assim o recomenda o Banco Mundial:

Recomenda-se que os professores utilizem “abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016 p.11)

De tal forma, a transmissão da cultura humana objetivada nos objetos materiais e imateriais que se propõe transmitir aos jovens no Novo Ensino Médio, como síntese do projeto educacional para o Século XXI, se reduz às habilidades e competências cognitivas e socioemocionais necessárias para os impasses imediatos e corriqueiros da sua vida cotidiana, seja para a adaptação à informalidade dos empregos ou para suportar as tendências individuais de “explosões” derivadas do desemprego.

Esta proposta de “resignificar os propósitos da educação” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017a) mantém os objetivos sociais designados pela produção capitalista à educação escolar. Como chama a atenção Davidov (1987), trata-se de instruir apenas no básico para lidar com problemas da vida cotidiana

Realmente, no curso de centenas de anos a finalidade social principal da educação massiva consistiu em inculcar à maioria das crianças dos trabalhadores só aqueles conhecimentos e habilidades, sem os quais é impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social (saber escrever, contar, ler; ter ideias elementares sobre o circundante). A escola primária realizava esses objetivos [...] preparava diretamente as crianças para a atividade laboral em qualidade de força de trabalho mais ou menos qualificada ou para a aprendizagem profissional em especialidades relativamente simples (DAVÍDOV, 1987, p. 143, tradução nossa).

Especificamente sobre a centralidade do aluno ou do “protagonismo juvenil” tende a aproximar-se à necessidade produtiva de vincular, de forma individual, os jovens à economia de serviços ou à informalidade laboral, seguindo a diretriz do “auto-emprego” citado pelo Relatório Delors. O Século XXI é apresentado, assim, como um contexto em que estão dadas as bases da informalidade laboral e da instabilidade social. Dadas essas circunstâncias, se o

trabalhador irá “transitar, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada” (KUENZER, 2017 p. 3). Neste marco, o percurso formativo escolar se torna análogo ao percurso laboral, isto é, de trânsito por diversas vivências que não requerem formação especializada; é neste panorama que a categoria central da “pedagogia de acumulação flexível” se materializa na aprendizagem ao longo da vida como demarca(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As necessidades e objetivos do empresariado brasileiro frente ao movimento do capital concretizado na reorganização da cadeia produtiva e o aparecimento de novas formas de gestão da força de trabalho, como as economias de compartilhamento ou, simplesmente, de economias informais, assim como as consequências sociais advindas do desemprego, a pobreza e a desigualdade delegam à educação escolar os objetivos de formar jovens preparados para as incertezas, os quais devem ser, portanto, capazes de se sobrepôr às dificuldades. Essas condições se apresentam para o professor em forma de estrutura curricular, objetivos de formação, conteúdos escolares (conhecimentos e comportamentos) a desenvolver nos estudantes.

Veremos no próximo capítulo como se expressam essas determinações nas orientações realizadas aos professores.

#### 4. O TRABALHO DO PROFESSOR NO NOVO ENSINO MÉDIO

Descrevemos anteriormente como se apresentam, nos diversos documentos dos Organismos Multilaterais e nos documentos legais brasileiros, as necessidades do mercado de trabalho e objetivos atribuídos à educação para satisfazer essas necessidades da produção capitalista. Descrevemos como transversalmente aparecem dois objetivos principais para a escola se organizar em torno deles. Um deles, o de formar trabalhadores para inserir-se na economia de serviços, seja ela formal ou informal, e o outro, o de conter conflitos sociais advindos do aumento tendencial do desemprego e da pobreza.

A escola por tanto, deve assumir o compromisso de organizar todas suas ações orientadas a estes objetivos. Alcançar, atrair, reter os jovens é a tarefa principal dada à escola, para o qual seus objetivos de ensino visam desenvolver a *habilidade de mobilizar conhecimentos*; os métodos recomendados se fundam no acompanhamento das decisões do estudante sobre o que deve conhecer e como deve comportar-se frente aos outros, e na construção de relações de confiança destes com os professores. Neste complexo de orientações se configura o trabalho pedagógico.

Para Freitas (1994, 2014), o trabalho pedagógico está configurado com base na relação de dois complexos categoriais, o objetivo/avaliação e o conteúdo/método. Esses dois pares dialéticos constituem a base da organização pedagógica, determinando o conteúdo e o método adotado. Neste mesmo caminho, Moura (2006) menciona que a Atividade de Ensino é a materialização dos objetivos e conteúdo, “e este por sua vez, concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas” (MOURA, 1996, p. 30). Além disto, Moura ressalta que a atividade de ensino como unidade formadora do estudante e professor, reúne *objetivos de ensino, conteúdo e uma concepção de aprendizagem*.

##### 4.1. OBJETIVOS ORIENTADORES DO ENSINO.

O que percebemos que sintetiza esses dois objetivos são os chamados “pilares da Educação”, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes quatro conceitos conformam a base da concepção educacional que tem como síntese histórica

o programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral e o Novo Ensino Médio no Território Catarinense. No EMITI, tal concepção se expressa da seguinte forma:

As macrocompetências – que se relacionam com a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades – conectam aspectos socioemocionais e cognitivos, com o objetivo de promover a formação para a autonomia (aprender a ser), a partir da capacidade de aprender ao longo da vida (aprender a aprender), do exercício colaborativo nas relações (aprender a conviver) e da preparação para o mundo do trabalho (aprender a fazer) (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017a, p. 20).

Os “quatro pilares da educação” são apresentados pelo Relatório Delors como os elementos que fundamentam a educação do Século XXI. Eles se fundamentam na compreensão de que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS et al., 1996, p. 89). No mesmo sentido se reitera que a educação não pode pretender mais o acúmulo de informações e sim que se tenha conhecimentos básicos que oportunizem a atualização constante de conhecimentos.

Segundo Delors et al., “desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade” (DELORS et al., 1996 p. 90). Na mesma direção aponta o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Educação de SC, nos cadernos de implementação do programa piloto EMITI (2017). Dizem que é preciso “ressignificar o propósito da educação” tendo uma educação que “vai além da dimensão do desempenho acadêmico” (SANTA CATARINA; SED; IAS, 2017a, p. 10).

O aprender a aprender se relaciona com o aprender a conhecer. Aqui o “conhecer” está relacionado a um “conhecimento que aplica conhecimento”, disto falaremos mais adiante. A ideia que se sustenta é que as mudanças constantes e incertas precisam que os jovens possam atualizar-se constantemente e por si sós, tendo como aliada a grande quantidade de informação que se encontra disponível. O Aprender a fazer na proposta para a educação do Século XXI, está vinculada à redução dos trabalhos assalariados no setor

industrial e o aumento de trabalhadores na economia informal, pelo que o aprendizado não pode ser específico de um conteúdo em particular:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS et al., 1996, p. p.93)

Perante essa nova demanda do mercado de trabalho os conhecimentos a apreender na escola têm de se relacionar com atitudes que beneficiem as relações interpessoais, as quais são centrais no setor de serviços, seja formal ou informal. A respeito dessa necessidade, o Relatório Delors menciona o seguinte: “O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente, e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas” (DELORS et al., 1996, p. 95). Essa ideia tem um forte apelo à tendência de automatização produtiva mundial, a qual relega aos países como o Brasil essa economia de serviços, não sendo oportuno formar pessoas para além do básico que esse setor demanda. Delors e seus coetâneos consideram que a educação do Século XXI na América Latina tem de estar voltada apenas à manutenção das condições atuais de desenvolvimento produtivo e manutenção da vida, e que não é necessária uma qualificação profissional e sim uma “qualificação social” (idem, 1996, p. 96).

O aprender a viver juntos carrega a necessidade de manter a estabilidade social e conter futuras “explosões” sociais. A proposta é entender que o mundo está habitado por diversas culturas e que os interesses econômicos e a concorrência individual e entre países podem gerar conflitos, porém, é possível solucionar os problemas com diálogo. Assim, delinea-se outro objetivo para a escola, qual seja, a responsabilidade por favorecer ou resistir aos conflitos sociais:

A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa

guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas (DELORS et al., 1996, p. 97).

À escola é dada a orientação de trabalhar nos diversos componentes curriculares as culturas e diversidades étnicas como forma de aliviar conflitos baseados em preconceitos culturais e étnicos. Também se recomenda que sejam realizados projetos por grupos para que se atenuem possíveis conflitos entre os estudantes, e que se desenvolvam projetos para além da escola:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (DELORS et al., 1996, p. 99).

Outro “temor” expresso e que constitui em proposta educacional para o Século XXI, é o resultante da compreensão de que a distância entre as pessoas e a atividade produtiva em geral, e em particular de vínculo relativamente direto com a produção industrial, resulta na perda de direção individual da vida. Delors, et al., citam o trabalho realizado em 1972 por Edgard Faure<sup>30</sup> para expressar a necessidade de formar em valores, com as adequadas referências espirituais e intelectuais para “gerir seu próprio destino”

[...] Risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um. [...] Risco de expulsão pelas máquinas, do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria (FAURE, 1972 citado em DELORS et al., 1996, p. 99)

Parece que o temor se apoia na compreensão de que as referências de vida não sejam mais estabelecidas na relação de trabalho capitalista (vivas no interior da fábrica), e possam aparecer outras que conflitem com a ordem social. A escola, portanto, tem essa tarefa, a de

---

<sup>30</sup> UNESCO, encarregou ao Edgar Faure, ex -presidente do Conselho e ex Ministro de Educação da França, um informe sobre o Desenvolvimento da Educação a nível mundial. O informe se publicou na revista Perspectivas da UNESCO, 1972 com o título ‘Aprender a ser: a renovação da educação mundial.



transmitir o que é válido e orienta a produção industrial, ou seja, a vontade de ter de continuar esforçando-se individualmente para melhorar sua própria vida.

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. [...] donos de seu próprio destino (idem, 1996, p. 100).

Os quatro pilares que expressam os objetivos gerais de contenção de conflitos e revoluções sociais e o de formação de trabalhadores para o setor de serviços com relações de trabalho formais e informais ainda são decompostos, cada um desses objetivos, em mais dois: o aprender a conhecer se refere à formação e atualização individual e autônoma dos conhecimentos necessários para se inserir na economia (para vender sua força de trabalho); o aprender a fazer, que está relacionado com a utilização desses conhecimentos adquiridos, e que em particular serão orientados pelos comportamentos que favorecem as relações interpessoais. Por outro lado, o aprender a ser indica a necessidade de que as novas gerações incorporem os objetivos e valores da sociedade capitalista; e o aprender a conviver contém a necessidade de ser tolerante e não se desanimar frente a conflitos com os outros ou o insucesso na concorrência por um posto de trabalho.

Esses objetivos orientam a conformação do perfil do “professor do Século XXI”.

#### 4.2 COMPETÊNCIAS COMO CONTEÚDO: O “CONHECIMENTO” DE “APLICAR CONHECIMENTO”

“O aprendizado dos conteúdos das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, passando a se articular e a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017b, p. 10).

Os documentos são enfáticos na imperiosa necessidade de desenvolver as ditas competências. Frente a perpetuação da instabilidade laboral e a informalidade das relações de trabalho, ou sua flexibilidade, as competências e habilidades são o objetivo a desenvolver nos processos de educação:

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2016, p. iv).

Como vimos tratando, os objetivos de ensino, no projeto educacional voltado aos países da periferia do capitalismo, se materializam numa concepção de educação que tem como meta que se aprenda o básico para o trabalho nas economias de serviços. Além disso, vimos que o trabalho assalariado estável se reduz à medida que se ampliam as relações de trabalho instável que demandam do trabalhador apenas uma qualificação mínima. A alfabetização e a matemática se apresentam como as *hard skills*, enquanto as habilidades interpessoais embasam as *soft skills* (UNESCO, 2015). Dentro dos currículos do EMITI e Novo Ensino Médio Catarinense as competências se incorporam em cada um dos componentes e nas especificidades de cada disciplina para desenvolvê-las. Pelo menos assim se pretende: “As competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino médio” (SANTA CATARINA, 2021, p. 42)

As habilidades cognitivas e as habilidades interpessoais e sociais são referenciadas no documento As primeiras se fundamentam em conhecimentos, compreensão e raciocínio, as segundas se relacionariam com o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, demonstrando empatia e respeito pela diversidade (UNESCO, 2015). A tradução ao português que faz o documento para *hard skill* é habilidades cognitivas, e para *soft skill* é habilidades socioemocionais. Ainda aponta uma terceira dimensão que não possui expressão anglo-saxônica, habilidades comportamentais, e refere-se a agir de forma responsável em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.

Ao pesquisar as possíveis traduções para os conceitos encontramos diversos cursos e blogs que chamam a atenção da importância de desenvolver essas habilidades apreciadas por recrutadores, e trabalhos acadêmicos que abordam esta questão. Aqui citamos a definição atribuída a estas habilidades em um artigo intitulado “Desenvolvimento de *soft skills* uma alternativa à escassez de talento humano”:

[...] las competencias duras son el *expertise* técnico y los conocimientos necesarios para ejecutar un trabajo. Mientras que las competencias blandas son las cualidades intrapersonales y de relacionamiento. Los ejecutivos de negocios consideran las competencias blandas como un atributo muy

importante para los postulantes a una oferta de trabajo [...]. (MAYA; ORELLANA, 2016, P. 63)

A OCDE (2015), em documento intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, ressalta a importância das competências para enfrentar o desemprego juvenil, a insatisfação com a vida e o desengajamento na participação política. Aqui se condensa o aprender a conhecer e o aprender a fazer, este último, vinculado às habilidades de relacionamento com outras pessoas. Desenvolver isto nos jovens seria a possibilidade de manter o impulso do progresso. De tal forma, a educação por competências ajudaria as crianças a se prepararem para empregos ainda não existentes (ou para o eventual desemprego), seguindo o caminho dos “[...] jovens de hoje, [que] dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro” (OCDE, 2015, p. 21).

De forma mais detalhada, o aprender a fazer interpessoal predominante no setor de serviços é descrito como comportamentos benéficos às relações de trabalho e sociais em geral. A OCDE menciona que as capacidades individuais podem ser manifestadas por um padrão de pensamentos, sentimentos e comportamentos (OCDE, 2015, p. 35). Lima (2018, p. 20) menciona que a definição de competências é baseada no modelo dos cinco grandes fatores chamado de Big Five. Segundo a mesma autora, a OCDE toma de Costa e McCrae (1992) uma lista de características correspondentes a cada “grande fator”, a saber, i) extroversão (socialização, assertividade, entusiasmo); ii) amabilidade (confiabilidade, franqueza, altruísmo); iii) conscientização (eficiência, organização, autodisciplina, esforço); iv) estabilidade emocional (controle de ansiedade, irritabilidade, depressão, impulsividade); e v) abertura às experiências (curiosidade, imaginação, excitabilidade).

No Ensino Médio Integral em Tempo Integral, as competências são assim apresentadas:

<b>Competências com base na Matriz de Referências do ENEM</b>	<b>Competência de área 3 (Educação Física)</b> – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade. <b>Habilidade 9</b> – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. <b>Habilidade 10</b> – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. <b>Habilidade 11</b> – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
<b>Competências da Matriz de competências para o Século 21 (cognitivas e socioemocionais)</b>	Abertura para o novo. Criatividade. Comunicação.

*Imagem 1. Competências a desenvolver na Educação Física no primeiro bimestre do 1º ano (SANTA CATARINA; SED; IAS, 2017b).*

Apresentamos acima uma fotografia do caderno OPA para evidenciar que as competências e os aprendizados aparecem dentro da mesma categorização: “expectativas de aprendizagem”. Esta incidência das competências também ficou explícita em um relato das professoras da escola pesquisada narrado durante uma reunião de planejamento coletivo, no qual se pretendeu estudar as competências:

Na atividade que se estendeu por mais de 2 horas, os professores realizaram a leitura, discussão e socialização do que se esperava dos estudantes para cada uma das oito macro competências. No meio da socialização, a professora de Matemática fez uma avaliação sobre o espaço de formação ofertado e mediado pelo IAS. Ela relatou que teve um exercício que tinha duas possibilidades de resposta. Quando ela questionou à representante do IAS sobre um problema matemático ter duas respostas, foi dito que o importante não era a resposta, mas, que o estudante analisasse e entendesse o problema, e que, como professora, ela não se atentasse unicamente à resposta. Após o relato, ela complementou com uma análise: “O conteúdo decresce, mas, torna-se um pouco mais crítico” (OTALORA, 2019, p. 71-72).

No Novo Ensino Médio para o Território Catarinense a associação com as competências já está dada, uma vez que estas estão definidas na Base Nacional Comum curricular (2018). As competências definidas pela BNCC-EM (2018) orientam os componentes curriculares da base e os quatro eixos que são transversais em todos os

componentes curriculares. Apresentamos a seguir os quatro eixos, visto sintetizarem os objetivos de formação baseados nos pilares da educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O eixo de “investigação científica” indica que sejam desenvolvidas atividades voltadas para a resolução de problemas da vida cotidiana, dirigidas a resolver problemas, também, da comunidade, visando o desenvolvimento local. O eixo “processos criativos” orienta à formulação de “modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos” a partir de problemas sociais (SANTA CATARINA, 2021, p. 52). O terceiro eixo é: “mediação e intervenção cultural”, direcionado a realizar uma “mobilização de conhecimentos” para mediar conflitos na comunidade. O quarto é “empreendedorismo”. Este deve dirigir-se a “mobilizar conhecimentos” para a “formação de organizações” para o “desenvolvimento de produtos, ou prestação de serviços inovadores, com o uso das tecnologias” (idem, 2021, p. 52).

Pode-se apreciar nos quatro eixos e suas orientações gerais que há uma prevalência dos problemas cotidianos e da comunidade e que a mobilização de conhecimentos é o objetivo de formação, mobilização entendida como competência segundo a BNCC-EM. E ainda que estão atreladas ao desenvolvimento de *hard* e *soft skill*, seja para criar as próprias mercadorias (aprender a conhecer) ou para incorporar a lógica do *indivíduo maximizador de rendimentos* (aprender a ser) (FRIGOTTO, 2010). Além disso, chama a atenção a orientação que recebe o eixo “mediação e intervenção sociocultural”, indo diretamente à resolução de conflitos sociais (aprender a conviver).

Aqui é importante resgatar uma discussão realizada por Ilyenkov acerca do “problema” de *aplicar os conhecimentos à vida*. Como destacamos no item 3, um dos argumentos utilizados para propor a reforma foi o de que o sistema de ensino priorizava a acumulação de conhecimento, e este não seria mais necessário nesses termos. A competência como sinônimo de mobilização de conhecimentos (BRASIL, 2018 art.3) (BRASIL, Ministerio da Educação, 2018b art. 3) parece conter em sua definição o “problema” de aplicar conhecimentos.

Ilyenkov (2007) diz que este problema se resume a uma situação absurda, a de saber ser necessário agir de acordo com a ciência, porém agir como se não soubesse;

um fenômeno bastante estranho, se pensarmos bem no assunto. De fato, o conhecimento parece estar lá, o objeto a que este conhecimento deve estar aplicado está na mão, e há um desejo ardente de o aplicar, mas por alguma razão o conhecimento não é ‘aplicado’. Daí surge a ideia de que entre as capacidades humanas e ‘aptidões’ deve haver uma capacidade especial que se distingue do próprio conhecimento – a capacidade de ‘aplicar’ o conhecimento na sua pose (ILYENKOV, 2007b tradução nossa)

Para o autor, o problema não encontra solução na constituição de um novo conhecimento de “aplicar” o conhecimento. O problema só pode ser resolvido se se evita que apareça. Por outro lado, concebe que o conhecimento que se aprende e que não sabe ser “aplicado” é um conhecimento meramente verbal, *ilusório*, pois só se refere exclusivamente ao domínio da terminologia. E nesse caso “não há de forma alguma o domínio do objeto do conhecimento (e o conhecimento não pode consistir em nada mais do que isto), mas apenas a forma verbal do “conhecimento” no lugar do conhecimento” (idem, 2007 p. 72)

Ilyenkov traz como exemplo deste problema irresoluto pela sua própria essência a conclusão de Kant frente a este. Kant soluciona essa falta de capacidade de “aplicar o conhecimento” como uma condição inata, dizendo que há dois tipos de homem: os que trazem esse dom natural, e os estúpidos, que por mais que tenham abundância de regras, não tem o poder de as empregar corretamente (KANT, s/d citado em Ilyenkov, 2007 p. 72-3).

Essa aproximação entre competência como ação de “mobilizar conhecimentos” e o problema tratado por Ilyenkov acerca de um “conhecimento” precisar de outro para ser “aplicado” pode ser identificado nas competências a desenvolver nos eixos formativos:

[investigação científica] Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

[processos criativos] Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.

[mediação e intervenção sociocultural] Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência, para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

[empreendedorismo] Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade (SANTA CATARINA, 2021, p. 52).

Nestas “habilidades” a serem desenvolvidas, não se distingue um objeto de conhecimento concreto. Descrevem-se ações a realizar, mas sem estarem incorporadas a atividades sociais e seus objetos. Nos parece que a BNCC-EM, quando ressalta a importância da nova forma de realizar a educação, deixa ver a preocupação com a ‘aplicação dos conhecimentos’:

[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, pelo estímulo à sua aplicação na vida real, pela importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018 citado em SANTA CATARINA, 2021 p.15).

Neste sentido, o desenvolvimento de competências pode ser compreendido como o conhecimento para aplicar o conhecimento. Se há que mobilizar os conhecimentos para a solução dos problemas cotidianos, há que apreender a aplicá-los. O conteúdo em que se materializam os objetivos de ensino são as competências, as *hard skills*, para aplicar conhecimentos relacionados à produção industrial e que pouco ou nada são precisos no Século XXI; e as *soft skills*, aplicadas nas relações interpessoais, predominantes no setor de serviços.

Podemos dizer que o fato de “aplicar os conhecimentos” aparece como um “conhecimento a ser adquirido”, independentemente de qualquer objeto de conhecimento. Se o objeto de ensino não aparece de forma concreta como objetivo a ser apropriado, as relações que este sintetiza (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2022), o problema fundamental que deu origem a determinado conhecimento e seu desenvolvimento, aparecem difusos ou inexistem.

#### 4.3 MÉTODOS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS “HARD” E “SOFT”.

<b><u>Orientações no Ensino Médio Integral em Tempo Integral (2017) para os Professores</u></b>	
<b><u>Atitudinais / Metodológicas</u></b>	<b><u>Procedimentais</u></b>
<p><b>Presença Pedagógica</b> (mediação de conflitos; promoção de aprendizagem; relação de confiança);</p> <p><b>Aprendizagem Colaborativa</b> (Trabalho em times);</p> <p><b>Problematização</b> (“apresenta problematizações consistentes, ao invés de enunciados prontos”);</p> <p><b>Formação de leitores e produtores de texto na perspectiva dos multiletramentos</b> (leitura e produção textual dos estudantes, trabalhando textos de diferentes esferas e gêneros).</p>	<p><b>OPA's</b> (Orientação para elaboração de Planos de Aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo,</li> <li>• Organização de materiais,</li> <li>• Tempos,</li> <li>• Dias,</li> <li>• O que avaliar: competências</li> </ul>

*Quadro 5: Orientações ao professor EMITI. Elaboração própria a partir do Caderno de Princípios (SANTA CATARINA; SED; IAS, 2017a)*

Nos cadernos orientadores do EMITI encontramos um caderno de orientações aos professores que contém quatro “metodologias”, referidas no quadro. Essas “metodologias” fazem referência a diferentes modos de agir do professor, com os estudantes e com o conhecimento a ser ensinado. Assim o explica o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Educação de Santa Catarina sobre as “metodologias integradoras”

[...] promove um modo de atuação do professor (presença pedagógica); [...] um modo de participação dos alunos (aprendizagem colaborativa); um modo de promover a aprendizagem (problematização); além de investir no trabalho com a leitura e a escrita (formação de leitores e produtores de textos) (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017a, p. 50).

A presença pedagógica é descrita como uma forma de criar uma relação de confiança com os estudantes mirando a resolução de conflitos e o estímulo ao aprendizado. Num artigo de Alfredo Gomes da Costa<sup>31</sup>, achamos uma referência a esta atitude pedagógica como uma

<sup>31</sup> Ao pesquisar pela “Pedagogia da Presença” nos deparamos com informação do Alfredo Gomes da Costa. Consta no seu próprio site que é um Palestrante. No Blog em internet se lê: “Com vasta experiência no campo do desenvolvimento humano”. “Autor e coautor de livros voltados para o desenvolvimento humano, publicados pelo Instituto Ayrton Senna, a Modus Faciendi e a Pactus 21”. “O DNA do seu método de trabalho tem por



ferramenta de acolhimento: “A Presença da Pedagogia é a vivência dessa ferramenta como uma ética de acolhimento, respeito e amor para com as pessoas” (COSTA, 2019). Costa utiliza várias histórias de adolescentes para demonstrar a relevância que tem a relação de confiança do professor com o estudante para a aprendizagem dos mesmos. Começa dizendo que foi uma mensagem que o fez deixar de ter dificuldades nos estudos, dificuldades essas que, por certo, o fizeram repetir dois anos escolares. A mensagem era: “Maior do que a sua capacidade de errar é a minha capacidade de te amar” (idem, ibidem), esta mensagem foi enviada pelo seu irmão. Em outro relato ele nos diz:

A de uma adolescente que levou um tiro de raspão. Um educador a orientava a respeito dos cuidados básicos dos quais ela não poderia abrir mão em termos de medicamentos e higienização. Algo estranho, porém, passou a ocorrer: quando o machucado da menina começava a cicatrizar, e ela ia ter novo contato com o educador, era constatado que o ferimento piorava novamente. O que estava por trás disso? Ela enfiava as unhas no local atingido e, simplesmente, não deixava a cicatrização se concretizar plenamente, acreditando que a única forma de manter um vínculo mais estreito e forte com aquele educador seria tendo algo para chamar a sua atenção.

Destaco a relevância da sensibilidade na Pedagogia da Presença para que o educador possa captar as mensagens que os adolescentes transmitem sem querer e falam sem dizer (COSTA, 2019).

Consideramos que essa “pedagogia da presença” e a intencionalidade de criar confiança e diálogos é expressão da preocupação do Grupo Banco Mundial quando diz que “os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados” (BANCO MUNDIAL, 2016 p.10). Trouxemos o relato acima porque há uma clara problematização de um dos fatores em detrimento de outros elementos da narração. O fato de que uma pessoa receba um tiro, mesmo sendo de raspão, não é algo normal; além disso, o “educador” está orientando a respeito do trato da ferida, mas não é médico; esses dois aspectos são lateralizados no relato, assumindo uma condição perene. Ademais, é dada a tarefa ao educador de “ouvir o que o estudante não quer dizer”.

---

base o equilíbrio entre a razão e a emoção; a teoria e a prática; a história e a estória; o discernimento e o bom humor”. No período de 2008 a 2012 capacitou, aproximadamente, 4.000 (quatro mil) gestores e professores das 160 escolas de Referência em Ensino Médio e das 19 Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco/Programa de Educação Integral, colaborando com o processo de implantação da Educação Integral como política pública deste estado, proposta fundamentada na Educação Interdimensional. <https://alfredogomesdacosta.com.br/palestrante/>

Isto para quê? Para encorajá-lo nos estudos. Parece que o que se esconde atrás dessa tarefa vinculada ao “professor do século XXI” é o que Frigotto chama de “o determinante que se torna determinado” (FRIGOTTO, 2010, p. 60).

Frigotto mostra como os economistas da teoria do capital humano, ao pesquisarem os fatores responsáveis pela repetência, fracasso escolar ou a evasão, concluem que o maior peso está no fator socioeconômico e na educação dos pais. No entanto, esses fatores são determinados por um fator ainda mais preponderante que é o fator econômico. E nesse sentido da lógica burguesa, o fator econômico é determinado pela escolarização.

Ocorre neste tipo de análise uma inversão que caracteriza o modelo circular de análise [...] A teoria do capital humano, fundada nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum (FRIGOTTO, 2010 p. 62).

Nessa lógica circular, a pedagogia da presença como diretriz que se dirige ao trabalho dos professores responsabiliza o professor por reter os estudantes dentro da escola, e ainda, relaciona a possível confiança que seja ou não construída entre professor e aluno com o sucesso escolar ou com os problemas escolares de repetência, por exemplo.

Tanto a proposta metodológica da *problematização do EMITI* quanto orientação para o ensino assumem “a pesquisa como prática pedagógica” (BNCEM, art. 6) e incorporam os princípios da escola nova analisados por Saviani (1999).

“A problematização convida o estudante a “aprender a aprender”. O professor lança desafios e questões para reflexão, faz boas perguntas e demanda que os jovens elaborem, de forma própria, o conhecimento” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017c, p. 14). O professor é orientado a levar para a sala de aula situações problema ou problematizar situações da cotidianidade para que os próprios estudantes formulem problemas e possam se engajar em um processo de busca de conhecimento por seus próprios meios.

Esse processo, como o que descreve Saviani (1999), é o método da perspectiva pedagógica da escola nova. O autor defende que o método impulsionado pela escola nova se caracteriza por negar o chamado método tradicional e por assemelhar o processo de ensino ao processo de pesquisa. “Nesse sentido o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa” (SAVIANI, 1999, p. 56). O ensino como pesquisa inicia nos problemas que surgem na ação dos estudantes frente a situações propostas pelo professor ou na sua

própria cotidianidade, isto é, elenca-se um problema a solucionar, e que merece busca de dados e informação para resolvê-lo. Posteriormente, se formulam hipóteses de possíveis soluções que, ulteriormente, serão testadas a modo de experimentação e comprovação.

O programa EMITI deixa claro que o método tradicional tem de ser superado, que o estudante deve ser “protagonista” na construção do conhecimento. “O professor não apresenta os conhecimentos como se fossem conteúdos cristalizados, evitando dar respostas prontas, mas ajudando os estudantes a se repertoriarem e a organizarem os saberes dispersos”; e ainda menciona que

O professor incentiva os estudantes a pesquisarem e os acompanha e orienta no percurso de investigação e de construção de argumentos provisórios, que vão sendo discutidos e apurados, até que se chegue a uma resposta satisfatória e consistente para cada questão lançada (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017c, p. 35).

Nessas diferenças de abordagem do ensino e do aprendizado é necessário que se considere a centralidade no professor ou no estudante. No primeiro caso, da escola tradicional, a centralidade está no professor, sendo que o conhecimento a ser transmitido já foi elaborado e socializado; no segundo caso, da escola nova, a centralidade está no estudante, e o conhecimento deve ser construído no próprio processo de ensino pelas ações do estudante. “Essa maneira de conceber a educação acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino [...] ao mesmo tempo que empobrecia o ensino e inviabilizava a pesquisa” (SAVIANI, 1999, p. 58). A pesquisa se inviabiliza porque para definir o que é desconhecido é necessário saber o que se conhece. Além disso, a determinação do que não é conhecido não pode ser realizada individualmente; que alguém não conheça algo, não significa que a humanidade não haja já encontrado uma resposta a esse problema. E nesse mesmo sentido, na apropriação por parte dos estudantes do que já foi conhecido pela humanidade é que o ensino se estrutura, portanto, retirar essa tarefa empobrece o ensino e o “artificializa”.

E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (SAVIANI, 1999, p. 60).

A concepção educacional da escola nova coincide com as orientações gerais do Novo Ensino Médio. Já destacamos alguns fragmentos que dão conta de demonstrar essa tendência à centralidade do estudante do processo pedagógico dentro do método de ensino. Mais recentemente essa referência é reiterada nos Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:

As atividades didático-pedagógicas propostas na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos compreendem a mobilização dos conhecimentos e das habilidades necessárias para permitir a autorregulação das aprendizagens, conseqüentemente, a tomada de consciência de que seja possível aprender a aprender, generalizando e transferindo tais ações para as diversas situações cotidianas (SANTA CATARINA, 2021, p. 19).

Além da ‘pesquisa como prática pedagógica’, encontramos a proposta de *aprendizagem colaborativa* como estratégia pedagógica que orienta o processo de ensino, para que os trabalhos e tarefas de estudo sejam realizados em grupos para favorecer a escuta e a colaboração entre os estudantes. Esta proposta, realizada no EMITI, considera que isto ajudaria a que pudessem reconhecer a importância da aprendizagem individual e do compartilhamento com os outros, tendo como resultado o “ensinar e aprender” dos próprios estudantes. Para os formuladores, Instituto Ayrton Senna e Secretaria da Educação de SC, a aprendizagem em grupos “é importante no percurso formativo e que, portanto, exige forte envolvimento e compromisso de todos” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017c, p. 27).

O Instituto e a Secretaria trazem o seguinte exemplo para ilustrar:

A professora de Matemática Denise Oliveira concorda: “Um aluno que não participa muito da aula, na hora de um trabalho em time, fala. Essa é a mudança. Porque, assim, podemos evitar a situação: eu dou aula, o bom aluno responde, o que tem medo fica na dele e não cresce tanto quanto poderia. No trabalho em time, ele se socializa. Não vou dizer que consigo com todo o mundo, mas tem muita gente que não se coloca em sala, mas que em time se coloca, se porta, dá dicas. Eu vejo alguns falando: ‘Isso mesmo, esqueci!’. Tira a ideia de que eu sou bom, você é ruim, você é mediano” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017c, p. 28).

Sem entrar na análise do exemplo dado, é claro que se quer mostrar, da mesma forma que a relação de confiança dos professores com os estudantes, a organização de trabalhos em grupo como uma ferramenta que impulsiona a aprendizagem por si só. A esse respeito, a escola nova, segundo Saviani, surgiu com o entendimento de que a “marginalidade”, ou nas

palavras do Grupo Banco Mundial, os “pobres e vulneráveis” (2011, p. 3), não é propriamente o que não conhece, e sim o rejeitado. Nas palavras de Saviani:

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto (SAVIANI, 1999, p. 19).

Nesse sentido, a escola tem o papel de conter a marginalidade pelo ajuste à diversidade dos sujeitos, ajuste que, ao mesmo tempo, significa adaptação dos indivíduos à sociedade, “incluindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”; e os professores, por sua vez, têm de considerar que o mais importante não é o “acúmulo de informações”, o mais importante é aprender a aprender<sup>32</sup>. Nestes termos, a problematização e a pesquisa como prática pedagógica, além da *aprendizagem colaborativa*, descaracterizam o trabalho do professor “artificializando-o” (SAVIANI, 1999), na medida em que retiram da atividade de ensino, a organização e direção das ações necessárias para a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes.

Este método coincide com os apontamentos de Kuenzer (2017) a respeito da “pedagogia flexível”, análoga à compreensão de um “regime de acumulação flexível” que seria determinante nas relações educacionais atuais. Para Kuenzer: “na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio” (KUENZER, 2017, p. 350).

#### 4.4 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM FLEXÍVEL: PRAGMATISMO.

Para Acácia Kuenzer (2017) a proposta pedagógica da aprendizagem flexível se fundamenta na centralidade “na dimensão vivencial” de cada estudante, tanto em seu processo de aprendizagem quanto no seu percurso formativo curricular. A flexibilidade seria a característica central do processo pedagógico, na medida em que é o aluno quem,

---

<sup>32</sup>“Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1999, p. 21).

supostamente, escolhe sua trajetória e aquilo que considera como problema cotidiano e, em consequência, aquilo que deve conhecer.

Para a autora, a aprendizagem flexível encontra-se relacionada, principalmente, com a educação à distância, modalidade na qual o estudante teria maior possibilidade de escolher seus horários e seu tempo de atividades, em oposição à suposta rigidez de horários e tempos em geral dos cursos presenciais. Esta concepção pedagógica se apresenta como a proposta que supera a ideia de sujeitos passivos homogeneizados, e de um processo sustentado na centralidade do professor. Neste sentido, “O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos” (KUENZER, 2017 p. 2).

Como salientamos, a preocupação maior com os aprendizados dos estudantes e com os problemas selecionados para estimular esses aprendizados é direcionada ao estabelecimento do contato direto do estudante com a vida cotidiana, como sujeito individual-empírico, que precisa se impor às incertezas do mercado de trabalho, o desemprego, a informalidade, a instabilidade, etc. “Mais do que nunca, percebe-se que aprender não se resume a acumular informações, como um repositório” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017c, p. 57).

Para Kuenzer (2017) a concepção de aprendizagem flexível está relacionada com uma concepção pragmática do conhecimento, tanto no conteúdo quanto na forma. Em substituição dos professores que dominavam as grandes áreas de conhecimento que relacionavam os estudantes com o conhecimento científico já produzido pela humanidade, através de processos de assimilação progressiva (SAVIANI, 1999), se abre espaço à relação espontânea e superficial com as aprendizagens fundamentadas no efêmero e fugaz. Para Kuenzer neste tipo de aprendizagem existem

[...] interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade (KUENZER, 2017, p. 344).

Este confronto de discursos aparece como princípio educativo, de modo que o trato da diversidade dos jovens e a diversidade de contextos dos quais eles provêm faz que tenham

diversas vivências, portanto se orienta os professores para que possibilitem aos estudantes a construção dos seus próprios sentidos e aplicações do conhecimento por meio de “diálogos e interdições”. No caderno de princípios gerais do Currículo Base para o Território Catarinense aparece que:

Portanto, a escola deve configurar-se como espaço aberto à experimentação, permitindo-lhes a aplicação a valores e a pressupostos, além de lhes proporcionar “práticas de aprender/apreender espaços cheios de linguagens e signos e que implicam passagens e interdições. Confrontos e encontros. Diálogos, monólogos e silêncios” (PEREGRINO, 2003, p. 3 citado em SANTA CATARINA, 2021, p. 30)

Esse tipo de ensino e aprendizagem, fundamentados no utilitário, tem como denominador comum a impossibilidade de construção de relações mais profundas com o conhecimento. Além disto, assume a prática imediata como fonte de respostas para a própria prática, tendo como resultado um período curto e pouco profundo de reflexão e teorização acerca do fenômeno estudado. Nesse sentido, o pragmatismo, fundado na utilidade do conhecimento para resolver problemas individuais e imediatos faz “a prática suficiente de si mesma, e o ‘sentido comum’ se situa passivamente, em uma atitude acrítica, perante ela [...] por isto, o ponto de vista do ‘sentido comum’ é o pragmatismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela” (VÁZQUEZ, 2003, p. 288)

Outra característica importante do pragmatismo é que ele concebe o conhecimento somente quando é útil, e associa essa relação de utilidade à verdade. Vázquez cita uma afirmação de um filósofo que promove o pragmatismo:

“Verdadero — dice W. James — es lo que para nosotros sería mejor creer.” Aquí la verdad es puesta en relación con nuestras creencias y, además, con las creencias más ventajosas para nosotros. La verdad queda subordinada, por tanto, a nuestros intereses, al de cada uno de nosotros. En consecuencia, no se da en la concordancia con una realidad que nuestro conocimiento reproduce, sino que responde a nuestros intereses, a lo que sería —para nosotros— mejor, más ventajoso o más útil creer”<sup>33</sup> (VÁZQUEZ, 2003, p. 289).

---

<sup>33</sup>Sánchez Vázquez referência a três obras do W. James. *Philosophical Conceptions and Practical Results* 1898; *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking*, 1909, y *The Meaning of Truth*, 1909.

Em nosso parecer, o fator de utilidade como verificação de verdade tida no pragmatismo se aproxima da teoria do Desenvolvimento como Liberdade do Amartya Sen, referida como base para a formulação de uma educação baseada em competências. Durante o nosso Trabalho de Conclusão de Curso apresentamos esse paradigma de forma breve, dizendo que a Liberdade como Desenvolvimento Social, estava relacionada não ao fato de ter bens, e sim àquilo que lhe é funcional para obter rendimentos. Nesse caso, esse paradigma diz que o desenvolvimento não podia estar relacionado à posse de bens materiais, pois a funcionalidade do ‘ter’ é variável.

A necessidade de possuir mercadorias para que se alcance um determinado patamar de condições de vida varia grandemente segundo características fisiológicas, sociais e culturais, além de outras igualmente contingentes [...] O valor do padrão de vida repousa na vida, e não na posse de mercadorias, a qual tem relevância derivada e variável (SEN, 1990, p. 25 apud KERSTENETZKY, 2000, p. 118)<sup>34</sup>.

Assim mesmo, a aprendizagem não tem uma relação com a objetividade do conhecimento e sua produção social deriva de particularidades históricas tem relação com a funcionalidade que este tem para cada indivíduo em suas condições particulares de vida. Esta variabilidade dos funcionamentos, ou da utilidade do conhecimento, redundando na *flexibilidade* da aprendizagem. De forma consequente com essa definição, o Novo Ensino Médio

busca atender as necessidades dos estudantes [...] desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade (SANTA CATARINA, 2021, p. 23).

Para Moraes (2003) essa concepção pragmática do conhecimento considera a teoria uma perda de tempo, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária. Para Kuenzer, esse pragmatismo promove o recuo da teoria, e se evidencia na limitação travestida de escolha dos percursos formativos dos estudantes impostos pela Lei 13.415, reduzindo a formação unicamente ao que o estudante considere como útil para sua vida com o argumento de “contemplar a diversidade e os interesses dos estudantes”.

Essa mesma utilidade dos conhecimentos é a que marca o caráter presentista do conhecimento. Para Kuenzer a construção de aprendizagens a partir de conhecimentos

---

<sup>34</sup>Recuperado de Otálora, 2019, p. 42



tópicos meramente utilitários, além de que radicam, muitas vezes, no senso comum, ou em elementos unicamente empíricos do conhecimento, também se caracterizam pela falta de um vínculo histórico da sua produção social. Essa dimensão histórica é rejeitada pelo fato de considerar que para cada sujeito há uma necessidade, e a ela corresponde uma solução, isto reduz “a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais)” (KUENZER, 2017).

#### 4.5 A PADRONIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO E AS FACES DA TRAGÉDIA

Até aqui nos referimos aos objetivos de formação que orientam o ensino, o conteúdo sustentado nas competências, às orientações metodológicas e à concepção de aprendizagem que se apresenta nas proposições feitas pelo Instituto Ayrton Senna e pela Secretaria de Educação de Santa Catarina.

O processo educacional como inicialmente dizemos, além do par dialético método/contéudo está condicionado por outro par: objetivo /avaliação. Este par dialético tem relevante determinação para o trabalho do professor, pois orienta a organização do mesmo. O elemento *avaliação* é, para Freitas (2014), o principal direcionador na educação brasileira desde a década de 1990.

De tal modo, a avaliação antes de ser um mero “fechamento do processo”, uma simples “verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido como se propusera na didática clássica”, é uma categoria que orienta todo o processo do começo ao fim. Ao controlar a avaliação, os objetivos de ensino passam a responder, necessariamente, à matriz da avaliação escolar. Decorrente desta relação, o trabalho pedagógico é condicionado pela matriz de avaliação escolar, determinando os objetivos de ensino e, posteriormente, o complexo conteúdo/método (FREITAS, 2014).

Como consequência dessa determinação externa, o trabalho pedagógico se padroniza e figura como alvo de maior controle, exercido nos dois eixos fundantes do processo pedagógico a partir do estabelecimento de avaliações nacionais. Este processo revela que “a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico” (FREITAS, 2014 p. 1092).

Recordemos que o Ensino Médio Integral em Tempo Integral possuía apostilhas chamadas de Cadernos de Orientação para o Planejamento de Aulas, os quais continham

caminhos desenhados que o professor percorresse para construir seu plano de aula. E apesar de serem chamados de “cadernos orientadores” e não imperativos, a forma como se desenvolve o trabalho no programa conduz os professores a tomá-los como guia de ação.

As determinações das OPA’s, dando estreita margem para a autonomia do professor, somado aos múltiplos ‘componentes’ e projetos com os quais deve se envolver e as reuniões semanais de compartilhamento de experiências e de avaliação dos rumos do programa, em nosso entender, reduzem o tempo de planejamento dos professores a quase zero e os levam a seguir as propostas de aulas elaboradas pelo IAS. Se nominalmente elas são orientações, no decorrer da prática tendem a se tornar os planos em si (OTALORA, 2019).

Nessa relação que os professores estabeleciam com os OPA’s se fundavam as condições objetivas para que se siga de forma quase automática as orientações para a organização de atividades e de avaliação. A padronização repercute sobre a base do trabalho pedagógico ao almejar altos índices de eficácia expressos nas avaliações de larga escala como o IDEB, ENEM, PISA, entre outros. Ao organizar o sistema educacional nacional de forma padronizada, com vistas ao cumprimento de metas de rendimento, desenvolveram-se tecnologias avaliativas que possibilitaram a “comparabilidade entre avaliações de diferentes populações de estudantes em diferentes momentos de aplicação (equalização), dando maior consistência aos processos de acompanhamento da evolução das aprendizagens ao longo dos anos de estudo” (FREITAS, 2014, p. 1095). Além disto, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), como teoria e ferramenta de mensuração, cinde os conteúdos de aprendizagem e as habilidades para discriminar os itens<sup>35</sup>, criando classificações de desempenho que possibilitam “fornecer elementos que caracterizem a aprendizagem do estudante do ponto de vista pedagógico, a partir de uma análise que tenha como base a matriz de referência que deu origem ao exame e as respostas dos estudantes” (FREITAS, 2014 p. 1095).

---

<sup>35</sup>O Ministério da Educação explica que o ENEM utiliza está metodologia de avaliação. “[os itens TRI] Permitem estimar a habilidade de um candidato avaliado e de garantir que essas habilidades, medidas a partir de um conjunto de itens, sejam comparadas com outro conjunto na mesma escala, ainda que eles não sejam os mesmos e que haja quantidades diferentes de itens usados para o cálculo”. “A TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho”.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute#:~:text=A%20teoria%20da%20resposta%20ao,total%20de%20acertos%20no%20teste.&text=Com%20a%20TRI%2C%20n%C3%A3o%20%20C3%A9,conhecimento%20com%20o%20de%20outra>

Esses mecanismos de avaliação em sua relação dialética com os objetivos, e determinante sobre o conteúdo e método, inserem no trabalho pedagógico a mesma tendência de disseminação dos conteúdos do conhecimento às competências avaliadas ou competências de escolha. Os métodos, condicionados e em relação com o conteúdo, se constituem para atingir o desenvolvimento destas competências de escolha antes que o conteúdo do conhecimento propriamente dito. Neste complexo de relações determinadas pelas avaliações externas da escola, frente à necessidade de alcançar metas, se configura uma “metodologia” que padronizada ao igual que na gestão empresarial.

Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras) (FREITAS, 2014, p. 1093).

Nesse marco, a escola atual estaria caracterizada por uma pedagogia “neo-tecnicista” desenvolvida sobre a base do controle dos processos pedagógicos através de mecanismos de gerência e retroalimentação constantes. Esta concepção está ligada à necessidade de atingir as metas de aprovação nas avaliações externas à escola, vinculadas a interesses do empresariado brasileiro atrelado às demandas da produção capitalista mundial. Assim o demonstra uma das justificativas fornecidas na exposição de motivos da Medida Provisória 746:

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos

em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8%.

Assim, o trabalho pedagógico passa a ser corolário da eficácia e eficiência de resultados, sendo revestido de tecnologias de gestão e instrumentos de controle como as apostilas, e alimentado por objetivos de formação referenciados em habilidades básicas como alfabetização e matemática (FREITAS, 2014).

A padronização faz com que o professor como trabalhador tenha que assumir comportamentos e formas de organização do ensino de modo tal que as suas consequências se aproximem daquilo que está definido para ser avaliado. Saviani (1999) menciona que esse tecnicismo na educação responde a uma concepção de neutralidade científica, mas como vimos, essa concepção é resultado dos interesses das classes dominantes agrupadas nos Organismo Multilaterais para adequar a formação de trabalhadores às demandas da produção contemporânea. É importante dizer que não consideramos a avaliação como um determinante do processo pedagógico em geral. Ela se torna determinante uma vez que é estipulada via estatal que haverá avaliações de larga escala para diagnosticar a qualidade educacional. Se ela fosse sempre determinante, isto é, universalmente determinante de qualquer processo de ensino, se negaria a construção dialética do processo, condicionada pelo estado inicial do professor, do estudante e das condições objetivas nas quais se realiza a atividade de ensino (salário, infraestrutura, entre outras).

A padronização do trabalho do professor é uma consequência da tragédia docente que os professores vêm sofrendo desde o final da década de 1990. Acerca desta tragédia, Shiroma et al (2017) apresentam dez faces da “tragédia docente” vivida como tendência desde a década de 1990, a partir de pesquisas, artigos e livros produzidos pelos pesquisadores do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO)<sup>36</sup>, Destacamos algumas delas que ajudam a corroborar as características denotadas nesta pesquisa.

*O professor reconvertido* se enquadra no contexto geral de mudanças produtivas e das relações de trabalho já expostas; é corolário da mudança da demanda de qualidade do

---

<sup>36</sup> Situado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

trabalho e da “reconversão do conceito de Educação” (SHIROMA et al., 2017, p. 22). Assim mesmo, se ressalta que nessa recomposição educativa há uma “obsolescência dos saberes docentes” (IMEN, 2011, p. 11 citado em Shiroma et al., p. 23). Esta reconversão está presente na estrutura curricular e na jornada de trabalho total, na qual o conhecimento próprio às áreas de formação inicial dos professores diminui ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Na figura 2<sup>37</sup>, se apresenta a proporção entre a formação geral básica e a formação flexível do currículo, em termos de carga horária, também representa a relação entre o trabalho do coletivo docente na sua área de formação quanto na área que não é da sua formação. Assim mesmo, o gráfico expressa a relação entre a necessidade de conhecimentos científicos próprios das disciplinas específicas (tais como história, física, biologia e sociologia, ainda que todas elas sejam meios para o desenvolvimento de competências) e os conhecimentos estritamente pragmáticos que veiculam a elaboração do percurso individual. Nesta última relativização sujasse a desqualificação ou desintelectualização do professor.

*O professor desqualificado* resulta de apresentar o professor como “incompetente, desqualificado” para justificar a necessidade de adaptação, atualização e formação para ensinar competências cognitivas e socioemocionais (SHIROMA et al., 2017, p. 24). *A desintelectualização docente* seria o resultado dessa desqualificação, e pode ser considerada como um processo que vem sendo impulsionado há três décadas, e orientado pelo objetivo de incorporar as habilidades necessárias para “aceitar responsabilidades; apresentar atitudes positivas para a mudança, flexibilidade, entre outras” (DENSMORE, 1987 citado em SHIROMA, 2003, p. 76) fundamentado numa formação inicial com centralidade na prática cotidiana escolar e carente de formação para a pesquisa.

Esta tendência à adaptação aos novos propósitos educacionais foi tentativa realizada no Projeto de Lei 6.840 de 2013. As recomendações, com caráter de urgência, que a Comissão deu ao Ministério da Educação, incluíram adequar a formação de professores às áreas de conhecimento previstas no projeto (Linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), assim como dar formação continuada respectiva às “**habilidades específicas dos professores**” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, seq. justificativa, p. 12 grifos nossos).

---

<sup>37</sup> Figura 2: Carga horária Flexível e Geral Básica NEM (p. 22).

Esta Comissão Especial enviou ao Ministério da Educação algumas sugestões de ações para a reformulação do ensino médio que corroboram as alterações na LDB aqui apresentadas, as quais reproduzimos nesta justificação:

- Ampliação do Programa Nacional de Professores Visitantes na Educação Básica – Mais Professores, que *visa suprir a carência de professores* nas disciplinas que forem necessárias, em especial matemática, física, química e inglês.

- ***Revisão dos conteúdos curriculares dos cursos de pedagogia e licenciaturas***, de forma que sejam desenvolvidas e priorizadas as ***habilidades específicas*** para o exercício da profissão docente, bem como a formação por áreas do conhecimento previstas nos currículos do ensino médio. A carência e baixa qualidade da formação dos professores do ensino médio foi um ponto bastante debatido nesta Comissão. Sugerimos que o Conselho Nacional de Educação promova esta revisão em tempo hábil para que, no máximo, em três anos os cursos ***de formação de professores para o ensino médio incorporem a organização curricular por áreas do conhecimento***.

- Urgente ampliação dos programas de formação inicial e continuada de professores desenvolvidos pela CAPES, que têm apresentado excelentes resultados, mas que abrangem apenas uma pequena porcentagem dos professores, de forma que esse problema seja resolvido no intervalo de tempo mais curto possível, uma vez que ainda existe grande carência de professores com formação adequada e específica, especialmente nas ciências exatas.

- Criação de programa de valorização dos professores do ensino médio, por meio de ampliação do acesso à formação, concessão de bolsas de estudo e outras ações de apoio, de forma a ***assegurar professores com dedicação exclusiva no ensino médio em tempo integral***. (Idem, ibidem, 2013, ***grifos itálicos nossos***)

Estudioso das mudanças que vêm sendo operadas no Ensino Médio brasileiro, Nogara Junior (2019) relata como, desde a implementação do programa piloto EMITI, existiu uma constante formação continuada de professores no início, meio e fim do ano de forma presencial, e concomitante às aulas de forma remota, todas a cargo do Instituto Ayrton Senna. Essa formação esteve orientada à compreensão e formação de competências. Assim o deixa claro um professor entrevistado por Nogara Junior (2019, p. 75):

Nas formações — só para deixar bem claro, a formação não é de conteúdo, ela não é teórica, ela é metodológica, no sentido de cumprir o horário — a gente tem que passar por essas metodologias e tem que aplicá-las depois em sala de aula, esta é justamente a questão da formatação e da ideia comportamental também. O professor que passa por essas formações duas

vezes ao ano tem que entrar na sala de aula e seguir aquilo. Caso não faça isso com os alunos é porque tu estás saindo fora da caixinha, não está conseguindo cumprir com aquilo que os outros professores estão conseguindo fazer. E é intencional, é quantificar a hora dentro de um conteúdo para que o aluno lá no final também possa codificar o tempo que ele vai gastar para fazer o trabalho. (Professor 02, entrevista, 2018).

Deste modo, a tendência é que o professor assuma a responsabilidade de educar para o “Século XXI”. Isto também significa que o *professor é responsabilizado*<sup>38</sup> pelo sucesso e insucesso na inserção dos jovens no mercado de trabalho, pelas explosões juvenis, ou pela evasão escolar. Para Shiroma et al., embora nos diversos documentos produzidos pelos Organismos Multilaterais não haja uma formulação exata acerca desta responsabilização, “[na] hipótese de má qualidade do ensino como resultado [...] da formação precária do professor vinha sendo criada [a responsabilização] (SHIROMA et al., 2017, p. 33).

A última das faces que destacaremos é a do *professor instrumento*. Esta face é constituída porque se entende o professor como um meio para atingir os resultados esperados pelo conjunto de políticas educacionais. Assim, a formação do professor, seja inicial ou em serviço, está vinculada às avaliações da política implementada, assim o define o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID 2013, p. 5, citado em SHIROMA, et al., p. 41-2):

Por otro lado, existe la necesidad de reforzar los insumos educativos considerados críticos para mejorar la calidad de los aprendizajes: i) profesores reconocido como el recurso más importante, es preciso mejorar la selección, contratación y entrenamiento de profesores para atender esta nueva demanda, además de fortalecer los procesos de acompañamiento (*coaching*) a todo el cuerpo docente.

Em síntese, no processo amplo de “reconversão” da força de trabalho, o professor como trabalhador particular vivencia o movimento universal do capital que se expande por todas as dimensões da vida social, subsumindo o processo de trabalho docente às necessidades de produção capitalista, sendo caracterizado como: *reconvertido, desqualificado, desintelectualizado, responsabilizado, considerado como instrumento. Um professor artificializado.*

---

<sup>38</sup>Além das faces aqui recuperadas, Shiroma et al., tratam do *professor violentado, o professor massificado, o professor avaliado, o professor aprendiz, o professor multifuncional*. (SHIROMA et al., 2017)

#### 4.6 O “PROFESSOR DO SÉCULO XXI”: O PROFESSOR ‘ARTIFICIALIZADO’

A atividade de ensino em geral tem como objetivo a transmissão da cultura humana manifesta nas diversas atividades humanas e seus objetos. Ela se apresenta na particularidade do Novo Ensino Médio reduzida ao acompanhamento do processo de uma aprendizagem pragmática, processo esse planejado por outros e não pelo professor que organiza e realiza o ensino. Os objetos do conhecimento que condensam as atividades humanas são deslocados a uma posição secundária frente à assunção de um “conhecimento” de “aplicar um conhecimento”: o pragmático, constituído pela defesa de uma sociedade que não precisa mais da apreensão dos elementos de forma sistemática como forma de apropriação da realidade e da produção humana da cultura elaborada, senão de “aprender a aprender” no fugaz e supostamente útil. A atividade de ensino assume para sua realização um conhecimento *ilusório* (ILYENKOV, 2007a) que orienta o ensino a desenvolver ações para a construção de relações de confiança com estudantes, a impulsioná-los à procura de soluções a problemas individuais de cunho utilitário que os empurra a ter como critério de verdade do conhecimento sua utilidade na resolução desses problemas. A definição de um objeto *ilusório* tem como resultado para a atividade de ensino a sua *artificialização*. Como mencionou Saviani (2003), na formulação do método de ensino em analogia ao método de pesquisa, o trabalho do professor se “artificializa”.

Algo que é *ilusório* é algo que carece de concretude. Algo que é *artificial* é algo que carece de vida. O *ilusório* se aproxima mais do óbvio, o qual também se diferencia do concreto. O óbvio, diz Ilyenkov (2007), não se encontra relacionado a uma síntese de múltiplas determinações, “unidade na diversidade”, mas se apresenta com a parte que se sobrepõe ao todo.

Onde não existe tal sistema, onde existe meramente um amontoado ou conglomerado de todos os tipos de fatos e exemplos "óbvios" confirmando alguma "verdade" escassa e abstrata, [neste caso] "obviedade" é apenas uma máscara sob a qual se esconde das pessoas o inimigo mais astuto e repulsivo do "pensamento concreto" - conhecimento abstrato no pior e mais preciso sentido da palavra, no sentido de vazio, isolado da vida, da realidade, da prática (ILYENKOV, 2007b, p. 34).



A máscara do abstrato é resultante do isolamento de uma das características ou fato que envolve determinado problema, quando este se converte na definição absoluta do mesmo. O pensamento fundado no abstrato se concentra principalmente naquilo que aparece à primeira vista. No pragmático, a verdade é proveniente de uma prova gráfica – prática – que conforma um interesse egoísta (ILYENKOV, 2007b).

Em sentido oposto ao óbvio, “o pensamento concreto é sempre guiado por sua própria ‘lógica das coisas’ [nas características objetivas do fenômeno] e não por qualquer interesse (subjetivo) estritamente egoísta, preconceito ou aversão” (ILYENKOV, 2007b, p. 37). Nesse sentido, o concreto é um objeto do conhecimento que sintetiza uma experiência humana, marcada por um conjunto de relações amplas e estreitas, relações com as necessidades sociais particulares do momento da sua gênese, relações com o desenvolvimento do objeto em relação ao desenvolvimento social, “um agregado legalmente conectado de fatos reais, ou sistema de determinação de fatos, entendidos em sua interconexão e interação” (idem, p. 34).

Desta forma, a concepção pragmática do conhecimento outorga à atividade de ensino um conhecimento *ilusório* que encontra como critério de verdade a sua imediata utilidade, ou seja, torna-se aquilo que é óbvio. Esta concepção converte a atividade de ensino a um acompanhamento que facilite a busca individual e presentista de soluções a problemáticas impulsionadas por um estrito interesse egoísta. Em consequência, a atividade que encontra seu objeto no domínio dos objetos dos conhecimentos, e a organização das condições objetivas para que a aprendizagem desses objetos tenha lugar, sofre um apagamento tendencial destes componentes internos que a compõem, deixando a atividade vazia, isolada, sem vida.

Uma planta sem vida é uma planta artificial.

Um professor que só acompanha é uma planta sem vida.

Um professor artificial.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o acontecimento de 2016: o *impeachment* que afastou do cargo máximo do governo brasileiro a presidenta eleita Dilma Rousseff, uma das primeiras ações do novo governo foi reformar a educação. O Ensino Médio foi a etapa escolhida para dar início, de forma intensa, à implementação da educação baseada em competências cognitivas e socioemocionais. Consideramos que após culminada esta pesquisa podemos afirmar que “ressignificar o propósito da educação” não pode significar outra coisa que ressignificar o trabalho do professor. A sentença de Moura (1996, p. 29) de que “o professor é, em última instância, o representante das aspirações do grupo social que elege a escola como unidade de formação” e por tanto, “questionar a educação é questionar a escola e, portanto, as ações que têm por objetivo a unidade formadora do aluno: as atividades de ensino”, serviu como faro para a escolha dos documentos e dos autores que utilizamos para sustentar nosso estudo. Ao respeito dessa afirmação de Moura, vimos que o empresariado brasileiro e os Organismos Multilaterais mediante basta documentação enfatizam na necessidade de modificar o trabalho do professor e não poupam orientações para conformar esta atividade humana com as formas adequadas aos interesses do capitalismo.

A pesquisa se orientou para atingir o objetivo geral de *sistematizar as características do trabalho do professor no Novo Ensino Médio instituído pela Lei 13.415*, a partir de alguns objetivos específicos. O primeiro, *descrever e analisar as características do trabalho do professor* e o segundo, *identificar e compreender quais os principais determinantes para que o trabalho do professor se configure da maneira que se apresenta no Novo Ensino Médio*. Estes dois objetivos relacionam o trabalho do professor com os interesses do grupo social que escolhe a escola como unidade de formação. A caracterização do *professor artificializado* se dá em face de uma série de diretrizes a modo de orientação, dadas aos professores para a realização do seu trabalho. Isto, além de ter consequências de forma como a padronização, a instrumentalização também tem efeitos no conteúdo do trabalho, a reconversão: assumindo temas em componente curriculares que não se encontram próximos à formação inicial; a desintelectualização e desqualificação: sendo esses dois traços mais profundos, duros e relevantes da reforma, sintoma do pragmatismo que embasa a concepção educativa do Novo Ensino Médio. Essas faces configuram efetivamente uma tragédia

(SHIROMA et al., 2017) para o conjunto dos professores, tragédia que quisemos sintetizar na *artificialização* da atividade de ensino. O *professor artificializado* é resultado do projeto educacional definidos para a *Educação do Século XXI*, os quais estão interligados com a necessidade de formar trabalhadores para se inserirem no setor de serviços, tanto em relações de trabalho formais quanto informais, além de formar para conter diversas “explosões juvenis”. Nesta ordem de ideias, podemos dizer que estes dois objetivos da burguesia em geral, e do empresariado brasileiro em particular, se configuram como os principais determinantes para estruturação dos objetivos de formação do Ensino Médio.

Com relação ao terceiro objetivo específico, o de *avaliar e discutir quais as principais repercussões pedagógicas e políticas do trabalho do professor no Novo Ensino Médio*, temos que a destruição da atividade de ensino é a maior repercussão pedagógica e política. Pedagogicamente, os métodos de aprendizagem que são difundidos e incentivados a desenvolver, visam condicionar a forma de realizar o trabalho docente. Como afirma Davidov (1987), a escola burguesa para as grandes massas de filhos de trabalhadores resume o ensino a conhecimentos e habilidades utilitários e a uma “fisionomia espiritual” vinculada à realização de tarefas laborais rotineiras que não precisam de conhecimentos concretos que construam uma relação criativa, ativa e profunda com a realidade. “Tal ‘dessecação’ corresponde até certo ponto às tarefas estratégicas gerais da escola, que prepara para a produção capitalista só um ‘homem parcial’, que como parafuso serve à maquinaria e atua como parte subordinada desta” (DAVÍDOV, 1987, p. 145). A sentença de Davidov está originalmente escrita no tempo verbal do passado, foi feita no intuito de propor possíveis princípios para um ensino que tivesse como objetivo contribuir na revolução técnica, formando pessoas para profissões de alta exigência científica e cultural na União de Repúblicas Socialistas Soviéticas. No caso brasileiro, entretanto, os objetivos evidentemente não se aproximam destes. A argumentação utilizada nos documentos que direcionam a reforma do Ensino Médio é repetitiva, ambígua e genérica. “formar com autonomia” para o “mundo atual” de alta “complexidade” e cheio de “mudanças velozes” (SANTA CATARINA, SED/IAS, 2017a, p. 10). É aqui onde as consequências pedagógicas que levam à destruição da atividade de ensino se transformam em consequências políticas que vão além do trabalho do professor, estas repercutem e abraçam o conjunto da sociedade brasileira.

A argumentação a favor da reforma, aqui estudada nos diversos documentos analisados, mostra-se repetitiva, ambígua e genérica. Ainda, situa as sociedades da periferia capitalista num lugar perpétuo de pobreza e exploração quando sugere deixar de pretender formar mais sujeitos com conhecimentos complexos do que a organização econômica pode aproveitar. O cinismo da ONU para definir os princípios da educação para o século XXI retumba com a ideia da suposta necessidade de mudança para um mundo melhor para todos, pois, ao mesmo tempo que o projeto educacional do empresariado defende isto, se diz sem pudor que “já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis” (DELORS et al., 1996 p.72).

Se as “mudanças velozes” e a adaptação dos jovens a elas é uma verdade cega, não fica tão claro que direção tomará a vida adulta dos jovens em geral e em particular sua atividade laboral. Sabem eles, o setor empresarial e capitalista que promove a reforma, que as crianças de hoje, quando adultas, terão que trabalhar em algo, independente do que for, portanto, a Reforma indica que eles devem, na linguagem popular, “se virar”, ou assumir o desemprego. Esse vazio de organização na produção se manifesta no presentismo superlativo que se coaduna com a situação de desigualdade e submissão perante os Organismos Multilaterais, síntese do capital financeiro e especulativo. A atividade do professor condensa esse vácuo, veiculado pelo pragmatismo posto no “conhecimento de aplicar conhecimentos” e pela orientação metodológica para o ensino: “pesquisa como prática pedagógica”, retirando-lhe o núcleo denso da sua atividade, por um lado, seu objeto concreto de conhecimento e, por outro, a organização das condições para que a aprendizagem (desse objeto concreto) tenha lugar.

Com base nessa relação entre os objetivos do empresariado brasileiro para a produção de capital e para a formação de jovens escolares, encontramos que as orientações para o trabalho do professor reduzem o mesmo à figura de acompanhante dos estudantes no seu processo de busca de informações para lidar com soluções pragmáticas a problemas imediatos, referenciadas em perspectivas individuais que caracterizam uma relação estreita entre o conhecimento e interesses ‘egoístas’.

Avaliamos que as denúncias feitas por diversas organizações sociais e acadêmicas em 2016, no marco da instauração da Medida Provisória 746, referentes às implicações que teria a mesma para a formação dos jovens em geral e para o trabalho do professor em

particular, apontavam na direção certa, a de que a qualidade da formação e, portanto, a qualidade do ensino, seriam precarizadas. No entanto, por entendermos que os principais determinantes para esta reconfiguração do papel do professor, que cria a figura do “*professor artificializado*”, estão na assunção da posição subordinada à produção capitalista mundial, aceitando a “impossibilidade de equiparar o nível tecnológico da produção dos países desenvolvidos e [em consequência] adaptar a força de trabalho local às necessidades dos resíduos produtivos de capital das cadeias produtivas mundiais”<sup>39</sup>, vemos que a denúncia de que a proposta era um “salto no escuro” (FNE, 2016, p. 2), ou de que o processo de formulação tinha sido antidemocrático e vertical, só pautou o aspecto superficial do problema e não permitindo enxergar a relação com a pobre produção tecnológica nacional e a forte e irregular oferta de serviços. Nesse sentido, ponderamos que a reivindicação e construção de uma educação comprometida com os interesses dos e das trabalhadoras passa também, e quiçá principalmente, com a transformação das finalidades do trabalho social e das relações de trabalho, no que implica também as finalidades sociais da escola.

A esse respeito, recuperamos a reflexão feita por M. Pistrak:

Antes de falar sobre os métodos de ensino de uma disciplina qualquer, é preciso, em primeiro lugar, demonstrar que ela é inteiramente necessária [...], depois, por que ela é necessária.

[...] Estes objetivos e tarefas [de cada disciplina escolar irão] depender das finalidades gerais da escola [...] e se é assim, então o conteúdo do curso [...] encontra justificação (se inteiramente a encontra) não a partir do ponto de vista ‘puramente’ metodológico ou da metodologia [...], mas do ponto de vista das finalidades da escola.

E assim, em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola. Sem o domínio destes critérios é impossível o trabalho criativo na escola; isto será vagar sem direção, sem guia, sem consciência clara das finalidades que desejamos atingir (PISTRAK, 2018, p. 32-35).

O texto da reflexão de Pistrak foi produzido no contexto de proposição dos fundamentos de uma escola para a construção da sociedade socialista soviética (década de 1920). O autor diz que, após quatro anos de investigações e discussões acerca de como melhorar o ensino e orientá-lo às necessidades revolucionárias naquele tempo, perceberam que não poderiam modificar a escola desde dentro da escola e nem manter fora dela o trabalho

---

<sup>39</sup> Recuperado da Página 59 deste documento.

em seu sentido ontológico, nos seus aspectos teóricos e práticos (PISTRAK, 2018). Esta reflexão nos ajudou a conceber a presente pesquisa e a organizá-la, apresentando primeiramente as finalidades sociais às quais a tarefa educativa específica da escola estava atrelada. Isto posto, deveríamos, então, descrever como essas finalidades se expressam nos conteúdos e métodos definidos para o trabalho educativo, e finalmente, discutir no que se constitui, afinal, o chamado “professor do Século XXI”: o *professor artificializado*.

A realidade do trabalho do professor, relatada nesta pesquisa, se apresenta como uma tendência dentro do processo histórico de desenvolvimento da proposta educativa do capital para os seguintes quinquênios. Isto já o apontava a relatora da resolução das DCNE-EM em 1998, Guiomar Namó de Mello

Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, não tem data marcada para terminar. Como toda reforma educacional, terá etapas de desequilíbrios, seguidas por ajustes e reequilíbrios (BRASIL, MEC, 1998, p. 26)

Ressaltamos ainda que, como tendência, novos programas e novas diretrizes podem vir a aparecer, modificando alguns aspectos aqui relatados ou intensificando-os, sobretudo no que se refere à Formação de Professores.

Destacamos, por fim, que futuros estudos podem aprofundar nas consequências que o objetivo de desenvolvimento de competências terá na conformação dos programas dos diferentes componentes curriculares, sendo que estes terão um papel de veículo dessas competências. Também seria importante conhecer como os professores, no cotidiano da escola, vêm assimilando os objetivos orientadores de ensino e os métodos de ensino propostos para o Novo Ensino Médio. Além disso, devemos indagar acerca dos motivos e da relação subjetiva que estabelecem os professores no interior da escola com a nova estrutura curricular, o que poderia dar a conhecer a forma na qual se incorporam as competências e as formas de contrarrestar essas determinações para a atividade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ABDC. **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio.** . [S.l: s.n.]. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento\\_sobre\\_a\\_medida\\_provisoria\\_do\\_em\\_abdc.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_do_em_abdc.pdf)>. , 2016
- ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória N. 746/2016.** . [S.l: s.n.]. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anfope\\_mp\\_12.10.2016r.docx](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.docx)>. , 2016
- ANPED. **Manifesto ANPED: MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo.** Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>>. Acesso em: 5 fev. 2022.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, p. 135–146, 2002.
- BARRO, Senén. Automatización Inteligente. **Robotlución: el futuro del trabajo en la integración 4.0 de america latina. BID**, p. 292–303, ago. 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017.** . Brasil: [s.n.]. , 2017
- BRASIL. **Medida provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 - Exposição de Motivos.** . Brasilia, Brasil: [s.n.]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 3 fev. 2022a. , 2016
- BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 - Exposição de Motivos.** . Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 30 jul. 2021b. , 2016
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000.** . Brasilia: [s.n.]. , 2000
- \_\_\_\_\_. **Parecer nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio.** . BRASIL: Parecer. , 1998
- BRASIL, Ministerio da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** . Brasil: [s.n.]. , 2018a
- \_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, DE 17 DE dezembro DE 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil.** . Brasil: [s.n.]. , 2018b
- CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. **Projeto De Lei N.º 6.840, De 2013.** .

Brasil: [s.n.]. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013)>. , 2013

**CEDES. Nota do CEDES contra a reforma do Ensino Médio por Medida Provisória. .**

[S.l: s.n.]. Disponível em:

<[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_do\\_cedes\\_contra\\_mp\\_746.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_do_cedes_contra_mp_746.pdf)>. , 2016

COSTA, Alfredo Gomes da. **A pedagogia da presença e a presença da pedagogia. .** [S.l: s.n.]. Disponível em: <<https://alfredogomesdacosta.com.br/a-pedagogia-da-presenca-e-a-presenca-da-pedagogia/%0A?>>. , 2019

DAVÍDOV, Vasili. análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. **La Psicol. Pedagog. y Evol. en la URSS Antologia**. Moscú: [s.n.], 1987. p. 1433–154.

DEDECCA, CLAUDIO SALVADORI. Reorganização Econômica, Absorção de Mão de Obra e Qualificação. **Revista de Economia Política**, v. 22, n. 86, p. 253–272, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-31572002-1239>>.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação do século XXI. .** [S.l: s.n.]. , 1996

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** [S.l.]: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. a pedagogia histórico-crítica e a formação da personalidade para si. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013.

ENGELS, Federic. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. 1876.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A Pesqui. em Trab. Educ. e políticas Educ.** [S.l.]: Alínea, 2012. p. 52–71.

FNE. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio Brasília, 22 de setembro de 2016. .** [S.l: s.n.]. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/45a\\_notas\\_ensino\\_medio\\_-\\_fne\\_26\\_09\\_final\\_1.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/45a_notas_ensino_medio_-_fne_26_09_final_1.pdf)>. , 2016

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho\*. **Marx e o Marxismo**, v. 5, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-31572002-1239>>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 11. ed. Campinas, SP.: Papius, 1995.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93–130, 2003.



GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Disponível em: <[https://gepel.furg.br/images/Gasparin\\_2012.pdf](https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf)>.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação da educação**. . Brasília: [s.n.], 2016.

\_\_\_\_\_. **Estratégia 2020 pra a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. . Washington, E.E.U.U.: Gimga Media Group. Disponível em: <[www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020)>. , 2011

HARVEY, David. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. **condição pós Mod. uma Pesqui. sobre as origens da mudança Cult.** São Paulo: Edições Loyola, 1992. .

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Relatório Consolidado 2017. Indústria Brasileira de Árvores - IBÁ**. [S.l: s.n.], 2017. Disponível em: <[http://iba.org/images/shared/Biblioteca/IBA\\_RelatorioAnual2017.pdf](http://iba.org/images/shared/Biblioteca/IBA_RelatorioAnual2017.pdf)>.

ILYENKOV, E. V. A Contribution on the Question of the Concept of “Activity” and Its Significance for Pedagogy. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 69–74, 2007a.

ILYENKOV, E V. Our Schools Must Teach How to Think ! **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9–49, 2007b.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017.

LEONTIEV, Aleksei N. **Actividad, conciencia y personalidad**. 1a. ed. México, DF: Editorial Cartago de Mxico, S.A., 1984.

\_\_\_\_\_. As necessidades e os motivos da atividade (1961). In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L., E TIEPLOV, B. M (Org.). . **A Psicol.** [S.l.]: Academia de Ciências Pedagógicas da R.S.S.F.R, 1961. .

LEONTIEV, Alexei. El hombre y la cultura. In: MARTINEZ, Roca (Org.). . **El hombre nuevo**. Barcelona: [s.n.], 1969. .

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Atividade e Consciência. **Voprosy filosofii**, v. 12, p. 129–140, 1972. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>>.

MAHLO, Frederich. **Acto táctico no jogo**. 1985. Grafica Monumental, Lisboa, 1985.

MARTINS, Lígia Marcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico- cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 675–683, 2010.

MARX, Karl. **O Capital, crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital**. 2a. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da Educação. **A Teor. da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. p. 296.

MEZZARI, Natalina F. Lopes. Análise de políticas públicas : histórico e aportes metodológicos. **X ANPED SUL**, p. 1–19, 2014.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A atividade de ensino como unidade formadora**. . [S.l.: s.n.]. , 1996

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio. O conceito de objeto de ensino em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista do centro de ciências da educação**, v. 40, n. 1, p. 1–16, 2022.

NOGARA JUNIOR, Gilberto. **A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. 2020. 172 f. Universidad Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9888223](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9888223)>.

NSC, Notícias de Santa Catarina. **Novo Ensino Médio em SC: confira a lista de escolas que vão implementar a iniciativa em 2020 | Santa Catarina | G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/11/12/novo-ensino-medio-em-sc-confira-a-lista-de-escolas-que-vaio-implmentar-a-iniciativa-em-2020.ghtml>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OTÁLORA, Gabriel F. S. **A Educação Física no Ensino Médio Integral em Tempo Integral: sua configuração e seu papel na formação escolar da juventude**. 2019. 2019.

PICCHETTI NASCIMENTO, Carolina. **A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Universidade de São Paulo, 2014.

PMDB, Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **Uma Ponte para o Futuro. Fundação Ulysses Guimarães**, 2015.

RENO, Afonso. **A concepção de trabalho e educação na reforma do ensino médio de 2017**. 2019. 166 f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. Afinal , o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior ? **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 42, n. 2, p. 137–156, 2006.

ROSENTAL, M.M.; STRAKS, G.M. **Materialismo dialectico**. 1a. ed. Moscú: Editorial Grijalbo, 1961.

SANTA CATARINA. **Curriculo Base do Ensino Médio Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**. . Florianópolis: Gra. , 2021

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado de Educação. **Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino médio**. Florianópolis: [s.n.], 2019. Disponível em:

<<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>>.

SANTA CATARINA; SED, Secretária de Educação; IAS, Instituto Ayrton Senna. **Princípios da Educação Integral**. Florianópolis: SED Santa Catarina, 2017a

SANTA CATARINA; SED, Secretaria de Educación estadual de Santa Catarina; IAS, Instituto Ayrton Senna. **Educação integral no ensino médio. Caderno de Linguagens**. [S.l: s.n.], 2017b. v. 6.

\_\_\_\_\_. **Metodologias integradoras**. Florianópolis: SED Santa Catarina, 2017c

RUGIU, Antônio. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SARTI, Fernando; HIRATUKA, CÉLIO. Transformações na estrutura produtiva global, desindustrialização e desenvolvimento industrial no Brasil. **Revista de Economia Política**, v. 37, n. 146, p. 189–207, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola E Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan Kenji (Org.). **Formação Profr. no Bras. leituras a contrapelo**. 1. ed. Araranguara, SP: Junqueiras6Marin, 2017. p. 280.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; CARDOSO GARCIA, Rosalba Maria. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos Eneida. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacion**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Mariléia da. Geração à deriva: jovens nem nem e a superfluidez da força de trabalho no capital-imperialismo. **Revista Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 119–136, 2016.

SILVA, Tamires; TONTINI, Julia; CARDOSO, Mariana Neto. ECONOMIA DO COMPARTILHAMENTO: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA INTERNACIONAL. **Biblionline**, v. 15, n. 3, p. 19–31, 2019.

UBES. **Nota de repúdio ao Ensino Médio**. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-nota-de-repudio-a-mp-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 5 fev. 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**. Brasília: [s.n.], 2015

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia de la praxis**. México D.F., México: Siglo Veintiuno Editores, 2003.