



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO EXPRESSA
NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE FUNDAMENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO**

MILENE SILVA DE CASTRO

FLORIANÓPOLIS

2020

MILENE SILVA DE CASTRO

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO EXPRESSA
NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE FUNDAMENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Florianópolis

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Castro, Milene Silva de
Análise da concepção de inovação expressa nos
documentos oficiais que fundamentam o novo ensino médio /
Milene Silva de Castro. -- 2020.
111 p.

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2020.

1. Educação. 2. Inovação. 3. Tecnologia. 4. Capitalismo. I.
Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

MILENE SILVA DE CASTRO

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO EXPRESSA NOS DOCUMENTOS
OFICIAIS QUE FUNDAMENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente/:

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof^a. Dr^a. Adriana D'Agostini
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:

Prof. Dr. Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 18 de dezembro de 2020

AGRADECIMENTOS

É alentador saber que eu tenho construído minha trajetória na vida cercada de pessoas inspiradoras, com quem posso compartilhar os encantos e os desencantos do dia a dia.

No contexto da escrita desta dissertação e em meio à peculiaridade de uma pandemia, gostaria de demonstrar minha gratidão às pessoas que me deram suporte. Agradeço:

Aos amigos da vida, da universidade e da labuta pelas discussões conjuntas e reflexões nos espaços de trabalho, acadêmico e para além deles.

Ao Zozi por ser meu parceiro de vida, por ter sido meu ouvinte de desabafos quando eu retornava para casa desgastada depois de um dia de trabalho e também por ser um companheiro na construção de reflexões sobre a situação precarizada dos trabalhadores.

A Cris, minha orientadora, por ter me dado a oportunidade de ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação na UDESC, pelos conselhos e pela paciência.

À professora Marileia Maria da Silva por ter proporcionado, na disciplina Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, tantas elucidações e reflexões acerca das contradições capitalistas, da teoria de Marx, das discussões atuais que envolvem capitalismo e educação. Essa base de conteúdo e as discussões em sala foram fundamentais para a construção desse trabalho. Também agradeço a todas as outras professoras da UDESC com as quais tive aula durante o mestrado. Aprendi um tanto com cada uma delas.

Às professoras da banca, Adriana e Mariléia e ao professor Lidnei, que me passaram dicas valiosas para nortear e aperfeiçoar esta pesquisa.

Aos camaradas do grupo de pesquisa LUTE (Lutas Sociais, Trabalho e Educação), encabeçado pela Marileia, por todas as discussões realizadas e aprendizagens construídas coletivamente, as quais foram de extrema relevância, pois estavam alinhadas com minha temática de pesquisa e perspectiva metodológica. Amanda, Márcia, Mariano, Rodrigo, Juliana, Alessandra, Simone, Thiago, Bruno e Fabrício, muito obrigada!

Aos camaradas do Núcleo 26 de Julho da UC, Messias, Tayná, Júlia, Fran, Tarik, Dênis, Yuri e Roberta, por terem me acolhido na militância em meio a uma

pandemia, pelas discussões sobre trabalho precarizado e luta dos trabalhadores, temáticas que direcionam o núcleo, e pela aprendizagem que adquiri nas reuniões de formação. A história de vida e militância de vocês me inspira e me dá forças para manter a organização e a esperança em contextos tão desfavoráveis para a classe trabalhadora.

Ao Vinícius, meu camarada, namorado e companheiro de quarentena. Durante esses, até então, nove meses de isolamento social ele tem estado ao meu lado, amoroso, afetuoso e paciente. Ele viu meu salário ser parcelado por conta da pandemia, me viu perder o emprego, viu minha situação financeira ficar muito ruim, viu eu conseguir um novo emprego, viu eu ter que trabalhar em dois empregos para complementar a renda, vivenciou minha inconstância de humor e emoções gerada pelo contexto da pandemia e do excesso de trabalho, tudo potencializado por uma pesquisa de dissertação em fase final. Foi meu parceiro de discussões sobre política e sobre temáticas relacionadas à minha pesquisa. Ele ainda foi o tradutor do resumo desta dissertação para o inglês. Por todo apoio, obrigada!

Por fim, aos meus familiares que sempre me apoiaram e torceram por mim ao longo do meu percurso acadêmico.

“A substância da esperança não consiste num mundo farto de incalculáveis objetos mecânicos e assombrosas conquistas tecnológicas, mas na constituição de novas formas de existência para a humanidade. Se na realização destas os extraordinários produtos da técnica desempenham papel de máxima importância, nunca passam de formas de mediações, para efeito de propiciar a transformação das relações entre os homens, a criação de uma nova sociedade, condição única para a aquisição da melhor realidade humana. [...] O homem, em última instância, não está interessado em saber com que máquina irá conviver, mas com que homens. Outra maneira de dizer a mesma coisa: o que o homem espera do futuro não são melhores máquinas, que lhe dêem maior conforto, mas melhores homens, formando uma sociedade fraterna, sem riscos, privações, angústias e explorações. ” **(ÁLVARO VIEIRA PINTO)**

RESUMO

A história da humanidade é construída e modificada a partir de inovações. O intelecto humano direciona a trajetória na vida a partir das permanentes invenções, criações e modificações; porém, em um momento específico da história as inovações passam a ter um caráter essencial ao modo capitalista. É, justamente, essa relação intrínseca da inovação com a lógica do capital que interessou para esse estudo. Pretendeu-se fazer uma análise da importância da inovação em certos momentos históricos e como essas abordagens de um passado recente se ressignificaram no tempo presente, mantendo a essência de sua lógica, e adentraram, a partir de novos discursos, no campo da educação. A pesquisa partiu de teorias a cerca da inovação utilizando os estudos de Ernest Mandel e István Mészáros sobre a questão da “aceleração da inovação tecnológica” no século XX e a “obsolescência programada”, sob uma lógica diferenciada de subserviência ao capitalismo tardio. Apresenta também as principais concepções de inovação presentes nos campos da educação e analisa, sendo esse o objetivo principal dessa pesquisa, como a concepção de inovação é apresentada nos documentos oficiais que fundamentam o Novo Ensino Médio e de que forma essa concepção está relacionada com o projeto capitalista para a educação. Abordar inovação na educação requer uma análise prévia do histórico das inovações tecnológicas e científicas, das concepções variadas, das tecnologias educacionais tratadas como neutras e inovadoras por si só, dos discursos sobre inovação que tentam forjar realidades. Muitas vezes as tecnologias educacionais são tratadas como neutras ou implantadas nas escolas como ferramentas inovadoras salvadoras da educação. É evidente a importância da tecnologia na educação e o objetivo da pesquisa não é listar pontos positivos e negativos, mas sim, problematizar a forma e sob quais discursos ela é implantada no sistema educacional. Esse estudo está apoiado na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, que busca um entendimento que considera a totalidade e as contradições. O resultado dessa pesquisa sugere que a inovação, seja como produtos e serviços inovadores planejados em laboratórios ou como políticas educacionais que forjam uma realidade a partir de determinados discursos e concepções de inovação, tem como principal função ser um negócio rentável para o capital.

Palavras-chave: Educação. Inovação. Tecnologia. Capitalismo.

ABSTRACT

The history of humanity is built and modified by innovations. The human intellect directs its course in life with continuous inventions, creations and modifications; however, at a specific moment in history innovations gained an essential character to the capitalist mode of production. It is precisely this intrinsic link between innovation and the logic of capital that was of interest to this study. It was intended to make an analysis of the importance of innovation at certain historical periods and how the approaches from a recent past went through a process of redefinition in the present time, keeping the essence of its logic, and entered, through new discourses, the field of education. The research was based on theories concerning innovation using the studies of Ernest Mandel and István Mészáros on the matter of the “acceleration of technological innovation” in the 20th century and “planned obsolescence”, under a differentiated logic of subservience to late capitalism. It also presents the prevailing conceptions of innovation in the fields of education and analyzes, as the main objective of this research, how the conception of innovation is presented on the official documents that ground the “New High School” reform and how this conception is linked to the capitalist project for education. Approaching innovation in education requires a previous analysis of the history of technological and scientific innovation, the various conceptions, the educational technologies treated as neutral and innovative on their own, the discourses about innovation that try to forge realities. Many times educational technologies are treated as neutral or implemented in schools as innovative tools and saviors of education. It is evident the importance of technology in education and the objective of this research is not to list negative and positive points, but to problematize how and under which discourses it is implemented in the educational system. This study is anchored on the perspective of historical dialectical materialism, which seeks an understanding that considers the totality and the contradictions. The result of this research suggests that innovation, either as innovative products and services planned in labs or as educational policies that forge a reality through determined discourses and conceptions of innovation, has as its main function to be a profitable business for capital.

Keywords: Education. Innovation. Technology. Capitalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1 - Estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.....	36
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFETS	Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DI	Designer Instrucional
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETMI	Ensino Médio Tempo Integral
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
LUTE	Lutas Sociais, Trabalho e Educação
MEC	Ministério da Educação
NASA	National Aeronautics and Space Administration
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação tecnológica do Ministério da Educação
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	23
2. CONCEPÇÕES SOBRE INOVAÇÃO	31
2.1 CRISE DO CAPITALISMO E NOVAS FORMAS DE ACUMULAÇÃO	31
2.2 A INOVAÇÃO COMO NEGÓCIO PARA O CAPITALISMO	38
2.3 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO	43
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS “INOVADORAS” E A RELAÇÃO COM O PROJETO CAPITALISTA.....	56
3.1 REFORMADORES EMPRESARIAIS E NOVAS FORMAS DE PRIVATIZAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	56
3.2 O QUE HÁ DE INOVADOR NO NOVO ENSINO MÉDIO?.....	59
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO A – LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	90
ANEXO B – PORTARIA Nº 1432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018	99

1. INTRODUÇÃO

A problemática que norteia este projeto diz respeito ao conceito de inovação. Elaboramos e pretendemos responder a seguinte pergunta: como a concepção de inovação é expressa nos documentos oficiais que fundamentam o Novo Ensino Médio?

A utilização do termo “inovação” não é recente, tampouco é um conceito fechado ou específico; ao longo do tempo a questão da inovação esteve presente em diferentes contextos e foi tratada com algumas especificidades relacionadas ao momento histórico em que estava inserida. A palavra tem origem no latim *innovatio onis* e significa¹:

1. Ato ou efeito de inovar.
2. Aquilo que constitui algo de novo (ex.: trata-se de uma inovação técnica brevemente disponível no mercado; o concurso apresenta várias inovações em relação a edições anteriores). = Novidade
3. Desenvolvimento e uso de novos produtos, métodos ou conceitos (ex.: ambiente propício à inovação).

Percebe-se que é um termo genérico e que pode ser utilizado em diversas conjunturas, no entanto, para esta pesquisa, abordamos o seu uso em alguns contextos específicos com os quais tentamos estabelecer relações entre si. Fizemos uma análise da importância da inovação em certos momentos históricos e como essas abordagens de um passado recente se ressignificaram no tempo presente, mantendo a essência de sua lógica, e adentraram, a partir de novos discursos, no campo da educação.

A história da humanidade, se levarmos em conta o significado bruto da palavra inovação, é construída e modificada a partir de inovações. O intelecto humano direciona a trajetória da vida a partir das permanentes invenções, criações e modificações; porém, em um momento específico da história as inovações passam a ter um caráter essencial ao modo capitalista (MANDEL, 1982). É, justamente, essa relação intrínseca entre inovação e a lógica do capital que conduziu o objetivo geral dessa pesquisa que é compreender a relação entre inovação, educação e capitalismo a partir da análise da concepção de inovação contida nos documentos

¹ Conforme dicionário on-line Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Acesso em: 07 fev.2019.

que normatizam o Novo Ensino Médio, o qual foi implantado sob um discurso de política educacional inovadora que visa melhorar a qualidade da educação.

Para atingir o objetivo geral de pesquisa foi necessário desmembrá-lo em dois objetivos específicos, os quais estão listados abaixo:

- Identificar as principais concepções de inovação utilizadas no campo da Educação;
- Analisar, sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, a concepção de inovação contida nos documentos que permeiam o programa Novo Ensino Médio.

Sobre a estrutura da pesquisa, partimos de teorias acerca da inovação utilizando os estudos de Ernest Mandel (1982) e István Mészáros (2002) sobre a questão da “aceleração da inovação tecnológica” no século XX e a “obsolescência programada”, sob uma lógica diferenciada de subserviência ao capitalismo tardio (termo usado por Mandel) ou avançado (termo usado por Mészáros). Tratamos também da cultura de inovação disseminada internacionalmente pelo Vale do Silício e as principais concepções de inovação presentes nos campos da educação. E por fim, para cumprir o objetivo principal deste trabalho, identificamos como a concepção de inovação está expressa nos documentos oficiais referentes ao Novo Ensino Médio e, a partir dos subsídios históricos e sociais, fizemos uma análise relacional entre essas diversas concepções de inovação e o projeto capitalista para a educação.

Para justificar o meu interesse pessoal com a temática desta pesquisa, considero importante relatar resumidamente a minha trajetória acadêmica e parte de minha trajetória profissional, pois foram esses contextos - observações do ambiente escolar enquanto era estudante de graduação e vivência concreta das contradições do mundo do trabalho durante quatorze anos em que trabalhei em uma empresa de tecnologia - que me instigaram para a pesquisa.

Possuo graduação em História - Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e especialização em Gestão de Projetos de E-learning pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL).

Em minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de cursar disciplinas de laboratório de ensino de história, a partir das quais pude exercitar a elaboração de planos de aula, materiais instrucionais e efetivamente ministrar aulas. Minha primeira

experiência em sala de aula, ainda enquanto cursava a graduação em História, foi em 2010; ministrei aula para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola na Lagoa da Conceição. A aula foi sobre “História da Depressão” e estava relacionada à disciplina “Laboratório de Ensino em História da Saúde”. A experiência de, pela primeira vez, fazer acompanhamento e observação de uma turma por alguns dias e, posteriormente, ministrar uma aula foi muito recompensador.

Em 2011, cursei mais um laboratório de ensino de história, desta vez era sobre “Ensino de Meio Ambiente e História”. Para essa disciplina criei o plano completo e os materiais didáticos para uma aula focada em alunos do ensino médio. O título da aula foi “Os animais artistas de circo” e o objetivo principal era identificar o utilitarismo envolvido na utilização de animais para entretenimento humano, as relações estabelecidas no empreendimento circense ao longo da história e as tradições legitimadoras destas relações.

Na minha trajetória acadêmica, eu não poderia deixar de descrever a experiência de estágio supervisionado, também na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola de Florianópolis, no bairro Saco Grande. O conteúdo de minhas aulas estava focado em patrimônio e memória e eu utilizei músicas e videoclipes de rap e hip hop como apporte para a construção de conceitos. Muitos alunos de EJA não possuem o conhecimento escolar tradicional, mas possuem outros saberes adquiridos cotidianamente, e foi essa troca de saberes (ocorrida durante as minhas atividades de observação da turma) que possibilitou o alcance dos meus objetivos como docente nesta escola. Para descrever minha experiência de estágio, cabe, primeiramente, explicitar o desejo que eu tinha em dar uma boa aula e, em contraponto, a insegurança que eu sentia em enfrentar uma turma de jovens e adultos. Eu usei a palavra “enfrentar” porque eu realmente enxergava o processo de ensino-aprendizagem como um embate, no qual o professor tenta prender a atenção dos alunos e transmitir o conteúdo proposto em sua amplitude, desconsiderando a espontaneidade e autonomia que pode ser inerente à atividade docente. E a boa surpresa da experiência de estágio foi desconstruir, de certa maneira, essa visão de embate. Senti-me feliz durante as aulas, com a ativa participação dos alunos e até mesmo com os desvios relacionados ao assunto principal. Os alunos foram fundamentais para uma construção mais contextualizada do conteúdo e da dinâmica. Mesmo com todas as dificuldades (filhos, emprego ou a falta dele,

limitação de recursos etc.) eles estavam em sala de aula, esperançosos em estudar para terem um futuro mais digno. O estágio realizado me trouxe satisfação e questionamentos. Em uma análise isolada, saber que eu ajudei àquelas pessoas em suas trajetórias escolares foi gratificante. Sentir que cada um dos alunos contribuiu na formação da minha trajetória de vida foi mais gratificante ainda.

Sobre minha trajetória profissional, antes mesmo de concluir a graduação, em 2004, eu comecei a trabalhar em uma grande empresa de tecnologia que desenvolve software, e, a partir de 2008, passei a trabalhar na área de Educação a Distância (EAD) nesta mesma empresa, na qual permaneci até fevereiro de 2018. De novembro de 2008 a dezembro de 2014, atuei como Designer Instrucional (DI). Em 2015, tornei-me coordenadora da área de educação corporativa. Um dos desafios da empresa onde eu trabalhava era capacitar constantemente os mais de 15.000 usuários que utilizavam diariamente, em suas rotinas de trabalho, o software para a construção civil desenvolvido pela empresa, e também capacitar os trabalhadores e os mais de 150 representantes espalhados pelo país. E era nesse contexto que eu estava inserida como DI e depois como coordenadora de capacitação.

A escolha da temática da pesquisa tem a ver com as observações que eu fiz ao longo de quatorze anos em que trabalhei (2004 até 2018) nessa empresa. Nos últimos seis anos presenciei uma mudança cultural organizacional - desenvolvida aos poucos e se tornando mais radical nos últimos quatro anos em que estive lá - a qual foi pautada na troca de gestores da empresa e na renovação do quadro de funcionários. Ao vivenciar essa mudança, percebi que as empresas de tecnologia com as quais tínhamos contato ou as quais considerávamos referências estavam passando ou já haviam passado por esse mesmo processo de mudança, que trazia à tona a questão central da cultura de inovação do Vale do Silício, e decorrente dela um conjunto de necessidades do mercado, novas habilidades e um novo *mindset*² por parte dos trabalhadores. Os trabalhadores, para continuarem tendo espaço dentro das empresas de tecnologia, precisariam ter espírito empreendedor, inovador, resiliente, flexível, autônomo e ágil; buscar, constantemente, especializações e capacitações (principalmente fora do horário de trabalho);

² Termo muito utilizado nas empresas de TI. Em termos práticos, o conceito significa o conjunto de atitudes mentais que influencia diretamente nosso comportamento. Disponível em: <https://www.jrmcoaching.com.br/blog/o-que-e-mindset/>. Acesso em: 03 jun. 2018.

adequar-se às novas competências comportamentais exigidas e tomar para si a total responsabilidade pelos eventuais fracassos no resultado do seu trabalho e pelo cumprimento de metas. Difundiu-se dentro da empresa um discurso de que cada funcionário era totalmente responsável por sua carreira, podendo escolher adaptar-se às novas competências exigidas pelo mercado de trabalho ou sair da empresa em busca do seu verdadeiro “sonho”. O discurso sobre “propósito” também ganhou espaço; a ideia era encontrarmos nosso propósito dentro da empresa, de forma que ele estivesse alinhado com nossos propósitos pessoais (gerando uma flexibilidade em diversos âmbitos na forma como atuávamos) e com nossas paixões. E todo esse pacote comportamental inovador nos conectaria mais genuinamente à empresa e, com isso, seríamos mais efetivos e produtivos em nossas atividades cotidianas.

Foi esse movimento ocorrido na empresa onde trabalhei – gerador de desconforto em muitos trabalhadores que tinham uma visão mais crítica - que me trouxe questionamentos e uma vontade genuína de entender a história, o alcance e as influências globais por trás deste forte discurso da inovação, bem como foi a base inicial para a definição do problema desta pesquisa que é, em termos gerais, pensar a relação entre inovação, educação e capitalismo.

O surgimento do Vale do Silício está atrelado ao contexto histórico de aceleração da inovação analisado por Mandel e Mészáros. Existem divergências quanto à data exata de surgimento, mas remonta à década de 40, no contexto da Segunda Guerra Mundial (PISCIONE, 2014). O Vale está situado no estado da Califórnia, e é composto por várias cidades do estado, como Palo Alto, Santa Clara, San José, Campbell, Cupertino, Fremont, Los Altos, Los Gatos, Menlo Park e várias outras (ENDEAVOR, 2019). É um local que concentra as maiores empresas de tecnologia da informação, como Google, Facebook, Apple, Adobe, Oracle, Symantec, etc. (ENDEAVOR, 2019), além de muitas *startups* e também a renomada Universidade de Stanford, que tem uma conexão importante com o vale, nutrindo as pesquisas do local, reforçando a ideologia da inovação³ e do empreendedorismo e formando profissionais adaptados às novas exigências do mercado.

Propagando teorias - que inclui entre elas uma concepção de inovação atrelada ao capital -, valores e discursos fetichizados, quase hipnóticos, e pouco problematizados, o Vale do Silício expandiu sua visão para o mundo e contribuiu

³ A inovação como uma ferramenta fetichizada que, como veremos mais adiante, serve aos interesses capitalistas.

com algumas mudanças precarizadoras no mundo do trabalho, principalmente na área de Tecnologia da Informação (TI).

As histórias sobre o surgimento do Vale, sua importância e missão estão carregadas de palavreados superficiais, idealizados e em alguns momentos até anedóticos. Piscione apresenta em seu livro⁴ oito razões principais para a existência do Vale. As razões citadas podem realmente ter influenciado para que hoje este local exista, mas delas são apresentadas somente a forma aparente, sem aprofundar, analisar objetivos ou problematizar intenções. De forma resumida, as oito razões são (PISCIONE, 2014): 1- a abertura da universidade de Stanford no local; 2- a descoberta do tubo de vácuo⁵, que fez a área de eletrônica avançar no século XX; 3- a fundação de um centro de pesquisa da National Aeronautics and Space Administration (NASA) no Vale, o Moffett Field; 4- a presença de Frederick Terman, considerado o pai do Vale do Silício, químico, engenheiro eletricista, teve diversos cargos na Universidade de Stanford e construiu a base do “futuro capital da inovação”; 5- o crescimento do setor de eletrônica, que fornecia produtos para os setores industrial e militar; 6- a invenção, por William Shockley⁶, de um semicondutor de silício (componente que deu nome ao Vale) que é usado amplamente até hoje para ampliar e alternar sinais eletrônicos e elétricos; 7- a cultura dos subprodutos, ou seja, o estímulo à fundação de várias empresas a partir de “organizações-mãe”, propagando a cultura dessas organizações mãe; 8- o crescimento do capital de risco, já que o sucesso do setor de tecnologia atraiu o interesse de investidores.

Essas razões costumam ser apresentadas de forma fantasiosa e fetichizada e auxiliam na propagação da cultura da inovação e na formação da classe trabalhadora adequada às novas exigências do capitalismo. Um exemplo desse discurso disseminado ao mundo pode ser visto nas duas citações abaixo. A primeira citação apresenta um significado para Vale do Silício:

Vale do Silício: um ecossistema vibrante de visionários, inovadores, investidores e gestão destruidora (ou seja, gente que não tem medo de resistir ao status quo), cuja cultura e capital humano e colaborativo é orientado por relacionamentos e as recompensas ocorrem segundo a

⁴ Os Segredos do Vale do Silício: O que você pode aprender com a capital mundial da inovação.

⁵ De forma simplificada, “os tubos de vácuo controlam as correntes elétricas através do vácuo em um recipiente selado e são usados para a retificação, ampliação ou alternância de sinais elétricos (PISCIONE, 2014, p. 33).”

⁶ William Bradford Shockley também era considerado, assim como Terman, um dos pais do Vale do Silício. Shockley era físico e inventor, e recebeu o prêmio Nobel de física em 1956 por sua pesquisa sobre semicondutores e descoberta do efeito transistor (PISCIONE, 2014, p. 43).

meritocracia. O Vale do Silício é o principal lugar onde embarcar em uma aventura empreendedora, graças a sua abertura, estímulo e tolerância ao alto risco e ao fracasso. A capital da inovação do mundo está na ponta em tecnologias exponenciais, e as sinergias entre elas influenciará uma mudança monumental na economia do mundo. É um ecossistema que proporciona uma vantagem competitiva para aquelas que o abraçam (PISCIONE, 2014, p. 52).

A segunda citação está alinhada com a primeira, passa um sentimento de encorajamento e instigação aos trabalhadores que constroem ou têm suas vidas transpassadas pela cultura do Vale:

O Vale do Silício se transformou em um ambiente onde os talentos mais brilhantes se reuniam e passou a atrair uma variedade de engenheiros habilidosos, cientistas das principais universidades e pessoas com mentalidade empreendedora. Fosse o alto valor do trabalho, a sensação de um ambiente onde você realmente podia viver de sua paixão, o desprezo pela hierarquia, a preocupação com a justiça social ou a cultura de trabalho saudável, alguma coisa impedia as pessoas de voltarem às suas cidades de origem (PISCIONE, 2014, p. 48).

A empresa de TI onde trabalhei custeava todos os gastos para alguns trabalhadores passarem meses imersos no Vale do Silício. Eles deveriam ter perfil empreendedor e inovador para serem escolhidos pela gerência e diretoria, e, ao retornarem, tinham que fazer repasses de conhecimento para o restante dos colegas de trabalho sobre a cultura do Vale, ou seja, eles voltavam e colaboravam com a formação dos colegas para as novas exigências do mercado. Essa formação era baseada em questões culturais, comportamentais e socioemocionais.

Sobre a questão da formação dos profissionais, Piscione (2014) apresenta a “paixão” como o ingrediente chave para conceber o novo profissional inovador, “a força de trabalho do século XXI”, e também algumas habilidades específicas como agilidade, resiliência, adaptabilidade, iniciativa, empreendedorismo etc⁷. A autora também relata como funcionam alguns programas de capacitação no Vale e chama a atenção para a existência de escolas laboratórios que atuam desde a educação infantil em projetos de formação centrados na ciência, na matemática, na inovação e na tecnologia.

Esse breve histórico nos dá uma dimensão da influência deste local que expandiu sua cultura de inovação para o mundo. Essa cultura impactou

⁷ Veremos no capítulo 3 que essas questões estão presentes, como componentes importantes, nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio, na BNCC e no documento com as novas diretrizes para formação de docentes: Documento de Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, disponibilizado pelo MEC.

intensamente Florianópolis, que, passou, inclusive, a ser conhecida como o Vale do Silício da América do Sul⁸ pelo seu polo tecnológico e projetos de inovação. As empresas de Tecnologia da Informação (TI) passaram a buscar profissionais com novas competências e exigir que seus trabalhadores interiorizassem algumas questões como: o trabalho com e por paixão, o propósito, a resiliência, o foco no empreendedorismo, a meritocracia, a criatividade, a agilidade, a autonomia, a flexibilização de horários e de atuação, a ampliação do conhecimento e especializações. Todas essas “competências” e comportamentos foram impostos como necessidades essenciais e urgentes aos trabalhadores que desejassem continuar atuando na área de TI.

As “competências” exigidas aos trabalhadores, mencionadas acima, são influenciadas pela cultura de aprendizagem do Vale do Silício baseada na tecnologia, flexibilidade, inovação e autonomia; e essa cultura está relacionada com a “pedagogia das competências”. Duarte (2008) chama a pedagogia das competências, a qual foi e continua sendo disseminada por várias correntes educacionais contemporâneas, de pedagogias do “aprender a aprender”, fazendo referência ao conhecido Relatório Jacques Delors⁹. O autor destaca que o “aprender a aprender”, para algumas correntes educacionais, é a finalidade última da educação, contribuindo para o desenvolvimento de competências adaptativas no estudante, para que ele tenha autonomia de aprender sempre, de forma autônoma, ao longo da vida, de acordo com as exigências da sociedade em acelerado processo de mudança. Em sua essência, o “aprender a aprender” busca formar nos indivíduos disposição para suportar as constantes adaptações à sociedade capitalista (DUARTE, 2008).

Nessa pedagogia, em que se propaga a ideia de que estamos vivendo em uma “sociedade do conhecimento”, o professor e o conhecimento científico estruturado repassado por ele perdem o protagonismo, o conhecimento deixa de ser “a apropriação da realidade pelo pensamento” (DUARTE, 2008, p. 15) e passa a ter valor mais subjetivo, uma convenção cultural (DUARTE, 2008). Sobre essa

⁸ Reportagem da BBC World de 2009 aponta Florianópolis como o Vale do Silício da América do Sul Disponível em: <http://www.startupsc.com.br/bbc-world-aponta-florianopolis-como-o-vale-do-silicio-na-america-do-sul/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

⁹ Relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (DUARTE, 2008, p. 7).

propagada “sociedade do conhecimento”, Duarte explica que ela cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista.

Quando resolvi fazer o projeto para concorrer a uma vaga no mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), não estava a par dessas teorias pedagógicas nem dos movimentos mais contemporâneos do capital. Eu percebia que havia uma influência da cultura de inovação do Vale do Silício nas empresas de tecnologia e que essa influência estava afetando diretamente os trabalhadores. Pesquisei brevemente sobre o assunto e encontrei reportagens que corroboravam com a minha percepção, apesar de não apontarem para o cerne da questão capitalista, como a matéria sobre as novas culturas empresariais, publicada no jornal *El País*¹⁰, intitulada: “Sair da ‘zona de conforto’ e outras bobagens do mundo corporativo: Empresas usam técnicas psicológicas para obter adesão mais íntima e emocional de funcionários”:

“Essas culturas empresariais novas buscam obter do trabalhador um compromisso diferente daquele que se pedia tradicionalmente”, explica Carlos Jesús Fernández, professor do Departamento de Sociologia da Universidade Autônoma de Madrid (UAM). ‘Antes era preciso saber fazer um trabalho e desempenhar uma função durante oito horas por dia. Agora se procuram características pessoais, competências ligadas à personalidade’. Daí as palestras motivacionais que estimulam palavras mágicas como liderança, empreendimento, risco ou o mantra tão difundido do ‘é preciso sair da zona de conforto’. [...] “O que essas técnicas visam é, principalmente, que os funcionários se identifiquem com a empresa”, afirma Óscar Pérez Zapata [...] ‘O que se pretende é criar uma cultura corporativa forte em que os elementos emocionais e íntimos, como os apelos à paixão, são cada vez mais importantes’, acrescenta. [...] Tudo é coberto por um verniz de sorrisos, desse pensamento positivo tão em voga e criticada por livros como *Sorria ou Morra*, de Barbara Ehrenreich, ou *A Indústria da Felicidade*, de William Davies. ‘O pensamento positivo elimina qualquer possibilidade de crítica e desloca a culpa e a dúvida para o indivíduo e não para a estrutura onde ele atua’. Liga-se, assim, à concepção fantasiosa do eu empreendedor, da iniciativa pessoal do herói que tudo pode com a autogestão e que, no limite, é o único responsável pelos êxitos ou pelos fracassos” (FANJUL, 2017).

O interesse em promover uma reflexão crítica sobre os trabalhadores das empresas de tecnologia de Florianópolis que foram e continuam sendo afetados por essas transformações que ocorreram no ambiente corporativo - transformações essas legitimadas pelo discurso de inovação do Vale do Silício - foi a base inicial para a definição do problema desta pesquisa. A partir desta questão, e após ampliar a reflexão para o campo da educação, cursar a disciplina eletiva de mestrado

¹⁰ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/24/economia/1508848045_385114.html. Acesso em: 07 mai. 2018.

“Trabalho, Estado e Políticas Educacionais”, ministrada pela Profa. Dra. Mariléia Maria da Silva, conversar com minha orientadora e participar das discussões do grupo de pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE), definimos a temática desse trabalho que é, em termos gerais, pensar a relação entre inovação, educação e capitalismo.

Sobre a organização da dissertação, ela está dividida em quatro capítulos. O capítulo introdutório contempla a problemática, os objetivos de pesquisa, a trajetória pessoal, a justificativa e as orientações teórico-metodológicas, trazendo conceitos importantes que constituem o nosso enfoque de pesquisa que é o Materialismo Histórico Dialético. Também apresentamos os principais autores que embasaram essa pesquisa. O segundo capítulo, intitulado “Concepções sobre Inovação”, divide-se em três subcapítulos: Crise do capitalismo e novas formas de acumulação; Inovação como negócio para o capitalismo e Inovação na educação. No terceiro capítulo, abordaremos as “Políticas Educacionais ‘Inovadoras’ e a Relação com o Projeto Capitalista”. Esse capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, os quais tratam dos reformadores empresariais, das novas formas de privatizações no campo da educação e da análise dos documentos que direcionam o Novo Ensino Médio. Por fim, no capítulo 4, faremos nossas considerações finais, apresentando os avanços e limites da pesquisa.

1.1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Utilizamos como enfoque metodológico de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, que busca um entendimento que considera a *totalidade*, as *contradições* e a *mediação* (NETTO, 2011), a *aparência fenomênica* e a *essência das coisas* (KOSIC, 1976), conceitos que veremos a seguir.

Netto (2011), na obra “Introdução ao estudo do método de Marx”, apresenta pontos fundamentais da concepção teórico-metodológica de Marx. O autor não exibe nenhum conjunto de regras formais que se aplica a qualquer objeto nem apresenta definições que irão conduzir as nossas pesquisas. Nas palavras dele: “Nestas poucas páginas, apenas apresentamos uma nota introdutória à problemática metodológica de Marx - as principais aproximações marxianas à questão do método de pesquisa” (NETTO, 2011, p. 52). Nesse sentido o autor aponta três categorias nucleares que, articuladas, construíram a perspectiva metodológica de Marx: a

totalidade, a contradição e a mediação. Em síntese, essas três categorias direcionam o método: o sujeito pesquisador que está analisando determinado objeto é um sujeito ativo, fundamental; ele deve mobilizar conhecimentos, fazer críticas, revisões, coletar o máximo de informações relacionadas ao objeto. Munido de informações, as quais ele alcançará com instrumentos e técnicas diversas, o pesquisador deve estabelecer conexões e encontrar as contradições que estão na forma aparente, chegando, assim, aos resultados de sua investigação (NETTO, 2011).

Na obra “Dialética do Concreto”, Karel Kosic discorre, didaticamente, sobre concepções e categorias importantes trabalhadas por Karl Marx, as quais devemos considerar para compreendermos a realidade a partir de uma *práxis crítica revolucionária*. Entendendo essas categorias, temos condições de pesquisar e analisar objetos de estudo a partir de bases e reflexões mais complexas, não se atendo, somente, ao que está aparente, ao senso comum. Kosic (1976) alerta que em nosso mundo cotidiano convivemos com a *pseudoconcreticidade*, nos baseamos na aparência das coisas, sem considerar todos os elementos constituintes dessas coisas; também muitas vezes naturalizamos condições que são produtos das atividades sociais humanas. Sobre a *pseudoconcreticidade*, ele explica:

O mundo da *pseudoconcreticidade* é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. [...] Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. [...] No mundo da *pseudoconcreticidade* o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece (KOSIC, 1976, p. 15-16).

Essas análises incompletas e/ou superficiais da realidade ocorrem na *práxis utilitária cotidiana*, na *práxis fetichizada* (KOSIC, 1976). Por isso, nessa pesquisa, nos debruçamos nos documentos que normatizam o Novo Ensino Médio pretendendo desvelar as contradições e os aspectos constituintes do fenômeno, buscando a essência do fenômeno e a anulação da *pseudoconcreticidade*.

Para embasar os estudos, usamos como referencial teórico alguns estudiosos cujas pesquisas possuem esse mesmo enfoque metodológico e apresentam

conceitos e análises que focam (alguns, mais do que focar em uma questão específica, relacionam essas questões) em questões de educação, inovação e capitalismo, como István Mészáros, Ernest Mandel, David Harvey, Álvaro Vieira Pinto, Luís Carlos de Freitas, José Paulo Netto, Vânia Cardoso da Motta, Dermeval Saviani, Marcela Alejandra Pronko, Acacia Kuenzer, Eneida Oto Shiroma, entre outros nomes.

Adentrando nos fundamentos teóricos para análises no campo da educação, Pronko (2016) nos fornece uma breve síntese sobre as bases para uma perspectiva marxista das políticas educacionais. Nesse sentido, a compreensão do papel do Estado¹¹ e sua articulação com a sociedade civil é um ponto chave para nossas análises. É na sociedade civil que atuam os “aparelhos privados de hegemonia”, os quais são:

[...] organizações nas quais se elaboram e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante. Esse trabalho de convencimento passa a ser, a partir de então, tarefa permanente e fundamental da burguesia, enquanto classe dominante, para fortalecer sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como legítimas e necessárias. O caráter orgânico do vínculo entre sociedade civil e Estado explica a forma molecular que assume essa dominação, atravessando todos os espaços sociais (PRONKO, 2016, p. 252).

Essa relação de forças, relação intrínseca ao capitalismo, que cria e absorve hegemonias, não se estabelece somente no âmbito do Estado nacional. O sistema capitalista mundial contempla regiões com desenvolvimento e influência desiguais, e a definição de políticas educacionais de uma determinada região depende, entre outras coisas, da posição que ela ocupa nesse emaranhado de relações (PRONKO, 2016). Levando em conta todas essas tensões que estão impelidas nas definições e análises de políticas educacionais, Pronko nos alerta:

Esse conflitos e tensões atravessam a análise das políticas educacionais, tanto na sua história quanto na contemporaneidade, apontando para a necessidade de superação das formas aparentes que assumem na construção de um senso comum coletivo, de desnaturalização dos seus conteúdos, formas e efeitos, no sentido de uma compreensão mais plena, capaz de alavancar intervenções efetivas sobre o real no sentido da sua transformação (PRONKO, 2016, p. 253).

¹¹ Uma discussão mais aprofundada e contextualizada sobre o papel do Estado e a dinâmica do capitalismo será realizada na seção 3 deste trabalho.

Denise Camargo Gomide, em um artigo sobre o Materialismo Histórico Dialético, comenta sobre o método aplicado aos estudos de políticas educacionais:

Tratando-se do estudo de políticas educacionais que, geralmente, abordam temas em níveis mais amplos, dentro de um contexto complexo, há a necessidade de superar as análises redundantes, caracterizadas por conceituação fraca e por um poder de generalização, que se esquiva de realizar uma análise crítica da realidade com vistas à sua transformação, configurando-se muito em radiografias, sem outra conotação que não seja a linearidade. Isto faz com que os avanços no campo das políticas educacionais sejam muito lentos. Com o avanço das concepções neoliberais e gerencialistas no processo de definição das políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, a utilização do materialismo histórico dialético apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação (GOMIDE, 2014, p. 126).

Nessa linha de problematização, a pesquisadora Marcela Alejandra Pronko escreveu um artigo que trata dos “Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico”. No artigo, Pronko (2016) analisa os trabalhos finais de alunos de graduação e pós-graduação, na Argentina e no Brasil, em disciplinas relacionadas a políticas educacionais. Ela destaca quatro eixos problemáticos encontrados nos trabalhos dos estudantes (PRONKO, 2016): a) A história sem sujeito e mito do eterno progresso; b) Um mundo movido pelo progresso; c) O Estado como sujeito; d) A educação como esfera isolada da realidade. Sobre este último eixo, ela explica:

A relação entre educação e sociedade constitui um eixo de reflexão clássico da sociologia da educação. Ainda que a maior parte das correntes de pensamento postulem a necessária integração entre esses dois elementos, considerando graus variáveis de autonomia, uma boa parte das produções acadêmicas terminam trabalhando os dois termos em paralelo (com alarmantes graus de exterioridade entre ambos) ou a partir da subordinação do primeiro ao segundo (como se a educação pudesse ser compreendida como reflexo da economia e/ou da política). Ambas as perspectivas resultam problemáticas porque impedem reconhecer a educação concreta, historicamente determinada, como síntese de múltiplas determinações, como parte de uma totalidade concreta (PRONKO, 2016, p. 261).

Apoiada na perspectiva do materialismo histórico, essa pesquisa sobre a concepção de inovação presente no Novo Ensino Médio se preocupou em evitar análise que “[...] reduz pesquisa à busca de informação, geralmente sem o aparelho crítico para confrontá-la, e transforma conhecimento em produto, e não em ferramenta para transformação da realidade (PRONKO, 2016, p. 263)”.

Ainda explanando sobre o método de pesquisa, nossa análise foi documental, baseada nos principais textos oficiais que normatizam o Novo Ensino Médio:

Documento Orientador - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018), Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432/2018), documento de Sistematização do Seminário do Itinerário de ETP e Lei nº 13.415/2017, a qual altera Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Não seria possível, numa perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, centrar a análise somente no texto da lei principal que regulamenta o Novo Ensino Médio, pois sabemos que existem outras experiências, leis e portarias (anteriores e posteriores à lei principal) que se complementam, conversam e interferem mutuamente. Nossa intenção foi confrontar esses documentos e realizar análises mais relacionadas. Os documentos citados acima são os que possuem foco principal no Novo Ensino Médio, mas ao longo da pesquisa acessamos outras fontes que influenciaram na formulação das leis e portarias específicas e atuais. Reformas ocorridas em outros países considerados referências para a educação, como Estados Unidos e Inglaterra, e as orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) têm influências determinantes na elaboração das políticas educacionais em diversos países (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430), e, portanto, devem compor nosso campo de análises. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), o material gerado por esses organismos iam além de somente prescrever orientações:

[...] por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

As autoras alertam que nossas análises e intervenções críticas devem levar em conta a ideologia e lógica que sustentam as reformas e como estas representam os interesses dos sujeitos que realizam as mudanças. Também é importante refletir sobre como ocorre a assimilação, implementação e implantação de uma política, visto que um documento por si só está sujeito às interpretações diferenciadas de

acordo com os arranjos políticos regionais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-431). Essa questão da relação do texto com os sujeitos produtores e os que efetivamente serão os viabilizadores não podem ser previstas desde a concepção de uma política educacional, e isso nos leva a uma reflexão importante sobre os textos serem produtos e produtores de orientações políticas:

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo locus de poder está constantemente mudando (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

As autoras apresentam o modelo de análise de políticas educacionais proposto por Bowe e Ball. Eles dividem em cinco contextos de análise, os quais apresentamos abaixo de forma resumida (BOWE; BALL, 1992, p. 19-20 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434-435):

a) *Contexto de influência*: contempla os grupos que influenciam na elaboração das políticas;

b) *Contexto da produção de texto*: contempla os documentos oficiais representativos e norteadores da política, mas não são por si só a política, pois os textos destes documentos serão interpretados, entendidos ou não, poderão gerar novos significados; os autores, mesmo desejando isso, não possuem o controle sobre a interpretação dos seus textos. E por esse motivo, outros formatos de narrativas são elaborados para auxiliar na assimilação, internalização e legitimação das ideias principais dos documentos oficiais, e estes outros formatos não devem ficar de fora de nossas análises.

c) *Contexto da prática*: contempla a etapa de implementação da política. Muitas vezes as políticas não têm congruência com a realidade dos sistemas educacionais, e por isso, na prática, as reformas podem não serem aplicadas da forma como foram concebidas.

d) *Contexto dos resultados*: contempla a fase de avaliar os resultados da política após a implementação;

e) *Contexto das estratégias políticas*: contempla a fase de definição de estratégias após a avaliação dos resultados.

É importante apontar que apesar desses modelos e roteiros de análise contribuírem com a pesquisa, evitamos concentrar exclusivamente neles e acabar restringindo a análise. As categorias nucleares, empíricas e analíticas próprias do materialismo histórico dialético - a *totalidade*, a *contradição* e a *mediação* - possibilitam a análise complexa e completa; e o referencial teórico estruturante desta dissertação carrega em si essas categorias analíticas.

A partir da compreensão de aspectos essenciais referentes à dinâmica do capitalismo e aos subsídios para análise de documentos sob um enfoque marxista, elaboramos algumas categorias de questões, expostas logo abaixo, as quais nos apoiaram na análise dos documentos que fundamentam o programa Novo Ensino Médio:

- 1- Do que se trata e qual o objetivo aparente dos documentos?
- 2- Quem são os sujeitos envolvidos? Que ideologias sustentam? Quais são seus interesses locais e particulares?
- 3- Qual a concepção de inovação contida, como essa concepção se articula/influência nos objetivos da política e/ou como a legitima? A concepção de inovação entra em contradição com algum aspecto da política educacional devido a algum conflito de interesse entre formuladores e implementadores?
- 4- De que forma esse discurso de inovação e o fetiche tecnológico se expressam na realidade prática das instituições educacionais? Elas geram que tipo de transformações?

Para chegar até aqui, passamos por algumas etapas de pesquisa. Em relação aos textos que direcionam o Novo Ensino Médio, selecionamos os documentos que consideramos mais importantes, realizamos a pré-análise e definimos as categorias de questões norteadoras para a análise. Na fase de pré-análise, já foi possível perceber nos textos dos documentos o uso dos termos inovação e tecnologia repetidas vezes de forma a passar um ar de atualidade e inevitabilidade. A inovação aparece nos documentos e propagandas como sinal de progresso e de consequente melhoria na qualidade da educação. A própria modificação/criação de uma política educacional já aparece como algo inovador por si só.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a qual altera as diretrizes e bases da educação nacional e que é uma conversão da medida provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016), estabelece as normas para o Novo Ensino Médio. Logo no início do documento são apresentadas as áreas de

conhecimento para o ensino médio que nortearão os direitos e objetivos de aprendizagem definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As áreas são as seguintes:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Não é por acaso que o termo “e suas tecnologias” é usado em três das quatro áreas de conhecimento. No projeto de extensão organizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), denominado “A juventude e os rumos da educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual e suas consequências para a formação da juventude” tivemos um ciclo de debates sobre temáticas relacionadas às novas políticas educacionais e como elas influenciam na formação da juventude. Uma das datas foi dedicada à reforma do ensino médio. A questão do uso do complemento “e suas tecnologias” foi destacada pela prof.^a Dra. Adriana D’Agostini e pelo prof.^o Dr. Mauro Titton como sendo um reforço do fetiche tecnológico, uma representação de modernidade¹².

Sobre a questão do fetiche tecnológico, Trindade (2018, p. 147) argumenta que:

Em linhas gerais, a nossa descoberta revelou que o fetiche da tecnologia se sustenta numa tendência em apresentar e/ou referir-se a esta como politicamente neutra, eterna, a-histórica, sujeita a valores exclusivamente técnicos e, portanto, não permeada pela luta de classes; portanto, a crítica a tal fetiche para ser radical passa inicialmente pela demonstração de que a tecnologia é uma construção histórico-social que precisa ser desmistificada e/ou desnaturalizada [...].

Sabendo que a tecnologia não é neutra, podemos refletir sobre as três áreas de conhecimento descritas na lei: linguagens, matemática e ciências da natureza que recebem esse complemento como um aparato tecnológico de instrumentalização e preparação dos jovens para terem autonomia no uso das tecnologias. Chama a atenção o fato da última área de conhecimento “ciências humanas e sociais aplicadas” não possuir a complementação “e suas tecnologias”.

¹² Anotação realizada em sala de aula.

Segundo os professores anteriormente citados, isso demonstra um ideário de que as ciências humanas não possuem contribuição para o desenvolvimento tecnológico.

Ao longo dessa pesquisa, enfrentamos a tarefa de extrair dos documentos as questões que não ficam aparentes num primeiro momento, mas que com o subsídio de outros textos, documentos e discursos torna-se possível desvelar interesses mais abrangentes.

2. CONCEPÇÕES SOBRE INOVAÇÃO

Neste segundo capítulo apresentamos concepções de inovação formuladas no campo da educação, da economia e da administração. Antes disso, apresentamos um histórico dos movimentos do capital, suas transições e formas de acumulação, pois é um conhecimento que vai compor e embasar nossa análise sobre a concepção de inovação presente nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio.

2.1 CRISE DO CAPITALISMO E NOVAS FORMAS DE ACUMULAÇÃO

O capitalismo não é uma linha evolutiva em que a humanidade tem degraus a alcançar. As crises representam as maneiras que o capital possui de progredir e estender a sua dominação. As crises podem ser cíclicas ou estruturais e demonstram a contradição entre o discurso do capital e a realidade das condições materiais e objetivas (MÉSZÁROS, 2010).

Um ponto central que deve ser compreendido é que não existe capital sem crise, seja ela cíclica ou estrutural, e que de tempo em tempo essas falências momentâneas ocorrerão. Mészáros apresenta quatro aspectos principais, os quais representam a novidade histórica da crise atual, crise essa que é fundamentalmente estrutural (MÉSZÁROS, 2010, p. 69-70):

- 1- *Seu caráter é universal*, não fica restrito a um ou outro ramo específico;
- 2- *Seu alcance é global* e não mais delimitado a determinadas regiões como foram todas as principais crises do passado;
- 3- *Sua escala de tempo é contínua, permanente*, e não cíclica;
- 4- *Seu modo de se desdobrar é rastejante*, não ocorre um colapso grandioso seguido, em breve, de uma retomada econômica.

Uma crise cíclica atinge apenas parte de um complexo social, enquanto que a crise estrutural atinge a totalidade, podendo pôr em risco a sobrevivência desta estrutura global (MÉSZÁROS, 2010).

Mészáros aborda também as três dimensões fundamentais do capital que devem estar equilibradas no capitalismo: *produção, consumo e circulação/distribuição/realização*. A crise estrutural que se coloca a partir dos anos 70 ocorre a partir de grandes perturbações que envolvem essas três dimensões (MÉSZÁROS, 2010).

O que gera uma crise estrutural é a queda tendencial da taxa de lucro global, o que quer dizer que o nível de acumulação do capital diminui. Marx explica as crises e os desequilíbrios nas dimensões do capital:

As crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado. A contradição, expressa de forma bem genérica, consiste em que o modo de produção capitalista implica uma tendência ao desenvolvimento absoluto das forças produtivas, abstraindo o valor e a mais-valia nele incluídos, também abstraindo as relações sociais, dentro das quais transcorre a produção capitalista, enquanto, por outro lado, ela tem por meta a manutenção do valor-capital existente e sua valorização no grau mais elevado (ou seja, crescimento sempre acelerado desse valor). Seu caráter específico está orientado para o valor-capital existente, como meio para a máxima valorização possível desse valor. Os métodos pelos quais ela alcança isso implicam: diminuição da taxa de lucro, desvalorização do capital existente e desenvolvimento das forças produtivas do trabalho à custa das forças produtivas já produzidas. A desvalorização periódica do capital existente, que é um meio imanente ao modo de produção capitalista para conter a queda da taxa de lucro e acelerar a acumulação de valor-capital pela formação de novo capital, perturba as condições dadas, em que se efetua o processo de circulação e de reprodução do capital, e, por isso, é acompanhada por paralisações súbitas e crises do processo de produção (MARX, 2008, p. 188).

A crise estrutural não está restrita à esfera socioeconômica, ela atinge todas as instituições políticas, todos os conjuntos de relações humanas, visto que, para gerir a instabilidade gerada pela perturbação socioeconômica medidas drásticas, que afetam os serviços sociais mais elementares, precisam ser tomadas (MÉSZÁROS, 2010).

Antes de partirmos para o entendimento do modo de produção capitalista, suas transições e contextos, novas formas de acumulação, é importante, numa perspectiva marxista, entendermos o papel do Estado e a dinâmica do capitalismo. Coutinho (1985, p.16) nos ajuda nessa compreensão sobre o Estado capitalista, que perpassa pelo reconhecimento de que a sociedade, em determinado momento

histórico, se dividiu em duas classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis. O Estado, que não é neutro, atua para defender os interesses da classe dominante.

Dantas e Pronko (2018) citam três elementos necessários para compreendermos a dinâmica do capitalismo: “[...] a existência de classes antagônicas em luta, a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta, e o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito (DANTAS; PRONKO, 2018, p.73)”. Sobre o Estado, os autores trazem a concepção de origem e função do Estado, sintetizada por Marx e Engels, e que trazia um contraponto à tradição liberal que considerava o Estado um poder exterior e acima dos interesses particulares. “Marx e Engels romperam com esta tradição e afirmaram categoricamente que o Estado é, ao mesmo tempo, produtor e produto da sociedade de classes, ou melhor, que o Estado é, no capitalismo, sempre um ‘Estado de classe’ (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 75)”.

O entendimento da trajetória do capitalismo é fundamental para fazermos análises atravessadas pelas três categorias amplas do método de Marx: a totalidade, a contradição e a mediação, e nos dá condições de estabelecermos relações mais complexas entre educação, inovação e capitalismo. Na obra de Lenin, “O Estado e a Revolução”, o autor retoma questões importantes de Marx e Engels, como a discussão sobre o Estado e o antagonismo de classes. Ele diz que sua missão é “restabelecer a verdadeira doutrina de Marx sobre o Estado (LENIN, 2017, p.28) ”, em contraponto com o marxismo deformado que estava sendo difundido, o qual reduz e desvirtua a essência revolucionária dos ensinamentos de Marx, tentando defini-lo como um conciliador (LENIN, 2017). Para Marx e Engels, e Lenin reforça essa afirmação, “[...] o Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe não podem objetivamente ser conciliadas” (LENIN, 2017, p. 29). Lenin apresenta um trecho da obra de Engels “A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” como fundamentação:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário

um poder colocado aparentemente por acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2005, p. 191).

Vimos até agora que o capitalismo não é uma linha evolutiva, que as crises do capital são intrínsecas e necessárias para a expansão de sua dominação e que o Estado não é neutro e atua para defender os interesses capitalistas. A partir dessa base, é importante entendermos as transformações político-econômicas do capitalismo que ocorreram no século XX, pois essas transformações influenciaram e continuam influenciando nas relações sociais em seus diversos âmbitos, incluindo o âmbito da educação. Para uma melhor compreensão apresentamos uma síntese sobre como se deu a organização do trabalho ao longo do século XX.

Desde o século XIX a organização do trabalho é estudada por empresários, administradores e outros pesquisadores de áreas diversas com a finalidade de aumentar a produtividade e os lucros empresariais (PINTO, 2007). Surgiram teorias que foram colocadas em prática no cotidiano do trabalho em diversas cadeias produtivas do mundo. Dentre esses pesquisadores, Frederick Taylor¹³ se destacou com sua metodologia:

[...] Taylor é atualmente considerado o ‘pai’ da chamada Administração Científica, hoje constituída como matéria do conhecimento levada a cabo em situações que tratam da organização de quaisquer atividades de trabalho, desde a industrial, passando pela agrícola, financeira, comercial, governamental etc. [...] Mas, na produção industrial, a metodologia de Taylor predominou consistentemente ao longo do século 20 percorrendo grande parte das cadeias produtivas, talvez pela sua simplicidade teórica e universalidade de aplicação (PINTO, 2007, p. 27).

Basicamente, o método de organização taylorista buscava reduzir o tempo de produção otimizando ao máximo o processo em cada etapa. Para isso, ele pesquisou detalhadamente as ferramentas usadas em cada atividade, os movimentos executados em cada etapa, os conhecimentos específicos e comportamentos dos trabalhadores. Baseou-se nos resultados de tempo dos trabalhadores mais eficientes e experientes da empresa em cada etapa da produção e tornou esse o padrão a ser alcançado por todos os outros trabalhadores, cada qual responsável por parte específica da cadeia de produção (PINTO, 2007).

¹³ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um engenheiro mecânico e estudioso da organização do trabalho nas fábricas. Escreveu duas importantes obras que tratavam a “[...] divisão técnica do trabalho humano dentro da produção industrial, em muitos casos dentro de uma fábrica do ramo metalúrgico, ambiente no qual trabalhava (PINTO, 2007, p. 31)”.

Os estudos e princípios tayloristas espalharam-se pelo mundo ao longo de todo século XX e serviram como base para outros pensamentos e métodos de organização do trabalho, como o método criado por Henry Ford¹⁴. A novidade introduzida por Ford em sua linha de montagem em série foi a automatização. Desde a matéria prima bruta até o acabamento final do produto passavam por um mecanismo de transporte automático. O mecanismo transportava os insumos, em processo de transformação, até a próxima etapa da cadeia, mantendo os trabalhadores fixos em seus postos, cada qual executando tarefas cada vez mais específicas e simplificadas (PINTO, 2007).

Buscou-se estrangular ao máximo os “poros” da jornada de trabalho, de modo que todas as ações realizadas pelos trabalhadores estivessem, a cada instante, agregando valor aos produtos. Se a “racionalização” taylorista permitia uma significativa intensificação do trabalho humano através do controle pela cronometragem dos tempos de operação parciais, no sistema fordista é a velocidade automática da linha de série (do objeto de trabalho, portanto) que impõe ao trabalhador (o sujeito do trabalho) a sua condição de disposição para o labor, estabelecendo, dentro de limites cada vez mais estreitos de tempo, a “melhor maneira” de trabalhar. Basicamente, a ideia fundamental no sistema taylorista/fordista, como nos referiremos a ele daqui em diante, é elevar a especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se efetivamente um “apêndice da máquina” (tal como fora descrito por Marx, ao analisar o avanço da automação na indústria da época), repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto (PINTO, 2007, p. 45).

Pinto (2007) reforça que essa simplificação do processo de trabalho impede abstrações sobre o trabalho por parte dos trabalhadores, tornando quase totalmente desnecessárias habilidades específicas individuais, criatividade e iniciativa.

Sobre esses métodos taylorista/fordista, Harvey (1993) explica que eles formaram um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem, pois era impossível separar o método de trabalho das formas de pensar e sentir a vida.

Mesmo com descontentamentos e problemas, o sistema fordista se manteve forte e com ambiente estável para a lucratividade empresarial até a recessão de 1973, período em que ocorreu uma rápida transição para o regime de acumulação flexível (HARVEY, 1993).

¹⁴ Henry Ford (1862-1947) foi proprietário e administrador de uma fábrica de veículos, agregava conhecimentos do que hoje chamamos de Engenharia de Produto e Engenharia de Processo e realizava pesquisas sobre a organização do trabalho e sobre produção em massa e padronizada. (PINTO, 2007).

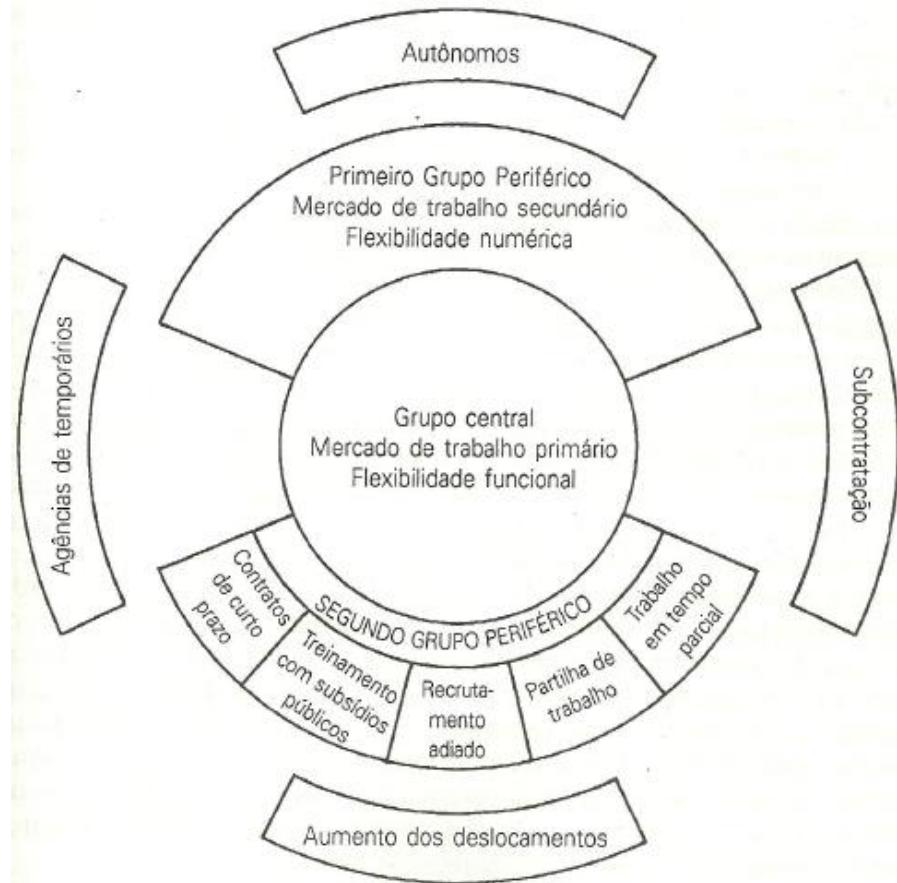
A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

As décadas de 1970 e 1980 foram décadas de incertezas e reorganização econômica, social e política. A acumulação flexível compreende velozes modificações nos padrões de desenvolvimento capitalista, gerando movimento de emprego no setor de serviços e novas indústrias em regiões que eram subdesenvolvidas. Toda essa flexibilidade aliada à forte recessão de 1973, deixou muitos trabalhadores desempregados, gerou impactos nas relações entre empregadores e empregados.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa (HARVEY, 1993, p. 143).

Em regras mais gerais, os resultados gerados por essa flexibilização foi a redução dos empregos regulares e o aumento nas formas de emprego com horários parciais, temporários e subcontratados, conforme demonstra a Figura 1, retirada do *Flexible Patterns of Work*, a qual mostra a estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível (HARVEY, 1993):

Figura 1 - Estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.



Fonte: Harvey (1993, p. 143)

Apesar dos novos arranjos nos formatos de organização e efetivação do trabalho, dos altos níveis de inovação e estímulo ao empreendedorismo, características genuínas ao novo formato de acumulação flexível, Harvey (1993) alerta que isso não significou que o capitalismo estava se tornando mais desorganizado:

[...] o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (HARVEY, 1993, p. 151).

No regime de acumulação flexível, em uma sociedade de rápidas transformações nos gostos e necessidades dos sistemas de produção flexíveis, há uma renovação no interesse e na competitividade em relação às inovações científicas e tecnológicas. “As celebradas conexões com a indústria de ‘alta tecnologia’ do Vale do Silício de Stanford ou a Rota 128 MIT – Boston são

configurações bastante novas e especiais da era da acumulação flexível (HARVEY, 1993, p. 151)".

Para finalizarmos a temática da transição, mostraremos como mudanças culturais ocorridas a partir de meados de 1970 também compuseram a transição do fordismo para a acumulação flexível. Harvey explica que na década de 50 e 60 do século XX havia regras e valores coletivos que eram hegemônicos nas organizações operárias, mas que a partir de 70 os valores passaram a ser mais individualistas e competitivos. Apesar da dificuldade de relacionar precisamente essas questões culturais e comportamentais com as raízes da transição, algumas análises serão apresentadas:

Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil - tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho - , o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível. Afinal de contas, foi principalmente por intermédio da irrupção de novos negócios, da inovação e de empreendimento que muitos dos novos sistemas de produção vieram a ser implementados (HARVEY, 1993, p. 161).

Certamente ainda existem lacunas no entendimento de todos os aspectos relacionados aos fundamentos da transição para o sistema de acumulação flexível, no entanto é sabido que esse novo regime de produção gerou e continua gerando alterações nas relações políticas e sociais estabelecidas.

Neste subcapítulo, objetivamos trazer um apanhado sintético sobre a dinâmica do capitalismo e as novas formas de acumulação. A partir desses fundamentos, nos próximos dois subcapítulos, buscamos demonstrar de que maneira essas novas formas de acumulação influenciam e direcionam a formação de novos tipos de trabalhadores (trabalhadores flexíveis) e de novas relações sociais, impactando todas as esferas da vida em sociedade, inclusive a esfera educacional. Também analisamos o que a acumulação flexível tem a ver com a inserção da inovação nos discursos e projetos capitalistas.

2.2 A INOVAÇÃO COMO NEGÓCIO PARA O CAPITALISMO

Para ajudar na reflexão acerca da inovação, utilizamos textos de Mandel (1982) e Meszáros (2002). Mandel, em sua obra "O Capitalismo Tardio" dedica um

capítulo inteiro¹⁵ para tratar a questão da inovação tecnológica. Ele apresenta um histórico resumido de quando a inovação passou a ser um negócio lucrativo para o capitalismo. Isso tem ocorrido, segundo o autor, na fase do capitalismo tardio, quando se intensificaram as invenções e descobertas científicas, a partir da segunda revolução tecnológica, mas com mais força a partir da terceira revolução tecnológica, em meados de 1940 (MANDEL, 1982, p. 176).

Para nos situarmos melhor sobre a fase do capitalismo tardio, é importante sabermos que o capitalismo não permaneceu igual desde sua origem. Mandel (1982, p. 43) divide em duas fases (excluindo a fase do capitalismo das manufaturas que vai do século XVI até o XVIII) a história do capitalismo industrial: *Fase do capitalismo de livre concorrência*, a qual vai da revolução industrial ocorrida em meados de 1760 até 1880 e a *fase do imperialismo*, de 1880 até os dias atuais. A era do imperialismo se subdivide em duas partes: o *imperialismo clássico* que contempla o período que antecede a primeira guerra mundial e também o período entre a primeira e a segunda guerra; e o *capitalismo tardio*, que inicia com o começo ou término da segunda guerra mundial (MANDEL, 1982). No capitalismo tardio, cada vez mais o capital se concentra e centraliza estendendo-se internacionalmente:

Ao passo que o truste monopolístico nacional era a “célula de base” da era imperialista clássica, a sociedade multinacional é a “célula de base” da era do capitalismo tardio. Mas, ao mesmo tempo, a era do capitalismo tardio caracteriza-se por uma aceleração da inovação tecnológica, pelo encurtamento dos períodos de amortização do capital investido em máquinas, pela obrigação, para as grandes firmas, de calcular e planificar de modo mais exato os seus custos e os seus investimentos, e pela tendência à programação econômica do Estado, como consequência natural desta caracterização (MANDEL, 1982, p. 47).

Apesar de ter sido no capitalismo tardio que as inovações tecnológicas passaram a ter um papel importante na geração de lucratividade para o capitalismo, Mandel deixa claro que havia inovações em outras fases da história que não estavam descoladas da lógica do capital:

Naturalmente, isso não quer dizer que não tenham ocorrido invenções científicamente induzidas durante o século XIX ou no início do século XX, e muito menos pretende insinuar que, naquele período, a atividade de invenção ocorresse “independentemente” do capital. No entanto, a organização sistemática da pesquisa e desenvolvimento como um negócio específico, organizado numa base capitalista – em outras palavras, o investimento autônomo (em capital fixo e salário dos trabalhadores) em

¹⁵ Capítulo 8 – A Aceleração da Inovação Tecnológica.

pesquisa e desenvolvimento –, só se manifestou plenamente sob o capitalismo tardio (MANDEL, 1982, p. 176).

Fazendo uma análise relacionada com a de Mandel, István Mészáros (2002), em dois capítulos¹⁶ da sua obra “Para Além do Capital”, aborda a questão da taxa de utilização decrescente, a qual é explicada pelo autor:

A taxa de utilização decrescente é uma das leis tendenciais mais importantes e abrangentes do desenvolvimento capitalista. Deve-se enfatizar que essa tendência (intimamente ligada aos imperativos da expansão do capital) cumpriu funções muito diferentes em fases distintas de tal desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2002, p. 675).

Segundo o autor, “A taxa de utilização decrescente afeta negativamente todas as três dimensões fundamentais da produção e do consumo capitalistas, a saber: 1) bens e serviços; 2) instalações e maquinarias; e 3) a própria força de trabalho (p. 670)”. Na análise de Mészáros sobre as influências negativas aos itens um e dois, percebemos claramente a questão da inovação e como ela está entrelaçada com a análise de Mandel sobre a aceleração da inovação tecnológica.

Sobre o item um, Mészáros explica que para satisfazer as necessidades de expansão constante do capital, “[...] torna-se necessário divisar meios que possam reduzir a taxa pela qual qualquer tipo particular de mercadoria é usada, encurtando deliberadamente sua vida útil (MÉSZÁROS, 2002, p. 670)”. Ele está se referindo aqui à “obsolescência programada”, a partir da qual os bens de consumo e serviços que poderiam ter uma vida útil durável são substituídos por bens com taxa de utilização muito menores. Essas substituições, em muitos casos, estão ligadas às inovações, ou seja, mercadorias elaboradas com novas tecnologias.

A influência negativa da taxa de utilização decrescente é explicada de forma similar no item dois, que se refere a instalações e maquinarias. O autor explica que no século XX ocorreu uma intensificação no descarte de maquinários e instalações industriais que estavam em perfeitas condições (máquinas com pouco uso ou mesmo sem uso algum), a fim de substituir estes itens por outros com tecnologia mais avançada. Também comenta a ideologia da inovação tecnológica:

As práticas adotadas como resultado das tendências objetivas e das pressões do desenvolvimento do capitalismo moderno são apologeticamente racionalizadas por meio da conveniente ideologia da ‘inovação tecnológica’ – pois quem, em sã consciência, ousaria questionar a necessidade da maternidade para a sobrevivência da humanidade? Isso,

¹⁶ Capítulo 15 – A taxa de utilização decrescente no capitalismo e capítulo 16 – A taxa de utilização decrescente e o Estado capitalista: Administração da crise e auto-reprodução destrutiva do capital.

porém, não altera o fato de estarmos aqui diante de um problema estrutural fundamental de crescente gravidade. E, uma vez mais, temos que destacar a função do Estado como patrocinador direto, que fornece generosamente, até mesmo às mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para a ‘renovação’ e o ‘desenvolvimento de instalações’, fundos que o idealizado ‘espírito empresarial’ da competição privada não pode mais produzir lucrativamente. Isso sem mencionar o envolvimento permanente do Estado capitalista moderno na sustentação material (e subsidiada) do sistema da iniciativa privada através do financiamento e da organização, tanto da pesquisa de orientação tecnológica direta como da assim chamada ‘pesquisa básica’ (MÉSZÁROS, 2002, p. 672).

E ele conclui a reflexão falando sobre a distorção feita nas potencialidades objetivas da ciência e da tecnologia:

Dessa maneira, a dinâmica interna do avanço produtivo, baseada nas potencialidades objetivas da ciência e da tecnologia, é gravemente distorcida, na verdade fatidicamente desencaminhada, com a tendência à perpetuação das práticas capitalistas viáveis – por mais perniciosas e destrutivas – e com o bloqueio das abordagens alternativas que possam interferir nas exigências fetichistas do valor de troca em auto-expansão (MÉSZÁROS, 2002, p. 676).

Mészáros (2002) e Mandel (1982) nos fornecem uma visão crítica, de enfoque marxista, sobre as nuances por trás da inovação tecnológica. Nessa pesquisa também buscamos expor as concepções de inovação que estão alinhadas aos objetivos capitalistas e são originadas nos campos da Economia e Administração. São essas concepções que, posteriormente, adentrarão, de forma adaptada, no campo da Educação.

Nos trabalhos sobre inovação e empreendedorismo publicados nas áreas de Economia e Administração, destacam-se as ideias do economista Joseph Alois Schumpeter¹⁷, por ser um dos pioneiros a trabalhar o conceito de inovação e sua relevância para o capitalismo.

Schumpeter (1997) considera a inovação como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico em sistemas capitalistas e a diferencia da invenção. Para ele, uma nova combinação só será caracterizada como uma inovação se possibilitar a produção de uma mercadoria que possa ser explorada economicamente. A motivação em inovar, para Schumpeter, é gerada pela

¹⁷ Joseph Alois Schumpeter foi um relevante economista do início do século XX. Nasceu em 1883 no Império Austro-Húngaro, entrou para a faculdade de direito na Universidade de Viena em 1901. Lecionou antropologia na universidade de Czernowitz até 1911. Em 1919 foi, por pouco tempo, ministro das finanças da República Austríaca. Foi presidente de um banco privado, o Bidermann Bank, que faliu em 1924. Disponível em: <https://via.ufsc.br/schumpeter-inovacao/>. Acesso em 09 nov. 2020.

expectativa de obter lucros extraordinários. Ele numera os casos em que há inovação:

- 1) Introdução de um novo bem [...]
- 2) Introdução de um novo método de produção [...]
- 3) Abertura de um novo mercado [...]
- 4) Conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semimanufaturados [...]
- 5) Estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria, como a criação de uma posição de monopólio (por exemplo, pela trustificação) ou a fragmentação de uma posição de monopólio. (SCHUMPETER, 1997, p. 76).

No próximo capítulo, confrontaremos esses tipos de inovação enumerados por Schumpeter (os quais objetivam o desenvolvimento econômico em sistemas capitalistas) com as concepções de inovação e tecnologia que aparecem nos documentos relacionados à implantação do Novo Ensino Médio.

Seguindo adiante com mais algumas concepções sobre tecnologia e inovação, Álvaro Vieira Pinto (2013) discute o conceito de tecnologia como fetiche e ideologia de manutenção do capitalismo. Em sua obra clássica “O Conceito de Tecnologia”, Pinto (2013) demonstra como a tecnologia aparece nos discursos dominantes como símbolo de futuro, modernidade, benfeitoria e até de revolução.

Para os dominadores tem significação decisiva conservar a esperança das massas trabalhadoras suspensa à previsão da idade da fartura, a chamada ‘civilização afluente’, a fim de distraí-las da desastrosa curiosidade de examinar a origem dos infortúnios presentes. Em nome de um propósito legítimo, o de desvendar e programar o futuro, o que os interessados na ideologização da técnica desejam resume-se em fazer o homem viver na imaginação uma idade vindoura feliz, como se nela se encontrasse e desde agora soubesse o que vai ser (PINTO, 2013, p. 689).

Em outras palavras, pretende-se, com a disseminação de discursos fetichizados acerca da tecnologia e da inovação, distrair e iludir o trabalhador, fazendo-o acreditar que as imperfeições da sociedade se fundamentam em pendências tecnológicas e científicas e que no futuro essas questões serão devidamente resolvidas, ocultando, dessa forma, as bases materiais opressoras da realidade social (PINTO, 2013).

Após essa breve exposição de análises de Mandel (1982) e Mészáros (2002) sobre a aceleração da inovação tecnológica, de Schumpeter (1997) sobre o conceito de inovação no campo da economia e de Pinto (2013) sobre o conceito ideológico de tecnologia, conseguimos apreender a relação intrínseca da inovação, principalmente a partir de meados do século XX, com os interesses de expansão do capitalismo moderno e de controle das massas. Essa expansão ocorre

fundamentada em crises e novas formas de acumulação, conforme vimos no subcapítulo anterior.

Nesse contexto de reorganização e flexibilização do capitalismo perante a crise, com objetivos de alavancar as taxas de acumulação de riqueza, novos espaços são ocupados pela dinâmica do capital, inclusive o campo educacional. E o Estado, que é sempre o Estado da classe, atua estimulando a lógica privatizante (MINTO, 2018, p. 3-4).

A educação se transforma em um campo promissor para exploração do “potencial econômico” e acumulação de riqueza. Vale lembrar que além de potencial fonte de geração de valor, a escola também tem o papel crucial:

[...] na (con)formação da força de trabalho. Esta deve desenvolver habilidades específicas requeridas pelo mercado (ainda que mínimas e voltadas ao trabalho simples em boa parte do contingente) e, sobretudo, moldada por uma moral e por uma ética do trabalho (GRAMSCI, 2001 *apud* GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 735-736).

Partindo do entendimento de que a educação se torna um meio promissor de distribuição de fundo público, tornando-se alvo de uma agenda privada-mercantil que atua em parceria com o Estado, no próximo subcapítulo transporemos a análise da inovação - inovação aqui vista como mais uma ferramenta que ajuda a forjar uma realidade a partir de discursos e concepções para expansão do capitalismo - para a área da educação.

2.3 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Ao longo desta dissertação, algumas perguntas importantes nortearam a nossa pesquisa: O que é a inovação considerando o novo padrão de acumulação capitalista, o padrão flexível? Como era o padrão taylorista e fordista (até meados de 1970) e por que agora, após a transição para a acumulação flexível, os discursos sobre inovação e tecnologia entraram ostensivamente no campo da educação e das políticas educacionais? O que essa concepção de inovação tem a ver com o Novo Ensino Médio? Por que essa concepção aparece em todos os documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio? Que novo padrão é esse?

Investigando as respostas para as perguntas acima, percebemos que a discussão de inovação contemporânea está colada às novas exigências do mundo do trabalho. O capital em crise exige intensificação do uso da força de trabalho para

aumentar a produtividade, e, nesse contexto, inovação e tecnologia são expressões destas novas exigências, elas não são elementos neutros como parecem ser quando lemos um documento norteador de política educacional.

O percurso de pesquisa nos indicou que na proposta do Novo Ensino Médio o que está pautado é a formação de um novo perfil de trabalhador. Qual e como o docente deve conduzir a formação desse novo perfil de jovem trabalhador? Novas diretrizes trazem uma concepção de formação docente. Quem define essas diretrizes não são as escolas.

Nesse subcapítulo, compreenderemos quais são as exigências, dentro do movimento do capital, que se expressam na atualidade por esse novo padrão de acumulação flexível. Qual é esse novo perfil de trabalhador necessário?

Os referenciais mencionados neste estudo nos forneceram pistas para adentrarmos na análise das concepções de inovação na área da Educação. Abordar inovação na educação requer uma análise prévia das transformações do capitalismo, do histórico das inovações tecnológicas e científicas, das concepções variadas, das tecnologias educacionais tratadas como neutras e inovadoras por si só e dos discursos sobre inovação que tentam forjar realidades. O livro “Inovação educacional no Brasil – Problemas e perspectivas”, organizado por Walter E. Garcia, reúne trabalhos de diversos autores. Um deles é o da pesquisadora Maria Amélia Azevedo Goldberg, no qual são apresentadas diversas concepções sobre inovação educacional. Após amplas análises, Goldberg seleciona o conceito que ela considerado o mais completo:

Inovação é o processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema (GOLDBERG, 1997, *apud* GARCIA, p. 204, 1995).

Já Para Carbonell (2002, p.19 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 3), existe uma concepção que é bastante aceita no âmbito educacional, que define inovação como: “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Ribeiro nos alerta que, no entanto:

Tal definição, por ser tão ampla, se presta a inúmeras interpretações, uma vez que, como qualquer outra noção educativa, a inovação pedagógica também está condicionada “pela ideologia, pelas relações de poder no

controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas educativas e pelo grau de envolvimento nela dos agentes educativos" (Ibidem). Pode-se analisar assim, que a tendência da concepção tradicional de educação em confundir inovação pedagógica com reforma educacional é, de certa forma, uma estratégia para que a inter-relação de todos esses elementos acima citados permaneça configurando uma escola onde as práticas educativas centradas em uma educação bancária continuem sendo efetivadas, talvez sob um manto de inovação, mas sempre com os mesmos processos e objetivos (RIBEIRO, 2016, p. 3).

Ainda sobre a questão das concepções sobre inovação educacional, Celso Ferreti traz uma reflexão sobre a inovação pedagógica e os modismos:

A educação experimentou nos últimos 70 anos uma série de transformações (ou "desenvolvimentos") que têm atingido desde macrossistemas (como é o caso dos sistemas escolares) até microssistemas (como é o caso da sala de aula). Algumas dessas transformações resultam de ação planejada; outras ocorrem no rastilho de modismos, constituindo o que Goldberg denominou de "folclore pedagógico"; nas primeiras se incluem as experiências e pesquisas pedagógicas que surgem como alternativas de respostas a problemas e necessidades enfrentadas por um dado sistema; as segundas são constituídas pela adoção mais ou menos "cega" de procedimentos considerados inovadores, na maior parte dos casos para justificar o atributo "renovada" adicionado ao vocabulário educação, sem que, entretanto, se altere fundamentalmente o processo de ensino-aprendizagem e/ou seu produto (GARCIA et al. 1995, p. 65).

Podemos incluir na reflexão de Ferreti as tecnologias educacionais e como, muitas vezes, elas são tratadas como neutras ou implantadas nas escolas como salvadoras da educação. É evidente a relevância da tecnologia na educação e o objetivo aqui não é listar pontos positivos e negativos, mas sim, problematizar a forma e sob quais discursos ela é implantada. Sobre isso, Giselle Ferreira nos alerta:

A linguagem da área revela uma crença na neutralidade da tecnologia, vista amplamente como solução para a dita falência na educação, articulada em uma defesa dogmática do poder dos artefatos digitais de tornar o mundo um lugar melhor. Infelizmente, não são poucas as descrições que elavam as TIC ao patamar de solução de problemas que são, de fato, sociais, concebendo-as em particular como detentoras do poder de converter excluídos em incluídos (BARRETO, 2009, p.48) ou, de forma antagônica, apenas do poder de alienar e oprimir. (FEENBERG, 2005, p.116, tradução nossa) articula, sem rodeios, o problema com essa concepção: "a tecnologia contemporânea que realmente existe não é neutra, mas sim, favorece alguns fins específicos e obstrui outros" (FERREIRA; GARCIA, 2018, p.4).

A autora evidencia que na área de educação (e sabemos que em outras áreas também) a tecnologia é tratada com neutralidade. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são encaradas como soluções para os problemas

da escola e as tecnologias digitais implantadas sem reflexões e muitas vezes descoladas das questões pedagógicas.

Sob uma perspectiva da filosofia da educação, Saviani (1995 apud GARCIA et al.1995) analisa a inovação partindo de quatro concepções: *Concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética*. A inovação, na concepção humanista tradicional, é entendida como acidental, não gera modificações essenciais nas finalidades e métodos educacionais. Já na concepção humanista moderna, inovar é modificar a essência dos métodos e formas de educar. Na concepção analítica, a inovação não modifica acidental nem essencialmente, inovar seria fazer algo em outros formatos. Nestas três concepções citadas, a inovação está ligada ao sistema educacional e não a um contexto mais complexo. Os problemas da educação são considerados efeitos do próprio processo educativo, e então é dentro dele que os problemas também serão resolvidos. Não é levada em conta a organização social externa ao sistema educacional. Por fim, para a concepção dialética a inovação ultrapassa o sentido contido na palavra inovação. Supõe um salto qualitativo, supõe colocar a educação a serviço de novas finalidades, a serviço da mudança estrutural da sociedade, a serviço da revolução social (GARCIA et al. 1995, p. 29-30).

Na obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2011) apresenta um histórico sobre a educação brasileira, trazendo concepções religiosas, tradicionais, positivistas, novas e produtivistas. Selecionei desse trabalho alguns trechos relacionados à pedagogia tecnicista, neotecnicista e neoprodutivista. A partir dessas concepções fica mais evidente que a educação e a escola se adequaram ao novo padrão exigido pela crise do capital. A escola contemporânea tem a função de formar um novo perfil de trabalhador, conformado e preparado para o mercado de trabalho, o desemprego e as mazelas sociais.

A pedagogia tecnicista baseou-se nos princípios da eficiência, racionalidade, cientificismo e produtividade, pregando uma educação objetiva, operacional, mecanizada. A educação deveria ser concebida para prover eficaz treinamento para execução das tarefas demandadas pelo sistema social. Em suma, a pedagogia tradicional preconizava o aprender, a pedagogia nova o aprender a aprender e a pedagogia tecnicista, o aprender a fazer (SAVIANI, 2011).

Com a reestruturação dos processos produtivos, conduzida pela crise capitalista de 1970, ocorre a transição do fordismo para o toyotismo (acumulação

flexível), o qual “[...] opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos de mercado (SAVIANI, 2011, p. 429)” e “[...] requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2011, p. 429)”.

Essa alteração ocorrida no mundo do trabalho influenciou também na educação. Era necessário formar profissionais polivalentes e flexíveis, pois eram exigências do mercado. Manteve-se a crença de que a educação tinha responsabilidade no processo econômico-produtivo, embasada pela teoria do capital humano, teoria que sofreu algumas alterações nesse período (SAVIANI, 2011).

A teoria do capital humano, em sua versão originária, entendia que a escola deveria preparar pessoas para atuarem em um mercado em expansão, o qual exigia trabalhadores educados. “À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2011, p. 429).

Depois da crise de 70, apesar de ter sido mantida a relevância da escola para o processo econômico-produtivo, a teoria do capital humano teve seu sentido alterado. Antes, a teoria estava pautada numa economia que se baseava em demandas coletivas, como o crescimento do país e a riqueza social. Já a partir de 1990 a lógica que passou a prevalecer busca satisfazer interesses privados, exigindo mão-de-obra com habilidades e competências individuais, as quais, adquiridas na escola, possibilitariam-lhes uma posição no mercado de trabalho (SAVIANI, 2011).

Sobre esse momento, Motta (2012) explica que nos anos 1980 e 1990 o capital passou a se basear no livre mercado e no crescimento do capital financeiro, e isso, somado aos avanços tecnológicos, gerou mudanças no campo da educação. Essas mudanças foram adequações necessárias ao regime de transferência da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização, ou seja, há uma modificação na ideologia do pleno emprego e do desenvolvimento coletivo para a ideologia baseada no livre mercado e na individualidade exacerbada.

Anteriormente, o Estado planejava as condições para que a escola preparasse os indivíduos para ocuparem cargos de trabalho, em um contexto de

expansão, em direção ao pleno emprego. A partir de 1990, o indivíduo é que deve se responsabilizar e correr atrás do seu espaço no mercado de trabalho. “E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p. 430). A escola atua sob a reformulada teoria do capital humano, agora num formato individualizado, o qual defende habilitar pessoas para competirem pelos empregos disponíveis, já que na forma atual do capitalismo, não existe emprego para todos e é concebível que a economia se desenvolva com altas taxas de desemprego (SAVIANI, 2011).

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo (SAVIANI, 2011, p. 430).

O autor chama esse processo de pedagogia da exclusão, ou seja, preparar os indivíduos para estarem cada vez mais empregáveis, porém sem nenhuma garantia de emprego para todos. Essa pedagogia introjeta nas pessoas a responsabilidade por não conseguirem um emprego e ainda estimula que elas se preparem para outros formatos flexíveis de trabalhos informais, terceirizados, autônomos, empreendedores¹⁸ de si mesmo.

A alteração ocorrida na teoria do capital humano mudou a função econômica da escola que antes estava conectada ao contexto do desenvolvimentismo para uma função econômica inserida na realidade da mundialização (MOTTA, 2012).

Outra importante base didático-pedagógicas para embasarmos essa pesquisa é o lema do “aprender a aprender” difundido no neoescolanovismo, ligado à necessidade de o indivíduo estar sempre se atualizando e se adequando ao mercado de trabalho para ampliar sua condição de empregabilidade (SAVIANI, 2011).

Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI (SAVIANI, 2011, p. 433).

¹⁸ O empreendedorismo, como veremos mais adiante, é um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos da BNCC do Novo Ensino Médio.

No Brasil essa orientação foi internalizada e assumida como política de Estado, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para servir de referência na formação dos currículos das escolas de todo o país. Ocorre o alargamento do horizonte da educação, buscando capacitar os estudantes para as novas relações de trabalho que exigem autonomia, flexibilidade, inovação e iniciativa (SAVIANI, 2011).

Como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, surge a “pedagogia das competências”, no neoconstrutivismo. Saviani (2011, p. 437), explica que o objetivo desta pedagogia é “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Para finalizar esse histórico que nos ajuda a compreender as relações do capitalismo com a educação e com a formação de trabalhadores, veremos o que o Saviani (2011, p. 439) chamou de “As bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnismo); qualidade total e pedagogia corporativa”.

O neotecnismo redefiniu o papel do Estado e da escola e preconizou que o controle é voltado para os resultados e não mais para os processos. A produtividade e eficiência são medidas pelos resultados, por isso são criadas avaliações de diversos tipos, para avaliar alunos, professores, escolas. O governo destina recursos de acordo com os resultados de produtividade alcançados. “O neotecnismo se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da pedagogia corporativa (SAVIANI, 2011, p. 439)”.

O conceito de “qualidade total” está ligado ao toyotismo, o qual trouxe outros formatos para além da produção em série, atendendo nichos específicos do mercado altamente exigentes e em pequena escala. A satisfação total do cliente é transposta para a educação no conceito de qualidade total. Um outro aspecto da qualidade total, também influenciado pelo toyotismo, é a retirada da subjetividade do trabalhador. “Nessa dimensão, a qualidade total significa conduzir os trabalhadores a vestir a camisa da empresa (SAVIANI, 2011, p. 440)”.

Na transposição do modelo de organização empresarial para a escola, surge a “pedagogia corporativa”. As empresas passam a desempenhar papéis educativos. Surgem diferentes tipos de instituições que oferecem diversas modalidades de

cursos. Também se abre mais espaço para faculdades e cursos guiados pelas demandas do mercado, inspirados nas universidades corporativas.

Retomando, de forma sintética, as ideias pedagógicas, temos:

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema de “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa (SAVIANI, 2011, p. 441-442)”.

Todos esses termos que vimos nesse subcapítulo e nos anteriores, tais como flexibilidade, globalização e qualidade total foram disseminados por organismos multilaterais (BIRD, BID, Unesco, OIT etc.) em parceria com os capitalistas do mais recente padrão de acumulação. O discurso propagado por eles contempla a ideia da valorização humana do trabalhador a partir de uma educação básica formativa do cidadão e do novo tipo de trabalhador polivalente, flexível, autônomo, dinâmico, capacitado para as inovações tecnológicas e com alta capacidade de abstração (MOTTA, 2012).

As ideias propagadas sobre investimento em capital humano não se mantiveram intactas, visto que os trabalhadores estavam cada vez mais capacitados e preparados para o mercado e ainda assim, muitos não conseguiam emprego. Por conta da falta de sustentação do discurso do capital humano, os organismos multilaterais propagaram novas medidas para o desenvolvimento do milênio, inserindo agora o conceito de capital social:

Como alternativa de superação da crise do Estado - o capital social -, essa aplicação ideológica visa superar a pobreza através da colaboração e da cooperação dos cidadãos no processo de alargamento do acesso dos mais pobres aos benefícios econômicos e bens socioemocionais já disponíveis na sociedade, buscando um novo equilíbrio entre mercado e interesse público, supostamente disseminando valores de solidariedade, de sentimento de prosperidade, de maneira a possibilitar a construção de uma sociedade solidária (MOTTA, 2012, p. 284).

O capital social não substitui o capital humano, ele o complementa. Conjuntamente, capital social e humano poderiam reduzir os problemas sociais, ou seja, deve-se continuar o investimento em capital humano, em capacitação de

pessoas, as quais se tornarão mais produtivas e consequentemente esse movimento vai gerar “[...] melhoria da qualidade de vida do indivíduo e de sua família, reduzindo os problemas sociais, uma vez que se desenvolve a capacidade de controlar os ativos sociais ou de gerar capital social (MOTTA, 2012, p. 285)”.

Percebemos que a função social da educação está sempre se alterando conforme as novas necessidades do capital. No contexto da mundialização e da intensificação das mazelas sociais, a educação passou a ter a função de gerar capital social para estabelecer uma sociedade mais solidária aos pobres, dentro da lógica de estabilização política e desenvolvimento sustentável (MOTTA, 2012).

Optamos por apresentar esse breve histórico da educação brasileira por considerarmos de extrema importância entendermos a dinâmica do capital e como ocorrem suas intervenções na área educacional.

Esses conceitos, estratégias e formulações, no campo da educação, para a formação dos trabalhadores perduram até os dias atuais, com algumas novas roupagens e novas inserções de ideias, porém, verificamos as mesmas intencionalidades de manutenção do ideário capitalista. Amarrada a essa questão, encerramos esse subcapítulo apresentando o conceito de aprendizagem flexível, que foi inserido nos últimos anos no campo da educação e cujo ideário desvelado demonstra, mais uma vez, a transposição das exigências específicas do capital para o âmbito da educação. Também demonstraremos as conexões desse conceito com a questão da inovação na educação.

Acacia Kuenzer (2016) apresenta três exemplos de interpretações acerca da concepção de aprendizagem flexível: a mais comum é utilizada por Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos a distância e propagam as vantagens desse modelo de ensino diferenciado, mais flexível, em que o aluno tem autonomia e flexibilidade para definir seus horários, ao contrário dos cursos presenciais. Outra forma apresentada da aprendizagem flexível está relacionada a métodos educacionais inovadores que articulam as novas tecnologias com mídias interativas e outros modelos que dão nova dinâmica para a aprendizagem, a qual deve atender as demandas de uma sociedade cada vez mais competitiva e formar o trabalhador flexível. Na terceira versão, a aprendizagem flexível é concretizada nas comunidades de aprendizagem e pesquisa, onde ocorrem troca de experiências por grupos que possuem o mesmo interesse, em grupos abertos.

Kuenzer (2016) explica que a aprendizagem flexível é justificada com os mesmos argumentos que justificam a flexibilização curricular:

As críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno. O contraponto seria uma organização curricular mais flexível, baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento (KUENZER, 2016, p 1).

Difunde-se que essa concepção de aprendizagem flexível, a qual carrega intrinsecamente o uso de tecnologias educacionais, resulta simplesmente do avanço rápido das tecnologias, porém Kuenzer (2016) nos alerta que as bases que fundamentam esse conceito têm caráter ideológico e que extrapolam as questões de inovação tecnológica. Uma análise mais detalhada demonstrará que a aprendizagem flexível é uma das manifestações do projeto pedagógico da acumulação flexível.

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. [...] Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2016, p. 3).

Em suma, a aprendizagem flexível é uma maneira de atender a finalidade de formação de profissionais flexíveis por meio de uma educação básica genérica aliada a capacitações profissionais (com disponibilidade variável conforme a origem de classe) que preparem para um mercado também flexibilizado. A construção do conhecimento é preconizada com protagonismo e autonomia do aluno, mediada por tecnologias, baseada na prática, na individualização, na fragmentação e simplificação de conteúdos teóricos, etc. (KUENZER, 2016).

Essa aprendizagem flexível, como veremos na análise dos documentos norteadores do novo ensino médio, adentra nas políticas educacionais carregadas de ideologia apesar da sua aparência neutra e benfeitora.

É importante fecharmos a reflexão sobre aprendizagem flexível alertando que o que buscamos não é uma educação rígida, contrária a uma educação que traga

como base questões relacionadas ao adjetivo “flexível”. Não se trata do significado desta palavra, trata-se de entender em que contexto ela é inserida e utilizada dentro do campo da educação, trata-se de desvelar as intenções, entender as contradições e a quem este uso está servindo, quais seus objetivos e sua essência.

Acreditamos em uma educação crítica, que tenha sim aspectos de flexibilidade no que diz respeito às interações, ao processo criativo, às alterações de internalização de mundo e de sociedade, mas não com esse sentido atual dado ao termo, sendo uma das manifestações pedagógicas da acumulação flexível, ligado a uma educação focada em tecnologias educacionais, com o intuito de preparação de profissionais flexíveis, competitivos, adaptáveis e que atendam a um mercado também flexível.

Apesar de crermos em uma educação crítica e defendermos mudanças no campo educacional, não temos a ilusão de que a educação formal por si só vai conseguir solucionar problemas estruturais da sociedade. Relacionada a esta reflexão, trazemos trechos de análises de Krupskaia (2017), que foi uma pedagoga relevante na construção da Pedagogia Socialista no interior da Revolução Russa. Para os pedagogos deste período a escola realmente teria um papel importante de formação de um novo ser humano e de uma nova sociedade, porém ela alerta que esta função nada tem a ver com as visões idealistas do papel da escola de transformar a sociedade por si só. No contexto de Krupskaya, já havia ocorrido uma transformação, o poder já estava com a classe trabalhadora, portanto o papel da escola de educar as novas gerações com os novos princípios socialistas era urgente e imperativo (2017).

Ainda sobre essa questão, também trazemos a reflexão de Mészáros (2008). Na obra “A educação para além do capital”, o autor discorre sobre possibilidades, reformismos e ilusões no campo da educação. Para Mészáros (2008), educar para além do capital implica pensar, refletir e discutir uma sociedade diferente, além do capital; implica mudar radicalmente a internalização mistificadora e enraizada acerca da organização da sociedade, romper com a lógica da educação formal de produção de conformidade ou “consenso” e não cair nas armadilhas dos reparos reformistas e etapistas. Tudo isso sem perder de vista que a educação formal não é nem a força primária consolidadora do sistema capitalista nem a força capaz, por si só, de “[...] fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Amarrando as reflexões de Krupskaya (2017) e Mészáros (2018), percebemos que a educação formal tem um papel importante na desconstrução da mística capitalista e construção de uma mentalidade cheia de possibilidades e esperança. Ela, por si só, não é capaz de transformar a estrutura da sociedade, mas é capaz de formar pessoas que acreditam no êxito de outra alternativa concreta de sociedade e que buscam o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical. Encerramos essa ponderação com as inspiradoras palavras de Krupskaya, sobre a finalidade da escola, no contexto da Revolução Russa:

A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todos os tipos de trabalho, tanto físico quanto mental; pessoas capazes de construir uma vida social racional, cheia de conteúdo, bonita e alegre. Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não pode se realizar plenamente (KRUPSKAYA, 2017, p. 70).

Antes de passarmos para o próximo capítulo, é importante relembrarmos o que já abordamos até aqui. Já sabemos que a aceleração da inovação tecnológica, aliada à obsolescência programada, tornou-se um negócio estruturado para expandir o capitalismo a partir da década de 1940; vimos também que os padrões de acumulação do capitalismo mudaram após a crise dos anos 1960-1970. O capitalismo, em seu novo padrão de acumulação flexível, passa então a adentrar em todos os meios que possibilitem acumulação e realização de valor, inclusive no meio educacional. Traçamos um histórico da educação no Brasil que possibilita enxergarmos com clareza a amarração desse atual padrão de acumulação capitalista com as políticas e formulações relacionadas à educação. Todo esse emaranhado está transpassado também com a questão do fetiche tecnológico, termo já trabalhado no capítulo 1 e 2, e da inovação na educação, por isso apresentamos diversas concepções de inovação educacional construídas nos últimos anos.

Após esse embasamento teórico, no próximo capítulo, teremos condições de analisar a concepção de inovação contida nos documentos do ensino médio e desvelar suas nuances mais profundas, as quais, no plano da aparência do fenômeno, surgem revestidas de ideologias e discursos com vieses salvacionistas e benfeiteiros. A concepção de inovação aparece naturalizada nos documentos, não

há aprofundamento nem problematizações acerca do conceito. Nossa função com essa pesquisa foi fazer o estranhamento e buscar qual é a concepção de inovação contida nos documentos e quais os essenciais objetivos que ela visa cumprir.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS “INOVADORAS” E A RELAÇÃO COM O PROJETO CAPITALISTA

Neste último capítulo, a partir do embasamento teórico apresentado nos capítulos anteriores, da análise de documentos relacionados ao Novo Ensino Médio e dos elementos integrantes do processo de formulação e aprovação de políticas educacionais, cumprimos o objetivo principal desta pesquisa que é extrair a concepção de inovação contida nos principais documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio e compreender como essa concepção se articula, influencia e auxilia na legitimação de políticas educacionais, em especial o Novo Ensino Médio.

3.1 REFORMADORES EMPRESARIAIS E NOVAS FORMAS DE PRIVATIZAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

As leituras iniciais que realizamos quando o recorte desta pesquisa ainda não estava definido, baseadas nos trabalhos que problematizam as políticas educacionais recentes e na investigação preliminar dos documentos oficiais referentes ao programa Novo Ensino Médio, demonstraram que as políticas educacionais ditas inovadoras e com potencial para melhorar a qualidade da educação brasileira estão sendo elaboradas por representantes de empresas privadas em conjunto com o Estado e organizações educacionais sem fins lucrativos (Movimento pela Base, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemman etc.) tendo como principais objetivos enquadrar a educação na dinâmica moderna do capitalismo que prevê novas formas de acumulação e intensificação do uso do fundo público e formar profissionais que atendam as novas demandas do capital. Diversas obras nos embasam com essas análises: Luiz Carlos de Feitas denomina de “reformadores empresariais”, os envolvidos, de organizações sem fins lucrativos e do setor privado, nas formulações de políticas educacionais:

Os atuais reformadores empresariais apenas retomam esta filosofia pragmatista do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social e lhe dão aparência de “inovação” – no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza (FREITAS, 2014, p. 1105).

Nelson Pretto¹⁹, em artigo publicado no JC Notícias²⁰ também comenta a influência do setor empresarial na educação pública:

É impressionante o avanço do setor empresarial na esfera educacional [...]. ONGs associadas a grandes grupos empresariais passam a exercer enorme poder, influenciando de forma contundente a elaboração de políticas educacionais, como na definição da BNCC. A grande mídia não publica uma única matéria sem que os profissionais dessas ONGs não estejam dando o tom do discurso. As empresas influenciam, assim, as políticas públicas com definições de ordem conceituais e, mais concretamente, com a elaboração e venda de materiais educacionais, entre os quais livros, sistemas, plataformas na internet e um conjunto de parafernálias para dirigir a educação pública de fora (PRETTO, 2018).

Lalo Watanabe Minto, no artigo “Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas” publicado na revista brasileira de educação, explana sobre essa nova fase do capitalismo, de reestruturação das formas de acumulação, que se apropria de todos os espaços possíveis de acumulação e realização de valor, e a educação é um desses espaços. Ele expõe uma nova lógica de expansão do ensino superior privado, motivado pelo novo padrão de acumulação capitalista pós crise de 60-70. Mas esse caráter privatista não diminuiu o papel do Estado, o Estado continua sendo decisivo nas políticas educacionais, mas acompanha a dinâmica do capital, adotando, portanto, uma posição de estímulo à lógica privatizante (MINTO, 2018).

Sobre essa questão da atuação do empresariado no campo da educação, ele comenta:

Alguns estudos utilizam a expressão “nova burguesia de serviços” para se referir a essa reorganização classista e sua atuação no campo da educação, contudo: [...] não se estabelece uma “nova” classe; uma fração daquela classe [burguesia] se converte numa espécie de setor parasitário privilegiado do processo de reforma do Estado e dos padrões de acumulação vigentes, que são fundados na redefinição de prioridades políticas, no redirecionamento dos fundos públicos em prol da acumulação, na desarticulação das lutas da classe trabalhadora, na pressão por reverter direitos e conquistas daquela classe, na estigmatização ideológica do Estado e de tudo o que é estatal. (MINTO, 2018, p. 285)

A lógica privatizante no campo da educação abordada por Minto não se refere à privatização clássica que conhecemos, pois não há a venda do patrimônio em si, mas há a entrega do fundo público a empresas privadas para que elas trabalhem em conjunto com órgãos públicos (exemplo: gestão de escolas com OSs), e o que

¹⁹ Professor da Faculdade de Educação da UFBA e conselheiro da SBPC

²⁰ Disponível em: <http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/22-o-mercado-da-educacao/>, acesso em: julho de 2018.

vemos nesses casos é a precarização do serviço. As políticas educacionais são transformadas em mercadorias, com a utilização de vouchers, bolsas, créditos que garantem sustento de instituições particulares (MINTO, 2018).

Freitas (2018) traça um histórico de como surgiu o “Movimento Global da Reforma Educacional”²¹. Sobre isso, apresentaremos alguns elementos que nos ajudaram a entender o que está por trás da concepção de inovação e tecnologia presente nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio.

O Movimento Global da Reforma Educacional é assim chamado devido ao entendimento de que existe um movimento global de expansão das reformas empresariais e elas seguem características comuns: padronização da educação; ênfase no desenvolvimento de habilidades em português e matemática; educação voltada para resultados e metas pré-estabelecidas (interferindo na autonomia do professor e criatividade do aluno); deslocamento da “inovação” do mundo empresarial para o âmbito educacional, tratando-a como a principal origem de mudança; políticas de avaliação que punem escolas e professores; e, por fim, aumento do controle da escola com uma ideologia fundamentada no livre mercado (FREITAS, 2018).

Esse ideário, propagado ao redor do mundo, de como se pensar e realizar a educação “[...] num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar escala de operação, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviços dos países centrais” (FREITAS, 2018, p. 39). O motor dessas operações situa-se na OCDE, BIRD e BM.

No caso da OCDE e BM a preocupação com a educação ao redor do mundo se dá porque buscam assegurar as premissas gerais de produção para que as empresas possam se movimentar pelos países atrás das vantagens competitivas que facilitem a acumulação (SHIROMA, 2018).

Ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter à disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada. As estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes (SHIROMA, 2018, p. 89).

²¹ Freitas (2018) explica que existem várias denominações para esse processo de reforma educacional, um deles é o Global Educational Reform Movement (GERM).

Nesse contexto trazido por Shiroma, é importante compreendermos que essas reformas educacionais, incluindo a lei do Novo Ensino Médio, não são projetos apenas do governo que viabiliza a reforma, como no caso da Lei do Novo Ensino Médio sancionada pelo governo de Michel Temer²². A construção dessas políticas é orquestrada por organismos multilaterais, burguesia nacional, empresariado, ONGs, Institutos (Instituto Airton Senna, Todos pela Educação, Movimento pela Base), bancos (fundação Itaú, Unibanco, etc) e com a tutela do Estado.

Em relação às finalidades da educação visadas pelos reformadores, nem sempre elas estão explícitas, exigem análises que consigam captar a essência do fenômeno e não somente seu caráter aparente. Freitas (2018) apresenta as seguintes finalidades: garantir que os estudantes adquiram as competências e habilidades necessárias “[...] para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho” (FREITAS, 2018, p. 42) e também para assegurar “[...] que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo modernizado*” (FREITAS, 2018, p. 42).

Ainda segundo Freitas (2018), o principal objetivo desse movimento é inserir a educação no âmbito de “serviço”, no interior do livre mercado, de acordo com a concepção específica de sociedade e Estado.

Veremos, no próximo subcapítulo, como a reforma brasileira no Ensino Médio está alinhada às características e finalidades dos reformadores empresariais da educação.

3.2 O QUE HÁ DE INOVADOR NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Em uma propaganda do Ministério da Educação (MEC)²³, veiculada em dezembro do 2018, a BNCC, o Novo Ensino Médio e o Novo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), são abordados como políticas educacionais inovadoras que trarão melhorias para a educação. No vídeo, aparecem termos como: “O MEC tem inovado muito na educação”, “São inovações de uma ponta à outra”; e no texto que descreve o vídeo na página do MEC no Youtube, essas

²² Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) assumiu a presidência do Brasil no lugar de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) após o golpe jurídico e político ocorrido em 2016.

²³ Página do MEC no Youtube – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FuHLX8xqa7U>, acesso em: 05 nov. 2020.

inovações são tratadas como melhorias: “O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, realiza inúmeras ações voltadas à melhoria da educação brasileira”.

Na obra “Discursos, Tecnologias, Educação”, Raquel Goulart Barreto (2009) trata as práticas de linguagem dentro da perspectiva do realismo crítico, que, segundo a autora, se opõe “ao idealismo na matriz dita pós moderna” que pensa a linguagem de forma desprovida do exterior. Ou seja, o realismo crítico analisa a linguagem e a sua relação com a dimensão material e concreta. De um lado é possível verificar mudanças discursivas que geram mudanças sociais e de outro há mudanças discursivas de motivação retórica, que não apontam mudanças sociais. Nas palavras da autora:

Esse modo de pensar a linguagem tem implicações fundamentais para estudos que assumam análises de discurso como alternativas de aproximação das parcelas recortadas da “realidade”, como objetos construídos e/ou temas. Entre essas implicações, merece destaque a noção de performatividade. Neste livro, a performatividade será tratada em sua acepção mais ampla, centrada no discurso: a que lhe atribui o poder de forjar as realidades por ele descritas. Em outras palavras, o argumento central aqui é que o discurso não tem o poder de instaurar mudanças se não houver congruência entre as disposições de pensamento e a base da vida material (BARRETO, 2009, p. 19-20).

Usando essa explicação sobre o realismo crítico do discurso, a performatividade para forjar realidades e a congruência com a base material, podemos refletir sobre a propaganda do MEC que apresenta políticas educacionais como inovadoras e geradoras de qualidade e melhorias para a educação. E nos perguntamos: Essas políticas estão mesmo pautadas na totalidade e em práticas pedagógicas que resolvem problemas e que fundamentalmente alteram o processo de ensino-aprendizagem, elaboradas por profissionais experientes oriundos da educação pública, e que podem gerar mudança efetiva na qualidade da educação e na estrutura da sociedade? A perspectiva que nos embasa, marxista, antes mesmo de detalharmos as análises dos documentos, já nos direciona a responder negativamente a essa pergunta. A análise dos documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio deixou evidente a essência e intencionalidade dessas concepções de inovação, tecnologia e qualidade.

Para nortear e embasar nossa análise levamos em conta os seguintes pontos (ambos já abordados em capítulos anteriores): as categorias essenciais de análise do materialismo histórico dialético, mediação, totalidade e contradição; a explanação de Kosic (1976) sobre essência e aparência do fenômeno, as concepções de

inovação tecnológicas no contexto do capitalismo tardio, abordadas por Mandel (1982) e Mészáros (2002); as concepções diversas de tecnologia e inovação educacional; o modelo de análise de políticas educacionais proposto por Bowe e Ball, apresentado por Shiroma, Campos e Garcia (2005); as perguntas norteadoras que estabelecemos no capítulo dois; estudos apresentados por Harvey (1993) e Pinto (2007) sobre os métodos de organização do trabalho ao longo do século XX, em especial a transição para o modo de acumulação flexível; as análises da história da educação brasileira, suas teorias e as transposição da lógica da acumulação flexível para o campo da educação, explanado por Saviani (2011), Motta (2012) e Kuenzer (2016); e, por fim, também estará contemplada em nossa análise as formas de atuação e objetivos dos reformadores empresariais da educação.

Ao analisar o portal do Novo ensino Médio²⁴, mesmo antes do estudo dos documentos em si, já tivemos pistas do que iríamos encontrar nos documentos norteadores. A página apresenta os problemas da educação de forma simplista e apresenta o Novo Ensino Médio como um programa que foi discutido e apoiado por “toda a sociedade”, é a vontade da maior parte dos estudantes e que será responsável pela melhoria da educação brasileira.

Logo na parte inicial do portal, apresenta-se a escola, por meio de um vídeo animado, como um espaço estagnado e desinteressante para os jovens, motivos para evasão e baixos índices de aprendizagem em português e matemática. Percebe-se a ideia de hierarquização do currículo escolar e minimização da contribuição de diferentes disciplinas em contraposição ao português e matemática. Na sequência, no mesmo vídeo, apresenta-se o Novo Ensino Médio como a solução para esses problemas, destacando-se que se necessita de uma escola onde os estudantes aprendam aquilo que é essencial para o trabalho e a vida em sociedade.

Ainda na primeira página do portal, são apresentadas as principais alterações que o Novo Ensino Médio trará para os estudantes, os professores e os gestores das escolas. Para os estudantes: a partir da ampliação da carga horária eles terão mais tempo para aprender o essencial e se aprofundar nos conhecimento que lhes interessam, serão protagonistas das suas trajetórias educacionais, desenvolverão seus projetos de vida para ampliar habilidades como cooperação, entendimento de tecnologias e compreensão do mundo; terão menos aulas expositivas, novos

²⁴ Página do Novo Ensino Médio: Disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 11 nov. 2020.

formatos de aula, mais projetos, oficinas, cursos e atividades práticas significativas. Para os gestores: terão apoio do MEC para implementação do Novo Ensino Médio e possibilidade de parcerias com outras escolas e instituições. O Novo Ensino Médio é descrito da seguinte forma²⁵:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL,2017).

Nos vídeos e justificativas apresentadas no site do Novo Ensino Médio, fica explícito o discurso retórico de que tais mudanças foram feitas a partir de discussões com “toda a sociedade” e a partir do desejo da maioria dos jovens brasileiros, os quais evadem por achar o ensino chato e de pouca relevância para seus projetos de vida. Também conseguimos deduzir, apesar das informações não estarem explícitas, a concepção dos reformadores em relação aos conteúdos do Ensino Médio antes da reforma. O conhecimento científico é tratado como acúmulo de informações, há uma crítica ao excesso de conteúdo e à organização por disciplinas. Com a flexibilização curricular no Novo Ensino Médio, o conhecimento é construído não mais por disciplinas e sim por áreas de conhecimento, competências, habilidades e unidades curriculares. Fica evidente que pretende-se o empobrecimento do conhecimento científico estruturado e denso.

Todas essas panaceias pinçadas no site, como protagonismo juvenil, projeto de vida, habilidades para o trabalho e vida em sociedade, redução de conteúdos científicos, flexibilidade curricular, foco nas tecnologias e inovação, estarão mais evidentes nos documentos que analisamos e que veremos a seguir.

Como já expressamos, não seria possível, na perspectiva de pesquisa embasada no Materialismo Histórico Dialético, analisar a lei que implementa o Novo Ensino Médio isoladamente e encontrar as respostas sobre a essência dessa política, objetivos e concepções contidas. Começaremos analisando a lei, mas

²⁵ Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 11 nov. 2020.

depois vamos analisar portarias e outros documentos que compõem a discussão e viabilização do Novo Ensino Médio.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual é uma conversão da medida provisória nº 746, de 2016 e que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pelo então presidente Michel Temer, estabelece as mudanças para o Novo Ensino Médio. A consolidação do Novo Ensino Médio ocorreu a partir da aprovação da lei, das alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Lei nº 13.415 estabelece alterações em alguns âmbitos importantes. Ela prevê um aumento de carga horária para pelo menos 1000 horas anuais no Ensino Médio, antes eram 800 horas anuais. Ela também altera questões curriculares: define que o Novo Ensino Médio será composto por uma base nacional, a BNCC (que foi aprovada depois da lei), a qual definirá direitos e objetivos de aprendizagem balizadas em quatro áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Conforme já mencionado na Introdução, a questão do uso do complemento “e suas tecnologias” nas áreas de conhecimento (exceto no caso das ciências humanas e sociais e isso não é por acaso) foi destacada pela professora Adriana D’Agostini e pelo professor Mauro Titton²⁶ como sendo um reforço do fetiche tecnológico e uma representação de modernidade. A interpretação²⁷ é que para os reformadores, as ciências humanas não têm contribuição para o desenvolvimento econômico, ela é inclusive um entrave. A tecnologia aqui é vista como aparato desenvolvido para a produção de mercadorias. O ideário é de que as ciências humanas e sociais não têm produtos derivados da pesquisa que se aplique diretamente à produção. Por outro lado, o jovem precisa ser formado para usar as

²⁶ Professores organizadores do projeto de extensão do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), denominado “A juventude e os rumos da educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual e suas consequências para a formação da juventude”.

²⁷ Anotações de aula.

tecnologias, precisa conhecer a linguagem e a matemática para operar com as tecnologias no mercado de trabalho.

Dando continuidade à análise da lei (BRASIL, 2017), fica estabelecido que a BNCC será responsável por 60% da carga horária do Ensino Médio, ou seja, máximo de 1800 horas da carga horária total. Nessa BNCC está contemplado o ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do Ensino Médio; também estão contemplados estudos e práticas de educação física, artes, sociologia, filosofia (sem definição de carga horária) e língua inglesa, obrigatoriamente. Ressalta-se que a organização do documento suprime algumas áreas como artes, que disputa com língua portuguesa, educação física e língua estrangeira a área de linguagens.

O restante da carga horária, os 40%, é a chamada “parte diversificada do currículo”, composta por itinerários formativos que também devem estar alinhados às áreas de conhecimento da BNCC. Os itinerários serão definidos por cada sistema de ensino e serão “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017)”. Os itinerários formativos são os seguintes:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Segundo a lei, as escolas deverão oferecer pelo menos dois desses itinerários para o estudante escolher um deles.

Em relação a essa possibilidade de escolha do estudante, ela é limitada, visto que ele terá que escolher o que a escola ofertar. Além disso, dependendo do itinerário escolhido, é possível que o estudante saia do Ensino Médio sem ter visto biologia e química, por exemplo. Ao jovem será vetada parte do conhecimento.

No Art. 35-A (BRASIL, 2017), são demonstrados os objetivos e a organização do currículo do Novo Ensino Médio. Os currículos devem adotar um trabalho focado na construção do projeto de vida do estudante e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Os métodos, conteúdos e avaliações serão organizados nas redes de ensino e podem ocorrer em diversos formatos: provas, seminários, atividades on-line, projetos, entre outros. Ao final do ensino médio o educando deverá demonstrar: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos

que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem" (BRASIL, 2017).

Em todos os documentos norteadores é nítida a importância e o foco dado às competências. A relação que fazemos é com a pedagogia das competências, já abordada nesse trabalho com Duarte (2008) e Saviani (2011), que foca em desenvolver competências adaptativas no estudante para prepará-lo para as novas relações de trabalho que exigem aprendizagem constante, autonomia, flexibilidade, inovação e iniciativa, todas focadas nos interesses do mercado. Essas competências ajudarão o indivíduo a ser mais flexível e suportar as constantes adaptações de uma sociedade em que sequer as necessidades de sobrevivência estão garantidas.

Em Santa Catarina, segundo o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, algumas escolas-piloto estão implementando o Novo Ensino Médio em parceria com o Instituto Airton Senna, o qual fornece cartilha e capacitação para ajudar no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes e na apropriação das competências socioemocionais.

A lei do Novo Ensino Médio estabelece regras para a oferta do itinerário "formação técnica e profissional", o qual considera as vivências de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados e o estabelecimento de parcerias. Também considera a emissão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017).

Com esse itinerário, temos o vínculo direto do currículo do Ensino Médio com os setores do mundo do trabalho. Com a possível emissão de certificados de qualificação, podem ser feitas parcerias com institutos, empresas privadas, instituições do Sistema S²⁸. Fica estabelecida a regulamentação da parceria público-privada.

Na lei (BRASIL, 2017) ainda chama atenção a questão da tecnologia e da EaD. É possível que, para cumprir a parte diversificada, sejam realizados convênios com instituições de educação a distância mediante alguns critérios que devem ser

²⁸ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado.

seguidos para a comprovação, como cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Com a nova lei, a Educação a Distância tem seu uso regulamentado no Ensino Médio. É possível que a parte diversificada (40% da carga horária do Novo Ensino Médio) seja realizada toda nessa modalidade. A análise que fazemos é que parece ser bastante precoce usar a EaD já a partir do Ensino Médio. Outra questão é que a aula presencial mediada por tecnologias tira a autonomia e a relevância do professor, principalmente porque os conteúdos ficam pré-selecionados e desvinculados da prática social. Podemos visualizar essa alteração da função do professor usando um exemplo de boas práticas publicado no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio²⁹.

O exemplo demonstra a execução de uma iniciativa de atendimento de estudantes da rede pública do Amazonas, pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), especialmente os que residem em comunidades rurais e de difícil acesso. Em uma “Central de Produção Educativa para TV”, localizada em Manaus, são transmitidas aulas de segunda a sexta-feira, ao vivo, usando o recurso de videoconferência. “Essas aulas são ministradas em sete estúdios, localizados no Centro de Mídias, por dois professores (ministrantes) pós-graduados (especialistas, mestres ou doutores), em cada série e em cada um dos componentes curriculares (BRASIL,2019)”.

A experiência está ocorrendo em 2.152 salas de aulas de 2.293 comunidades nos 62 municípios do Amazonas. As escolas recebem um kit com computador, microfone, televisor, impressora, webcam, antenas de captação e acesso à internet. Os estudantes assistem às aulas, presencialmente, em salas de aula na escola da comunidade. O papel do professor em sala, conforme descrito no guia de implementação, é o de mediador das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos docentes especialistas do Centro de Mídias. Ele é chamado de “professor presencial”, e atua como um tutor. Essa iniciativa está se expandindo com o Centro Nacional de Mídias da Educação, estabelecido pelo MEC.

Conforme Kuenzer (2018), na aprendizagem flexível o professor se transforma em um mediador de métodos inovadores de aprendizagem, “em parceria

²⁹ Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia> Acesso em: 20 nov. 2020.

com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos (KUENZER, 2018, p. 2)".

Sobre esse tópico, ainda pontuamos a possibilidade de parcerias que podem ser estabelecidas com os grandes conglomerados da educação privada, os quais oferecem diversos serviços relacionados à educação e às tecnologias educacionais. Esse é um bom exemplo de como os reformadores empresariais têm seus objetivos alcançados a partir do envolvimento nas definições das políticas educacionais. Organizações como o Todos pela Educação, Movimento pela Base, Instituto Ayrton Senna, Fundação Unibanco, Itaú Cultural, etc., estiveram envolvidos nas formulações de reformas na educação e eles possuem interesses com essas parcerias da escola pública com a iniciativa privada. Por trás desses movimentos estão incluídos empresários que atuam nesses conglomerados da área da educação. Em relação aos bancos citados, possuem fundos de investimento aplicados nessas empresas de tecnologia educacional³⁰. Fica evidente aqui a transferência de fundo público para a iniciativa privada e o porquê do envolvimento tão interessado de certas categorias na formulação das políticas educacionais.

É importante destacar que a lei prevê (BRASIL, 2017), em seu artigo 62, que os currículos dos cursos formadores de docentes deverão ter como referência a Base Nacional Comum Curricular. Sabia-se, então, que ocorreriam alterações relacionadas à BNCC também nos currículos dos cursos superiores de licenciatura e pedagogia. As mudanças iniciaram com um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) definindo novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica já levando em conta a BNCC. O parecer é o 22/2019, foi aprovado em colegiado no dia 7 de novembro de 2019 e homologado na Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Logo após sua publicação, o parecer repercutiu negativamente entre os docentes do Ensino Superior. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou uma posição sobre o parecer. A crítica se baseia em nove pontos com os quais a associação possui contrariedade³¹:

³⁰ Anotações realizadas no projeto de extensão, já mencionado anteriormente, denominado "A juventude e os rumos da educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual e suas consequências para a formação da juventude".

³¹ Nove motivos de contrariedade publicados na Posição da Anped sobre o "Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica" (Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 20 nov. 2020).

- 1- Uma formação de professores de “uma nota só”
- 2- Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro
- 3- Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica
- 4- Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional
- 5- Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando
- 6- Uma formação que repagina ideias que não deram certo
- 7- Uma proposta que estimula uma formação fast food
- 8- Uma formação de professores com menos recurso
- 9- Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

Ao publicar essa posição, a ANPED solicita o arquivamento do parecer do CNE com as novas diretrizes.

Baseado no parecer das diretrizes de formação de professores e na portaria que homologa o parecer, foi aprovada a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Não entraremos no detalhamento das diretrizes, mas o que percebemos é que o discurso e a intencionalidade estão totalmente alinhados com a Lei do Novo Ensino Médio. A formatação dos docentes é a etapa final e complementar da consolidação da política educacional, principalmente porque reforça uma análise de insucesso da educação brasileira, culpabilizando o professor e validando os conceitos presentes nas reformas neoliberais: empreendedorismo, competências e habilidades, competências socioemocionais, resiliência entre outros.

Por fim, a lei (BRASIL, 2017) também institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A política prevê repasse de dinheiro do MEC pelo prazo de dez anos por escola. Muitas escolas, carentes em infraestrutura, acabam fazendo adesão à implementação do Novo Ensino Médio para obterem recursos financeiros e não necessariamente porque concordam com a nova política. Além disso, sabem que em 2022, prazo final para a adesão e implantação, precisarão estar preparadas.

Veremos agora a portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que conte com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais (BRASIL, 2018).

O programa visa dar apoio técnico às secretarias de educação para a elaboração, execução e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, disponibilizando materiais técnicos, pedagógicos e de gestão e ferramentas digitais para o acompanhamento do plano de implementação. Dentre várias coisas que devem conter no plano, citamos algumas: diagnóstico da rede (informações da estrutura e docentes), diagnóstico das parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho na região, arranjos produtivos locais, expectativa dos estudantes, metas anuais para ampliação de carga horária e alteração para currículos flexíveis, com itinerários formativos (BRASIL, 2018).

O programa também dará apoio técnico para implementar as escolas-piloto do Novo Ensino Médio, apoio financeiro para as escolas e formação continuada para membros das equipes de currículo e gestão de cada estado.

Para a implantação das escolas-piloto pelas secretarias de educação estaduais é necessário o atendimento de alguns critérios, citamos alguns: a implantação em 2019 deverá ser executada em, no mínimo, 30% das escolas participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria MEC nº 727/2017) e também em unidades escolares que já participam do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela portaria MEC nº 971 de 9 de outubro de 2009, escolas não participantes do programa de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio Integral, mas que ofertam o Ensino Médio em tempo integral e escolas que já possuem jornada diária de 5 horas.

As secretarias de educação que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio se comprometeram a implantar escolas-piloto a partir de 2019 e implantar o currículo flexível com no mínimo dois itinerários formativos em 100% das escolas do Ensino Médio Tempo Integral (ETMI) até 2022.

Desde a aprovação da lei (BRASIL, 2017), até a data final de implantação, existem algumas fases de transição. A fase de implementação começou em 2017, quando a lei foi aprovada, então começaram as experiências de implementação das escolas-piloto. E 2022 é o prazo para implantação, todas as escolas devem aderir e se adequar às formatações da lei.

É importante destacar que antes mesmo da consolidação da lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) no governo de Michel Temer, desde outros governos discussões e experiências já estavam sendo realizadas para formatar o Ensino Médio na linha do que foi aprovado agora. A lei é a formalização, continuidade dessas experimentações, programas, legislações pontuais e discussões. Alguns critérios de seleção para a implementação das escolas-piloto no Novo Ensino Médio priorizam as escolas que passaram por essas experiências realizadas anteriormente, por exemplo, escolas que participaram do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), estabelecido em 2009.

Para orientar sobre a Portaria MEC nº 649 (BRASIL, 2018), a qual abordamos nos parágrafos acima, foi criado o documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio³² (BRASIL, 2018). O documento traz detalhamento sobre como planejar a implementação do Novo Ensino Médio. Ele trata dos objetivos do programa de apoio, explica os diagnósticos que devem ser realizados, orientações sobre currículo, formação das equipes, articulação com parceiros locais, matriz de indicadores, cronogramas, passos para implantação das escolas piloto, orientação para criação de Grupos de Trabalho, entre outras coisas. Traremos aqui alguns pontos que chamaram atenção.

Um dos apoios técnicos do programa é para:

[...] subsidiar a elaboração do plano de implementação com projetos inovadores nas áreas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, equidade de gênero, educação para as relações etnicoraciais e desenvolvimento de Projeto de Vida com o objetivo de subsidiar a construção das propostas curriculares estaduais (BRASIL, 2018).

Ao longo dos documentos, as questões sobre o projeto de vida e as competências socioemocionais são abordadas diversas vezes, demonstrando a relevância dessas temáticas para essa política educacional. A questão de projetos

³² Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!marco-legal>. Acesso em: 17 nov. 2020.

inovadores, em muitos casos a inovação casada com a questão da tecnologia, também é explorada de maneira categórica.

Sobre a formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos, técnicos e gestores, que deve ser uma estratégia para a implementação do Novo Ensino Médio e deve ser planejado, executado e monitorado pelas secretarias de estado, o documento orienta sobre como deve ser realizada essa formação. Ela deve ser focada na ampliação do entendimento sobre o Novo Ensino Médio e na construção dos itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional e deve conter “[...] materiais didático-pedagógicos para utilização nos processos formativos, considerando metodologias inovadoras e dinamização de espaços de aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 11). Nesse trecho, é demonstrada a crítica à organização por disciplinas, às aulas expositivas, ao “conteudismo”, aulas “desinteressantes” (que são questões trazidas já desde o site que apresenta o Novo Ensino Médio). Em contraponto, o que a nova lei traz são propostas com métodos diversificados e considerados inovadores, espaços dinamizados, diferentes arranjos e formatos, conteúdo simplificado, mas usando tecnologias educacionais, EaD, etc (BRASIL, 2018).

Para a oferta dos itinerários formativos, principalmente para o itinerário de formação técnica e profissional, o documento destaca a fundamental importância das parcerias com instituições públicas, privadas, do sistema S, etc. As articulações podem ocorrer em várias dimensões, oferta de parte do currículo, de itinerários ou somente para uso da infraestrutura do parceiro, para ações específicas, projetos, seminários, entre outras (BRASIL, 2018).

Para finalizar os tópicos desse documento, na seção sobre apoio financeiro na implantação de pilotos, demonstram-se critérios para adesão das secretarias de educação, elas devem selecionar escolas com base nesses critérios. Um deles é “[...] escolas que participam do Centro Nacional de Mídias da Educação, ação no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, instituído por meio do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017” (BRASIL, 2018). Esse decreto mencionado objetiva apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e o uso de tecnologias digitais na educação básica.

O programa dá apoio técnico e financeiro às escolas, com contratação de internet, elaboração de planos para a “[...] inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica das escolas” (BRASIL, 2017), aquisição de dispositivos

eletrônicos ou recursos educacionais digitais e com oferta de cursos de formação para os professores sobre o uso da tecnologia em sala de aula e também para articuladores que apoiarão a implementação da Política. A execução do programa pode ser realizada em vários formatos e com parcerias de órgãos públicos e privados:

Art. 16 - Para a execução do Programa de Inovação Educação Conectada poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas (BRASIL, 2017).

O programa será custeado pela União, mas também poderá receber outras fontes de recursos de órgãos públicos e privados. Fica clara na descrição dos objetivos do decreto e das possibilidades de parcerias a intencionalidade que não fica aparente se não confrontarmos essas questões com outros dados, com o contexto, concepções e com os movimentos do capitalismo. O programa objetiva apoiar a inclusão da inovação e da tecnologia nas escolas, a aquisição de dispositivos eletrônicos ou recursos educacionais digitais. Fica exposto o fetiche das tecnologias, da inovação que parece intrínseca ao simples fato do uso de tecnologias digitais e dispositivos eletrônicos, como se eles fossem inovadores por si só e neutros, independentemente do contexto pedagógico, dos estudantes e da comunidade escolar. O discurso disseminado é de que as tecnologias, por si só, podem solucionar os problemas da educação e da sociedade. Abre-se espaço então, como vemos no trecho sobre a execução do programa, para a distribuição de fundo público para a iniciativa privada, a partir de convênios, acordos, termos de execução, ajustes ou qualquer outro formato de parceria. As possibilidades são amplas e não parece haver preocupação em estabelecer critérios para essas parcerias, os quais pudessem garantir alguma efetividade nas escolas.

O próximo documento que vamos analisar é a portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece referenciais para elaboração dos itinerários formativos. A portaria se baseia na nova Lei do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2018.

No início do documento são reforçados os objetivos do Novo Ensino Médio, que são dar o protagonismo ao estudante e assegurar o desenvolvimento de

conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para lidar com os desafios da sociedade contemporânea que se transforma intensa e rapidamente (BRASIL, 2018).

Os itinerários formativos são conceituados como “conjunto de situações e atividades educativas” e se organizam a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

No detalhamento do eixo “Investigação Científica”, elucida-se que para o estudante participar da sociedade da informação, ele precisa se apropriar de conhecimentos e habilidades que os ajudem a enfrentar as situações cotidianas buscando o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. O foco pedagógico do eixo, em suma, é o estudante identificar um problema, formular hipóteses, selecionar informações confiáveis, interpretar e solucionar o problema (BRASIL, 2018).

É usado o termo “sociedade da informação”, que tem relação com “sociedade do conhecimento”, outro conceito bastante propagado na “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008). A ideia propagada é de que estamos vivendo um contexto de acesso universal e democrático ao conhecimento e a informação, a partir dos meios de comunicação e meios eletrônicos. Como descrito no eixo, o estudante é o protagonista, ele identifica um problema, pesquisa em grupos de discussões e soluciona esse problema. O professor e o conhecimento científico estruturado perdem espaço na “sociedade do conhecimento e da informação” (DUARTE, 2008), o conhecimento passa a ser mais subjetivo e a propagação desses arquétipos de “sociedade” traz uma simplificação com função ideológica na sociedade capitalista.

No eixo “Processos Criativos”, é explicado que para o estudante participar de uma sociedade pautada pela inovação, precisa aprender a usar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa, inovadora e inventiva para se expressar e construir alternativas inovadoras para problemas relacionados ao mundo do trabalho e à sociedade (BRASIL, 2018).

Neste trecho do documento, novamente, a inovação aparece como solução para os problemas da sociedade. Pinto (2013), esclarece que uma das questões por trás desse fetiche é fazer crer que as imperfeições da sociedade estão fundamentadas em pendências tecnológicas e científicas e ocultar, dessa forma, a

realidade social e as contradições do capitalismo. Outra face dessa ideia de “inovação” contida nos documentos poderia ser relacionada com o conceito do economista Schumpeter, que considerava a inovação como um fator determinante para o desenvolvimento econômico do capitalismo. Uma novidade só poderia ser considerada inovação se possibilitasse a produção de mercadoria passível de ser explorada economicamente (SCHUMPETER, 1997). Nesse sentido, é realmente importante o estudante construir alternativas inovadoras e rentáveis para o capitalismo.

A justificativa do eixo “Mediação e Intervenção Sociocultural” é que:

Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável (BRASIL, 2018).

Esses conhecimentos e habilidades adquiridos devem ser usados pelos jovens para mediação de conflitos, promoção de entendimentos e proposições para resolver problemas socioculturais e ambientais em suas comunidades (BRASIL, 2018).

A aplicação ideológica que parece estar por trás desse eixo é o “capital social”, medida propagada pelos organismos multilaterais para o desenvolvimento do milênio. A função social da escola se altera conforme as necessidades do capital, e, a partir da virada do século, num contexto de intensificação das mazelas sociais, a escola passa a ter a função de gerar capital social para estabilizar a economia e possibilitar o alcance de uma sociedade supostamente mais solidária aos pobres e mais sustentável (MOTTA, 2012).

Por fim, o quarto eixo, “Empreendedorismo”, enfatiza a mobilização dos estudantes para empreender projetos pessoais ou produtivos, com foco na produção de produtos ou processos com uso de tecnologias variadas. A justificativa é que a sociedade está cada vez mais volátil, incerta e dinâmica, por isso os estudantes precisam adquirir habilidades adaptativas, autonomia, foco e determinação (BRASIL, 2018).

Identificamos no eixo quatro elementos essenciais da chamada “aprendizagem flexível” apresentada por Kuenzer. A autora considera que a aprendizagem flexível é uma expressão do projeto pedagógico da acumulação flexível (KUENZER, 2016). Nesse sentido, a aprendizagem flexível é a necessidade

de formar profissionais flexíveis, adaptáveis, dinâmicos e que acompanhem os avanços tecnológicos que movem um mercado também flexível e incerto. A construção do conhecimento, na aprendizagem flexível, é protagonizada pelo estudante, de forma autônoma e baseada na simplificação de conteúdos teóricos (KUENZER, 2016).

Outro documento que selecionamos foi a sistematização³³ do seminário “Desafios e Perspectivas do no Itinerário de Formação Técnica e Profissional” que aconteceu nos dias 25 e 26 de setembro de 2018, organizado pela Secretaria de Educação tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB). O seminário tratou da implementação do itinerário formativo destinado à formação técnica e profissional e contou com a participação das seguintes instituições:

Participaram representantes dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs); Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica (CEFETs); Colégio Pedro II; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; 27 Secretarias Estaduais de Educação; Fundações gestoras da Educação Profissional; Autarquias gestoras da Educação Profissional; Rede Privada de Educação Profissional; Sistema Nacional de Aprendizagem: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) (BRASIL, 2018).

Entre os parceiros deste evento, estavam a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Movimento pela Base, Itaú BBA e Movimento Todos pela Educação.

Foram apresentadas experiências de implementação do itinerário formativo que estão ocorrendo em vários estados. São arranjos curriculares diversos e flexíveis, com EaD, parcerias com a iniciativa privada, articulação por competências, unidades curriculares baseada em temas/problemas definidos pelo estudante.

Em um dos momentos do seminário, foi apresentado um panorama detalhado do Ensino Médio no Brasil, com histórico, estatísticas e análises. Uma das constatações é que a estrutura da sociedade brasileira se caracteriza atualmente por um elevado número de pessoas em idade ativa e isso pode proporcionar maior desenvolvimento econômico para o país, porém, o documento destaca que esse desenvolvimento só ocorrerá se o país souber conduzir políticas públicas específicas

³³ Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!marco-legal>. Acesso em: 17 nov. 2020.

para aproveitar essa oportunidade, ou seja, o desenvolvimento ocorrerá se as pessoas em idade ativa tiverem condições de serem absorvidas pelas atividades produtivas, e para isso, essa população ativa precisa estar devidamente escolarizada, tendo acesso a educação técnica e profissional, por exemplo. Ainda sobre essa questão da transição demográfica e do índice maior de pessoas em idade ativa, o texto reitera:

E conscientes da dimensão estratégica que a EPT comporta, especialmente no contexto da transição demográfica, as expectativas se voltam às alterações instituídas pela reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, destacadamente as concernentes ao V Itinerário da formação técnica e profissional, objeto de discussão nos grupos de estudo, as mudanças expressivas contidas na nova lei apontam a uma oportunidade de valorização da educação profissional técnica no Brasil no sentido de inseri-la como projeto de nação (BRASIL, 2018, p. 18).

O documento contempla também algumas oportunidades identificadas e ações para minimizar fraquezas: ofertar cursos na modalidade a distância, enriquecer currículo para facilitar entrada do estudante no mundo do trabalho, focar em metodologias mais ativas, repensar currículo na perspectiva das competências, dialogar com o mundo do trabalho “com o objetivo de ressignificar a aprendizagem, tornando-a mais moderna e atrativa” (BRASIL, 2018, p. 26), fomentar parcerias público-privadas, articular educação com o setor produtivo. Reiterou-se que é necessário otimizar recursos, convênios, criar critérios para acordos entre instituições, fundações, universidades e setor produtivo, incentivar “[...] o acesso ao parque tecnológico, à pesquisa e à inovação tecnológica da Educação Básica; incentivar a criação de incubadoras de empresas com o objetivo de despertar o espírito empreendedor nos jovens” (BRASIL, 2018, p. 26).

Nesse seminário referente ao itinerário “formação técnica e profissional”, evidencia-se uma compilação dos diversos elementos que já analisamos em outros documentos: a questão do currículo flexível, aprendizagem flexível, formação do trabalhador flexível, competências, transferência de fundo público para a iniciativa privada, EaD e o forte apelo à inovação e tecnologia.

No documento homologado da BNCC³⁴, último analisado nessa pesquisa, o qual contempla a base para a Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio,

³⁴ A parte da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 e está em fase de implementação em todo o país. Já a parte do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC em dezembro de 2018 (MEC, 2018). Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#/saiba-mais>. Acesso em: 17 nov. 2020.

termos relacionados à inovação e tecnologia aparecem diversas vezes ao longo do documento.

Deixamos de fora os detalhamentos sobre a nova estrutura do Ensino Médio e argumentos que já foram abordados em outros documentos, pois a análise da BNCC não estava contemplada nos objetivos desta pesquisa, acabamos por analisá-la em aspectos pontuais. Focamos em aspectos que foram trazidos com abordagens mais diretas no que diz respeito aos objetivos e expectativas com o Novo Ensino Médio.

Logo no início do texto, aborda-se o porquê do Novo Ensino Médio, trazendo características de uma dinâmica social que representa o atual momento de organização do trabalho, sob a acumulação flexível e sua lógica focada no desenvolvimento tecnológico.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra--se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p.462).

Para formar a juventude para o cenário descrito, a escola precisa garantir a fluência do estudante nas tecnologias digitais, desenvolver atitudes, competências e valores “[...] que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)”, pois são pontos essenciais para ser um cidadão ativo, incluído socialmente e empregável.

Por fim, na parte que especifica os itinerários, chamou nossa atenção a descrição da composição do itinerário formação técnica e profissional:

Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de

competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 477).

Como já vimos, a função social da escola se altera, conforme as exigências do capitalismo, para garantir o desenvolvimento econômico. Segundo Saviani (2011), a escola está atuando sob a ótica do capital humano reformulado, somado ao capital social, num contexto mais individualizado. A escola, num processo que o autor denomina pedagogia da exclusão, tem a função de preparar as pessoas para competirem pelos empregos disponíveis, já que não existe emprego para todos. Além de muni-las com as competências necessárias para lidar com as situações adversas, com a competitividade e o desemprego, também as estimula para o empreendedorismo, para os formatos flexíveis e precarizados de emprego (terceirização, trabalho autônomo, por aplicativos, etc.).

Após analisarmos legislações relacionadas ao Novo Ensino Médio, discussões e legislações que compuseram o contexto e o percurso até a aprovação da lei do Novo Ensino Médio, textos nortadores da implantação e dos novos currículos, propagandas do MEC, discursos e após ter pesquisado as diversas concepções de inovação na educação, na economia, na filosofia e as concepções de inovação no capitalismo tardio de Mandel (1982) e Mészáros (2002), além de outros embasamentos que foram necessários, formulamos nossa visão sobre a concepção de inovação contida nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio.

Ressaltamos que a concepção de inovação não estava contida nos documentos definida conceitualmente, é um conceito naturalizado, coube a nós fazermos o estranhamento e os questionamentos para enxergarmos o fenômeno em sua essência. E para alcançarmos essa essência, foi necessário analisar diversas outras questões, conceitos e ideologias expostas nos documentos, visto que trabalham em conjunto, se transpassam, se relacionam e se complementam.

A discussão contemporânea sobre inovação está conectada às novas exigências do mundo do trabalho. O capital em crise exige aceleração do uso da força de trabalho para aumentar a produtividade. Inovação e tecnologia são manifestações destas novas exigências.

A concepção de inovação dos documentos se desdobra, numa relação dialética, em três aspectos:

1- Inovação como fetiche que distrai e ilude; faz o indivíduo acreditar que os problemas da sociedade se fundamentam em pendências tecnológicas que serão resolvidas pelas inovações tecnológicas, por projetos inovadores, atitudes inovadoras e disruptivas. Elimina-se, dessa forma, a discussão sobre as bases materiais opressoras da realidade social (PINTO, 2013).

2- Inovação e tecnologia em um contexto de formação de um tipo de trabalhador específico, o qual realmente necessita dos saberes relacionados ao conhecimento tecnológico e de capacidade de invenção e inovação na área da tecnologia, visto que a acumulação flexível se baseia nas inovações tecnológicas para expandir seu capital. Juntamente a esse aparato tecnológico de instrumentalização, a escola deve focar nas competências e atitudes, as quais o estudante deverá possuir para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, incerto e competitivo.

3- Inovação e tecnologia como mecanismo pra distribuir fundo público para a iniciativa privada. A educação tornou-se alvo de uma agenda privada-mercantil que atua com a tutela do Estado. Os reformadores empresariais contribuíramativamente na formulação do Novo Ensino Médio objetivando expandir seus capitais. Usam o discurso de que é necessário modernizar a educação com o uso das inovações tecnológicas e tecnologias educacionais. Os conglomerados da área educacional adentram às escolas públicas ofertando seus serviços e produtos diversos; no novo Ensino Médio está regulamentado esse tipo de parceria. Ocorre então, transferência de fundo público para empresas com a justificativa de modernizar e melhorar a “qualidade” da educação.

Esses três aspectos que atravessam a concepção de inovação encontrada nos documentos têm como pano de fundo a forma atual de acumulação capitalista, a acumulação flexível, que se apropria de todos os espaços possíveis de acumulação e realização de valor, e a educação é um desses espaços.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu iniciei a escrita desta dissertação justificando meu interesse na temática relacionada à inovação. Na empresa de tecnologia onde trabalhei por quatorze anos ocorreu uma mudança cultural e organizacional que buscava maior envolvimento e

resultado por parte dos trabalhadores a partir de discursos manipuladores e românticos, compostos de recursos psicológicos e emocionais.

Na oportunidade, foi apresentada aos trabalhadores uma tabela com as competências e aprendizados que deveríamos adquirir dentro de um tempo específico. Essa nova organização estava pautada na cultura de inovação do Vale do Silício, cultura que estava sendo introjetada compulsoriamente no mercado de trabalho, nas empresas de tecnologia principalmente.

A responsabilidade em adquirir tais conhecimentos era de cada trabalhador individualmente. Em muitos casos esse estudo era financiado pelo próprio trabalhador e realizado fora do horário de trabalho, afinal, as demandas da rotina laboral permaneciam, assim como as metas de cumprimento.

Havia uma pressão enorme para mudarmos nosso “*mindset*” para as novas exigências do mercado e do mundo do trabalho, nosso *mindset* já estava ultrapassado, precisávamos ser, mais do que tudo, inovadores, precisávamos “sair da caixa”, repensar e aperfeiçoar nossos métodos periodicamente. Precisávamos ser resilientes e flexíveis para suportar com serenidade, equilíbrio e saúde mental; e para desenvolvermos essas competências recebíamos palestras e treinamento de *coaching*. Precisávamos ser autônomos, ter espírito empreendedor, criar novos serviços e ideias para novas *startups* (afinal, a empresa também era uma incubadora). Precisávamos, constantemente, atualizar nosso conhecimento tecnológico e dos novos métodos e ferramentas de agilidade, produtividade e gestão que surgiam numa velocidade espantosa. O trabalhador era cada vez mais responsabilizado por qualquer resultado aquém das expectativas dos gestores. Precisávamos encontrar nosso “propósito” dentro da empresa, nos conectar emocionalmente com a atividade laboral, precisávamos trabalhar com e por “paixão”.

Esse movimento ocorrido no meu local de trabalho rapidamente provocou mudanças comportamentais nos trabalhadores. Sentimentos e atitudes de intimidação, confusão, fragilização, medo, competição e regulação do trabalho dos colegas misturavam-se e moviam nossas ações em busca de alcançar as novas exigências que estavam sendo impostas. Naturalizou-se ultrapassar a carga horária diária de trabalho para dar conta de prazos e metas, fazer cursos e se capacitar, bem como ser um funcionário polivalente, que não realiza entregas somente relacionadas à função para a qual foi contratado, pois isso já não é mais suficiente: o funcionário precisa ser diferenciado, contemplar dentro de sua especialidade

diversos outros conhecimentos de áreas relacionadas ou não. Certamente nos tornamos mais produtivos para a empresa.

A nova dinâmica laboral que vivenciei foi a primeira motivação para eu querer pesquisar e entender o que estava por trás dessa cultura de inovação do Vale do Silício. Nesse momento eu ainda estava tentando entender um fenômeno, mas sem ter acessado todos os elementos que compunham esse fenômeno. Após essa pesquisa, creio que alguns pontos de amarração ficaram bem mais evidentes.

Entendi que essa cultura de inovação do vale do silício não foi por si só responsável pelas modificações nas empresas de tecnologia e no mundo do trabalho, essa cultura está inserida no contexto do capitalismo tardio, apresentado nesse trabalho com o respaldo de Mandel (1982) e Mészáros (2002). Foi a partir desse momento que as inovações tecnológicas passaram a ser um negócio estruturado e lucrativo para o capitalismo. As novas exigências comportamentais que começaram a se desenvolver nas empresas do vale do silício, e que foram propagadas ao mundo, estavam amarradas às novas exigências e aos movimentos do capital. A cultura de inovação, sobre a qual abordamos na introdução deste trabalho, que impunha novas atitudes, comportamentos e competências ao trabalhador, se intensificou após a transição para o modo de acumulação flexível, o qual, aliás, tem como um dos seus pilares as inovações tecnológicas. A acumulação flexível direcionou a formação de novas relações sociais e impactou todos os segmentos da vida em sociedade, inclusive a educação.

Quaisquer movimentos gerados na dinâmica do capitalismo ocasionavam também mudanças na função social da educação e da escola, afinal, elas são vistas pela classe dominante como integrantes do processo econômico-produtivo. Os organismos multilaterais e reformadores da educação contribuem para a formulação das políticas educacionais e aplicações ideológicas, influenciando nas novas estratégias pedagógicas, discursivas e conceituais que servem ao capital, conforme trouxemos com Duarte (2008), Saviani (2011), Motta (2012) e Kuenzer (2016), como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “competências socioemocionais”, “aprender a aprender”, “capital humano”, “capital social”, “aprendizagem flexível” etc.

O movimento de preparação, alienação e formação dos trabalhadores que enxerguei dentro da empresa onde eu trabalhava poderia ter sido menos evidente se a escola já formasse os estudantes com todos os elementos necessários e exigidos

pela lógica capitalista da acumulação flexível. E é isso que, a partir da investida empresarial no âmbito da educação, a escola e a educação estão executando, preparando os estudantes para um tipo de mercado específico, para atender exclusivamente as necessidades dos detentores dos meios de produção, da burguesia nacional, a qual não é autônoma, é dependente, e trabalha alinhada com a burguesia internacional.

Nossa pesquisa mostrou, assim como muitas outras já disponíveis com outros recortes, que as reformas educacionais estão inseridas no projeto capitalista para a educação, não é o projeto de um governo apenas, elas vêm sendo articuladas desde 1990 na América Latina, seguindo as orientações dos organismos multilaterais, sob a pressão da burguesia nacional e dos reformadores e sob a tutela do Estado, o qual já vimos, não é neutro, atua na defesa dos interesses da classe dominante. A função da escola passa a ser introjetar nos estudantes os comportamentos e atitudes que o mercado de trabalho exige, os conhecimentos sobre as inovações tecnológicas que tem o poder de “melhorar a sociedade e os problemas do mundo”, a capacidade de aprender ao longo da vida para dar conta de um mercado dinâmico, veloz, incerto, cruel e, muito importante, a capacidade de fazer tudo isso conformado, amansado, sem perceber as opressões e as contradições inerentes ao sistema capitalista.

A análise ampla e perpassada por aspectos, conceitos e ideologias que realizamos nos documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio evidenciou os objetivos dessa reforma, a qual, pensada, planejada e articulada pelos reformadores empresariais, demonstra sua subserviência às demandas e exigências capitalistas. O foco nas competências e habilidades e o esvaziamento do conteúdo científico estruturado; o discurso do protagonismo juvenil em detrimento do protagonismo do professor; o apelo às inovações tecnológicas, às tecnologias educacionais e a EaD; o rebaixamento da autonomia e da relevância do professor, o qual cada vez mais se torna um mediador de tecnologias e um tutor que auxilia na reprodução de conteúdos pré-determinados; todos esse elementos compõem, estrategicamente, o plano capitalista para a educação e foi fundamental entendê-los para alcançar a essência da concepção da inovação que se articula com todos esses aspectos citados.

A concepção de inovação, problemática condutora desta pesquisa, analisada nos documentos, atua sob a lógica atual de acumulação capitalista, a acumulação flexível, que se apropria de todos os espaços possíveis de acumulação e realização

de valor, inclusive na área da educação. Tal concepção aparece na escola dentro de um contexto de formação de mão de obra com conhecimentos tecnológicos e valores inovadores, preparados para o mercado de trabalho e as alterações constantes da sociedade. Essa concepção também cumpre seu papel ideológico de fazer os indivíduos acreditarem que os problemas da sociedade e da educação podem ser resolvidos com as inovações tecnológicas, operacionais e as tecnologias educacionais.

Essa “melhoria na qualidade da educação” tão pregada nos documentos e propagandas é uma melhoria sob a perspectiva da burguesia brasileira, a qual, além de aumentar seus capitais com a extração de fundo público a partir das parcerias público-privadas, contará com a mão de obra conformada dos filhos da classe trabalhadora, os quais possuem uma perspectiva precarizada e restrita de formação.

A inovação, seja no viés de produtos e serviços inovadores planejados em laboratórios, questão estudada por Mandel (1982) e Mészáros (2002), ou como políticas educacionais que forjam uma realidade a partir de determinados discursos e concepções de inovação, tem como principal função ser um negócio rentável para o capital. Como contraponto a essa lógica e conforme já apontado nesse estudo, Saviani (1995) apresenta, sob a ótica da filosofia da educação, a concepção dialética da inovação na educação, concepção na qual acreditamos. Na concepção dialética, a inovação pressupõe um salto qualitativo, pressupõe dar novas finalidades para a educação: servir para a mudança estrutural da sociedade, para a revolução social.

A todos nós, que visamos a transformação qualitativa da escola conjuntamente com a transformação radical da sociedade, cabe desvelar a intencionalidade das reformas educacionais, resistir e estabelecer mecanismos de luta. Creio que esse estudo, a partir da problematização de concepções que aparecem naturalizadas, neutralizadas e descoladas de seus objetivos, pode dar uma pequena contribuição com a organização da resistência de docentes e estudantes de licenciatura, a qual se estrutura diariamente e há muito tempo nos sindicatos, nas organizações estudantis, nos grupos de pesquisa, nos grupos de estudo, os quais olham para a educação e as políticas educacionais sob uma perspectiva crítica e de totalidade, problematizando e revelando intenções, promovendo ações a partir da teoria, deslegitimando discursos e promessas

ilusórias e benfeitoras que pregam a salvação da educação e a resolução de problemas estruturais inerentes à sociedade capitalista a partir da educação.

REFERÊNCIAS

ANPED. Posição da Anped sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. **ADUFABC**. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de?fbclid=IwAR10p947Uml52FGZdwd27bd1EgKCdRvaetVwzsd58Q-TwN6Q5Dro6CVs4lg#.XZ_kgdb91zA. Acesso em: 14 ago. 2020.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Documento Orientador da Portaria nº 649/2018.** Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.** Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistematização Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio.** 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Melhoria na Educação Brasileira.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FuHLX8xqa7U>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Novo Ensino Médio.** Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento homologado BNCC.** Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/saiba-mais>. Acesso em: 17 nov. 2020

COUTINHO, C. N. **A dualidade de poderes:** Introdução à teoria marxista de Estado e revolução. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

DANTAS, André e PRONKO, Marcela. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina, FONTES, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública:** problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Significado de inovação.** Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 07 fev. 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, Editora Autores Associados, 2008.

ENDEAVOR. **Vale do Silício:** como fazer parte, mesmo não estando lá. Disponível em: <https://endeavor.org.br/inovacao/vale-do-silicio/>. Acesso em: 15 out. 2019.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FANJUL, Sérgio C. Sair da ‘zona de conforto’ e outras bobagens do mundo corporativo. **El País**, 25 out. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/24/economia/1508848045_385114.html. Acesso em: 03 abr. 2018.

FERREIRA, Gisele; CARVALHO, Jaciara. Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas. **Educação & Sociedade**, Campinas , v.39, n.144, pp.738-755.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018186545..> Acesso em: 05 abr.2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas,v. 35,n.129, Oct./ Dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 05 abr.2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; PUTZE, Camila; MOTTA, Vania. Gestão privada de escolas públicas da educação básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis educativa**, v. 12, p. 1-21, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03 nov. 2018.

GARCIA, W. E. (org). **Inovação educacional no Brasil:** Problemas e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais.** 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_exo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: 03 nov.2018.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 2^a ed. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

KOSIC, Karel. **A Dialética do Concreto.** 7^a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda. K. **A Construção da Pedagogia Socialista.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada.** REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – ANPED SUL, 2016. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016/ UFPR – Curitiba/ Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 19 jul.2020.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a Revolução:** a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo.** 4^a ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. O capital. Livro 3. Volume 4. Parte terceira. **Lei**: Tendência a cair da taxa de lucro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 277-316.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2^a ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: **A Atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 69-98.

MINDSET. **O que é mindset?**. Disponível em: <https://www.jrmcoaching.com.br/blog/o-que-e-mindset/>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MINTO, L. W. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230011>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MOTTA, Vânia. C. **Ideologia do capital social**: Atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NETTO, Paulo J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1^a ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PINTO, Álvaro. V. **O Conceito de Tecnologia. Volume II**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

PINTO, Geraldo A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 1^a ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

PISCIONE, Deborah. P. **Os segredos do vale do silício**: o que você pode aprender com a capital mundial da inovação. São Paulo: HSM do Brasil, 2014.

PRETTO, Nelson. O mercado da Educação. **JC Notícias**. 2018. Disponível em: <http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/22-o-mercado-da-educacao/>. Acesso em: 15 maio. 2018.

PRONKO, M.A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudios Teóricos y epistemológicos em política educativa**. v.1, n.2, p. 248-264, 2016. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/17005>. Acesso em: 15 maio. 2018.

RIBEIRO, Magali. A inovação pedagógica e suas categorias fundantes. In: CONEDU, 3., Congresso Nacional de Educação, 3., Natal, 2016. Disponível em: <http://conedu.com.br/2016/index.php>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3^a ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SCHUMPETER, Joseph. A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico: Uma investigação sobre Lucros, Capital, Crédito, Juro e o Ciclo Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SHIROMA, E. Oto; CAMPOS, R. Fátima; GARCIA, R. M. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. v.23, n.2. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SHIROMA, E. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v.27, n. 2, p. 88-106, maio. /ago. 2018. ISSN 2316-3100.

STARTUPSC. **BBC World aponta Florianópolis como o Vale do Silício na América do Sul**. Disponível em: <http://www.startupsc.com.br/bbc-world-aponta-florianopolis-como-o-vale-do-silicio-na-america-do-sul>. Acesso em: 11 abr. 2018.

TRINDADE, G. Alves. **O processo de formação Científico tecnológica da Universidade tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Pato Branco a partir da relação trabalho, tecnologia e educação**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191262>. Acesso em: 19 jul.2020.

ANEXO A – LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

[Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.](#)

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 2º O art. 26 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....
§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....
§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....
§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 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.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ [Art. 36.](#) O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

[I](#) - linguagens e suas tecnologias;

[II](#) - matemática e suas tecnologias;

[III](#) - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput .” (NR)

Art. 5º O art. 44 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

....." (NR)

Art. 7º O art. 62 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

.....

“ [Art. 62](#) . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

.....

“ [Art. 318](#) . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no [inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

....." (NR)

Art. 10. O art. 16 do [Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

[§ 2º](#) Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no [§ 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no [art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996](#).

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput .

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos [incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput , saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput , transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no [art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](#).

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a [Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005](#).

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL
José Mendonça Bezerra Filho

TEMER

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017

ANEXO B – PORTARIA Nº 1432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*)

Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, em conformidade com o art. 36 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e o art. 33 da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, e tendo em vista o que consta dos autos do Processo nº 23000.041127/2018-11, resolve:

Art. 1º Ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor no ato de sua publicação.

RICARDO VÉLEZ RODRÍGUEZ

ANEXO

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A ELABORAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

1. Introdução:

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade.

Coerentes com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em novembro de 2018, indicam que os currículos dessa etapa de ensino devem ser compostos por:

- Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas;

- Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), que serão apresentados em maior detalhe na seção 4 deste documento.

Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros.

2. Objetivos dos Itinerários Formativos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;

- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;

- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e

- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

3. Implementação dos Itinerários Formativos:

Como os quatro eixos estruturantes são complementares, é recomendado que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral.

Cabe às redes e escolas definir:

a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;

b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;

c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional.

Essas decisões precisam levar em conta, também, a indicação das DCNEM de que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada município, em áreas distintas.

No caso da Formação Técnica e Profissional, os Itinerários também se organizam a partir da integração dos diferentes eixos estruturantes, ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT e na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.

Os estudantes deverão realizar um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos.

Após a conclusão da carga horária total do Ensino Médio, os estudantes poderão cursar novos Itinerários Formativos, caso haja disponibilidade de vaga na rede.

4. Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos:

4.1. Investigação Científica

Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.

Justificativa: Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis.

Objetivos:

- Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos;

- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico;

- Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes participam da realização de uma pesquisa científica, compreendida como procedimento privilegiado e integrador de áreas e componentes curriculares. O processo pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema; o levantamento, formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens.

4.2. Processos Criativos

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.

Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar.

Objetivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos;
- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho.

Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes participam da realização de projetos criativos, por meio da utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas. O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais.

4.3. Mediação e Intervenção Sociocultural

Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temas de seu interesse para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente.

Justificativa: Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.

Objetivos:

- Aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações;
- Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades.

Foco Pedagógico: Neste eixo, privilegia-se o envolvimento dos estudantes em campos de atuação da vida pública, por meio do seu engajamento em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade. O processo pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, dentre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota.

4.4. Empreendedorismo

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.

Objetivos:

- Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;
- Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas.

Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para

testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes.

5. Habilidades Relacionadas aos Itinerários Formativos

As habilidades associadas aos Itinerários Formativos encontram-se detalhadas nas tabelas a seguir.

A Tabela 1 traz as habilidades relacionadas às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a serem desenvolvidas indistintamente por todos os Itinerários Formativos.

A Tabela 2 apresenta as habilidades de natureza mais específica, associadas a cada uma das Áreas de Conhecimento e à Formação Técnica e Profissional.

Tabela 1: Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC

Eixo estruturante	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Investigação Científica	HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO: (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.				
	(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.				
	(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.				
Processos Criativos	HABILIDADES RELACIONADAS AO				

	PENSAR E FAZER CRIATIVO: (EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.
	(EMIFCG05) 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.
	(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.
Mediação e Intervenção Sociocultural	HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL: (EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.
	(EMIFCG08) 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.
	(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas

	socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, correspondendo-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.
Empreendedorismo	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA:</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p>
	(EMIFCG11) 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.
	(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Tabela 2: Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes

Eixo estruturante	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Investigação Científica	(EMIFLGG01) Investigar e	(EMIFMAT01) Investigar e	(EMIFCNT01) Investigar e	(EMIFCHS01) Investigar e	(EMIFFTP01) Investigar,

	analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos	analisar situações-problema identificando e selecionando	analisar situações-problema e	analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica,	analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal,
	materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do	conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.	variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações	filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em	da escola e do trabalho, considerando dados e informações
	movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e	(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou	disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais. (EMIFCNT02)	diferentes mídias. (EMIFCHS02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social,	disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas, compreendendo a proposição de soluções para o problema
	informações disponíveis em diferentes mídias. (EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o	resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em	Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos,	econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua	identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de
	funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens	termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização. (EMIFMAT03)	com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação	realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFCHS03)	operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição. (EMIFFTP02) Levantar e testar hipóteses para
	(imagens estáticas e em	Selecionar e sistematizar,	científica. (EMIFCNT03)	Selecionar e sistematizar,	resolver problemas do

	movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de	com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes	Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes	com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes	cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.
	um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.	confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional,	exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou	confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local,	(EMIFFTP03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em
	(EMIFLGG03)	cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o	de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o	regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado	fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se
	Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes	cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.	mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.
	confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando				

	fundamentar reflexões e				
	hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos				
	materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do				
	movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o				
	cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.				
Processos Criativos	(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e	(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e	(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e	(EMIFCHS04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão	(EMIFFTP04) Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio
	reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais,	reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimen	reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o	crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica,	de fruição, vivências e reflexão crítica sobre as funcionalidades de ferramentas de produtividade,

	ampliando o repertório/domínio pessoal	to de	uso de dispositivos e	política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	colaboração e/ou comunicação.
	sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns). (EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar	processos tecnológicos diversos. (EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver	aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros). (EMIFCNT05)	(EMIFCHS05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a	(EMIFFTP05)
	intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens)	problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitem a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando	Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do	temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação.
	estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos	com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações	ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação. (EMIFCNT06)	(EMIFCHS06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e	(EMIFFTP06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração
	criativos. (EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas	originais. (EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas	Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de	processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso das ferramentas.
	reais, utilizando as diversas línguas e	reais, considerando a aplicação	soluções e o uso de tecnologias		

	linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do	dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas	digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de		
	movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a esterDeotipia, o lugar-comum e o clichê.	simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.	protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.		
Mediação e Intervenção Sociocultural	(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por	(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando	(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a	(EMIFCHS07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio	(EMIFFTP07) Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à convivência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações
				ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e a preservação do meio ambiente.
	meio de práticas de linguagem. (EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente	conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação	fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos. (EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente	(EMIFCHS08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para	(EMIFFTP08) Selecionar e mobilizar intencionalmente e conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento

				propor ações	
				em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de	
	conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de	ao que foi observado. (EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente	conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas	individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local,	forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental. (EMIFFTP09) Propor e testar estratégias de
	interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a	conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e	socioculturais e problemas ambientais. (EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção	regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental	mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas
	diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente. (EMIFLGG09) Propor e testar estratégias	intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais. (EMIFMAT09) Propor e testar estratégias	para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.	(EMIFCHS09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de	para a discussão e a contribuição necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos
	de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes	de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental		natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências	individuais de acordo com critérios estabelecidos e o feedback aos seus pares, tendo em vista a melhoria de

	linguagens.	relacionados à Matemática.		Humanas e Sociais Aplicadas.	desempenhos e a conservação ambiental.
Empreendedorismo	(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos	(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser	(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na	(EMIFCHS10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na	(EMIFFTP10) Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do
	relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização	conhecimentos e recursos relacionados à Matemática	utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias	concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias	programa de aprendizagem profissional, do programa de trainee, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional.
	de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias	podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos,	disponíveis e os impactos socioambientais. (EMIFCNT11) Selecionar e mobilizar	disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania. (EMIFCHS11)	(EMIFFTP11) Selecionar e mobilizar intencionalmente e conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal,
	disponíveis e os impactos socioambientais. (EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente	considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais. (EMIFMAT11)	intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza	Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um	profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e
	conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento	Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para	para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo,	projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	definindo um modelo de negócios. (EMIFFTP12) Empreender projetos pessoais ou produtivos,

	o produtivo.	desenvolver um projeto			considerando o contexto local, regional, nacional
	(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente	pessoal ou um empreendimento produtivo. (EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos,	(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da	(EMIFCHS12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais	e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho,
	relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.	Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.

Republicada por ter saído, no Diário Oficial da União no 250, de 31-12-2018, Seção 1, página 60, com incorreção no original.

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.