

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -  
MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO  
E MEIO AMBIENTE**

**RAFAEL GHIDINI**

**A GEOGRAFIA NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO:  
(CONTRA)TENDÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO**

**FRANCISCO BELTRÃO  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -  
MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO  
E MEIO AMBIENTE**

**RAFAEL GHIDINI**

**A GEOGRAFIA NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO:  
(CONTRA)TENDÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Najla da Silva Mehanna

**FRANCISCO BELTRÃO  
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ghidini, Rafael

A Geografia na relação trabalho e educação:  
(contra)tendências para o ensino médio / Rafael Ghidini;  
orientadora Najla da Silva Mehanna. -- Francisco Beltrão,  
2022.

188 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco  
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro  
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia,  
2022.

1. Geografia. 2. Política educacional. 3. Ensino médio. I.  
da Silva Mehanna, Najla, orient. II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (0\*\*46) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO**



## TERMO DE APROVAÇÃO

**RAFAEL GHIDINI**

**TÍTULO DO TRABALHO: “A Geografia na relação trabalho e educação: (contra)tendências para o ensino médio”**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Geografia ao autor.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Najla da Silva Mèhanna – Orientadora

José Luiz Zanella – UNIOESTE/FB

Fábio Rodrigues da Costa – UNESPAR

Francisco Beltrão, 27 de setembro de 2022

## AGRADECIMENTOS

*Se eu vi mais longe,  
foi por estar sobre ombros de gigantes.*

**U**ma das primeiras lições que aprendemos quando iniciamos um curso superior ou, melhor, quando somos imersos de maneira mais intensa no processo da construção científica do conhecimento, é aquela que se resume na afirmação de que a roda só precisa ser inventada uma vez. Dita de outra maneira, essa afirmação se refere a nada mais nada menos do que o simples reconhecimento de que, sempre que estamos a estudar algo, na grande maioria das vezes, não somos os primeiros a fazê-lo. Ou seja, a roda já foi inventada e não precisa ser reinventada, ano após ano, por cada aluno que inicia sua vida enquanto pesquisador.

Esse é o significado elementar da notória frase de Newton: aqueles que vieram antes de nós construíram as bases para que, hoje, pudéssemos ver mais longe. Compreender esse significado, requer aceitar o fato de que o avanço do conhecimento científico não se dá única e exclusivamente pelo mérito do pesquisador, pela sua dedicação e empenho, mas que é consequência do desenvolvimento do pensamento enquanto um fenômeno social, ou seja, da existência de um saber previamente acumulado que possibilita o avanço da compreensão de um dado aspecto da realidade para além daquilo que já se sabia. São as condições previamente construídas – os conhecimentos acumulados, os gigantes – que permitem que, em nossa miudeza e limitada condição humana, possamos ver mais longe.

Se isso é verdadeiro do ponto de vista das ideias, do mundo teórico, das referências científicas que nos dão base para continuar, não é diferente com as referências que não são as científicas ou que não estão ligadas diretamente ao mundo teórico. Falo aqui das condições materiais, das redes de apoio, dos relacionamentos interpessoais que, também, são necessários para que, do mundo material onde precisamos comer, nos vestir, morar, possamos, enquanto *humanos*, fazer avançar o conhecimento científico sobre aquilo que nos propusemos a estudar. Se à seção “Referências”, no final deste trabalho, cabe a função de

reconhecer aqueles que vieram antes de nós no campo científico, os gigantes que nos deram as bases teóricas para que pudéssemos seguir em frente, esta seção de “Agradecimentos” tem a função de reconhecer os outros gigantes que, embora possam ter tido pouco contato com o mundo científico, foram tão importantes quanto qualquer geógrafo, filósofo ou economista clássico, pois permitiram que esse trabalho fosse, em primeiro lugar, possível.

Não há maneira de iniciar qualquer tipo de agradecimento sem que seja pelos meus pais, seu *Gilmari* e dona *Terezinha*. Desde muito cedo araram a terra, montanhosa do Oeste catarinense, para dela construírem sua vida. São o exemplo clássico do êxodo rural, quando aos meus seis anos trocaram o campo pela cidade na busca por uma vida melhor. Desde então, passaram incontáveis madrugadas acordados em uma fábrica, na linha frenética de produção, para garantir que eu e minha irmã, Mônica, nunca precisássemos de absolutamente nada. Embora não compreendessem muito bem o que era o Pibid ou qual a importância de uma iniciação científica, sempre me apoiaram – à sua maneira – nos caminhos que optei por percorrer na Universidade, mesmo que, como tudo que se refere à ciência e à pesquisa nesse país, esses caminhos levassem, na melhor das hipóteses, a destinos obscuros e incertos.

Mesmo sem entenderem direito, já que como muitos jovens da minha geração sou uma das primeiras pessoas da família a concluir um curso superior, também apoiaram minha ideia (descabida, talvez?) de tentar uma pós-graduação e, em todo decorrer do curso, sempre que foi necessário, estiveram a postos e forneceram todo o suporte que podiam. Além disso, gostaria de realizar um agradecimento especial ao meu pai que, na ocasião da banca de qualificação, mobilizou toda a sua habilidade de leitura, desenvolvida há mais de 40 anos, para ler e revisar parte da introdução deste trabalho. Embora tenha considerado o item da introdução muito extenso para revisar completamente, sua colaboração nas duas páginas iniciais foi muito importante.

Meus pais pisaram no chão de uma Universidade duas vezes em suas vidas. A primeira delas na ocasião da minha matrícula no curso de Licenciatura em Geografia, a segunda no dia da colação de grau. Todavia, mesmo pouco sabendo sobre conhecimento científico ou até mesmo sobre o que é a Geografia em si, foram fundamentais para a existência deste trabalho porque garantiram as condições

materiais e imateriais para que eu pudesse seguir esse caminho, escolhendo realizar o curso de Pós-Graduação em Geografia e produzindo este trabalho. Por todo esse apoio, gostaria de registrar o meu *muito obrigado* ao seu Gilmari e a dona Terezinha, meus pais.

Se o apoio fora da Universidade foi essencial para a existência deste trabalho, também é necessário destacar o papel do apoio que veio de dentro. Meu agradecimento principal, como não poderia deixar de ser, é a Prof. Dra. Najla da Silva Mehanna, minha orientadora, que desde os primórdios de minha vida acadêmica, ainda na graduação, acompanhou todos os percalços pelos quais passei e também passaram meus colegas, comuns a todos aqueles que optam por cursar licenciaturas. Mesmo com todas as dificuldades que eu apresentava – muitas das quais ainda não superadas –, aceitou caminhar lado a lado comigo nesta jornada que foi o Mestrado em Geografia. A Prof. Najla costuma dizer que o papel do professor de Geografia não é fornecer respostas prontas, mas criar perguntas, indagações que permitam ao aluno, enfim, raciocinar geograficamente. Creio que o caminho trilhado nesta dissertação trouxe mais indagações do que respostas, mas uma das poucas certezas de que pude me apropriar se refere à imagem de professor na qual busco me inspirar, e ela é muito parecida com a professora que você é.

Me inspiro na sua capacidade de transformar qualquer momento em um ato educativo. Seja em uma orientação, um encontro no corredor ou até mesmo uma reunião burocrática, você consegue, com uma perspicácia que ainda não compreendo, extrair o que há de formativo em cada lugar, experiência, sentimento. Não há um momento em que as suas ações não sejam guiadas pela formação de professores. Me inspiro quando, pela sua compreensão de que esse caminho formativo precisa ser trilhado por cada um, você sempre nos mune de conhecimentos e múltiplas ideias sobre qualquer situação do cotidiano de um professor que trouxermos para a aula e, mais importante ainda, quando permite que, nesse universo de ideias, possamos escolher nós mesmos qual caminho seguir. Em outras palavras, me inspiro pela horizontalidade com que sempre atuou, reconhecendo-se e aos outros enquanto, antes de mais nada, seres humanos, respeitando e potencializando a autonomia de seus alunos, ao mesmo tempo em que nos livra de enrascadas teóricas, que nos salva de projetos de pesquisa muito

amplos e irrealizáveis, e que nos avisa que discutir cinco ou seis categorias diferentes em um mesmo trabalho pode ser difícil. Acredito que essa seja a essência do ato de orientar, e não consigo imaginar sorte maior do que ter encontrado uma professora da sua envergadura em uma cidade pequena do Sudoeste do Paraná e, mais do que isso, de ela ter aceitado me guiar nessa empreitada que é investigar cientificamente a realidade. Por todo o conhecimento que tornou acessível a mim, por todas as possibilidades que me apresentou, por toda compreensão e apoio nos momentos mais difíceis dessa pesquisa, nos quais pensei mais de uma vez em desistir, também por todos os problemas dos quais me salvou, enfim, por ter sido um farol gigante que iluminou meu caminho, o meu *muito obrigado!*

Cabem também agradecimentos especiais aos professores que, mesmo com a correria do retorno das atividades presenciais pós-pandemia, aceitaram gentilmente revisar este trabalho e participar da banca de qualificação. Aos Profs. Drs. Fábio Rodrigues da Costa e José Luiz Zanella, pelas contribuições que tornaram possíveis inúmeros aprimoramentos e, mais do que isso, pelas ideias e sugestões que permitiram o desenvolvimento do último capítulo deste trabalho de uma maneira pela qual eu jamais seria capaz de realizar sozinho, o meu *muito obrigado!*

Um agradecimento a todos os colegas que adentraram comigo no Mestrado em Geografia e, mesmo quando a pandemia começou a assolar o Brasil, no mês seguinte à nossa matrícula, mantiveram-se firmes e somaram forças que nos fortaleceram coletivamente nas disciplinas atrasadas, nos colóquios fora de hora, e nas diversas dificuldades que enfrentamos neste período. Gostaria de realizar um agradecimento especial, neste ponto, às minhas colegas de turma Ritieli e Maria Eloize, que compartilharam de maneira mais próxima todas as angústias “epistemológicas”, dúvidas sobre como produzir relatórios, receios sobre o futuro, mas também a alegria de concluir as disciplinas, de entregar os relatórios que antes não sabíamos produzir, enfim, por terem sido um dos poucos pontos de *contato humano* que restaram quando realizamos este curso no meio de uma pandemia. A vocês, o meu *muito obrigado!*

Quero agradecer também a diversos amigos que, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes na minha vida nos últimos dois anos. À Luana, pelos



anos de amizade, pelo constante incentivo e por não aceitar, de maneira alguma, que eu afirmasse não ser capaz. Muito deste trabalho é fruto do seu incentivo. Convém estender este agradecimento também ao Luan, por ter melhorado o sabor desses anos de Mestrado com múltiplos temperos exóticos, cujo nome eu sequer sei pronunciar. À Aline, pela companhia, pelas discussões e pelo incentivo que sempre foi constante. À Geizi, Bruno, Marília e Tauan pelas nem sempre divertidas, mas sempre acaloradas discussões e pela companhia. Ao Tauan, um agradecimento especial por ter me lembrado que figuras não eram proibidas em uma dissertação! Ao edurc e à Sabrina, agradeço a companhia na vizinhança. A todos vocês, o meu *muito obrigado!* Este trabalho não teria sido possível sem vocês.

Gostaria de agradecer também ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão e, mais especificamente, a todas as pessoas que historicamente batalharam para que este curso existisse e que continuam na luta dia após dia para que não deixe de existir. Foi esta luta que tornou possível que eu e tantos outros geógrafos e geógrafas pudéssemos prosseguir nossos estudos e contribuir, do interior do Paraná, com o desenvolvimento da Geografia brasileira. Também quero agradecer a todos os professores do Programa com os quais tive a honra de interagir de alguma maneira, seja em aulas, bancas ou colóquios. Todos vocês contribuíram, de um modo ou de outro, para a minha formação durante o curso e, conseqüentemente, para que este trabalho fosse possível. Por isso, o meu *muito obrigado!*

Também é necessário realizar um agradecimento especial ao povo brasileiro, que ainda acredita no desenvolvimento científico, em todas as áreas, como peça fundamental para a construção de um país soberano e equalitário. Por acreditar nesse princípio, e apesar dos atrapalhes das agências governamentais de fomento, destinou parte de seus impostos, dinheiro público, para o financiamento desta pesquisa e de incontáveis outras que reafirmam cotidianamente, em sua totalidade, a importância da produção científica nacional. A cada trabalhador deste país, o meu *muito obrigado*, e espero de coração que esta pesquisa auxilie a Geografia a melhorar, antes de mais nada, a sua vida. Esta é a razão primordial pela qual fazemos tudo o que fazemos.

Por fim, mas longe de ser o menos importante, quero agradecer à Sarah. Você foi a pessoa que acompanhou de maneira mais próxima o desenvolvimento de toda essa pesquisa, que sentiu todas as dores, mas também todas as alegrias. Você foi a pessoa para quem contei, em primeiro lugar, todos os acontecimentos. Você foi a fã número 1. Foi, junto com nossos gatos, a minha companheira para todos os momentos, inclusive os de ausência. Embora eu quisesse detalhar toda a sua importância nestes dois anos, não creio que na língua portuguesa já existam as palavras adequadas. O que posso é dizer, apenas, que o meu coração se aquece com a sua presença, o resto fica subentendido. Por isso, o meu muito *obrigado!*

Se a Universidade não me proibisse, eu colocaria o nome de cada um de vocês como autores deste trabalho. Existe uma visão bastante difundida, talvez por influência do ideário neoliberal, de que o conhecimento é mérito individual do pesquisador. Como Newton, e vários outros antes dele, eu não subscrevo essa visão, e esta seção de “Agradecimentos” só faz fortalecer a minha escolha. Todos vocês, e inclusive aqueles que pelo motivo da minha memória não ser das melhores não foram listados (aos quais peço desculpas antecipadamente), foram os *seres humanos* que me carregaram nos ombros e permitiram que eu pudesse – tentar – ver um pouco mais longe. Por toda a sua ajuda, sem a qual esse trabalho não teria a menor chance de existir, o meu *muito obrigado!*

*Minha dor é perceber  
Que apesar de termos feito tudo o que fizemos  
Ainda somos os mesmos e vivemos  
Como os nossos pais*

## RESUMO

GHIDINI, Rafael. **A Geografia na relação trabalho e educação: (contra)tendências para o ensino médio.** 2022. 188f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

A presente dissertação objetiva responder a problemática de quais as (contra)tendências da dinâmica capitalista na relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio. Para isso, tem como objetivo geral compreender as tendências da dinâmica capitalista da relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio e delinear possibilidades de contratendência. A hipótese original para a resolução desta problemática era de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo. Parte-se da constatação de que, embora o trabalho seja elemento constituinte do ser humano, o capitalismo subverte esse significado e o torna trabalho alienado para que, por meio da exploração da mais-valia, possa reproduzir seu processo de acumulação. A partir da década de 1970, o capital internacional sofre uma crise de superprodução e, como saída para este momento, redireciona sua estratégia de acumulação, intensificando a exploração do trabalho. Como consequência deste processo, são difundidos no Brasil elementos do pós-fordismo, sobretudo do Toyotismo, que prezam pela flexibilidade, adaptabilidade e individualismo como aspectos centrais para a necessária reestruturação produtiva. Verificamos que este movimento estratégico do capital tem impactos na educação nacional, sobretudo no ensino médio. A partir da análise de políticas educacionais recentes (2010-2020), como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a Contra-Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatamos que a dualidade histórica do ensino médio é reforçada, com o fortalecimento da formação para o mercado de trabalho pautada nos princípios da reestruturação produtiva. Em seguida, notamos que a Geografia, no ensino médio, também é afetada por esses movimentos na política educacional, sofrendo simultaneamente tanto de um processo de eliminação, sobretudo pela perda de espaço, deslegitimação e descaracterização, quanto de um processo de conciliação, no qual é ajustada às novas necessidades do capital por meio do fortalecimento da Geografia descritiva, do desenvolvimento de conhecimentos geográficos adaptativos, da restrição ao local em contraposição ao lugar, da impossibilidade do pensamento multiescalar, dentre outros. Todavia, uma contratendência à lógica educacional do capital é a adoção do trabalho enquanto princípio educativo, com o qual resgata-se a condição ontológica do trabalho em contraposição ao emprego, valorizando a politecnicidade na busca pela formação omnilateral. A Geografia do Trabalho tem mostrado as contribuições possíveis da Geografia para o entendimento da espacialidade do trabalho e, a partir da multiescalaridade, com o movimento do lugar para o global,

a Geografia pode contribuir na construção de um projeto educativo que propicie a formação omnilateral por meio do trabalho enquanto princípio educativo, superando a visão limitante do trabalho enquanto emprego. A totalidade da discussão realizada demonstra, dessa maneira, a validade da hipótese originalmente elencada.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação; Geografia escolar; Geografia do Trabalho; Política Educacional; Ensino de Geografia; Reestruturação produtiva.

## ABSTRACT

### **GEOGRAPHY IN THE WORK-EDUCATION RELATION: (COUNTER)TENDENCIES FOR THE HIGH SCHOOL**

The present dissertation seeks to answer the problematic of what are the (counter)tendencies of the capitalist dynamics in the work and education relation for the teaching-learning of Geography in high school. To do so, it has as its general objective to comprehend the tendencies of the capitalist dynamics of the work and education relation for the teaching-learning of Geography in high school and to outline possibilities of counter-tendencies. The original hypothesis for the resolution of this problematic was that the interest of the capital in the formation for work tends to reduce or even remove the geographical contents from high school, and that the teaching of Geography can contribute to the polytechnical and omnilateral human formation as resistance to this process. Starting with the observation that, although work is a constituent element of the human being, capitalism subverts this meaning and makes it alienated work so that, through surplus value exploitation, it can reproduce its accumulation process. Starting at the 1970s, the international capital suffers an overproduction crisis and, as a way out of this moment, redirects its accumulation strategy, intensifying work exploitation. As a consequence of this process, elements of post-Fordism are disseminated in Brazil, especially Toyotism, which emphasizes flexibility, adaptability and individualism as central aspects for the necessary productive restructuration. We verify that this strategic movement of the capital has impacts in the national education, especially in high school. Through the analysis of recent educational policies (2010-2020), such as the National Education Plan (PNE), the National Pact for Strengthening High School, the National Curricular Guidelines for High School (DCNEM), the Innovative High School Program (ProEMI), the High School Counter-Reform and the National Common Curricular Base (BNCC), we noticed that the historical duality of high school is reinforced, with the strengthening of the formation for the work market based on the productive restructuration principles. Then, we note that Geography, in high school, is also affected by these movements in educational policy, suffering simultaneously of both an elimination process, mainly due to losing space, delegitimization and decharacterization, and of a conciliation process, in which it is adjusted to the new capital needs through the strengthening of the descriptive Geography, the development of adaptative geographical knowledges, the restriction to local as opposed to place, the impossibility of multiscale thinking, among others. However, a counter-tendency to the capital's educational logic is the adoption of work as an educational principle, with which the ontological condition of work is rescued, as opposed to employment, valuing polytechnics in the search for omnilateral formation. The Geography of Work has shown the possible contributions of Geography to the understanding of the spatiality of work and, through multi-scalarity, with the movement from local to global, Geography can contribute to the construction of an educational project that provides omnilateral formation through work as an educational principle, overcoming the limiting vision of work as employment. The totality of the discussion thus demonstrates the validity of the hypothesis originally put forth.

**Key words:** Teaching of Geography; Work and education; School Geography; Geography of Work; Educational policy; Productive restructuration.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Objetivos da pesquisa.....	24
<b>Figura 2</b>	Elementos para análise da Geografia e do Trabalho na BNCC do ensino médio e suas relações com a formação para o trabalho.....	117

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Índices no Ideb a serem alcançados pelo ensino médio durante a vigência do PNE (médias nacionais) .....	67
---	----



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.....	59
<b>Quadro 2</b> – Metas selecionadas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.....	64
<b>Quadro 3</b> – Habilidades da competência específica 2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da BNCC do Ensino Médio.....	106
<b>Quadro 4</b> – Habilidades da competência específica 4 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da BNCC do Ensino Médio.....	113
<b>Quadro 5</b> – Síntese da dimensão do apagamento da disciplina de Geografia do ensino médio.....	131
<b>Quadro 6</b> – Síntese da dimensão da conciliação da disciplina de Geografia no ensino médio.....	144

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CCQ	Círculo de controle de qualidade
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CIC	Campo de integração curricular
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE	Dedicação exclusiva
DIT	Divisão internacional do trabalho
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação profissional e técnica
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de ensino superior
IF	Instituto Federal
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NGP	Nova Gestão Pública
ONU	Organização das Nações Unidas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PRC	Projeto de Reestruturação Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
T-D-R	Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	20
CAPÍTULO 1: O TRABALHO E SUAS NOVAS FORMAS NO BRASIL.....	25
1.1 O trabalho como categoria ontológica e sua exploração pelo capital .....	25
1.2 A reestrutura produtiva pós-1970 e a reconfiguração da exploração do trabalho no Brasil .....	37
1.3 Compêndio.....	51
CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO (2010-2020) .....	55
2.1 Plano Nacional de Educação .....	58
2.2 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais .....	73
2.3 Ensino Médio Inovador.....	79
2.4 A Contra-Reforma do Ensino Médio.....	90
2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	100
2.6 Compêndio.....	118
CAPÍTULO 3: TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA .....	121
3.1 A formação para o trabalho e seus impactos no ensino e aprendizagem de Geografia .....	122
3.1.1 Dimensão do apagamento .....	123
3.1.2 Dimensão da conciliação .....	133
3.2 A Geografia e a formação politécnica e omnilateral .....	147
3.2.1 Trabalho como princípio educativo.....	148
3.2.2 Aproximações iniciais acerca do ensino-aprendizagem de Geografia e a educação <i>pe</i> lo trabalho .....	156
3.3 Compêndio.....	170
CONCLUSÕES.....	174
REFERÊNCIAS.....	180

## INTRODUÇÃO

**T**alvez por ser uma das mais novas entre seus pares, talvez pela discordância entre aqueles que lhe dão vida, talvez a resposta nem seja única ou precisa, mas o fato é que a Geografia nunca teve vida fácil. Desde a sua constituição enquanto uma ciência com identidade própria no século XIX, naquele conjunto de reinos e ducados que depois veio a se tornar a Alemanha, os primeiros geógrafos (pelo menos, os primeiros a se afirmarem como geógrafos) já buscavam uma definição que explicasse a sua ciência – a Geografia –, e a busca não parou desde então.

O que também continua de maneira ininterrupta é a dinâmica constante de transformação da sociedade, que desde a fatídica viagem de Humboldt pelas Américas na virada entre os séculos XVIII e XIX já contou com a independência do Novo Mundo, com uma segunda Revolução Industrial tão impactante quanto a primeira, além de duas grandes guerras mundiais, em um século XX repleto de revoluções de todos os tipos, mudanças que Hobsbawm tão bem já detalhou.

A análise histórica demonstra a qualquer observador o caráter maleável da sociedade e das relações sociais que a compõe, já que estamos sempre em constante transformação, permitindo o delineamento dos movimentos, a identificação de direções, de tendências e, também, contradições das transformações dessa mesma sociedade.

Contemporâneo de Humboldt, o filósofo alemão Karl Marx foi um dos pensadores que melhor realizou uma análise histórica da realidade. Desenvolveu, durante toda a sua vida, uma teoria explicativa do modo capitalista de produção, na qual estabelece que o trabalho – que vê como um elemento constituinte do ser humano – é expropriado por meio das relações de produção, sendo este processo de exploração o cerne da dinâmica da acumulação capitalista. Para comprovar sua teoria, Marx analisa a realidade econômica de sua época, demonstrando os processos correntes de exploração do trabalho em sua clássica obra *O Capital*.

Compreendemos que as contribuições da teoria marxista continuam válidas para o desvelamento das dinâmicas de exploração na sociedade do capital, ao mesmo tempo em que, assim como Marx, também vemos o trabalho como aspecto

constituente da condição humana, ou seja, uma categoria ontológica para a sua compreensão, já que é através dele que o ser humano *torna-se*, efetivamente, humano.

Como professores, nossas investigações científicas sempre tendem a buscar a solução para questões da área da educação e, como professores de Geografia, direcionamos nossos esforços para entender as dinâmicas da Geografia escolar, ou seja, da Geografia enquanto uma disciplina da educação básica e de seu ensino-aprendizagem. Consideramos que, se a Geografia acadêmica ainda está em um processo de busca pela sua própria definição enquanto ciência, a Geografia que praticamos como professores é afetada por essa fragilidade epistemológica e tem dificuldade em se afirmar como um saber importante para a formação dos jovens que frequentam a educação básica.

Todavia, também compreendemos que a educação formal – da qual faz parte a educação básica – é um processo socialmente constituído e, ocorrendo no bojo da sociedade do capital, também carrega as suas contradições. Entendemos que existe um processo de tensionamento na educação brasileira para o atendimento de demandas específicas do capital, principalmente no que se refere à formação para o trabalho, ao mesmo tempo em que coexistem, também, alternativas possíveis de resposta a esse processo. É neste cenário que buscamos situar o debate sobre o ensino-aprendizagem de Geografia.

Por essas razões, estabelecemos como objeto de estudo desta dissertação *a relação entre trabalho e educação no ensino médio*, sobre a qual buscamos responder a seguinte pergunta: *quais as (contra)tendências da dinâmica capitalista na relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio?*

Delimitamos nossa pesquisa apenas no ensino médio porque, na educação básica, este é o nível de ensino sobre o qual o capital mais tem se debruçado e demonstrado interesse no que se refere à relação entre trabalho e educação. Isso se dá, entre outras razões, pelo fato de que como o tipo de conhecimento requerido pelo capital para suas novas formas de trabalho demanda formação superior apenas para uma fração pequena e específica da população, o ensino médio acaba se tornando o nível de ensino com alunos em idade mais avançada e, por tal, mais próximos do mercado de trabalho.

Nossas investigações preliminares dão conta de que, para além da relação intrínseca entre trabalho e educação na perspectiva do interesse do capital, intelectuais brasileiros com Demerval Saviani já desenvolveram teorias educacionais que, utilizando do trabalho enquanto categoria ontológica para reconstruí-lo como princípio educativo, possibilitam a reelaboração da relação entre trabalho e educação, construindo processos educativos que levem, por meio do trabalho, à formação humana omnilateral em contraposição à formação parcial preconizada pelo capital.

Apoiados nisso e na constante disputa pela posição da Geografia, enquanto disciplina escolar, temos a hipótese *de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo.*

Para confirmar esta hipótese, estabelecemos para esta dissertação o objetivo de *compreender as tendências da dinâmica capitalista da relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio e delinear possibilidades de contratendência.* Na tentativa de alcançá-lo, realizamos a sua decomposição em quatro objetivos específicos, cada qual constituindo uma parcela do caminho na direção de sua consecução e, também, um capítulo da presente dissertação, com exceção do capítulo 3 que abarca dois objetivos específicos em conjunto.

No primeiro capítulo, intitulado “O trabalho e suas novas formas no Brasil”, buscamos *compreender o trabalho enquanto categoria ontológica e sua exploração na fase atual do capitalismo no Brasil.* Neste capítulo tratamos de elaborar o trabalho enquanto categoria ontológica, ressaltando a sua relevância na constituição da espécie humana. Além disso, discutimos os princípios da exploração do trabalho na sociedade capitalista (por meio da extração da mais-valia) e as metamorfoses que esse processo sofre com a reestruturação produtiva ocorrida no Brasil nas últimas décadas, ocasionada pela difusão do Toyotismo e consequências dele decorrentes, como a flexibilização das relações de trabalho. Neste capítulo, utilizamos essencialmente a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, realizando consultas em autores que discutem as temáticas abordadas.

Já o segundo capítulo, intitulado “Relações entre trabalho e educação na política educacional para o ensino médio (2010-2020)”, constitui um movimento de análise que empreitamos com o objetivo de *captar as tendências da relação trabalho e educação no ensino médio brasileiro*. Para realizar esta tarefa, elegemos como objeto de investigação deste capítulo, dentre muitos outros possíveis, políticas educacionais relacionadas ao ensino médio elaboradas/executadas nos dez anos anteriores ao início desta pesquisa (2020).

Optamos por trabalhar com políticas educacionais, pois consideramos que, pela sua natureza, este é um campo de estudos profícuo para o entendimento das relações entre economia e educação. As políticas educacionais, como políticas públicas, são elaboradas e geridas pelo Estado que, como instituição política, tem sua ação influenciada por grupos de interesse, dentre os quais os grupos econômicos que tensionam a ação do Estado em todas as suas áreas de atuação. Devido ao seu caráter eminentemente político de elaboração e execução, vemos as políticas educacionais como o elemento mais próximo dessa dinâmica que envolve os diversos atores interessados na ação estatal e, portanto, no qual é possível perceber suas influências de maneira mais nítida.

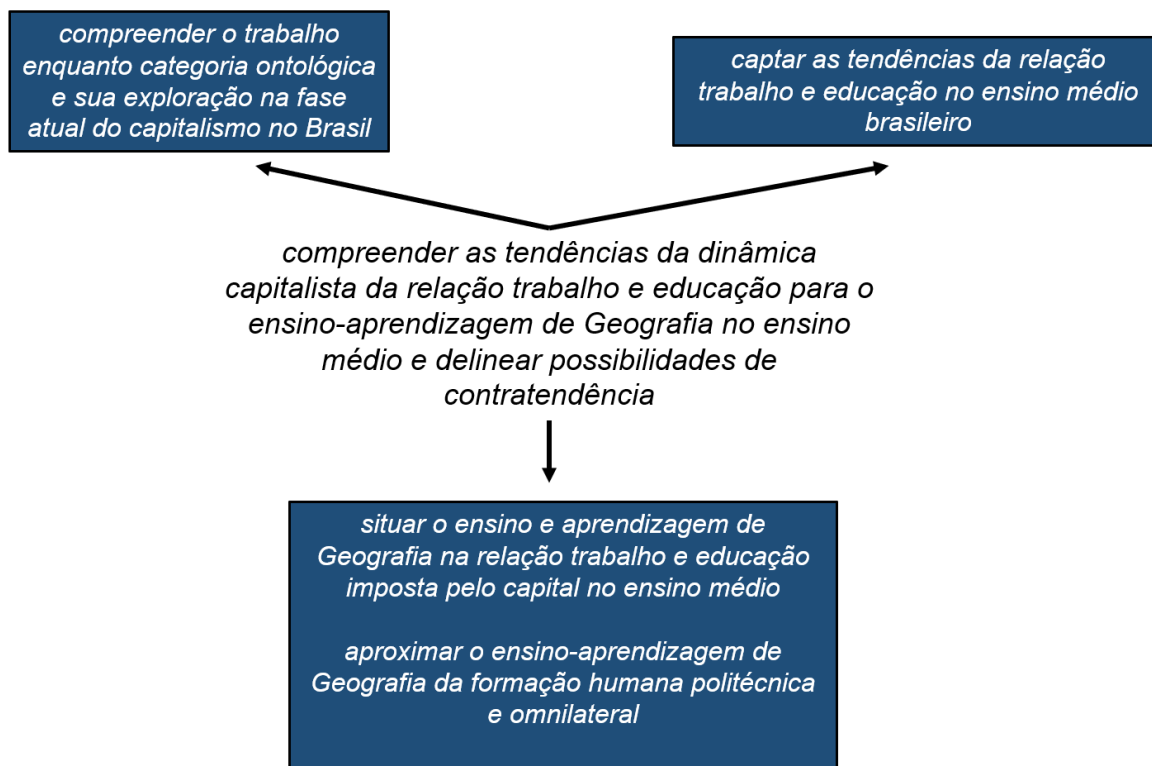
No decorrer do capítulo 2 buscamos efetuar uma análise sobre a realidade educacional brasileira por meio das políticas educacionais, de modo a compreender como a relação entre trabalho e educação tem se processado. Para a realização deste exame, lançamos mão da pesquisa documental, consultando legislações, documentos orientadores, pareceres e outros tipos de documentos oficiais que regulamentam as políticas em foco, bem como da pesquisa bibliográfica, consultando outros autores que já realizaram análises sobre as temáticas que discutimos.

O terceiro capítulo desta dissertação tem por objetivo *situar o ensino e aprendizagem de Geografia na relação trabalho e educação imposta pelo capital no ensino médio*, e também *aproximar o ensino-aprendizagem de Geografia da formação humana politécnica e omnilateral*. Neste capítulo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental para analisar as consequências da relação hegemônica entre trabalho e educação para o ensino e aprendizagem de Geografia. Partindo disso, buscamos contribuir na construção de alternativas para o ensino-



aprendizagem de Geografia, realizando uma aproximação com a perspectiva da formação humana politécnica e omnilateral.

O conjunto dos objetivos desta dissertação está exposto na Figura 1.



**Figura 1:** Objetivos da pesquisa. Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, buscamos sintetizar os principais pontos da discussão realizada nos três capítulos anteriores em uma seção única denominada “Conclusões”, na qual relembremos os objetivos iniciais desta dissertação e analisamos as contribuições que pensamos poder oferecer ao campo da pesquisa em educação e ensino de Geografia, linha de atuação na qual estamos incluímos no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG).

Dessa maneira, esperamos que a presente dissertação auxilie a todos os que têm interesse nesta área na compreensão das conexões entre a Geografia e as dinâmicas formativas que envolvem o trabalho, seja na perspectiva do capital enquanto formação *para* o trabalho, seja em uma perspectiva integradora de formação *pelo* trabalho.

## CAPÍTULO 1: O TRABALHO E SUAS NOVAS FORMAS NO BRASIL

O primeiro capítulo desta dissertação parte do pressuposto de que para *compreender as tendências da dinâmica capitalista da relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio e delinear possibilidades de contratendência* é necessário, antes de mais nada, que nos aproximemos das dinâmicas cujo impacto buscamos compreender no ensino-aprendizagem de Geografia.

Por essa razão, objetivamos neste capítulo *compreender o trabalho enquanto categoria ontológica e sua exploração na fase atual do capitalismo no Brasil*, porque as relações entre trabalho e educação envolvem desde o trabalho enquanto categoria ontológica e seu papel na constituição do ser humano, até o processo de exploração do trabalho pelo capital, que ressignifica o sentido que o trabalho passa a receber nos processos educativos.

Para realizar essa aproximação, primeiro buscamos compreender o trabalho enquanto elemento constitutivo do ser humano – a sua dimensão ontológica. Depois disto, tentamos traçar o processo de expropriação do trabalho pelas relações capitalistas de produção e, enfim, a transformação que a exploração do trabalho sofre no Brasil atual, marcado pela flexibilização e precarização.

Ao fazer isso, esperamos avizinhar nosso objetivo geral e estarmos mais próximos de compreender os impactos destas transformações para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio, nível de ensino no qual o trabalho tem se mostrado cada vez mais presente, mesmo que na perspectiva do capital.

### 1.1 O trabalho como categoria ontológica e sua exploração pelo capital

Para o desenrolar de nossos objetivos, traçaremos uma definição do que entendemos como *trabalho* para, depois, podermos compreender sua relação com as novas dinâmicas produtivas. Partimos da concepção de trabalho enquanto parte constituinte do ser humano e, por tal razão, imprescindível para a sua compreensão. Entendemos o trabalho a partir da obra marxiana, na qual este se refere diretamente a interação do ser humano com a natureza para o desenvolvimento de suas atividades de sobrevivência. Temos que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996a, p. 297).

O trabalho aparece como o controle, a modificação do ambiente natural em prol da obtenção de algum benefício. Trata-se de modificar o meio, a matéria, para o alcance de algum objetivo. Alterando a natureza, modificando a matéria, o ser humano trabalha e obtém um fim específico, a razão de seu trabalho. Em princípio, este fim esteve vinculado à dimensão da sobrevivência e o trabalho representava diretamente as ações necessárias para a manutenção da existência dos grupos humanos. Se o trabalho é requisito para a existência, podemos entendê-lo então como elemento necessário e constitutivo da espécie humana, sendo intrínseco na sua constituição enquanto ser.

Reforçando este sentido, temos o trabalho como elemento de *diferenciação* entre o ser humano e as demais espécies, ou seja, como elemento que demarca aquilo que é tipicamente *humano*:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p. 24, grifos do original).

Em um exemplo já clássico desta diferenciação, Marx (1996a) admite que a modificação da natureza e da matéria, por si só, não é uma ação exclusivamente humana, já que “[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias [...]” (MARX, 1996a, p. 298), mas o que diferencia em suma “[...] o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera [...]” (MARX, 1996a, p. 298).

Mais do que apenas alterar a natureza, o ser humano possui *consciência* dos motivos de sua ação. Ou seja, não atua apenas por instinto ou como resultado de um processo evolutivo puramente biológico, mas desenvolve, conscientemente, uma organização mental de seu processo de trabalho. Assim o trabalho existe, para além do próprio ato material de alteração da natureza e da matéria, como uma representação cognitiva deste ato, e é esta a característica que diferencia o ser humano das outras espécies.

O trabalho é um ato pensado, refletido. É a partir da construção intelectual dos objetivos de seu trabalho que o ser humano organiza o processo de trabalho e o executa tal como organizou previamente em sua mente. Há a dimensão do *pensar* que permite ao ser humano entender o seu processo de trabalho e alterá-lo se considerar necessário, é um trabalho sobre o qual se está consciente.

Como parte do ato de pensar, para além de modificar a natureza o trabalho modifica o próprio ser humano, uma vez que com a sua continuidade no tempo o trabalho vai adquirindo

[...] uma nova configuração, pois, se o ser humano vai adquirindo e desenvolvendo novas habilidades, à medida que trabalha, então o trabalho não tem unicamente a função de servir como meio de satisfação de necessidades humanas ligadas à sobrevivência, mas, também, faz com que o ser humano avance para um novo estágio de desenvolvimento. Assim, o ser humano vai se compreendendo como ser com potencialidades que podem ser desenvolvidas, à medida que trava com a natureza uma permanente relação de troca. Nessa relação, tanto ser humano quanto natureza saem modificados. Esta última, por meio do trabalho empregado nela, e aquele, pelas habilidades adquiridas, e pela nova compreensão, assim da natureza como de si mesmo (LUZ; BAVARESCO, 2010, p. 140).

Dessa forma, o trabalho aparece não apenas como um elemento que faz parte da constituição do ser humano, mas como algo que cria e modifica este mesmo ser. Enquanto o trabalho é modificado pelo ser humano, o ser humano também é modificado pelo trabalho. Lukács (2018) destaca a primazia do trabalho para o entendimento do ser social:

Já que se trata do complexo concreto da socialidade enquanto forma de ser, pode ser legitimamente afluída a questão de por que precisamente destacamos, nesse complexo, o trabalho e lhe subscrevemos um lugar de tal modo preferencial no processo e para o salto da gênese. A resposta é, ontologicamente considerada,

mais simples do que parece à primeira vista: porque todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza, e tanto a inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) quanto a orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2018, p. 9-10).

Por ser uma atividade necessária e eminentemente humana, é a partir do trabalho que o ser humano produz a si próprio enquanto ser social, é por meio do trabalho e da sua objetivação que ocorre o salto, como assinalou Lukács (2018), da condição biológica para a construção social. É por essa razão que o trabalho é o princípio para o entendimento da condição social do ser humano, é o seu processo constituinte, trabalho este que é uma atividade *exclusivamente humana* porque é *objetivado*, o que o difere de todas as outras espécies.

Se entendemos a dimensão ontológica do trabalho enquanto elemento constituinte do ser humano e, como tal, parte de sua história, convém que busquemos compreender de que maneira o trabalho é apropriado no processo de acumulação capitalista.

Realizando uma primeira aproximação temos que, de modo geral, “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias” e a *mercadoria individual como sua forma elementar [...]*” (MARX, 1996a, p. 165, grifos nossos). A produção de mercadorias é a maneira pela qual ocorre a acumulação de riqueza. Entende-se mercadoria como:

[...] Antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1996a, p. 165).

O conceito de mercadoria está conectado diretamente com a ideia de utilidade. Trata-se de um objeto, algo que possui a capacidade de suprir uma dada (ou múltiplas) necessidade humana. Neste sentido, Marx (1996a) chama a esta “utilidade” de *valor de uso*:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade, porém, não paira no ar. Determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem o mesmo. O corpo da mercadoria mesmo, como ferro, trigo, diamante etc. é, portanto, um valor de uso ou bem. Esse seu caráter não depende de se a apropriação de suas propriedades úteis custa ao homem muito ou pouco trabalho. O exame dos valores de uso pressupõe sempre sua determinação quantitativa, como dúzia de relógios, vara de linho, tonelada de ferro etc. Os valores de uso das mercadorias fornecem o material de uma disciplina própria, a merceologia. O valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta [...] (MARX, 1996a, p. 166).

Se cada mercadoria possui uma utilidade, um valor de uso, e o trabalho é o processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e, conseqüentemente, a matéria com o objetivo de satisfazer uma certa necessidade, compreende-se que *é o trabalho humano que atribui valor de uso* para uma dada coisa, um dado objeto, pois modificando-o lhe confere utilidade, lhe permite satisfazer uma necessidade. Neste sentido, Marx (1996a) conclui que:

Portanto, um valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Como medir então a grandeza de seu valor? Por meio do *quantum* nele contido da “substância constituidora do valor”, o trabalho. A própria quantidade de trabalho é medida pelo seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, sua unidade de medida nas determinadas frações do tempo, como hora, dia etc (MARX, 1996a, p. 168, grifos do original).

É estabelecida uma relação direta entre o valor de uso e o processo de trabalho, de modo que a determinação do valor de uma dada coisa (no capitalismo, uma mercadoria) passa pelo levantamento da quantidade de trabalho humano necessária para a concretização deste valor de uso, para a modificação de um objeto no sentido de atribuir-lhe utilidade e, por tal, valor.

Logo, o trabalho é o elemento gerador de valor:

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de

trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado [...] (MARX, 1996a, p. 300).

Porém, para além do valor de uso gerado pelo trabalho, a mercadoria apresenta ainda uma outra dimensão de valor, o *valor de troca*, que

[...] aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo; um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria (*valeur intrinsèque*), portanto uma *contradictio in adjecto* [...] (MARX, 1996a, p. 166, grifos do original).

O valor de troca apresenta uma composição puramente relativa e tem a função de permitir a comparação, e então a troca, entre diferentes valores de uso. Isso porque os valores de uso são, por natureza, de ordem qualitativa, sobre os quais é impossível estabelecer uma comparação (por exemplo: um quilo de trigo equivale a quantos quilos de ferro? Apresentando ambas as mercadorias utilidades diferentes, torna-se problemático estabelecer uma relação de equivalência a partir de seus valores de uso). Se os valores de uso não podem ser diretamente comparados entre si, resta então a todas as mercadorias uma única propriedade, que é o fato de serem produtos do trabalho, propriedade esta que pode ser medida a partir do tempo de trabalho utilizado para a sua produção. Como o tempo de trabalho se expressa por meio de unidades de medida comuns a todas as mercadorias (dias, horas, minutos, segundos), torna-se possível estabelecer uma relação de equivalência (em tempo de trabalho necessário) entre todas as mercadorias e, portanto, uma comparação em relação ao seu valor (MARX, 1996a).

Quando medimos o valor de uso por meio do tempo de trabalho necessário para a sua produção, cada mercadoria possui um valor de uso único. Por exemplo, um martelo que necessita de 2 horas de trabalho para ser produzido; um casaco de peles que requer 4 horas de trabalho; uma cela de montaria que requer 8 horas para a sua produção. Essa constância não é verdadeira para o valor de troca. Nossa cela de montaria é equivalente a 2 casacos de pele ( $2 \times 4 = 8$ ) ou a 4 martelos ( $4 \times 2 = 8$ ). Um casaco de peles é equivalente a meia cela ( $0,5 \times 8 = 4$ ) ou a 2 martelos ( $2 \times 2 = 4$ ). O martelo, por sua vez, equivale a um quarto de cela ( $0,25 \times 8$

= 2) ou a meio casaco de peles ( $0,5 \times 4 = 2$ ). Logo, cada uma destas mercadorias possui tantos valores de troca quanto o número de mercadorias com as quais possam ser comparadas. É por esta razão que Marx (1996a) aponta o valor de troca como algo relativo.

O valor de troca é relevante porque a mercadoria é, por essência, destinada a troca. Para o proprietário,

[...] sua mercadoria não tem para ele nenhum valor de uso direto. Do contrário não a levaria ao mercado. Ela tem valor de uso para outros. Para ele, ela tem diretamente apenas valor de uso de ser portadora de valor de troca e, portanto, meio de troca. Por isso, ele quer aliená-la por mercadoria cujo valor de uso o satisfaça. *Todas as mercadorias são não-valores de uso para seus possuidores e valores de uso para seus não-possuidores.* Elas precisam, portanto, universalmente mudar de mãos [...] (MARX, 1996a, p. 210, grifos nossos).

Essa troca não pode acontecer, diretamente, entre uma mercadoria e outra pois seus valores de uso qualitativos não são facilmente comparáveis. Para isso, é necessária a intermediação do valor de troca que, no mercado, aparece como o *preço*, que é a denominação monetária sobre a qual se estabelece a troca entre diferentes mercadorias (MARX, 1996a).

Continuando com o exemplo anterior, de maneira simplificada, consideraremos que uma hora de trabalho tenha o seu equivalente monetário em 10,00 unidades de um valor monetário qualquer, por exemplo, dólares. Temos que o nosso martelo, que incorpora em si 2 horas de trabalho, equivale a 20,00 dólares ( $2 \times 10,00 = 20,00$ ), enquanto o casaco de peles equivale a 40,00 dólares ( $4 \times 10,00 = 40,00$ ) e a cela de montaria a 80,00 dólares ( $8 \times 10,00 = 80,00$ ). Logo, quando o proprietário da cela vende sua mercadoria, ele a está trocando pela quantidade monetária de 80,00 dólares que, se o quiser, poderia depois trocar novamente por 4 martelos, cujo valor unitário é de 20,00 dólares, ou 2 casacos de pele, ou qualquer outra combinação de mercadorias que possa adquirir com seus 80,00 dólares.

Os 80,00 dólares representam, pois, o *preço natural* da cela de montaria, porque correspondem exatamente à média de trabalho necessário para a sua produção, ou seja, correspondem ao seu *valor*, porque 80,00 dólares são iguais a 8 horas de trabalho. Todavia, como podem ocorrer oscilações no *preço de mercado* devido a acontecimentos pontuais, como flutuações da oferta e da demanda, o



preço de mercado pode ficar acima ou abaixo do preço natural de uma mercadoria. Quando essas variações acontecem, o que é comum, são geradas situações nas quais o preço de mercado de uma dada mercadoria deixa de corresponder ao seu preço natural e, em consequência, deixa de corresponder ao seu valor real. Essa variação é possível porque o preço de uma mercadoria é expresso por meio de outra mercadoria, a monetária:

[...] a grandeza de valor da mercadoria expressa, assim, uma relação necessária imanente a seu processo de formação com o tempo de trabalho social. Com a transformação da grandeza de valor em preço, essa relação necessária aparece como relação de troca de uma mercadoria com a mercadoria monetária, que existe fora dela. Mas nessa relação pode expressar-se tanto a grandeza de valor da mercadoria como o mais ou menos em que, sob dadas circunstâncias, ela é alienável. *A possibilidade de uma incongruência quantitativa entre o preço e a grandeza de valor ou da divergência entre preço e a grandeza de valor é, portanto, inerente à própria forma preço [...]* (MARX, 1996a, p. 226, grifos nossos).

Embora o preço natural e o preço de mercado possam divergir, Marx (1996a) aponta que como o mecanismo de definição do preço de uma mercadoria (seu preço natural) nada mais é do que a representação monetária de seu valor (visto como tempo de trabalho acumulado) para fins de troca, a tendência é de que os preços de mercado sempre se movimentem no sentido de aproximação ao preço natural, de modo que “[...] a oferta e a procura devem constantemente tender para o equilíbrio, embora só o alcance compensando uma flutuação com a outra, uma alta com uma baixa e vice-versa [...]” (MARX, 1996a, p. 97).

E que relações podem ser traçadas entre o trabalho e a mercadoria no modo capitalista de produção? A primeira delas é que, como somente o trabalho pode criar valor e as mercadorias são, basicamente, objetos trabalhados dotados de valor de uso, conclui-se que apenas o trabalho humano pode gerar novas mercadorias ou majorar o valor de mercadorias já existentes. Logo, para a ampliação da riqueza que se expressa por meio da ampliação quantitativa de mercadorias e/ou valorização de mercadorias já existentes, o trabalho humano é imprescindível.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Isso porque a atribuição de utilidades ou valores de uso para a matéria não pode ser feita de outra maneira senão a partir da interferência humana, exatamente pelo fato de que essas utilidades são relativas ao seu uso pelo ser humano e fruto da sua intencionalidade. Ao entendermos que os

Em segundo lugar, que a própria *força de trabalho* é, também, uma mercadoria comercializável. Como todas as outras mercadorias, a força de trabalho segue a mesma lógica e possui um valor que é medido pela quantidade de trabalho necessária para produzi-la. E qual é o valor da força de trabalho? Marx (1996a) sustenta que esse valor corresponde ao tempo de trabalho necessário para a produção de bens de primeira necessidade que sustentem a vida do ser humano.

Ou seja, se para sobreviver um trabalhador necessita, diariamente, de alimentos, vestimentas e utensílios básicos que requerem, digamos, duas horas de trabalho para serem produzidos, o valor de sua força de trabalho é o correspondendo ao valor de duas horas. O que significa que, para continuar existindo, diariamente, duas horas de trabalho precisam ser utilizadas na produção de mercadorias que sustentem suas necessidades mais elementares.

O valor da força de trabalho é, neste sentido, a quantificação do trabalho necessário para a manutenção desta mesma força de trabalho e para a sobrevivência do indivíduo. Se o custo da força de trabalho é de duas horas diárias, como supomos, este trabalhador precisaria, todos os dias, trabalhar por duas horas na produção dos valores de uso que necessitaria para aquele dia.

Como historicamente ocorre a separação entre o trabalhador e os instrumentos do trabalho, a única mercadoria que resta a esse trabalhador para oferecer no mercado, trocando pelos valores de uso de que necessita para sobreviver, é a sua própria força de trabalho, que é comprada pelo capitalista com o objetivo de obter um *sobreproduto* ou *mais-valia*:

Suponhamos agora que a quantidade média diária de artigos de primeira necessidade imprescindíveis à vida de um operário *exija 6 horas de trabalho médio* para a sua produção. Suponhamos, além disso, que essas 6 horas de trabalho médio se materializem numa quantidade de ouro equivalente a 3 xelins. Nestas condições, os 3 xelins seriam o *preço* ou a expressão em dinheiro do *valor diário da força de trabalho* desse homem. [...] O *valor* da força de trabalho se determina pela quantidade de trabalho necessário para a sua conservação, ou reprodução, mas o *uso* dessa força só é limitado pela energia vital e a força física do operário. O *valor* diário ou semanal da força de trabalho difere completamente do funcionamento diário ou semanal dessa mesma força de trabalho. [...] Vimos que, para recompor diariamente a sua força de trabalho,

valores qualitativos de diferentes mercadorias só podem ser construídos ou incrementados desta maneira, fica evidente que apenas o trabalho, e mais nenhum outro processo, pode gerar valor, haja vista que é a partir do trabalho que a matéria é modificada em prol de um objetivo pré-estabelecido.

esse fiandeiro precisava reproduzir um valor diário de 3 xelins, o que realizava com um trabalho diário de 6 horas. Isso, porém, não lhe tira a capacidade de trabalhar 10 ou 12 horas e mais, diariamente. Mas o capitalista, ao pagar o *valor* diário ou semanal da força de trabalho do fiandeiro, adquire o direito de usá-la durante *todo o dia ou toda a semana*. Fá-lo-á trabalhar, portanto, digamos, 12 horas diárias, quer dizer, *além* das 6 horas necessárias para recompor o seu salário, ou o valor de sua força de trabalho, terá de trabalhar *outras 6 horas*, a que chamarei de horas de *sobretabalho*, e esse sobretabalho irá traduzir-se em uma *mais-valia* e em um *sobreproduto* (MARX, 1996a, p. 100-101, grifos do original).

Já que o valor é medido pela quantidade de trabalho necessária, percebe-se que o operário trabalhou por 12 horas, mas foi remunerado apenas por 6, de modo que as outras 6 horas de trabalho (ou valor) restantes não lhe foram pagas, mas foram apropriadas pelo empregador, aumentando o valor sob sua propriedade. A exploração do sobretabalho é o que dá base ao sistema capitalista e propicia sua contínua reprodução:

[...] Por conseguinte, desembolsando 3 xelins, o capitalista realizará o valor de 6, pois com o desembolso de um valor no qual se cristalizam 6 horas de trabalho receberá em troca um valor no qual estão cristalizadas 12 horas. Se repete, diariamente, essa operação, o capitalista desembolsará 3 xelins por dia e embolsará 6, cuja metade tornará a inverter no pagamento de novos salários, enquanto a outra metade formará a *mais-valia*, pela qual o capitalista não paga equivalente algum. *Esse tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho* é o que serve de base à produção capitalista, ou ao sistema do salariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista (MARX, 1996a, p. 101-102, grifos do original).

O capitalista tem interesse em comprar força de trabalho porque esta é a única mercadoria capaz de produzir mais mercadorias e, conseqüentemente, mais valor. Neste processo o trabalhador recebe menos do que produz com sua força de trabalho, e a diferença (que se dá, como aponta Marx, pela divergência entre o valor da força de trabalho e o tempo de utilização desta mesma força de trabalho) é apropriada pelo empregador, aumentando sua riqueza por meio da apropriação dos produtos do trabalho na forma de novas (ou aprimoradas) mercadorias.

A utilização da força de trabalho enquanto mercadoria é, portanto, um mecanismo que permite a exploração desta mesma força de trabalho e, conseqüentemente, a expropriação da mais-valia por ela produzida. A

mercadorização da força de trabalho altera o caráter do próprio trabalho, que se torna alienado ou estranho ao trabalhador. Este estranhamento se dá pois

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação [...] (MARX, 2008, p. 80, grifos do original).

O trabalho torna-se estranhado porque o trabalhador não mais o reconhece como parte da sua constituição enquanto ser humano, não mais o compreende como caminho para o seu desenvolvimento. Se, em seu sentido ontológico, temos que o ser humano modifica o trabalho ao mesmo tempo em que o trabalho também o modifica, fazendo-se humano por meio dele, quando o trabalho perde essa característica se transforma em puro mecanismo de sobrevivência, despido de todo seu caráter construtivo.

Antes, o ser humano compreendia o produto de seu trabalho, modificava a natureza para buscar os valores de uso conhecidos, de que necessitava. Em outras palavras, era o senhor dos produtos e do seu processo de trabalho. Agora, não mais se importa sobre quais valores de uso está produzindo, quais produtos, desde que suas necessidades vitais sejam supridas pelo seu empregador. Se não se importa com o produto de seu trabalho, pouco sabe também sobre o processo, que já não lhe é mais importante porque, produzindo um ou outro produto, de uma ou de outra maneira, não lhe faz diferença se ao final do dia, da semana ou do mês recebe aquilo de que precisa para sobreviver. A estranheza é tamanha que o trabalhador vê o trabalho quase que como algo contrário à sua própria natureza enquanto ser humano:

[...] O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do

trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro [...] (MARX, 2008, p. 83, grifos do original).

Esse processo de estranhamento acaba resultando em que o trabalho deixa de ser um processo constitutivo do ser humano, não propicia mais o desenvolvimento do ser e torna-se puramente mecânico:

Portanto, o trabalho alienado aliena o homem do produto do seu trabalho, do seu próprio trabalho, do seu ser genérico e dos demais seres humanos. Isso impede que ele possa desenvolver as suas potencialidades, bem como que ele possa desenvolver a sua humanidade. Ele transforma-se, pura e simplesmente, numa atividade vital, onde o trabalho representa, tão-somente, uma possibilidade de subsistência. Na sua condição de trabalhador, equipara-se a uma máquina, que deve integrar-se perfeitamente no processo produtivo, e que pode ser descartada tão logo não atenda as exigências desse processo (DA LUZ; BAVARESCO, 2010, p. 146).

Neste sentido, a alienação (ou estranhamento) promovida pelas relações capitalistas de produção removem do trabalho o seu caráter formativo originário, uma vez que o trabalhador perde progressivamente a consciência sobre o produto e o processo de trabalho, tornando-se um simples reproduzidor. Aproxima-se, deste modo, de uma perspectiva cada vez mais animalizada de trabalho, já que não constrói mais em sua mente seus produtos e nem seus processos, sendo justamente uma contradição ao que o trabalho representa enquanto categoria ontológica.

Percebe-se, pois, que o sentido original do trabalho enquanto elemento constituinte do ser humano é esvaziado pelo capitalismo e substituído pela ideia do trabalho enquanto emprego, enquanto salário. Desta maneira, como apenas mais uma mercadoria, é possível ao capitalista surrupia-lo enquanto processo gerador de valor e acumular, por meio da centralização dos produtos do trabalho, riqueza. Daí advém a concepção de que a exploração capitalista é, em essência, exploração do trabalho e, conseqüentemente, dos trabalhadores, obscurecendo o significado do *trabalho* como algo muito diferente do que o ideário capitalista busca difundir.

## 1.2 A reestrutura produtiva pós-1970 e a reconfiguração da exploração do trabalho no Brasil

As relações capitalistas de produção necessitam, como vimos, da exploração do trabalho não remunerado para o alcance de seu objetivo: a acumulação de riqueza. Embora o princípio da exploração do sobretrabalho por meio da não remuneração de parcela significativa da jornada de trabalho permaneça, a maneira pela qual as relações de trabalho foram organizadas nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1970, demonstra metamorfoses que, por um lado, surgem como resposta à crise estrutural do próprio capital e, por outro, promovem a intensificação da exploração do trabalho.

Essas metamorfoses fazem parte de um processo de reestruturação produtiva que pode ser entendido como as

[...] transformações que vêm ocorrendo na indústria sejam de ordem técnica ou do ponto de vista do trabalho e também na lógica espacial. Assim, consideramos a reestruturação como algo dinâmico, um processo dialético, em que elementos do “novo” e do “velho” coexistem na mesma empresa, isto é, as características do fordismo e da produção flexível (GOMES, 2011, p. 56).

Em um sentido mais amplo, Dias (1998) afirma que a história do capitalismo é a história das reestruturações produtivas, nas quais se renovou para garantir a continuidade de suas relações de exploração. Fato é que a década de 1970 é marcante por representar um período de crise generalizada do capital, no qual a reestruturação produtiva surge como outra de suas revoluções em busca da sua própria sobrevivência.

Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo internacional passou por um *boom* de expansão, principalmente nos países do centro do sistema, originado pelas ações de reconstrução do pós-guerra e, também, por políticas de estabilidade econômica e social, com forte intervenção no controle da economia e a utilização de políticas keynesianas. Este período de estabilidade e crescimento econômico ficou conhecido como “a era de ouro” ou “os anos dourados” do capitalismo (MOURA, 2020; HOBSEBAWM, 1995).

A estabilidade social e a melhora da qualidade de vida promovidas pelo *welfare state* (Estado de bem-estar social) foram também uma maneira, firmada

pelos países do centro capitalista no acordo de Bretton Woods, de oposição política e econômica ao crescimento da influência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que, após a Segunda Guerra Mundial, tornava-se uma potência no leste europeu (MOURA, 2020).

A expansão da produção internacional, neste período, gerou o acirramento da competitividade no setor de manufaturas, o que ainda no final da década de 1960 ocasionou uma crise de superprodução que se ampliou na década de 1970, com a capacidade produtiva superando a de consumo. O modelo fordista de produção em massa, capitaneado pelos Estados Unidos, entra em colapso (MOURA, 2020).

No Brasil, a grande crise da década de 1970 se expressa como a crise do modelo de substituição de importações e do desenvolvimentismo. A competitividade no cenário internacional foi fortalecida pela expansão econômica asiática, resultado da difusão do modelo produtivo japonês (*Toyotismo*). Nesta atmosfera competitiva, a indústria brasileira buscou reestruturar-se produtivamente no sentido da incorporação das novas formas produtivas em franco crescimento na Ásia (GOMES, 2011).

Pressionado a exportar pela crise da dívida que bate à porta, o setor produtivo brasileiro passa a incorporar, progressivamente a partir da década de 1970, elementos do Toyotismo por meio de novas formas de gestão do processo de trabalho. Uma das primeiras mudanças foram os círculos de controle de qualidade (CCQ) que consistem na

“[...] organização, geralmente nos locais de trabalho e, mas também em âmbito de empresa, de grupos de trabalhadores, por meio de iniciativa patronal, com a finalidade principal de discutir as formas para melhorar a produção e controle de qualidade dos produtos” (GOMES, 2011, p. 58).

Mais tarde, já na década de 1980, difundem-se práticas como o *just in time*, que é baseado na utilização de estoques mínimos, organizando a linha produtiva para que possa atender a demanda do modo mais rápido possível, reduzindo estoques e, conseqüentemente, custos. Outra prática é o *kanban*, que funciona como um conjunto de placas ou instruções que fornecem um fluxo constante de informações, permitindo a reposição precisa de matérias primas. De maneira conjunta, aparecem também mecanismos de controle estatístico e de auxílio

computacional na organização do processo produtivo, que são possibilitados pela inclusão de novos equipamentos de base microeletrônica (GOMES, 2011).

A partir da década de 1990, a reestruturação produtiva de base toyotista ganha impulso com a implementação de novas modificações no processo e, agora também, nas relações de trabalho como

[...] implantar as normas ISO (Internacional Standard Organization), redução do tamanho da planta, subcontratação, (terceirização e parcerias com fornecedores) e novas formas de organização do trabalho (redução dos cargos de níveis hierárquicos (*downsizing*), trabalho em “ilhas” no chão da fábrica, trabalhador mais polivalente, qualificado, participativo e criativo, maior treinamento dos empregados e CCQ (Círculo de Qualidade Total), alteração na jornada de trabalho, trabalho terceirizado, subcontratados, temporário, enfim novas formas de gestão do trabalho, racionalizadoras e poupadoras de mão-de- obra, a fim de atender às novas exigências de competitividade [...] (GOMES, 2011, p. 60, grifos do original).

Sem a utilização de estoques e com o controle estatístico em busca da precisão, o processo produtivo assume um caráter flexível que responde às necessidades de demanda conforme se expressam. Como forma de adaptação, as relações de trabalho também são flexibilizadas, ganhando relevância as figuras da terceirização, da subcontratação, da contratação parcial e temporária, fazendo com que as relações de trabalho, da mesma maneira que a produção, possam ser flexibilizadas de acordo com a demanda.

Outro elemento do Toyotismo que é popularizado é a celularização da produção, ou trabalho em grupo, ou equipes. Neste modelo, a planta industrial é dividida em células individualizadas, cada qual responsável por uma parte do processo produtivo e composta por um conjunto de máquinas e operários que, coletivamente, são os responsáveis pela produção da célula, bem como pelo controle da qualidade do produto. Uma das consequências deste caráter coletivo é a necessária polivalência dos trabalhadores, quer dizer, um mesmo operário precisa ser capaz de trabalhar em diferentes posições dentro de sua célula porque, como a célula é vista como um coletivo *autônomo*, os próprios trabalhadores precisam, por exemplo, cobrir a ausência de algum colega, ou auxiliar outro que esteja com dificuldades (SILVA, 2006).



Essa autonomia (que na verdade é parcial pois o controle da chefia sobre as metas de produtividade, qualidade e organização das células continua existindo) gera uma noção de responsabilização, na qual os trabalhadores se tornam responsáveis pela sua célula. Logo, se a produtividade almejada não for alcançada, a culpa recai sobre a célula, se há defeitos no produto ou no processo, estes também são de responsabilidade da célula. Essa responsabilização, como contrapartida a suposta autonomia, pode ser inclusive vinculada à composição salarial, gerando prêmios para as células mais produtivas, mas também constrangimento e exclusão para os trabalhadores daquelas que não cumpriram com suas responsabilidades definidas nas metas de produção e qualidade (SILVA, 2006).

Por mais que o discurso que dá sustento a ideia da celularização da produção afirme a coletividade como princípio, Silva (2006) aponta o contrário desta direção. Em primeiro lugar, porque a celularização decompõe a planta produtiva, que antes era um conjunto único, em diversas células individuais, enfraquecendo a socialização entre os trabalhadores de diferentes células e, em última análise, o entendimento de si próprios enquanto classe trabalhadora, o que resulta no enfraquecimento de movimentos como o sindicalismo. Em segundo lugar, porque como é criada uma atmosfera de responsabilização, cada operário que compõe a célula busca aumentar sua produtividade individual e, ainda, controlar a produtividade de seus colegas. Quando a produtividade da célula não é a ideal, a causa é diretamente a ineficiência do trabalho dos (ou de algum) indivíduos. Retomando em Gomes (2011) o sentido da reestruturação produtiva como uma mescla do novo com o antigo temos que a vinculação entre remuneração e responsabilização reconstrói, dentro do Toyotismo, a antiga racionalidade tayloriana individualista da remuneração como uma proporção do rendimento no trabalho.

Em sua pesquisa de campo, Silva (2006) notou que, em uma fábrica de confecções na qual eram utilizadas as células de produção, uma das principais reclamações das trabalhadoras era a de que, após a substituição da organização individual pela célula de produção, o ritmo foi intensificado, piorando suas condições de trabalho. Preocupadas com o alcance das metas de produção – que não eram definidas por elas – as trabalhadoras tinham como processo de controle

interno, nas reuniões de avaliação do trabalho nas células, a *exclusão* das colegas menos produtivas e que não conseguiam acompanhar o ritmo intenso exigido pelo próprio autocontrole da célula.

Percebe-se na celularização uma dinâmica na qual o controle da produtividade do trabalho é internalizado como uma responsabilidade (nos sentidos de *dever* e de *culpa*) do próprio trabalhador, embora as metas continuem sendo definidas de maneira externa a ele, pela empresa. O discurso da autonomia se mostra então como um mecanismo para a transferência dos problemas da produção (sejam eles de produtividade, de qualidade, de organização, de processo) da esfera da linha de produção como um todo para a da célula, onde são absorvidos pelos indivíduos que a compõe. Em última análise, esse mecanismo faz parte de uma tendência posteriormente intensificada que busca transferir para a esfera do indivíduo a responsabilidade total pelo seu sucesso ou fracasso profissional.

A autonomia está intimamente conectada com a flexibilização, pois conforme o trabalhador se torna autônomo os processos produtivos podem ser deslocados e descentralizados. Silva (2006) ressalta a relevância do empreendedorismo e, até mesmo, do trabalho familiar, para o processo produtivo industrial. É o caso, por exemplo, das costureiras que, para além da jornada integral na indústria, trabalham em casa em contra jornada como prestadoras de serviço terceirizadas de outras empresas (ou empreendedoras), muitas vezes com o auxílio de outros membros da família. A produção, autônoma e individual, é flexibilizada, penetrando em tempos e espaços muito além dos limites da fábrica e da jornada de trabalho:

[...] Após tentar desconstruir os espaços fabris clássicos, produtores da socialização operária ampliada, o neoliberalismo busca “reinventar” as formas tipo trabalho doméstico, qualidade artesanal, etc. Na realidade trata-se da reintrodução do trabalho a domicílio: agora, face a face ao computador e, a um só tempo, artesanal; trabalho visto como emancipatório. Em suma um criador, um trabalhador “autônomo”. Trata-se, é bom que se diga, de uma “autonomia para o capital” e não para o trabalho. Não importa se nesse processo são eliminados postos de trabalho, isto é mero detalhe para os capitalistas. Busca-se destruir não apenas o trabalhador coletivo, mas seus os coletivos. Em suma, quer-se produzir um operário parcelar, descontínuo e, acima de tudo, inteiramente subordinado ao capital. Um trabalhador que, por medo de perder o emprego, defende não apenas a produtividade do capital mas, até mesmo, a demissão dos seus companheiros. O caso das ilhas de produção é exemplar: faz-se com que um

trabalhador vigie o outro, dispensando assim a vigilância do patrão (DIAS, 1998, p. 50).

O neoliberalismo que se fortalece no Brasil durante a década de 1990 leva a intensificação da apropriação dessas mudanças nas formas de trabalho. A abertura econômica pregada pelo ideário neoliberal e que é posta em prática neste período aumenta a exposição do setor produtivo nacional à concorrência internacional, o que faz com que as empresas se vejam mais necessitadas de inovações na organização do trabalho que possam torná-lo mais produtivo, aumentando assim sua competitividade no mercado internacional (GOMES, 2011).

O neoliberalismo ganha força em todo mundo, de modo desigual, a partir da década de 1970 como alternativa para conter os efeitos da crise da década e reestabelecer o crescimento econômico que havia atingido valores significativos no período pós-Segunda Guerra Mundial. Crescimento esse que, por sua vez, tinha sido possível graças a utilização de políticas keynesianas e do estabelecimento de vários mecanismos de estabilização da economia global, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (HARVEY, 2014).

Todavia, o *boom* do pós-guerra se esgotou e o crescimento passou a diminuir, ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora, que havia se fortalecido no período anterior, passou a ostentar uma força política mais significativa, representando uma ameaça de classe real às elites dominantes. É neste cenário que o neoliberalismo surge como alternativa e torna-se progressivamente dominante, seja como um mecanismo de ajuste da estrutura capitalista em crise ou como um projeto político de restauração de poder das classes dominantes (HARVEY, 2014).

O neoliberalismo é centrado no princípio de que a liberdade individual constitui o melhor caminho para o alcance do bem-estar social. Neste contexto, a liberdade encontra seu maior expoente na figura do mercado, instituição-chave ao redor da qual todas as demais devem circular. O estado intervencionista, típico das políticas keynesianas, é rechaçado e aqui ganha outra função, que em essência é não mais do que garantir as condições mínimas para que o mercado possa atuar de maneira plena (HARVEY, 2014).

Enquanto o neoliberalismo ganha vigor nas terras brasileiras, um dos elementos incorporados é justamente a ideia do livre mercado como local de concorrência e competitividade. Com a abertura dos mercados, as empresas brasileiras são expostas à concorrência internacional. No entanto, boa parte delas acaba sendo incapaz de suportar os novos níveis de concorrência e fecha as portas. Isso porque a maneira subalterna pela qual o Brasil se insere na dinâmica da mundialização do capital dificulta o investimento e o crescimento produtivo interno, tendo como resultado a estagnação econômica acompanhada pela elevação das taxas de desemprego (ALVES, 2009).

Também ocorre uma redistribuição dos empregos por setor produtivo, reduzindo o número de vagas no setor industrial, normalmente mais bem organizado e remunerado, acompanhado pelo aumento do emprego no setor de serviços (ALVES, 2009). Assim como o desemprego, essa movimentação é parte dos reflexos da reestruturação produtiva, que flexibiliza partes do processo de produção transferindo-o para fora da indústria (GOMES, 2011).

Alves (2009) aponta que o cenário de intensificação da exploração do trabalho, juntamente com o enfraquecimento dos processos de resistência dos trabalhadores (sindicalismo) resultou em uma *síndrome da precarização do trabalho*, que caracteriza como:

usurpação de direitos trabalhistas, insegurança no emprego, usurpação do tempo de vida pelo tempo de trabalho (conteúdo das greves por jornada de trabalho) e restrição do direito de associação sindical (conteúdo das greves por motivo sindical) (ALVES, 2009, p. 192).

Sobre esse processo de precarização do trabalho, aponta Dias (1998):

[...] As relações de trabalho, as garantias, arrancadas pelas grandes lutas sociais, são denunciadas como corporativismo. Propõe-se, fundamentalmente, sua flexibilização, sua precarização. E, ao mesmo tempo, afirma-se a qualificação como elemento vital: se o trabalhador não é qualificado, capaz, o problema e a culpa são dele e não do mercado. Busca-se eliminar dos textos legais as garantias ao trabalho; reduz-se consistentemente os empregos de tempo integral, promovem-se as jornadas de tempo parcial; terceirizam-se atividades, etc. As novas formas de gestão — de tipo japonês — são colocadas como as únicas alternativas, exige-se mais e mais a incorporação passiva dos trabalhadores [sic] à ordem. O trabalho vivo parece diminuir mais e mais. Fala-se mesmo em crise do trabalho abstrato. Mas, de

fato, o que se está criando — processo não isento de contradições — é um trabalhador inteiramente subordinado, objetiva e subjetivamente, à sociabilidade do mercado [...] (DIAS, 1998, p. 51).

A percepção de um processo de “crise do trabalho” tem relações também com alterações de ordem tecnológica na base do sistema produtivo. Pelo menos desde a década de 1970, o mundo produtivo vem enfrentando transformações a nível global que tiveram como plano de fundo o desenvolvimento tecnológico, resultando na expansão e absorção cada vez mais intensa de maquinários, automação, robótica, eletrônica e, de maneira ampla, das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (ANTUNES, 2018).

Acreditou-se por muito tempo que o advento dessas novas tecnologias e a adoção massiva de maquinários para a execução de toda forma de trabalho manual representaria um avanço significativo em termos de qualidade de vida para a classe trabalhadora. Era o anúncio do “fim do trabalho”, uma nova era na qual as máquinas comandadas por computadores assumiriam de forma generalizada todo o processo produtivo, liberando o ser humano da obrigação do trabalho e dando-lhe o tão sonhado tempo livre. Era o alvorecer da informática, da computação, da eletrônica, das redes de comunicação massiva (telefone fixo, celular, internet) que invadiriam a fábrica e tomariam conta de todo o trabalho, controlando as máquinas e os robôs que dispensariam a necessidade de trabalhadores nas linhas de produção (ANTUNES, 2018).

Todavia, a base da produção capitalista é a exploração do sobretrabalho e o trabalho é o único processo criador de valor. Por isso faz pouco sentido a expectativa de que o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas pudesse resultar em alguma forma de “fim do trabalho”, haja vista que é justamente a exploração do trabalho o que sustenta a continuidade das relações capitalistas de produção.

Mais ainda, considerando que com o acúmulo progressivo de capital a tendência é que as taxas de lucro diminuam (MARX, 2016), o capital volta-se incessante para a busca de novas formas de exploração que permitam retomar o crescimento das taxas de lucro. É como parte deste processo que:

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e

trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho [...] (ANTUNES, 2018, p. 37).

A busca pelo aumento das taxas de lucro se concentra na ampliação da exploração do trabalho, ou seja, no aumento da expropriação de trabalho não remunerado e, por consequência, na diminuição do trabalho remunerado. Trata-se de aumentar as taxas de lucro por meio do aumento da taxa de mais-valia<sup>2</sup>, incrementando o trabalho não pago, levando diretamente ao decréscimo do trabalho pago. Isso se dá pela precarização das relações e das condições de trabalho, o que reduz o custo do trabalhador (trabalho remunerado) e, conseqüentemente, uma vez que não há redução de jornada e/ou produção, aumenta a porcentagem deste trabalho (mais-valia) que é apropriada pelo capital.

Temos, desta maneira, que o que alguns viam como o “fim do trabalho” em verdade se expressa como uma “crise do trabalho” em suas formas anteriores, devido a qual a lógica capitalista busca novas formas de exploração do trabalho que são agora potencializadas pelo desenvolvimento tecnológico alcançado:

Como o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretalho, com a expansão do *trabalho morto* corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. Nesse movimento, todos os espaços possíveis se tornam *potencialmente geradores de mais-valor*. As TICs, presentes de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial e que tipificam também os serviços *privatizados* e *mercadorizados*, configuram-se como um elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias (ANTUNES, 2018, p. 38-39, grifos do original).

<sup>2</sup> Vale destacar que a taxa de mais-valia e a taxa de lucro são conceitos diferentes na obra marxiana. Enquanto a primeira se refere à relação matemática entre trabalho remunerado e trabalho não remunerado, a segunda diz respeito à relação entre trabalho não remunerado e o montante total de capital envolvido no processo produtivo. Ou seja, no primeiro caso leva-se em conta apenas o *capital variável*, já no segundo considera-se também o *capital constante*, e como este tende a aumentar vertiginosamente devido ao processo de acumulação do capital, a porcentagem de mais-valia correspondente a ele tende a diminuir, diminuindo assim a taxa de lucro. Por essa razão, embora a taxa de mais-valia faça parte do cálculo da taxa de lucro, ambas não devem ser confundidas (MARX, 1996a; MARX, 2016).

O desenvolvimento tecnológico, ao invés de resultar no “fim do trabalho”, mostra que as novas tecnologias estão sendo apropriadas pelo capital para a continuação de seu próprio processo de reprodução. Os processos de adaptação do trabalho são, portanto, uma adaptação que objetiva permitir a continuidade do processo de exploração do trabalho:

Portanto, a “longa transformação” do capital chegou à era da financeirização e da mundialização em escala global, introduzindo uma *nova divisão internacional do trabalho*, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à “intelectualização” do trabalho, especialmente nas TICs. Não raro, as duas tendências se mesclam e sofrem um processo de simbiose (ANTUNES, 2018, p. 35, grifos do original).

Dessa forma, as novas tecnologias criadas e aprimoradas a todo momento coexistem com a intensificação da precarização do trabalho. A robótica, as TICs, a mecanização acabam por ter consequências nefastas para a qualidade de vida dos trabalhadores uma vez que são utilizadas como pretexto para a precarização das relações de trabalho. Essas relações entre a tecnologia e o capital, o novo e o antigo, o moderno e o precário, são ocultadas por um discurso de modernidade:

Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser *amenizada e humanizada*. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as “inovações tecnológicas da indústria 4.0”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo”, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será (ANTUNES, 2018, p. 44, grifos do original).

O processo de precarização do trabalho sofre uma pausa no começo do século XXI a partir do primeiro mandato do governo Lula. Este, de viés neodesenvolvimentista, retoma uma perspectiva de aquecimento do mercado

interno em sintonia com avanços na equalização da desigualdade social. Porém, para conseguir essa façanha o governo estabelece uma aliança política com as elites nacionais o que, por um lado, garantiu certa governabilidade que permitiu o desenvolvimento de políticas sociais, por outro, cobrou como preço a convivência do governo com os avanços da política econômica neoliberal já alcançados até então (ALVES, 2017).

Por essa razão, durante os governos neodesenvolvimentistas do início do século a ofensiva neoliberal perde ritmo. Essa pausa significou um momento de não-avanço, de estagnação, mas não representou de maneira alguma uma contraofensiva ou o desmonte do que o neoliberalismo já havia alcançado até então. Embora o neodesenvolvimentismo tenha contido o avanço da precarização neoliberal, não atuou ativamente para reverter tudo o que já havia alcançado (ALVES, 2017).

Com o golpe de 2016, o avanço neoliberal retorna:

No cenário de crise global e de longa depressão da economia mundial a partir da Grande Recessão de 2008, o bloco neoliberal no poder recompôs-se em sua [sic] frações de classe, com apoio da alta (e baixa) classe média, para derrubar o governo Dilma e reestruturar o capitalismo brasileiro, de acordo com as novas perspectivas de evolução do capitalismo mundial. O Brasil sob hegemonia neoliberal reativou sua integração subalterna no capitalismo global, desconstruindo o projeto de crescimento com inclusão social levado a cabo pelos governos neodesenvolvimentistas. Enfim, de volta para o passado, o governo Temer representa hoje a missão histórica que outrora coube aos militares no golpe de 1964 e aos governos neoliberais da década de 1990: desmontar efetivamente a CLT e a Constituição de 1988 [...] (ALVES, 2017, p. 143).

É seguindo esta linha que ainda no final de 2016, Michel Temer, ao assumir a Presidência da República após o impedimento de Dilma Rousseff, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Nº 6787/2016, que nada mais é do que uma reforma trabalhista. Na Câmara dos Deputados, o projeto original é expandido de maneira colossal e se torna muito mais amplo do que a versão original.

Toda a tramitação do PL no Congresso Nacional não passa de sete meses, até que em meados de 2017 é convertido na Lei Nº 3.467, de 13 de julho de 2017. O ritmo de tramitação do PL, extremamente rápido e em regime de urgência, não permitiu qualquer debate da sociedade organizada sobre uma das maiores



modificações da legislação trabalhista desde a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) na década de 1940 (DI BENEDETTO, 2017).

De maneira geral, a reforma trabalhista de 2017 tem três consequências principais: limitação da atuação da Justiça do Trabalho e do acesso ao judiciário para causas trabalhistas; precarização dos contratos de trabalho e; desmonte da estrutural sindical. Em relação ao primeiro ponto, a capacidade do judiciário em estabelecer súmulas que padronizam o entendimento da legislação trabalhista é reduzida, o que dificulta a sua atuação em casos nos quais há dúvidas sobre a aplicação da legislação, enfraquecendo o papel do judiciário no que concerne às relações trabalhistas no Brasil. Sobre o segundo ponto, são estabelecidas na CLT novas formas de contratos de trabalho, dentre os quais: tempo parcial, jornada 12/36, trabalho autônomo, trabalho intermitente, terceirização irrestrita, teletrabalho. Já sobre o terceiro, a reforma trabalhista enfraquece a atuação dos sindicatos por meio da extinção da contribuição sindical obrigatória e da criação de outras formas de representação dos trabalhadores dentro das empresas, que não envolvem a associação sindical (DI BENEDETTO, 2017).

Por meio de sua reforma trabalhista, o governo Temer não perdeu tempo em “modernizar” as relações de trabalho no Brasil, formalizando algumas de suas formas que antes eram informais, como os autônomos, além de legalizar mecanismos que permitem às empresas a contratação de funcionários sem definição de carga-horária (contratos zero-hora), nas quais os trabalhadores ficam completamente à mercê dos desígnios do empregador.

Percebe-se no governo Temer a quebra da pausa no avanço das políticas neoliberais estabelecida nos governos anteriores e a retomada de reformas que tem na ideia da flexibilização seu fio condutor, o que se estende para além da área trabalhista, alcançando o setor educacional por meio, dentre outras coisas, da reforma do ensino médio.

A precarização das relações de trabalho prossegue no governo de Jair Bolsonaro e atinge a área da previdência quando, em 2019, é promulgada uma reforma da previdência por meio da Emenda Constitucional Nº 103 que, dentre outras coisas, estabelece uma idade mínima de aposentadoria e tempo de contribuição. Também são feitas alterações no processo de cálculo dos benefícios que tendem a reduzir o valor recebido por aqueles atingidos pela reforma no futuro.

Levi (2019) aponta tendências perversas da reforma da previdência. Uma delas é a de que a constante precarização das relações de trabalho torna difícil aos trabalhadores a manutenção de um vínculo formal de emprego, ao mesmo tempo em que o tempo mínimo de contribuição exigido para aposentadoria é aumentado pela reforma, passando de 15 para 20 anos. Devido a isso, a perspectiva é de que menos pessoas consigam se qualificar para uma aposentadoria. Aquelas que não conseguirem serão migradas para o Benefício de Prestação Continuada (BPC), um auxílio que não requer contribuição prévia e que é pago a idosos e pessoas com necessidades especiais que não conseguem se inserir no mercado de trabalho. Porém, o valor do BPC também foi reduzido pela reforma, passando de um salário-mínimo (R\$ 998,00 em 2019) para R\$ 400,00.

Outra tendência é a de que com a piora das condições de aposentadoria e, quando esta é alcançada, a piora dos rendimentos recebidos, os grupos de trabalhadores que durante sua vida recebem os maiores salários tendem a deixar o sistema (Regime Geral de Previdência Social – INSS) e caminhar rumo à previdência privada, o que traz consequências no que se refere a saúde financeira de todo o sistema previdenciário, pois esses recursos perdidos poderiam ser utilizados de maneira redistributiva dentro do sistema (LEVI, 2019).

Mas em um cenário produtivo no qual o trabalhador se torna livre, autônomo e ao mesmo tempo responsável por toda a sua seguridade, já que os sistemas de proteção ao trabalhador providos pela legislação trabalhista são progressivamente corroídos, uma reforma da previdência como esta faz todo o sentido e é mais um passo no caminho da precarização do trabalho, já que incentiva o trabalhador a se tornar o responsável também pela sua própria aposentadoria futura, pois se quiser se aposentar com dignidade deve buscar (e bancar) uma previdência privada, e não depender da previdência pública (INSS).

As reformas trabalhista e da previdência recentes são, pois, a continuidade do processo de readaptação das relações e das condições de trabalho para as novas necessidades produtivas. No contexto do capitalismo tardio, essas novas necessidades se referem a característica do trabalhador flexível, polivalente e capaz de se adaptar a diferentes postos de trabalho.

A ideia da flexibilidade é acompanhada de perto pelo fortalecimento da noção de individualidade, pois como é o trabalhador que precisa se adaptar ao

trabalho, ele precisa estar pronto e ser capaz de adaptar-se. Ganha força a *empregabilidade*, que nada mais é do que a possibilidade/probabilidade de uma determinada pessoa ser empregada. Em um contexto de desemprego estrutural e crescente, no qual os empregos são cada vez mais escassos, a noção de empregabilidade faz com que o indivíduo se torne responsável pela sua capacidade – ou não – de conseguir um emprego. Utilizando-se deste novo termo, o capital consegue reinterpretar o fenômeno do desemprego, tratando-o não mais como uma condição estrutural do seu próprio sistema produtivo, mas como algo que diz respeito ao indivíduo que não consegue empregar-se por não estar preparado para tal, por não ser capaz de adaptar-se.

Esse ideal da capacidade individual está vinculado a uma teoria econômica mais ampla que considera o ser humano como uma forma de capital e investimento, definindo-o como *capital humano*:

O conceito de capital humano — ou, mais extensivamente, de recursos humanos — busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

Na teoria do capital humano,<sup>3</sup> o fator humano ganha relevância para a explicação do sucesso e do fracasso econômico. Como consequência, essa teoria reforça a dimensão da individualidade<sup>4</sup> e é uma maneira, em um mundo cada vez

<sup>3</sup> A teoria do capital humano, que é mais próxima de um programa de pesquisa do que de uma teoria única, nasce nos Estados Unidos da América (EUA) da década de 1960 por meio de economistas como Theodore Schultz e Jacob Mincer que entendiam como equivocada a visão do trabalho como algo vazio de conhecimentos e de especialização. Neste sentido, compreendiam que o desenvolvimento das capacidades humanas poderia ser a solução para muitos paradoxos e confusões a respeito do desenvolvimento econômico dos EUA. Isso levou, conseqüentemente, a uma rápida vinculação entre a capacitação de pessoas, na perspectiva de sua relevância econômica, com a educação, ao ponto que, em 1963, Schultz publica uma obra intitulada *The economic value of education* (SAUL, 2004). Posteriormente, o gerencialismo neoliberal, que busca trazer para a educação brasileira o *management* do setor privado (GENTILI, 1998), reforça as conexões entre educação e economia, contexto no qual a teoria do capital humano encontra lugar de prestígio ao reforçar a “utilidade econômica” da escola.

<sup>4</sup> Saul (2004), citando Blaug (1985), aponta a importância da perspectiva individual para a teoria do capital humano. Com a dominância do individualismo metodológico, os fenômenos sociais têm seus fundamentos alocados no comportamento individual. Logo, o capital humano também deve ser compreendido em razão de decisões de indivíduos voltadas, elas próprias, a interesses individuais.

mais desigual, de transferir ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria condição econômica e social. Em outras palavras, cria-se uma narrativa que explica a pobreza a partir dos indivíduos e não das relações sociais de produção. Necessariamente, tal teoria expande-se para a educação e faz isso de duas maneiras principais:

Quanto ao primeiro sentido — teoria do desenvolvimento — concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro — teoria da educação — a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação (FRIGOTTO, 2001, p. 16).

A teoria do capital humano requer da educação a sua parcela de contribuição para o desenvolvimento econômico, que entende por ser a realização de processos formativos que permitam a inclusão do jovem no mercado de trabalho. Vê a escola como *locus* para o desenvolvimento de habilidades utilizáveis diretamente nos processos de trabalho – teoria da educação. Ao mesmo tempo em que serve a essa função mais técnica e instrumental, a escola responde também ao requisito de que o aumento da formação dos indivíduos é fator de desenvolvimento econômico – teoria do desenvolvimento.

O desenvolvimento de capacidades individuais – empregabilidade – se torna o objetivo maior da educação, para o qual são redesenhados currículos e desenvolvidas propostas pedagógicas que permitam o pleno desenrolar desta perspectiva formativa. O indivíduo e sua preparação para o mercado de trabalho se tornam, pois, o foco da ação pedagógica.

### **1.3 Compêndio**

O trabalho é uma categoria ontológica fundamental para a compreensão do ser humano, já que é a partir da transformação da natureza e da matéria, da atribuição de utilidades para as coisas, que o ser humano pôde, historicamente,

garantir a sua existência e reprodução enquanto espécie. Mas o processo de trabalho não ocorre de maneira puramente biológica ou enquanto mera reprodução automática de movimentos pré-estabelecidos. Ele é, antes de ser executado, desenvolvido mentalmente, construído no campo das intenções e dos objetivos. Antes de trabalhar, o ser humano conhece os *porquês* de seu trabalho, suas intenções. Por essa razão, o trabalho é uma atividade eminentemente humana já que, por mais que várias outras espécies também modifiquem o meio para sobreviver, suas ações são guiadas apenas pelo instinto.

E é essa consciência do ato do trabalho que faz com que ele seja racionalizado, reelaborado e reconstruído. Em suma, é o que permite que evolua e seja transformado. Por isso, ao trabalhar o ser humano transforma o trabalho e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. Nesse sentido, pode-se pensar em uma relação mútua entre o ser humano que recria o trabalho e o trabalho que recria o ser humano, na qual é a partir do trabalho que o ser humano torna-se, continuamente, humano.

Todavia, como ao modificar o meio o trabalho atribui utilidade para as coisas, o trabalho é o único processo capaz de criar valor. Como consequência disto, não há outro modo para a acumulação de valor senão pela exploração do trabalho alheio. É por essa razão que o capital organiza as relações produtivas de maneira em que possa apropriar-se da maior parte do trabalho (trabalho não-remunerado, ou mais-valia), conseguindo acumular riquezas e se reproduzir por meio da exploração do trabalho.

Para operacionalizar esse processo, remunera o trabalhador com uma fração inferior do total de valor que produz. O restante, a mais-valia, é apropriada pelo detentor do capital, mesmo que ele não tenha executado trabalho algum. Ao mesmo tempo, aliena o trabalhador de seu trabalho, que deixa de ter consciência sobre o processo de trabalho, estabelecendo assim uma condição duplamente degradante já que, além de ter parcela de seu trabalho subtraída sem compensação alguma, a ausência da consciência sobre o trabalho impede que o trabalhador possa desenvolver-se plenamente enquanto ser humano.

Após a crise global da década de 1970, a exploração do trabalho, embora mantenha seus pressupostos básicos, tem sido reorganizada em um processo de reestruturação produtiva, no qual as relações de trabalho fixas e estáveis vêm

sendo substituídas por outras flexíveis e temporárias. Este processo teve origem na incorporação das inovações toyotistas que foram – e estão sendo – acompanhadas por reformas legislativas que adaptam o direito trabalhista às novas demandas de acumulação flexível do capital.

Esse processo de flexibilização tem resultado na precarização das condições e das relações de trabalho, uma vez que os contratos se tornam cada vez mais frágeis e as garantias da legislação trabalhista são paulatinamente removidas. Ao mesmo tempo em que o capital não consegue mais absorver toda a massa de trabalhadores disponíveis, fazendo com que o Brasil apresente níveis de desemprego cada vez mais elevados, um novo “dicionário corporativo” traz novos termos que buscam amenizar a situação. Um deles é a “empregabilidade”, na qual a garantia de emprego é substituída pela garantia da *possibilidade* de um emprego.

A empregabilidade se refere a “estar preparado” para o mercado de trabalho, acumular as habilidades mais requisitadas para, caso haja um emprego, poder acessá-lo. Esse ideário tem sido difundido na educação básica que, como instituição social, ao responder às novas demandas produtivas, passa a privilegiar processos formativos que buscam o desenvolvimento dessas habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

Nas novas relações de trabalho do século XX, o indivíduo é transferido para o centro da esfera das responsabilidades, sendo a causa de seu sucesso ou de seu fracasso. O capital utiliza desse mecanismo para transferir da esfera do macro/geral para a esfera do micro/individual a explicação de todas as mazelas que a classe trabalhadora enfrenta, com baixos salários e reduzidos direitos trabalhistas (isto quando estão empregados). A educação básica e, mais especificamente, o ensino médio, também têm feito parte desta dinâmica ao se voltarem para a esfera da empregabilidade e da flexibilidade, buscando a formação de um sujeito facilmente adaptável para ocupar qualquer posição no mercado de trabalho.

De nossa hipótese original, *de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo*, temos constatado que a necessidade da reestruturação produtiva incentiva o braço educacional do capital – por meio da teoria do capital humano – a tocar os

processos educativos e a reorganizá-los de acordo com seus próprios interesses. Tendem a ganhar centralidade as habilidades que permitam ao jovem posicionar-se eficientemente em diversas ocupações, sendo flexível e autônomo, capaz de lidar com quaisquer necessidades que o mercado de trabalho lhe apresentar, o que acabará por ter implicações para o ensino e aprendizagem de Geografia.

Ao mesmo tempo, verificamos que o trabalho enquanto categoria ontológica – e não o trabalho explorado do capital – é o elemento fundante do ser humano e, como tal, necessário para a compreensão de nossa interação com o meio e da construção e reconstrução de nós mesmos enquanto sujeitos conscientes. Por isso, sua efetiva compreensão nos processos educativos é valiosa como contraposição à perspectiva hegemônica do trabalho alienado privilegiada pelo capital.

Após reforçarmos a nossa hipótese original, seguimos agora em direção ao capítulo 2, no qual buscaremos compreender a apropriação desta reestruturação produtiva enquanto novo princípio pedagógico para o ensino médio.

## CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO (2010-2020)

**V**erificamos no capítulo 1 a dinâmica da exploração do trabalho nas relações capitalistas de produção, bem como a readaptação desta dinâmica devido ao cenário de crise geral que se instala e força a adoção de medidas de reestruturação que permitam a intensificação da exploração do trabalho. Percebemos que a educação é instada a tomar parte deste processo, auxiliando no desenvolvimento de habilidades que permitam às novas gerações a execução de trabalhos flexíveis, para os quais é demandado alto grau de adaptabilidade.

Se a escola colabora neste processo, faz-se necessário compreender quais tem sido estas adaptações, quais caminhos a nova dinâmica produtiva tem percorrido no campo educacional. Por isso, neste capítulo objetivamos *captar as tendências da relação trabalho e educação no ensino médio brasileiro*. Para tornar esse movimento de análise possível, estabelecemos como foco de atenção para este momento as políticas educacionais para o ensino médio, mais especificamente aquelas concernentes aos últimos dez anos (2010-2020).

Efetuamos essa escolha, pois consideramos que por meio da política educacional podemos captar de maneira mais direta a influência dos círculos políticos e econômicos no campo educacional, já que é por meio do direcionamento da política educacional que a escola é reorganizada. Quando analisamos a própria ideia de “política” vemos que este termo sempre foi utilizado para fazer referência às questões que envolvessem o direito, o Estado, o governo, em suma, as relações entre diferentes sujeitos vivendo de maneira conjunta em uma sociedade (ABBAGNANO, 2007). A noção de “política” aparece, pois, sempre próxima ao Estado e quando adicionamos o adjetivo “educacional” estamos nos referindo a parte que cabe a educação. Saviani (2012) define política educacional como as decisões tomadas pelo poder público, o Estado, em relação à educação. A política educacional se apresenta, portanto, como um objeto de análise profícuo para o entendimento da dinâmica social, política e econômica mais ampla no campo específico da educação.



Dito isto, optamos por analisar políticas educacionais da última década, com o objetivo de atribuir atualidade ao debate. Além disso, buscamos abordar políticas de abrangência nacional, já que pretendemos compreender o ensino médio a partir da posição geopolítica brasileira no cenário internacional e nas relações centro-periferia, que ditam muitas das políticas públicas dos países localizados à margem do sistema. Com essas considerações em mente, e devido à nossa limitada capacidade de análise, escolhemos discutir um rol restrito de políticas educacionais. Partimos do Plano Nacional de Educação (PNE), pela sua abrangência e relevância para a educação nacional. Em seguida, analisamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais, com vistas a nos aproximarmos da temática do trabalho no ensino médio, seguindo então para o Ensino Médio Inovador, buscando compreender as metamorfoses entre os diferentes documentos orientadores do programa e a sua conexão com a formação para o trabalho. Para finalizar este capítulo, debatemos a Contra-Reforma do Ensino Médio, como um marco no sentido da vinculação entre este nível de ensino e o mercado de trabalho, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o arcabouço curricular que formaliza os fundamentos pedagógicos e jurídicos desta proposta, solidificando suas bases.

Realizando esta discussão esperamos nos aproximar da dinâmica imposta pelas novas formas de trabalho ao ensino médio. Mais do que isso, compreendendo quais são esses mecanismos de adaptação se tornará possível, depois, analisá-los à luz do ensino-aprendizagem de Geografia, buscando entender seus impactos para esta disciplina escolar. Trata-se de mais um passo para o alcance de nosso objetivo geral, que é *compreender as tendências da dinâmica capitalista da relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio e delinear possibilidades de contratendência*.

Percebemos que a teoria do capital humano fortalece a dimensão da individualidade no mundo do trabalho e, também, na educação, criando uma vinculação entre o nível de formação e a melhoria dos padrões de renda, de modo que o aumento da escolarização dos indivíduos, conseqüentemente, resultaria na elevação da remuneração de seu trabalho. Porém, essa perspectiva linear ignora o fato de que a exploração do trabalho é um elemento central nas relações de produção e que, por essa razão, não pode ser deixada de lado.

O aumento da formação educacional (o *investimento em capital humano*) só faz sentido quando essa força de trabalho, agora qualificada, pode ser incorporada na dinâmica produtiva. Ou seja, a partir do momento em que são propiciados empregos com níveis de renda elevados para os novos qualificados. No entanto, sobre a realidade brasileira na segunda metade do século XX, assinala Frigotto (2001):

Mais de uma década e meia tem-se passado e o que se verifica concretamente é que, ao contrário da distribuição de renda, a concentração se acentuou; e, ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram (FRIGOTTO, 2001, p. 27).

O autor constata um “descolamento” entre o prognóstico da teoria do capital humano com a realidade econômica que se sucedeu no país. Pensamos que uma das razões para isso é o fato de que a simples existência de trabalhadores mais bem qualificados, por si só, não garante a existência de vagas de trabalho para esses mesmos trabalhadores. Mais ainda: no cenário de constantes e rápidos desenvolvimentos tecnológicos, somados à precarização das relações de trabalho, faz pouco sentido a crença de que a simples formação educacional, o investimento em capital humano, possa responder ao dilema da crescente desigualdade social.

Essa estratégia que transfere para a educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico é útil ao capital no sentido em que permite, utilizando das suas próprias crises econômicas recorrentes como justificativa, a construção da narrativa de que a escola é ineficiente porque não garante emprego, de que não é interessante ao aluno, de que está desatualizada, desvinculada da realidade. Atribui-se à educação a responsabilidade pelos problemas econômicos, o que justificaria reformas que buscam recriá-la, uma *nova educação*<sup>5</sup> que responda aos dilemas atuais.

Todavia, essa “nova educação” aparece como projeto do próprio capital que, como mecanismo de sobrevivência, reorganiza os processos em sua volta para a

<sup>5</sup> A ideia da “novidade” é recorrente nas propagandas governamentais sobre as reformas educacionais. Ver, a título de exemplo: “O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!”, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY)>.

continuação de sua reprodução. A partir da reestruturação produtiva, volta sua atenção para a reforma da educação, no sentido de adaptá-la às suas novas necessidades, o que se expressa por meio de políticas educacionais que buscam centrar os processos educativos na relação com o mercado de trabalho, políticas essas que se justificam a partir de discursos que afirmam que a escola é “ineficiente”, “insatisfatória”, “pouco útil para os alunos”, “desinteressante”.<sup>6</sup>

Buscando atribuir “praticidade” e “utilidade” à educação os reformadores têm no centro de seus interesses o ensino médio, etapa da educação básica na qual os alunos estão mais próximos do mercado de trabalho, seja pela faixa etária, seja pela necessidade do trabalho como parte do sustento das famílias mais pobres.

Neste sentido, passaremos a analisar algumas políticas educacionais adotadas na última década para tentar compreender como as reformas empreendidas no campo educacional visam corrigir esta suposta ineficiência, fragilidade e má organização do ensino médio, bem como maneiras pelas quais estes processos fazem parte de uma dinâmica mais ampla de direcionamento do ensino médio no sentido da formação *para* o trabalho.

## **2.1 Plano Nacional de Educação**

Embora não se trate propriamente de uma reforma, o Plano Nacional de Educação é um instrumento relevante no planejamento educacional a nível nacional, e teve uma nova versão elaborada no início do período em análise. O estabelecimento do PNE é uma competência da União, estabelecida no Art. 214<sup>o</sup> da Constituição. Com dez anos de vigência, seu objetivo geral é articular o sistema nacional de educação por meio do estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias que levem ao desenvolvimento do ensino. São listados no texto

<sup>6</sup> Sobre a responsabilização educacional no Brasil e a Nova Gestão Pública (NGP), afirmam Souza e Neto (2018): “em inúmeras situações, a gestão pública tem sido induzida pela necessidade de responder às demandas por meio de números. A NGP tem recorrido aos números estatísticos para validar as deficiências do serviço público, como forma de atestado da sua ineficiência. Isso tem contribuído para que reformadores empresariais se apropriem desses diagnósticos para vender à administração pública pacotes de soluções, baseados em medidas empresariais, cujo objetivo tem sido construir um senso comum de que o setor público não é tão eficiente quanto a iniciativa privada. Na lógica do setor privado, os resultados estatísticos também podem ser utilizados como instrumentos de responsabilização para premiar ou punir organizações do setor público; isso está acontecendo com escolas cuja gestão tem sido orientada por resultados” (SOUZA; NETO, 2018, p. 549-550).

constitucional seis objetivos específicos que devem ser contemplados pelos planos: 1) erradicação do analfabetismo; 2) universalização do atendimento escolar; 3) melhoria da qualidade do ensino; 4) formação para o trabalho; 5) promoção humanística, científica e tecnológica do País e; 6) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021 foi enviado pelo Poder Executivo no dia 22 de dezembro de 2010, pouco menos de um mês antes do fim da vigência do plano anterior, que completaria dez anos em janeiro de 2011. No entanto, só foi promulgado quatro anos depois, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Essa demora deve-se ao fato de que a versão original do PNE não contemplava integralmente as demandas que haviam sido construídas coletivamente durante a Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae) e seus eventos preparatórios. Esse desencontro entre a proposta da Conferência e o texto do PNE enviado ao Congresso pelo Ministério da Educação (MEC) fez com que a tramitação do plano fosse conflituosa e demorada, o que fica claro pelas 2.916 emendas que o projeto de lei recebeu (AZEVEDO, 2014).

O novo PNE, agora com vigência para o decênio 2014-2024, traz uma estrutura mais enxuta e objetiva se comparado com seu antecessor. É organizado por meio de dez diretrizes listadas em seu artigo Nº 2 e no Quadro 1:

**Quadro 1: Diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**

Inciso	Diretriz
I	erradicação do analfabetismo
II	universalização do atendimento escolar
III	superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação
IV	melhoria da qualidade da educação
V	formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade

VI	promoção do princípio da gestão democrática da educação pública
VII	promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País
VIII	estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade
IX	valorização dos (as) profissionais da educação
X	promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental

Fonte: Brasil (2014a). Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a diretriz V menciona a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. Há o condicionamento de que a formação para o trabalho acompanhe os preceitos éticos e morais sobre os quais “se fundamenta” a sociedade. Logo, é difícil imaginar que a formação para o trabalho preconizada pelo PNE tenha em essência o intuito de transformar essa mesma sociedade.

Partindo desse entendimento, compreendemos que o direcionamento da formação para o trabalho na política educacional pode ter uma tendência de adaptação ao invés de transformação, ou seja, de absorção das demandas do capital, muito mais do que a intenção de modificar as relações de trabalho hegemônicas. Sendo conservadora em essência, a formação para o trabalho aparece como um instrumento para a manutenção da reprodução do capital e da exploração do trabalho, e não um mecanismo para o seu tensionamento.

#### *Da dualidade histórica do ensino médio*

Cabe destacar o histórico direcionamento da educação profissional para as camadas mais pobres da população (MARQUES, 2015). Desde a República Velha (1889-1930) até a década de 1960 um conjunto significativo de reformas buscou estabelecer uma identidade para o ensino médio (na época denominado ensino secundário) e defini-lo enquanto um nível de ensino com características e objetivos próprios. No entanto, a sobreposição de uma reforma sobre a outra e as constantes

ressignificações são resultado da grande dificuldade na definição desta identidade. Persistia um caráter de dualidade que estabelecia o ensino secundário como duas coisas distintas: uma delas era a formação propedêutica, de caráter mais enciclopédico e voltada à preparação para o acesso ao ensino superior; a outra, uma formação de caráter profissionalizante direcionada ao ensino de ofícios e de habilidades de trabalho que não requeriam uma formação de nível superior (PALMA FILHO, 2010; BITTAR; BITTAR, 2012).

Foi somente na década de 1960, mais precisamente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que houve um movimento significativo na superação desta dualidade. Com a declaração da equivalência entre a educação profissional e o ensino secundário de caráter acadêmico, se tornou possível aos portadores de diplomas de cursos profissionalizantes o acesso ao ensino superior, desde que comprovassem o domínio dos conhecimentos necessários. Com esta alteração, a educação profissional perde o caráter terminal, uma vez que a LDB passa a permitir a continuidade dos estudos no nível superior, mesmo para aqueles que não cursaram o ensino secundário acadêmico (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

No mesmo sentido, a LDB de 1971 (Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971) tornou obrigatória a educação profissional para o ensino secundário. O currículo dos cursos passou a ser composto por uma parte de formação geral somada a outra parte de formação específica (ou profissional). Essa obrigatoriedade permaneceu até 1982, quando foi revogada pela Lei Nº. 7.044 de 18 de outubro de 1982 (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

A atmosfera democrática que emergiu durante a redemocratização do país e que culminou com a proclamação da Constituição Cidadã de 1988 também trouxe influências no campo da política educacional. Ainda em 1988, é proposta pelo Deputado Otávio Elísio uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que trazia, em sua proposição inicial, uma visão mais integradora e unitária do ensino médio. Durante a tramitação desta proposta, que durou anos, o projeto original foi sendo alterado e resultou em uma versão final muito mais sucinta que foi promulgada como a LDB de 1996. Essa característica mais concisa deixou brechas para a regulamentação de pontos, como a educação profissional, via ato administrativo, sem necessidade de nova legislação e de todo o processo legislativo. Aproveitando

esta possibilidade, o Governo Federal baixou, já em 1997, o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril, sob influência de setores empresariais e do próprio Ministério do Trabalho, que efetuou a separação formal entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio regular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Com o Decreto Nº 2.208 a educação profissional passa a ser organizada por meio de cursos completamente separados, e não mais como parte de um mesmo curso. Alguns efeitos desta separação foram o aumento da procura pela educação profissional e a alteração do perfil dos alunos, com o aumento da participação de grupos com renda mais baixa (CORDÃO; AUR, sem data, apud REGATTIERI; CASTRO, 2009). Esse cenário foi alterado em 2004, já sob o Governo Lula, com a edição do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho, que voltou a permitir a oferta da educação profissional de maneira integrada ao ensino médio regular (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

Esse Decreto foi um marco na educação profissional brasileira pois buscou romper o dualismo educacional fortalecido durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Por meio do Decreto Nº 2.208, FHC havia determinado que “Art 5º A educação profissional de nível técnico *terá organização curricular própria e independente do ensino médio*, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, on-line, grifos nossos). Já o Decreto Nº 5.154, editado em 2004, além de revogar o anterior, estabelece que “Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, *será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]*” (BRASIL, 2004, on-line, grifos nossos). Em seguida, regulamenta a oferta integrada:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, *na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno* (BRASIL, 2004, on-line, grifos nossos).

No ensino médio integrado, a educação profissional técnica ocorre de maneira relacionada com o currículo básico da escola, ou seja, ao invés de serem criados cursos separados e independentes, existindo tanto os cursos de formação geral quanto os cursos de educação profissional (dualidade), tenta-se vincular a

educação profissional ao ensino médio regular, com uma única matrícula, na mesma instituição, buscando, enfim, superar essa perspectiva dual.

Compreender o ensino médio enquanto um nível de ensino requer, pois, que levemos em consideração esses movimentos que demonstram que a questão da dualidade e, conseqüentemente, a própria identidade do ensino médio são alvos de debate, e que esse embate de perspectivas de formação passa pela conexão entre a educação profissional e a formação geral como o aspecto central da dualidade histórica do ensino médio. Isso porque a oferta de uma formação acadêmica, de caráter enciclopédico e propedêutico, historicamente esteve associada a oferta de uma outra formação paralela, voltada à profissionalização e a inserção no mercado de trabalho. Embora se expresse, em alguns momentos, mais em termos de acesso e em outros de qualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), a dualidade histórica sempre esteve associada à divisão entre dois tipos de ensino médio, destinados a parcelas também diferentes da população.

O debate que emergiu no período da redemocratização, primeiramente com o Decreto Nº 2.208/1997 no governo FHC e depois com o Decreto Nº 5.154/2004 no governo Lula mostra como o tema da educação profissional atravessou todo o século XX e chegou com vigor no começo do século XXI. Nos anos mais recentes, medidas como a Contra-Reforma do Ensino Médio<sup>7</sup> reafirmam essa percepção e demonstram a importância da temática da educação profissional para a política educacional brasileira.

É neste sentido que a sua inclusão enquanto uma das diretrizes do PNE, política “guarda-chuva” da organização da educação nacional, demonstra que a temática continua relevante e que o debate está aceso. Por essa razão, cabe explorar e compreender mais profundamente como a educação profissional e, mais especificamente, o ensino médio ao qual ela está relacionada, aparecem no PNE, para então entender os nuances desta dualidade.

### *Das metas do Plano Nacional de Educação*

<sup>7</sup> A Contra-Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) será discutida de maneira mais detalhada adiante.



O PNE possui, além de diretrizes, um conjunto de 20 metas que devem ser alcançadas durante sua vigência. Cada uma dessas metas conta com um rol de estratégias que devem ser desenvolvidas para o seu alcance. Entre essas 20 metas, quatro estão mais conectadas com nossa pesquisa, pois se vinculam diretamente ao ensino médio ou à educação profissional. O Quadro 2 apresenta essas metas:

**Quadro 2: Metas selecionadas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**

Metas (total=20)	Estratégias (total=254)
3 - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	14
7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	36
10 - oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	11
11 - triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	14

Fonte: Brasil (2014a). Elaborado pelo autor.

Embora parte destas metas não se refiram, especificamente, à educação profissionalizante, consideramos importante destacá-las pois tratam de questões caras ao debate da dualidade do ensino médio, como os aspectos do acesso e da qualidade, nos permitindo compreender os dilemas enfrentados por esse nível de ensino.

A primeira meta que trata diretamente sobre o ensino médio é a de número 3, que é dividida em duas submetas (ou objetivos) distintas. A primeira delas é a universalização do atendimento escolar para toda a população entre quinze e dezessete anos até 2016. De acordo com o documento base do PNE, o percentual de jovens nesta faixa etária que frequentavam a escola era de 84.3% em 2013.

Essa taxa sofreu ligeira alteração na década anterior, sendo que o valor para o ano de 2004 era de 81.8% (BRASIL, 2015).

O segundo relatório de acompanhamento mostra que a taxa de cobertura para o ano de 2016 foi de 91.2% (BRASIL, 2018a). No entanto, há uma mudança na fonte dos dados utilizada nos documentos, o que explica boa parte deste salto.<sup>8</sup> Mesmo assim, 2016 era o ano limite para a universalização da cobertura nesta faixa etária, o que não foi atingido.

O terceiro e mais recente relatório aponta que em 2019 a taxa teve leve avanço para 92.9%. O mesmo relatório também demonstra que o índice de cobertura apresenta desigualdades em relação a raça, com 95.3% para brancos e 91.4% para negros, ao local, 93.6% para áreas urbanas e 89.2% em áreas rurais e a renda, com 98.1% de cobertura entre o quartil mais rico e 87.8% entre o quartil mais pobre (BRASIL, 2020).

Embora constate o atraso, o terceiro relatório não traz qualquer explicação para o fato. Embora a meta 3 conte com 14 estratégias distintas, nenhum dos relatórios de acompanhamento discrimina o progresso obtido em cada estratégia, o que dificulta entender os problemas que estão sendo enfrentados e, conseqüentemente, a proposição de soluções, já que é difícil compreender se a meta não foi alcançada porque as estratégias não foram seguidas, ou se as estratégias, mesmo executadas, não resultaram no alcance da meta, o que indicaria uma necessidade de revisão das estratégias para o próximo PNE, haja vista a importância deste indicador já que é vital compreender quantos jovens não frequentam a escola mas também o porquê, uma vez que estes têm a tendência de não completarem a educação básica, o que os privará de qualquer chance de ingresso no ensino superior e, por consequência, da obtenção de empregos com melhores níveis de renda no futuro.

<sup>8</sup> No documento base e no primeiro relatório de acompanhamento são utilizados como fonte os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – anual. Já a partir do segundo relatório de acompanhamento a referência passa a ser a Pnad – contínua. A principal diferença é que na Pnad anual os dados são coletados no mês de setembro, enquanto na Pnad contínua a coleta ocorre no segundo trimestre de cada ano. Dessa forma, os valores da Pnad anual tendem a ser menores que os da Pnad contínua pois como são obtidos na segunda metade do ano englobam o abandono escolar que ocorre entre um semestre e outro, o que não é captado pela Pnad contínua. Apenas a título de exemplo, em 2015 a Pnad anual apontava 85,3% para o indicador, enquanto a Pnad contínua marcava 90,3% para o mesmo ano (BRASIL, 2018a).

Já o segundo objetivo da meta 3 busca o aumento, até o final da vigência do PNE, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. A taxa líquida se refere a porcentagem de jovens na faixa entre 15 e 17 anos que estão matriculados no ensino médio, que é o nível adequado para essa idade. Por isso, é um indicador mais preciso do que a taxa geral de matrículas pois, além de verificar se o jovem está ou não na escola, leva em consideração também se está frequentando o nível/ano que deveria de acordo com sua idade, ou seja, esse indicador engloba também os atrasos que aconteceram no decorrer da vida escolar dos alunos, permitindo quantificá-los.

Segundo o documento base, essa taxa era de 55.3% em 2013. Isso significa que quase metade dos jovens brasileiros não estava frequentando o ensino médio na idade correta. Porém, os relatórios de acompanhamento publicados subsequentemente trazem valores diferentes para o mesmo ano: 64.4% no primeiro, 64.4% e 65.1% no segundo, e apenas 65.1% no terceiro (BRASIL, 2015, 2016b, 2018, 2020). A explicação para essa variação é a mesma já apontada para o indicador anterior, ou seja, a mudança na fonte de dados, o que novamente dificulta a análise do progresso.<sup>9</sup> Considerando o valor mais recente para o ano de 2013, de 65.1%, havia então uma distância de quase 20 pontos percentuais a ser superada nos dez anos de vigência do PNE para o alcance do objetivo.

O terceiro relatório aponta que em 2019 foi atingida a taxa de 73.1%, avanço de 8 pontos percentuais em relação a 2013. Se o crescimento se manter neste ritmo, o índice para 2024 deverá ser de 79.8%, abaixo dos 85% estabelecidos. Chama a atenção em 2019 a discrepância do indicador quando desagregado. Em termos de grandes regiões, há índices mais baixos no Norte e Nordeste (64.6% e 65.1%) e mais elevados no Sudeste, Sul e Centro-Oeste (80.9%, 74.9% e 75.9%). A desigualdade por renda é ainda mais preocupante, apresentando 90.3% para o quartil mais rico e 57.9% no quartil mais pobre em 2018 (BRASIL, 2019).

Os dados do terceiro relatório de acompanhamento demonstram que a meta 3 em seus dois objetivos tem apresentado progresso, mas esse avanço na média

<sup>9</sup> A troca entre Pnad – anual e Pnad – contínua faz sentido para os relatórios de acompanhamento, mas não explica o valor de 55,3% para 2013 no documento base, uma vez que a fonte dos dados naquele documento é a Pnad – anual e, no primeiro relatório de acompanhamento, o mesmo indicador para o mesmo ano e com a mesma fonte aparece com o valor de 64,4%. Uma discrepância expressiva – de quase 10 pontos percentuais – que não recebe qualquer explicação.

não tem sido acompanhado pela redução das desigualdades. Enquanto taxa de matrícula geral (objetivo 1) a variação foi de 3.8% entre 2013 e 2019, por regiões temos avanços de 2.2% no Norte, 3.4% no Nordeste, 4.4% no Sudeste, 5.2% no Sul e 2.6% no Centro-Oeste. Constata-se que as regiões com os menores indicadores em 2013, Norte e Nordeste, foram as que menos avançaram até 2019, juntamente com o Centro-Oeste. Além disso, a região Norte, inclusive, teve índices negativos em dois estados (Acre e Amapá), nos quais este objetivo do PNE regrediu ao invés de melhorar. A diferença entre negros e brancos também aumentou, passando de 3.1 para 3.9 pontos percentuais no período, enquanto a diferença entre a zona rural e urbana manteve-se estável (BRASIL, 2019).

O objetivo 2 da meta 3, por sua vez, teve uma melhora geral de 8% no período de 2013-2019 e, quando desagregado, apresenta um quadro mais positivo no que tange à redução das desigualdades. Em termos de regiões, o Norte e Nordeste, menores índices em 2013, cresceram acima da média nacional (9.5% e 10.7%), embora ainda continuem distantes das demais regiões, enquanto a diferença entre áreas urbanas e rurais também caiu 4.1 pontos percentuais no período e a diferença entre brancos e pretos caiu 3.8% (BRASIL, 2019).

Percebe-se que a meta 3 tem apresentado avanços, embora ainda não tenha alcançado o esperado, ao mesmo tempo em que a redução das desigualdades, uma das diretrizes do PNE, continua apresentando desafios (como estados com indicadores piorando). O aumento das taxas de matrícula pouco contribuirá para a melhoria da educação nacional se ocorrer de maneira centralizada. É por isso que a constituição de um sistema nacional de educação do qual trata o PNE em seu Art. 13 precisa englobar, necessariamente, a redução das desigualdades educacionais.

Já sobre a qualidade, o ensino médio é mencionado novamente na meta 7, que estabelece objetivos a serem alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para o ensino médio, as metas são as constantes na Tabela 1:

**Tabela 1: Índices no Ideb a serem alcançados pelo ensino médio durante a vigência do PNE (médias nacionais)**

Nível/Ano	2015	2017	2019	2021
Ensino médio	4.3	4.7	5	5.2

Fonte: Brasil (2014a). Elaborado pelo autor.

O Ideb, criado em 2007 como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é um índice que varia entre 0 e 10 e combina resultados de testes de desempenho com taxas de aprovação, reprovação e abandono para estabelecer um valor que sirva como referência na averiguação da qualidade da Educação Básica. O Ideb surgiu como parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, sendo o Ideb o principal instrumento para mensuração desses avanços. Foram então estabelecidas metas bienais começando em 2007 para o alcance do índice geral 6 até 2022, o que corresponderia a um sistema educacional com qualidade similar ao de países desenvolvidos. As metas presentes no PNE são as mesmas que já haviam sido estabelecidas anteriormente, de forma que o PNE apenas as reforça e traça estratégias para o seu alcance (BRASIL, 2015, 2021b).

De acordo com o documento base do PNE, em 2013 o Ideb para o ensino médio estava em 3.7, sendo que o objetivo para o mesmo ano era 3.9. Os resultados mais recentes demonstram o alcance do patamar 4.2 em 2019, enquanto a meta para o ano era 5, o que aponta uma baixa possibilidade de alcance do objetivo até 2021, de 5.2. Entre 2011 e 2017, o indicador esteve praticamente estagnado, partindo de 3.7 para 3.8. Foi apenas em 2019 que houve uma melhora mais significativa, embora ainda distante da meta estabelecida (BRASIL, 2021a).

Fazendo paralelos com o progresso da meta 3, verifica-se que mais jovens estão indo à escola, e mais ainda estão frequentando o ensino médio. Porém, o progresso da meta 7 mostra que a qualidade da educação ofertada a estes jovens não é a esperada. De pouco adiantará enviar mais jovens à escola se essa escola não for de qualidade. É por essa razão que as metas precisam evoluir conjuntamente, caso contrário, podem criar limitações umas para as outras.

Já sobre a desigualdade educacional, quando o Ideb é desagregado por estado percebe-se que dos 15 menores índices apenas 2 não pertencem às regiões Norte e Nordeste. Além disso, entre a criação do indicador em 2007 e o início da

vigência do PNE em 2014, em 54% dos casos os estados atingiram as metas estabelecidas para o ano, com considerável redução em 2013. Já entre 2015 e 2019, sob a vigência do novo PNE, apenas em 4% dos casos a meta estadual foi atingida, o que demonstra que a melhoria do Ideb perdeu o ritmo que vinha apresentando nos anos anteriores (BRASIL, 2021a).

A meta 7 apresenta um total de 36 estratégias bastante diversas, como a garantia de transporte escolar, qualidade da educação especial, disponibilização de computadores, universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), projeções para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), até mesmo a garantia de energia elétrica e água tratada. Por mais que apresente a maior quantidade de estratégias entre todas as metas, a desaceleração vista pode indicar que a implementação destas estratégias apresenta problemas.

Além das metas 3 e 7, a meta 10 trata do ensino médio vinculado à educação de jovens e adultos (EJA) e à educação profissional. Seu objetivo é a expansão das matrículas no EJA na modalidade integrada à educação profissional. Sem distinguir ensino fundamental e ensino médio, estabelece como objetivo o alcance de 25% das matrículas do EJA nesta modalidade. O documento base do PNE aponta que esta meta busca não apenas a ampliação da escolaridade entre jovens e adultos, mas também sua formação para o trabalho. Trata-se, segundo o documento, de uma tentativa de superar a dicotomia escola-trabalho que afeta este público:

Nesse sentido, a Meta 10 reitera o objetivo do PNE de colocar em curso políticas e ações que ampliem não só a escolaridade, mas também a formação para o trabalho dos jovens e dos adultos brasileiros – em especial aqueles mais pobres –, e, assim, contribuir para a redução das desigualdades sociais existentes. A integração da EJA à educação profissional impõe aos gestores públicos diversos desafios, como formação do profissional para lecionar para esse público, integração curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino específicas, infraestrutura das escolas etc (BRASIL, 2015, p. 179-180).

Em 2013, 2.8% das matrículas do EJA pertenciam a esta modalidade, o que equivalia a pouco mais de 106.000 matrículas entre ensino fundamental e médio. Destaca-se que, deste total, mais da metade estava concentrada na região Nordeste (68.499) (BRASIL, 2015). Considerando apenas as matrículas no ensino médio EJA, 3.1% do total ocorriam de maneira integrada à formação profissional, o que equivalia a pouco mais de 41.000 matrículas (BRASIL, 2020).

Em 2019, o índice geral havia recuado para 1.6%. Boa parte dessa queda se deu no ensino fundamental, que recuou de 2.6% para 0.6%, enquanto a taxa no ensino médio manteve-se em 3.1%. O total de matrículas nessa modalidade (englobando ensino fundamental e médio) reduziu para 53.392 que se mantiveram ainda mais concentradas na região Nordeste (com 40.512) (BRASIL, 2020).

Como já dito, a maior parte dessa redução ocorreu no ensino fundamental, que passou de 64.739 para 11.799 matrículas, enquanto o ensino médio manteve-se estável em aproximadamente 41 mil matrículas, o que demonstra uma tendência de concentração da educação profissional no EJA no ensino médio. De todo modo, o índice geral de 1.6% é muito distante dos 25% estabelecidos, e seu histórico foi de piora durante a vigência do PNE, o que leva a crer que dificilmente a meta será alcançada até 2024.

O aumento da incorporação da educação profissional na modalidade EJA levanta questões acerca das implicações deste processo:

A primeira implicação que se evidencia refere-se à possibilidade deletéria de, após significativos avanços conceituais, voltar-se a converter a EJA em educação compensatória, substituindo a educação básica pela profissionalização. A segunda implicação, que não se desvincula da primeira, mas a sustenta frente ao caráter flexível da acumulação capitalista contemporânea, é inscrever a EJA no mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva (RAMOS, 2010, p. 75).

A problemática do caráter compensatório do EJA leva ao risco de que o direito à educação não seja plenamente assegurado por esta modalidade, uma vez que pelo público-alvo ser composto por jovens e adultos que já estão vinculados ao mercado de trabalho, ganha força (o que se evidencia pela meta 10 do PNE) a percepção de que a educação, nesta modalidade, deve ser vinculada à formação profissional, o que pode ocasionar a desvalorização da formação geral. Não se trata, neste cenário, de garantir pelo EJA o direito pleno à educação para aqueles que não o receberam, mas de “compensá-los” com cursos e outros processos educativos “úteis” em seu atual momento de vida.

Ramos (2010) ressalta a importância de que o EJA apresente uma formação de base geral com a mesma qualidade do ensino regular, pois só assim estaria sendo garantido o direito outrora negado. Qualquer perspectiva que não caminhe

nesta direção atribuirá um caráter compensatório ao EJA e reduzirá o seu potencial em termos de garantia do acesso à educação. Por essa razão, o aumento da taxa de matrículas em educação profissional para 25% pode gerar consequências que vão para além da simples formação profissional, tocando diretamente na questão do direito à educação de qualidade.

No PNE, a educação profissional não é limitada ao EJA. A meta 11 tem como objetivo “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. Percebe-se, pelo tratamento que a educação profissional recebe nos documentos do PNE, o seu caráter assistencialista: “a ampliação do número de matrículas em EPT de nível médio na rede pública possibilita o acesso a essa formação, em especial pelos mais pobres, contribuindo para a redução das desigualdades sociais no Brasil [...]” (BRASIL, 2015, p. 187).

Em 2013, havia pouco mais de 1,6 milhão de matrículas em educação profissional técnica (EPT) de nível médio em todo o Brasil, concentradas principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste. Chama atenção a participação do setor privado, que respondia por 43% desse total. Para cumprir a meta estabelecida pelo PNE, o total de matrículas deveria ser elevado para 4,8 milhões até o final da vigência do plano, em 2024, o que representa um incremento de 3,2 milhões de matrículas. Dessas, metade deveria ser resultado da expansão no setor público (BRASIL, 2015).

Em 2019, o total de matrículas havia alcançado o patamar de 1,8 milhão. Após um aumento expressivo em 2014, o indicador recuou até 2016, quando voltou a crescer. Em termos percentuais, a variação representa um avanço de 16,9%. Também ocorre uma mudança na distribuição espacial dessas matrículas, que passam a se concentrar mais intensamente na região Nordeste (29,6% em 2019, contra 22,2% em 2013) e menos na região Sudeste (41,9% em 2019, contra 49,5% em 2013). As regiões Sul e Centro-Oeste também perdem participação ligeiramente, enquanto a região Norte apresenta uma tendência de alta (BRASIL, 2020).

Em termos de redes de ensino, das 272.028 novas matrículas, 206.037 foram criadas na rede pública, o que representa 75,7%. Destaca-se o aumento da participação da rede federal, que avançou 47,1% no período. Em relação aos tipos



de oferta, prevalecem os cursos técnicos subsequentes, com 51,3% das matrículas (ante 49,4% em 2013), seguido pelos cursos na modalidade integrada, com 29,8% em 2019, contra 21,11% em 2013, o que demonstra um aumento mais intenso nesta modalidade. Concomitantes, integrados-EJA e normal/magistério respondem, juntos, por 18,8% das matrículas, todos em queda em relação à 2013 (BRASIL, 2020).

Por mais que o total de matrículas tenha avançado no período 2013-2019, o aumento de 16,9% ainda está longe do estabelecido pela meta, o que leva a crer que, da mesma maneira que as outras metas analisadas, dificilmente será alcançado até o final da vigência do plano.

A partir dos três relatórios de acompanhamento do progresso do ensino médio e da educação profissionalizante no PNE, algumas dificuldades são visíveis. Em primeiro lugar, a histórica questão do acesso. Em 2019, 1 em cada 4 jovens ainda não estava frequentando o ensino médio. Trata-se de uma parcela significativa da população que se encontra fora das faixas etárias consideradas ideais e que está com a vida escolar em atraso.

Aqueles que conseguem superar as dificuldades de acesso e chegam até a escola encontram um ensino médio com problemas de qualidade. O avanço do Ideb, aquém do esperado, demonstra que a questão da qualidade – também histórica – continua relevante, de modo que o mecanismo duplo da exclusão via acesso e via qualidade continua preocupante.

E é neste contexto que o PNE busca, ainda, a ampliação da educação profissional. Historicamente assistencialista, a ideia de facilitar a formação profissional dos jovens pode acabar resultando na perda da qualidade da formação geral, uma vez que estes cursos tendem a favorecer a formação de habilidades e competências úteis ao mercado de trabalho, sobretudo na perspectiva do capital humano, em detrimento da construção de saberes mais profundos sobre as ciências e da constituição do sujeito enquanto ser social.

Tal diagnóstico mostra que a luta pela superação da dualidade do ensino médio é ainda atual e que, no plano formal do planejamento educacional, precisamos de pontes que aproximem a realidade educacional brasileira de um cenário mais igualitário e acessível a todos.

## 2.2 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Ainda durante a tramitação do PNE no Congresso Nacional foi instituído pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Seu objetivo principal era a articulação entre o Ministério da Educação e as secretarias estaduais para a oferta de um curso de formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio (BRASIL, 2013a).

A oferta do curso envolveria uma série de parcerias e formações intermediárias, que aconteceriam da seguinte maneira: as instituições de ensino superior (IES) seriam responsáveis pela gestão acadêmica e pedagógica do curso. Deveriam, com isso, ofertar uma formação de 96 horas para um grupo denominado “formadores regionais”, que nada mais são do que profissionais das secretarias estaduais de educação que atuariam como intermediários entre a IES e as escolas. Estes profissionais, por sua vez, seriam responsáveis por ministrar uma outra formação também de 96 horas para um outro grupo de “orientadores de estudos”. Os orientadores seriam profissionais de cada escola, geralmente pedagogos ou coordenadores pedagógicos que, enfim, ministrariam um curso de 200 horas para os professores da escola em que atuam. Todas essas formações deveriam ocorrer na modalidade presencial com material fornecido pelo MEC e, adicionalmente, o elaborado pela IES quando houver (BRASIL, 2013a).

A Portaria que institui o pacto possui pouca substância pedagógica e é eminentemente técnica, tratando mais de aspectos organizacionais do curso do que, de fato, *sobre o que* esse curso deveria versar. O Art. 3 define os objetivos do Pacto: a) contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; b) promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e c) discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Os dois primeiros objetivos são bastante genéricos, de modo que apenas o último traz um elemento significativo para a sua compreensão. O Pacto aparece, pois, de acordo com o objetivo c), como tentativa

de disseminar, via curso de formação, as novas diretrizes curriculares estabelecidas em 2012.

Essas diretrizes, instituídas por meio da Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 30 de janeiro de 2012, buscam estabelecer novos parâmetros para a organização curricular do ensino médio no país. Aparecem como o marco mais significativo, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998. Aquelas, por sua vez, foram estabelecidas durante o governo FHC e as principais críticas apontadas a seu respeito tratam do contexto político e econômico da época, mostrando a íntima conexão entre as reformas e políticas do governo FHC com as orientações de organismos multilaterais como o FMI (MOEHLECKE, 2012).

O texto oficial das DCNEM de 1998 apresenta um aspecto cativante ao falar de um “novo ensino médio” que busca “educar para a vida”. No entanto, o que se constata na estrutura das diretrizes é um hibridismo com inconsistências e reformulações de conceitos que acabam por quase ressignificar seu sentido original, de modo que se verifica a fragilidade e a contradição do discurso oficial no próprio documento (MOEHLECKE, 2012).

Uma das críticas feitas sobre as DCNEM de 1998 é a eminente subordinação da educação ao mercado de trabalho, na qual por meio de novos sentidos a termos como “flexibilização” e “autonomia” busca-se preparar o jovem para que seja versátil e hábil em lidar com as flutuações e inconsistências do mercado de trabalho, apresentando um conjunto de habilidades e competências básicas que permitam sua atuação em qualquer emprego que estiver disponível. De maneira relacionada, aparecem também as críticas sobre a suposta superação da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho, que marca a história do ensino médio no Brasil. Se o texto oficial apresenta essa questão como vencida, a própria prática política do governo FHC ao editar o Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e promover a separação oficial entre formação profissional e formação geral, mostra que essa dualidade não foi superada e continua presente (MOEHLECKE, 2012).

Um terceiro ponto recorrente nas críticas é a limitada capacidade de indução das DCNEM como política curricular. Sobre isso, constata-se que:

[...] Na prática, o que se tem observado é que as políticas curriculares têm sido pouco assimiladas nos sistemas de ensino estaduais e municipais e nas escolas brasileiras. [...] Ainda em relação ao poder indutivo das DCNEM, vale observar a questão federativa e a liberdade de organização da educação atribuída aos estados e municípios. De acordo com a LDB de 1996, em seu artigo 9º., inciso IV, a União é responsável, em articulação com os estados e municípios, pelo estabelecimento de competências e diretrizes para a educação básica, que deverão orientar os currículos e seus conteúdos mínimos. Na organização curricular das DCNEM, foram reservados 25% da carga horária para que as escolas e/ou Secretarias de Educação estaduais definissem os conteúdos a serem oferecidos para atender aos interesses diversificados e inclinações de seus alunos. Há, em ambos os documentos, a ideia de uma corresponsabilidade entre os entes federativos. Contudo, essa divisão de competências nem sempre tem sido muito bem equacionada. Além disso, a LDB reforça a ideia já presente na Constituição Federal de 1988 da autonomia de concepções pedagógicas que se atribui às escolas, o que limita a adoção de uma única concepção pedagógica em âmbito nacional, como pretendiam os PCNs para o ensino fundamental (cf. Azanha, 1996) (MOEHLECKE, 2012, p. 51-52).

Talvez seja por essa razão que o objetivo do Pacto é a difusão das novas diretrizes curriculares, pelo entendimento de que a penetração das políticas curriculares no chão das escolas tem sido historicamente restrita, como assinalou Moehlecke (2012). No entanto, já sobre as diretrizes de 2012 a mesma autora aponta que seu impacto em termos de “novidade” é limitado. As preocupações centrais presentes na nova versão não são em muito diferentes das já existentes na anterior, como a busca por uma identidade específica para o ensino médio e a necessidade de flexibilização e autonomia curricular como resposta ao desalinhamento desse nível de ensino com as demandas da sociedade atual, motivo que justificaria a estagnação verificada no ensino médio no período entre diretrizes (MOEHLECKE, 2012).

Em conjunto com essas similaridades percebe-se nas novas diretrizes uma mudança de tom que se expressa pela atualização de termos como a “flexibilização”, que agora aparece como “diversidade” e possui diversos sentidos ao longo do texto. Isso evidencia que, por mais que as diretrizes de 2012 não apresentem novidades na organização curricular, existe um esforço que busca contemplar as críticas feitas à versão anterior por meio da acomodação de diferentes concepções. Dessa forma, ao invés de consolidar de uma vez ou o

caráter unitário ou o caráter diversificado do ensino médio, as novas diretrizes buscam estabelecer uma coexistência entre esses dois aspectos distintos (MOEHLECKE, 2012).

Se as DCNEM apresentam essa característica de acomodação, era de se esperar que os cadernos formativos utilizados no curso do Pacto, que vale lembrar buscam disseminar essas mesmas DCNEM, apresentassem um ecletismo teórico, como aponta Dantas (2017). De maneira geral, o curso ofertado pelo Pacto foi dividido em duas etapas com 100 horas cada, contando com seis cadernos de formação para a primeira e mais cinco para a segunda. A etapa 1 tinha como objetivo discutir elementos filosóficos e conceituais da educação e da aprendizagem. Contava com cadernos que tratavam da formação humana integral, do jovem, do currículo, das áreas do conhecimento e a integração curricular, da gestão democrática da escola e da avaliação. A etapa 2, por sua vez, discutia a organização e a estrutura do ensino médio, com o primeiro caderno abrangendo a organização do trabalho pedagógico e os demais debatendo uma área específica do conhecimento cada: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática (DANTAS, 2017).

Entre os cadernos da primeira e da segunda etapa verifica-se uma descontinuidade teórico-metodológica e, de maneira geral, a superficialidade no trato de categorias que são centrais para as diretrizes curriculares, como o trabalho, além de uma desconexão teórica entre a primeira e a segunda etapa do curso. Ou seja, se a etapa 1 deveria servir como base para o aprofundamento dos estudos nas áreas de conhecimento específicas durante a etapa 2, o que se constata é que os estudos da etapa 2 nem sempre prosseguem pelo mesmo caminho teórico da etapa 1 (DANTAS, 2017).

Outro aspecto relevante é que durante o curso é destacada de maneira recorrente a importância da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares das áreas do conhecimento. No entanto, a reflexão feita pelos formadores das IES, em conjunto com os formadores regionais e os orientadores de estudo mostra que existe um descompasso neste sentido com os cursos de licenciatura, haja vista que a dimensão da interdisciplinaridade é pouco abrangida pela formação inicial dos professores (DANTAS, 2017).

Nessa linha, um dos aspectos mais preocupantes levantados por Dantas (2017) diz respeito ao caráter pontual do Pacto. O autor afirma que se trata, em verdade, de um *programa* e não de uma *política* educacional, aspecto comum e rotineiro do planejamento educacional no Brasil. Ou seja, são ações temporárias e de duração específica, que representam muito mais a ação de uma gestão específica do que um planejamento educacional de longo prazo. O Pacto apresenta-se mais como uma política de *governo* do que uma política de *Estado*. Por essa razão, seu alcance também é limitado, não propiciando uma alteração ampla e profunda da realidade dos sistemas de ensino (DANTAS, 2017).

Se o Pacto aparece sem outro objetivo que não uma tentativa de difusão das DCNEM de 2012, há de se questionar em primeiro lugar a própria razão de ser dessas DCNEM e o interesse em fazer com que fossem de fato incutidas na prática docente. Com a intenção de tornar a escola “atraente” para a nova geração de jovens que, após a Emenda Constitucional Nº 59, de novembro de 2009, tornam-se obrigados a frequentar o ensino médio<sup>10</sup>, as DCNEM determinam que os currículos devem ser organizados tendo como eixos articuladores o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. No entanto, definir “trabalho” como eixo articulador não implica automaticamente em tê-lo como princípio educativo.

É justamente esta a análise feita por Silva e Colantonio (2014) quando afirmam que os sentidos atribuídos a cada um destes termos não são objetivos e a-históricos, mas sim fruto do momento no qual são determinados. No capitalismo tardio, as autoras apontam para o risco de que a ciência e a tecnologia, outros dois eixos articuladores, não atuem como instrumentos de emancipação e de formação humana integral, como as DCNEM objetivam, mas ao contrário, como forma de dominação e controle da estrutura produtiva sobre os sujeitos:

O conhecimento escolar, na forma como se institui e é valorizado na fase do capitalismo tardio, tem – assim como a linguagem, a propaganda etc. – função instrumental. Ciência e tecnologia, por exemplo, no âmbito das experiências curriculares, são tratados, muitas vezes, como conceitos isentos de contradição, assimilados pela falácia de que a ciência é teoria, e a tecnologia, sua aplicação prática. Ou

<sup>10</sup> A Emenda Constitucional N. 59 ampliou a obrigatoriedade da frequência à escola para todas as crianças e jovens entre 4 e 17 anos de idade, o que na prática tornou o ensino médio obrigatório. Antes disso, o texto constitucional assegurava apenas o ensino fundamental.

ainda, pela aceitação romântica de que juntas irão proporcionar o progresso social (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 627).

É essa perspectiva instrumental que entra em contradição com a declarada intenção da “formação humana integral” presente nas DCNEM. A formação integral e omnilateral demanda crítica, requer a dimensão da contradição para a compreensão da realidade social a partir de suas múltiplas determinações. Vistas de maneira isolada e instrumental, quase que como sinônimos de teoria e prática, a ciência e a tecnologia, juntamente com o trabalho que na prática aparece quase que como sinônimo de *emprego*, aproximam-se muito mais de uma perspectiva *profissionalizante* do que da formação humana integral.

Dessa maneira, não se trata de uma formação *pelo* trabalho, mas de uma formação *para* o trabalho, o que vai de encontro com as críticas feitas ainda à versão de 1998 das DCNEM e sua excessiva preocupação com o mercado de trabalho, característica que não se alterou no texto de 2012. Quando tidos desta maneira, os processos educativos tendem à formação deficitária em termos de criticidade, autonomia e compreensão da realidade social, acabando por formar sujeitos adaptáveis e não sujeitos emancipados, uma vez que a ciência, a tecnologia e o trabalho aparecem apenas como uma necessidade imediata e pragmática, um conhecimento que busca ser “útil” para a vida fora da escola, despido portanto de toda contradição que essas categorias carregam em si por serem fruto dos processos de socialização do ser humano, contradições estas que permitem justamente a compreensão mais ampliada da realidade (SILVA; COLONTONIO, 2014).

Logo, o entendimento da intencionalidade das DCNEM e do Pacto como seu mecanismo de aplicação vai para além daquilo que está expresso no texto oficial, já que representam uma concepção do que se pensava naquele momento para o ensino médio, da maneira pela qual via-se a consolidação desse nível de ensino que há muito tempo busca por uma identidade própria. Todavia, a organização curricular e a própria estrutura do ensino médio não permaneceram intocadas desde 2012, tendo sido objeto de interesse de outros movimentos políticos e programas educacionais no decorrer dessa década, o que só reafirma a intensa disputa em torno do que o ensino médio representa e de qual caminho deve seguir.

## 2.3 Ensino Médio Inovador

Se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como cerne a formação continuada, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído originalmente em 2009 por meio da Portaria Nº 971, de 9 de outubro, tem foco na promoção de “inovações pedagógicas” nas escolas que aderirem ao programa: “[...] percebe-se uma intenção do Programa em garantir as condições mínimas de qualidade que permitam colocar em prática as intenções de mudanças necessárias em termos de currículo nas escolas de Ensino Médio” (JAKIMIUI, 2014, p. 72).

O próprio MEC assim define suas intenções:

Nesse sentido, a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende (BRASIL, 2009, p. 5).

O ProEMI estabelece uma série de alterações que vão para além do currículo, abrangendo todo o contexto escolar. Com o intuito de viabilizar “inovações pedagógicas”, são estabelecidas “linhas de ação” para a atuação de toda a comunidade escolar. São elas: 1) fortalecimento da gestão estadual de ensino médio; 2) fortalecimento da gestão das unidades escolares; 3) melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada; 4) apoio às práticas docentes; 5) desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; 6) infraestrutura física e recursos pedagógicos e; 7) pesquisas e estudos do ensino médio e juventude (BRASIL, 2009).

Além das linhas de ação, o programa também propõe a ampliação da carga-horária total do ensino médio para 3 mil horas, das quais 20% poderiam ser utilizadas em atividades optativas escolhidas pelo aluno.<sup>11</sup> Também estão presentes preocupações acerca da importância da dedicação exclusiva (DE) para os professores, embora se reconheça a dificuldade de sua implementação.

Diagnosticando a situação do ensino médio na época, é levantada a questão da permanência:

<sup>11</sup> O percentual de 20% em atividades eletivas foi removido posteriormente devido a preocupações acerca da inexistência de condições materiais e/ou pedagógicas para tal nos sistemas de ensino.



O Brasil ampliou a oferta do ensino médio de forma expressiva, mas tem ainda 1,8 milhões [sic] de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Massificou o acesso, mas não garantiu democraticamente a permanência e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes (BRASIL, 2009, p. 6).

Percebe-se uma concepção de que o problema da permanência está relacionado ao fato de que o ensino médio não é interessante aos jovens porque não “faz sentido” a eles. Logo, a ideia de estabelecer práticas inovadoras aparece como uma forma de tornar o ensino médio mais interessante aos alunos.

Essa constatação está conectada com a questão da identidade do ensino médio, tanto é que o ProEMI busca, novamente, defini-la:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário (BRASIL, 2009, p. 4).

Em 2011, o programa sofre alterações e essa definição identitária não é mais mencionada. A ampliação da carga-horária para 3 mil horas é mantida, mas é facultada às escolas a escolha entre 5 ou 7 horas diárias, de acordo com a sua capacidade. Outra mudança significativa em 2011 é a inclusão da figura do “professor articulador”, que surge a partir das dificuldades em dar prosseguimento ao ideal da dedicação exclusiva para todos os professores (JAKIMIUI, 2014).

Cada escola que aderisse ao programa deveria designar no mínimo 1 professor, do quadro permanente e com carga-horária de 40 horas semanais, para atuar como professor articulador, tendo a função de coordenar e articular as mudanças curriculares propostas, mudanças essas organizadas por meio de um Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), que deveria ser encaminhado para a Secretaria Estadual de Educação (JAKIMIUI, 2014).

Outra alteração significativa que acontece em 2011 é a substituição das “linhas de ação” pelo conceito de macrocampo, assim definido no novo documento orientador:

compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2011, p. 14).

Para a efetivação das mudanças curriculares, são determinados 8 macrocampos diferentes, sendo dois de caráter obrigatório: “acompanhamento pedagógico” e “iniciação científica e pesquisa”. Os outros 6, de adoção eletiva: “cultura corporal”, “cultura e arte”, “comunicação e uso de mídias”, “cultura digital”, “participação estudantil” e “leitura e letramento” (BRASIL, 2011).

Em 2013, o ProEMI sofre novas alterações. O prazo para implementação do programa pelas escolas que aderirem passa de 1 para 4 anos, mas acaba sendo reduzido para 2 anos. Também são determinados 5 macrocampos obrigatórios, sendo 3 deles pré-determinados (“acompanhamento pedagógico”, “iniciação científica e pesquisa” e “leitura e letramento”) e os outros dois de livre escolha da escola (entre “línguas estrangeiras”, “cultura corporal”, “produção e fruição das artes”, “comunicação, cultura digital e uso de mídias” e “participação estudantil”). A própria definição de macrocampo é ampliada para:

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013b, p.15).

Percebe-se pela nova definição adotada uma tentativa de tornar mais explícito o ideal da integração curricular pela superação da “fragmentação e hierarquização” da organização curricular atualmente em uso no ensino médio. As práticas pedagógicas inovadoras passam, portanto, pela superação de uma estrutura segmentada em favor do estabelecimento de diálogos entre os diferentes conhecimentos, espaços, momentos e sujeitos do processo educativo.

Houve ainda outro documento orientador em 2014 que é bastante similar a versão de 2013, realizando apenas alterações pontuais. Dessa maneira, mantém

os macrocampos bem como as obrigatoriedades (3 obrigatórios, mais 2 de livre escolha) da versão anterior do documento, de 2013 (BRASIL, 2014b).

Na última versão do programa, datada de 2016, há uma troca do termo “macrocampo” por “campos de integração curricular” (CIC), sem que seja oferecida qualquer justificativa para esta troca. No mesmo documento os agora CIC recebem a mesma definição anteriormente atribuída aos macrocampos, o que indica que a sua compreensão não é diferente do que até 2014 se entendia por macrocampo (BRASIL, 2016d).

Em relação a organização dos CIC, são determinados 4 campos obrigatórios: “acompanhamento pedagógico” (com foco em Língua Portuguesa e Matemática), “iniciação científica e pesquisa”, “mundo do trabalho” e “línguas estrangeiras”. Para além destes, cada escola deveria ofertar, no mínimo, mais 1 campo à sua escolha, dentre as seguintes opções: “cultura corporal”, “produção e fruição das artes”, “comunicação, uso de mídias e cultura digital” e “protagonismo juvenil” (BRASIL, 2016d).

Os documentos orientadores do ProEMI trazem, desde o princípio, a orientação de que as propostas de alterações curriculares devem ter como foco a centralidade do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura nos processos educativos. Esses são conceitos-chave das DCNEM e o ProEMI, ao realizar essa determinação, demonstra a importância das diretrizes curriculares para a efetivação das práticas pedagógicas inovadoras. Isso é demonstrado no documento de 2016:

Ressalta-se, mais uma vez, que as propostas curriculares deverão contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; considerando o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. Desta forma, compreende-se que os conhecimentos e sua produção deverão dialogar com o projeto de vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes/disciplinas devem articular entre si, o que pressupõe um currículo flexível e elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) (BRASIL, 2016d, p. 7-8).

A ideia da “flexibilidade” na definição do currículo reaparece no ProEMI, assim como nas DCNEM. A relação entre teoria e prática também é outro elemento que reaparece. Mais adiante, em trecho sobre o CIC “iniciação científica e pesquisa:

As atividades deverão estar pautadas pela integração entre teoria e prática e articuladas com as dimensões da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2016d, p. 9).

O ProEMI teve mudanças significativas entre a primeira versão (BRASIL, 2009) e as posteriores. Em 2009, o instrumento das “linhas de ação” contemplava práticas mais abrangentes e que envolviam todo o contexto escolar, sugerindo a realização de ações que tivessem impacto positivo em aspectos como a gestão escolar, a formação continuada de professores e suas condições de trabalho, e até mesmo a infraestrutura física dos estabelecimentos de ensino.

Em 2011 (BRASIL, 2011), as linhas de ação são substituídas pelos macrocampos e é adicionada também uma observação para que as ações no contexto do ProEMI envolvessem, prioritariamente, a interação direta com o aluno, orientação que se manteve nos documentos posteriores. Os oito macrocampos definidos naquele ano reforçam essa percepção, pois são todos voltados para a dimensão curricular e práticas pedagógicas que envolvam o contato com os alunos, ao contrário das linhas de ação da versão anterior.

Percebe-se, dessa maneira, que as características originárias do ProEMI como um programa de caráter mais amplo, envolvendo diversas dimensões do processo educativo, acabam sendo reduzidas e focalizadas especificamente na realização de ações que envolvam a interação com os alunos. A nosso ver, tal movimento constitui um retrocesso pois entendemos que o processo de ensino-aprendizagem não se limita às interações entre professor e aluno, mas é determinado por aspectos como a formação desse professor, suas condições de trabalho, as condições infra estruturais da escola, as condições socioeconômicas dos alunos, a disponibilidade de materiais didáticos, dentre outros fatores.

Vemos que o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados não dependem apenas das interações entre professor-aluno, mas também de outros

fatores que condicionam a qualidade desta interação. É por essa razão que consideramos que outras dimensões – para além da interação professor-aluno – devem ser levadas em consideração, diferentemente do caminho tomado pelo ProEMI no decorrer de sua consolidação. A percepção do processo de ensino e aprendizagem como uma dinâmica restrita na interação professor-aluno é limitante.

Outro movimento perceptível na consolidação do ProEMI é a gradativa priorização de ações que envolvessem a melhoria da leitura e da escrita dos alunos. Já em 2011, é instituído o macrocampo “leitura e letramento”, com caráter eletivo. Em 2013 esse macrocampo é tornado obrigatório para todas as escolas participantes do ProEMI, obrigatoriedade que se mantém em 2014. Já no documento orientador de 2016 não é definido um campo de integração curricular específico, mas o CIC “acompanhamento pedagógico” é remodelado e passa a centralizar ações que envolvam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Convém notar que o CIC “acompanhamento pedagógico” sempre foi obrigatório desde o estabelecimento dos macrocampos em 2011, contando com um caráter abrangente que permitia a integração de diferentes áreas de conhecimento e disciplinas. Temos em 2011 que:

este macrocampo deverá desenvolver atividades articuladas aos componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento, disciplinas ou conjunto de componentes curriculares, podendo focar em temáticas de interesse geral e conteúdos [...] (BRASIL, 2011, p.14).

Perspectiva similar é encontrada nos documentos de 2013 e 2014. Já em 2016, o CIC “acompanhamento pedagógico” é totalmente remodelado:

As ações neste Campo de Integração Curricular deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa. É importante considerar os objetivos e o diagnóstico constantes no Projeto Político Pedagógico como referência para as aprendizagens da Língua Portuguesa e da Matemática, a fim de contribuir na definição de conteúdos, metodologias e recursos que deverão ser contemplados nestas atividades (BRASIL, 2016d, p. 8).

A transformação deste CIC, historicamente amplo e central, em um CIC específico para Língua Portuguesa e Matemática em 2016 demonstra a centralidade que essas duas áreas, vistas como saberes básicos e elementares, passam a representar no currículo do ensino médio,<sup>12</sup> mesmo na perspectiva inovadora do ProEMI, tendência que já se desenhava no interior do programa desde 2011.

Essa tendência aparece como mais um indicativo da centralidade que os saberes elementares passam a ocupar no currículo do ensino médio. Os conhecimentos vistos como os mínimos necessários – ler e escrever, operações básicas da matemática – para a inclusão do jovem no mundo do trabalho são os mais valorizados e promovidos, de modo que os outros saberes acabam sendo prejudicados. Nesta linha, afirma Frigotto (2001):

a universalização do acesso à escola e o aumento médio de escolaridade é um fato que parece não constituir-se em óbice ao capitalismo monopolista. Pelo contrário, um nível mínimo de escolaridade generalizada e o próprio prolongamento da mesma – dentro da função social que a escola tem assumido historicamente – constituem-se em mecanismos funcionais à atual etapa do desenvolvimento capitalista. Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista [...] (FRIGOTTO, 2001, p. 162)

Um certo nível mínimo de escolaridade não é apenas tolerável, mas também desejável para a operacionalização dos processos produtivos no momento atual do capitalismo. É nesse movimento que os conteúdos vistos como os mais básicos (ler e escrever, além de efetuar operações simples da matemática) ganham centralidade e cumprem um duplo objetivo: por um lado, fornecem as habilidades básicas para as formas de trabalho cada vez mais fragmentadas e precarizadas; por outro, reduzem o tempo dedicado à formação de outros saberes, vistos como supérfluos.

<sup>12</sup> A Contra-Reforma do Ensino Médio, proposta no mesmo ano, cristalizou essa tendência ao expandi-la para todo o ensino médio, como se verá posteriormente.

O segundo objetivo é tão relevante quanto o primeiro já que conforme a escolaridade básica é prolongada, surge uma pressão da classe trabalhadora para a continuação desse prolongamento a níveis escolares que podem já não ser mais convenientes à ordem hegemônica. Devido a isso, a expansão da escolarização precisa ser acompanhada, contraditoriamente, por um processo de contenção desta mesma escolarização que se efetua em diferentes dimensões que

[...] vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar (FRIGOTTO, 2001, p. 164).

Neste contexto, a expansão da formação em áreas que envolvem os saberes mais básicos acaba por ocasionar a diminuição das demais dimensões formativas, refletindo na redução da qualidade do processo educativo como um todo. Trata-se, como aponta Frigotto (2001), de uma perspectiva instrumental e funcional da educação.

A mesma tendência é visível quando analisada a posição da categoria trabalho dentro do ProEMI. Na proposição original, de 2009, há uma definição mais elaborada sobre essa categoria como parte dos processos educativos do ensino médio:

[...] o trabalho é entendido como prática social, na concepção e produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de

uma formação específica para o exercício de profissões (BRASIL, 2009, p. 7).

Temos em 2009 uma concepção na qual o trabalho aparece como uma categoria ampla para o entendimento dos processos de produção que garantem a subsistência do ser humano. É a partir desse entendimento e da compreensão do desenvolvimento histórico dos elementos tecnológicos e científicos que os alunos, apropriando-se desses saberes, poderão entender-se dentro do processo social do trabalho e como parte deste mesmo processo. É por meio dessa compreensão, desse *posicionar-se no mundo*, que desenvolverão os conhecimentos para o exercício de formas de trabalho específicas, as profissões.

Essa compreensão do mundo produtivo pelos sujeitos engloba também as dimensões da cultura, ciência e tecnologia:<sup>13</sup>

a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio (BRASIL, 2009, p. 8).

No documento de 2011, a discussão sobre a categoria trabalho é removida. Resta apenas uma menção de que “[...] as atividades de cunho científico deverão permitir a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea [...]” (BRASIL, 2011, p.15). O documento de 2013, embora afirme o “trabalho como princípio educativo”, também não realiza qualquer discussão além dessa mesma menção, assim como a versão de 2014.

Foi somente em 2016 que a discussão sobre o trabalho retorna, embora de maneira diversa daquela de 2009. No documento como um todo são feitas várias menções ao termo “trabalho”, que aparece mais de uma vez como “princípio educativo”, embora não seja realizada nenhuma discussão acerca do significado desta afirmação.

<sup>13</sup> Ciência e tecnologia aparecem muito próximas no documento de 2009 (BRASIL, 2009), de modo que é difícil diferenciá-las.



A alteração mais relevante em 2016 é que a questão do trabalho ganha um CIC próprio, denominado “mundo do trabalho” e de oferta obrigatória. No entanto, o que se vê na definição deste CIC é uma concepção de trabalho muito mais próxima da ideia de profissão:

as ações propostas a partir deste Campo de Integração Curricular deverão contemplar a diversidade de questões que se inserem no exercício das diferentes profissões e propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários e de informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional (BRASIL, 2016d, p. 99-10).

Um aspecto central deste CIC é propiciar aos jovens subsídios para a escolha de uma profissão. É sugerida, por exemplo, a participação de diferentes profissionais da comunidade (biólogos, músicos, arquitetos, médicos, engenheiros) em atividades educativas para auxiliar os alunos a conhecerem diversas profissões e poderem realizar a sua escolha.

Mesmo destacando a importância da escolha profissional para a colocação dos jovens no mundo produtivo, o CIC ressalta também a relevância das novas formas de trabalho, que não as “convencionais”:

Assim, é imprescindível pensar sobre o trabalho não só para o “mercado”, mas também para uma formação que contemple o trabalho coletivo, solidário, sustentável e autogestionário, que muitas vezes se insere no contexto em que vivem os estudantes (BRASIL, 2016d, p.10).

Sobre o documento de 2016, dois aspectos merecem destaque. O primeiro deles é o tensionamento da formação profissionalizante no sentido das novas demandas do mercado de trabalho já bem discutidas por Antunes (2018). O próprio termo “mercado de trabalho” não é utilizado nenhuma vez no documento, já que se utiliza “mundo do trabalho” para o mesmo fim,<sup>14</sup> mas mesmo assim há uma tentativa

<sup>14</sup> Percebe-se, neste ponto, a difusão na política educacional do novo “dicionário corporativo” apontado por Antunes (2018). Castro (2004) segue na mesma linha ao falar sobre a flexibilização das relações de trabalho: “para invisibilizar a apropriação do trabalho excedente dos não-assalariados, os funcionários ideológicos do capital substituem conceitos com clara conotação social e política, como capitalismo, trabalho assalariado e classe operária, por termos técnicos, socialmente assépticos, como operador, fornecedor, empreendedor, autônomo, consumidores e titulares de cartão bancário (classificados, segundo o nível de renda, em “classes” A, B, C...)” (CASTRO, 2004, p. 81).

de difusão da concepção de que existem formas de trabalho não diretamente vinculadas ao “mercado”. Nesta categoria podemos incluir, por exemplo, o empreendedorismo. Essas novas formas de trabalho apresentam uma roupagem que atribui uma aparência moderna e leva a crer que, por essa razão, seriam mais vantajosas do que as relações tradicionais do emprego formal.

Isso porque na dinâmica de fragmentação e flexibilização do trabalho a escola também tem o seu papel:

[...] eis o papel que o mercado onipresente atribui à escola: formar ou, melhor, “formatar” um tipo de trabalhador adequado ao modelo de produção fragmentada de valor excedente, assente na redução dos custos, tanto do trabalho vivo, como do trabalho pretérito, incorporado nos meios de produção (hard e soft ou tangíveis e intangíveis) (CASTRO, 2004, p. 81).

Para além desse aspecto, o segundo ponto de destaque sobre o documento de 2016 é o esvaziamento da noção de trabalho. Poucas vezes é citado fora do CIC “mundo do trabalho” e, mesmo nele, é visto como sinônimo de profissionalização. Toda discussão voltada ao “mundo do trabalho” é uma reafirmação da importância da escolha de uma profissão, mas a dinâmica que envolve o trabalho para além da dimensão da profissão, ou seja, sua característica enquanto elemento fundante da condição humana e o seu papel na constituição da sociedade não são mencionados. Tendo em vista as críticas efetuadas por Silva e Colantonio (2014) acerca do esvaziamento do sentido das categorias centrais das DCNEM, vemos no ProEMI processo similar que se efetuou a partir da sequência de documentos orientadores oficiais do programa e resultou em uma perspectiva de trabalho acrítica e de significado frágil, embora funcional do ponto de vista do modo de produção.

As práticas inovadoras (que são o objetivo do ProEMI) e aparecem como uma maneira de tornar o ensino médio mais agradável e atraente para os jovens (DIAS, 2016) trazem também uma dinâmica problemática no sentido da qualidade da formação ofertada. A dualidade histórica do ensino médio no Brasil demonstra que a ênfase na educação profissionalizante tem resultado na diminuição da qualidade da formação geral dos jovens.

Mesmo assim, algumas das propostas inovadoras do ProEMI como o aumento da carga-horária e o interesse na formação profissional e nos saberes

elementares continuaram no centro do debate educacional no mesmo ano de 2016 por meio de outro instrumento, a Contra-Reforma do Ensino Médio.

## 2.4 A Contra-Reforma do Ensino Médio<sup>15</sup>

A Contra-Reforma do Ensino Médio (a partir deste momento, por praticidade, denominada apenas “Reforma”)<sup>16</sup> talvez tenha sido um dos movimentos no campo da política educacional recente sobre o qual se desenvolveram resistências mais combativas<sup>17</sup>, em parte influenciadas pela sua amplitude e pelo caráter emergencial sob o qual tramitou.

No dia 22 de setembro de 2016, menos de um mês após assumir a Presidência da República de maneira definitiva<sup>18</sup>, Michel Temer editou a Medida Provisória Nº 746 que “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016c). Como a ementa sugere, a MP cria tal política de fomento e define ações para a sua concretização. Além disso, também alterou diversos dispositivos da LDB que versavam sobre a organização do ensino médio e a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que trata da organização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

<sup>15</sup> Utilizamos a denominação “contra-reforma” em sintonia com Ramos e Frigotto (2017), quando afirmam que “contra-reforma” se refere a restauração de um estado anterior de coisas. Optamos por não utilizar “reforma” pois consideramos que a política em foco não apresenta inovações no sentido progressista, que o termo “reforma” possa transparecer, mas sim a anulação de avanços obtidos e o retorno ao *status quo*. Por essa razão, e como apontado pelos autores mencionados, acreditamos que o termo “contra-reforma” seja mais adequado.

<sup>16</sup> Trata-se apenas de abreviação realizada por questões de legibilidade, não do conceito. A opção pelo conceito já foi explicitada na nota anterior.

<sup>17</sup> No decorrer da discussão da Reforma no Congresso Nacional, em outubro de 2016, mais de 1.000 escolas e universidades foram ocupadas por alunos em vários estados do país, movimento conhecido como “primavera secundarista”. Duas reportagens publicadas sobre o assunto na época podem ser encontradas nos seguintes links: <[https://web.archive.org/web/20211213185852/https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](https://web.archive.org/web/20211213185852/https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html)> e <<https://theintercept.com/2016/10/27/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo/>>.

<sup>18</sup> Dilma Rousseff já se encontrava afastada da Presidência desde 17 de abril do mesmo ano, quando a Câmara dos Deputados aceitou as acusações de crime de responsabilidade contra ela. Desde esta data, o vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo de Presidente da República de maneira interina até a finalização do processo de impeachment pelo Senado Federal no dia 31 de agosto de 2016, que resultou na condenação de Dilma Rousseff e, em consequência, no empossamento definitivo de Michel Temer como Presidente da República.

Aprovada pelo Congresso Nacional e convertida na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, uma das mudanças implementadas pela Reforma e que já estava presente no ProEMI é a ampliação progressiva da carga-horária anual, que passa de 800 para 1.400 horas/aula, um aumento de 75%, sendo que os sistemas de ensino devem alcançar, no mínimo, 1.000 horas/aula até 2022. No entanto, ao contrário do ProEMI que era um programa de adesão voluntária, a Reforma se aplica a todo o ensino médio de modo compulsório (BRASIL, 2017).

A Reforma também determina que a Base Nacional Comum Curricular deverá ocupar não mais do que 1.800 horas/aula da carga-horária total, o que corresponde a 75% das 2.400 horas/aula atuais e 42% da nova carga-horária, de 4.200 horas/aula. No restante do tempo os sistemas de ensino terão autonomia para definir conteúdos de acordo com seus contextos locais, na chamada “parte diversificada” do currículo. São definidos cinco “itinerários formativos”, que correspondem cada qual a 1) possibilidade de aprofundamento dos estudos em uma área do saber específica ou 2) formação técnica e profissional. Os itinerários formativos são os seguintes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

No caso da formação técnica e profissional, é incentivada a inclusão dos alunos em ambientes de trabalho e a interface empresa-escola:

§ 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; (BRASIL, 2017, online);

A Reforma também abre a possibilidade de que profissionais com “notório saber” atuem como professores na escola. Dessa maneira, estes profissionais não precisarão apresentar uma formação mínima na área da docência (licenciatura ou complementação pedagógica, por exemplo), mas apenas demonstrar, a critério dos sistemas de ensino, experiência ou formação em uma determinada área na qual estejam sendo ofertadas atividades dentro deste itinerário formativo (BRASIL, 2017).

Para além da formação técnica, também é permitida a parceria entre escolas e outras instituições (de educação a distância – EaD) para fins de “cumprimento das exigências curriculares”:

§ 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 (BRASIL, 2017, on-line).

Ainda sobre a organização dos conteúdos, a Reforma estabelece apenas a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio. Algumas disciplinas, como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia são apontadas como componentes da BNCC, mas não é mencionada a obrigatoriedade de oferta. Enquanto isso, História, Geografia, Física, Química e Biologia não são mencionadas (BRASIL, 2017).

Após apontar de maneira mais descritiva as principais proposições da Reforma, convém buscar a compreensão dos motivos que justificaram a intensidade dos movimentos populares que reagiram à MP. O primeiro ponto de convergência das críticas foi o rito adotado para a efetivação da Reforma. A Constituição Federal estabelece em seu Art. Nº 62 que “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1988, on-line), o que não ficou claro foi a configuração do caráter de “urgência”.

Na exposição de motivos, o então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho aponta que:

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem

brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

[...]

19. Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016a, p. 10-11).

No mesmo documento são apresentadas várias estatísticas que demonstram problemas de cobertura e de qualidade do ensino médio. No entanto, esses problemas são conhecidos de longa data e o Ministro não explica, para além de estatísticas gerais, exatamente o que “justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano”, sem a realização de qualquer tipo de diálogo com os profissionais, organizações e instituições do setor educacional e da sociedade como um todo.

Indo além e na perspectiva da crítica à teoria do capital humano, Motta e Frigotto (2017) indicam que, dado o tipo específico de capitalismo que se desenvolveu no Brasil (do tipo dependente) e conseqüentemente da posição do país na divisão internacional do trabalho (DIT), não faz sentido a afirmação de que os problemas do ensino médio atuem como uma “barreira” para o desenvolvimento econômico e social, haja vista a prevalência na economia nacional do setor de serviços e da exportação de *commodities*, nos quais predominam formas de trabalho simples que não demandam qualificação de alto nível. Por essa razão, argumentam os autores, a premissa da Reforma que é apresentada como uma “solução” para garantir o desenvolvimento econômico e social é carente de sentido e não justifica uma ação de tal envergadura, muito menos em caráter de urgência.

E o que a justificaria? Bezerra e Araújo (2017) fornecem pistas para a elucidação desta questão quando notam que grande parte das proposições apresentadas pela MP já estavam presentes em documentos anteriores associados ao Movimento Todos Pela Educação (TPE)<sup>19</sup>. Os autores notam a relação estreita

<sup>19</sup> O Movimento Todos Pela Educação é, formalmente, uma organização fundada em 2006 e capitaneada por empresas do setor privado (notoriamente do ramo bancário, como o Itaú Unibanco)

entre grupos empresariais e os processos de formulação da política educacional. Estes grupos, promovendo diagnósticos e análises que evidenciam os problemas de qualidade e de cobertura do ensino médio buscam, como aponta Freitas (2014), criar a percepção de um ambiente caótico e extremamente prejudicial para justificar a aplicação das reformas que buscam efetivar.

O TPE utiliza esta estratégia com a realização, em 2008, do seminário “A Crise de Audiência no Ensino Médio”, no qual diversos pesquisadores foram convidados para analisar a evasão e o abandono escolar. O seminário não discutiu propostas efetivas de políticas educacionais, mas teve um caráter diagnóstico com o objetivo de “compreender” o estado atual do ensino médio no Brasil (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Foi em 2013 que, após constatar a suposta situação caótica, o TPE apresenta suas propostas no documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”. Essas propostas, três anos depois, foram concretizadas por meio da Reforma, dentre elas a flexibilização curricular, a formação técnica, o aumento da carga-horária, conteúdos essenciais mínimos e as parcerias com o setor privado (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Também está presente neste documento a concepção de um novo ensino médio “moderno”, alinhado às demandas da sociedade e do trabalho, no qual a partir de seus “projetos de vida” os jovens podem construir um ensino médio que seja mais adequado para suas expectativas, “escolher” disciplinas e conteúdos que melhor se adequem ao que esperam de seu próprio futuro (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Nestes termos, resta claro que as propostas efetivadas pela Reforma não são originais nem tampouco recentes, mas já haviam sido apresentadas em eventos e publicações do TPE, o que demonstra a influência que esta organização foi capaz de exercer no delineamento da política educacional. Logo, a Reforma acaba por ser uma maneira de acomodar o interesse que os setores empresariais já vinham demonstrando na educação.

As noções de “liberdade de escolha” e “flexibilização” estão presentes na Reforma quando menciona, no § 7º do Art. 3-A, os “projetos de vida”:

que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação por meio de ações que influenciem a determinação de políticas educacionais (TODOS, 2021).

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, on-line).

Junto com os “projetos de vida” reaparece a noção de “formação integral do aluno”, que também não é um elemento novo, já que estava presente nas DCNEM. Silva e Boutin (2018) apontam que, no Brasil, “educação integral” e “educação em tempo integral” frequentemente são vistas como sinônimos. Sobre a Reforma, apontam que:

A forma como o texto se apresenta aponta que a “formação integral e integrada” fazem parte de um projeto cuja centralidade é a ampliação da jornada escolar. O próprio título da proposta denuncia neste sentido Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral. Essa tem sido uma característica marcante na agenda de educação integral no Brasil, onde o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra pra contemplar o tempo ampliado (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525).

Mesmo sobre a compreensão de “educação integral”, Silva (2016) aponta que a concepção hegemônica deste conceito está atrelada com a manutenção dos processos de exploração do capital e voltada para a individualidade, no sentido do desenvolvimento de habilidades, características e comportamentos individuais. Afirma que

[...] a ideia de educação para paz e para a convivência solidária também ganha força neste discurso e pode *cair como uma luva* para a necessária conformação com a ordem vigente, afastando a perspectiva de luta de classes e negatizando a ideia de uma possível revolução. A proposta do desenvolvimento das potencialidades do educando também é enaltecida, porém numa perspectiva micro, onde a individualidade e as experiências subjetivas são postas em evidência, como se a partir do momento em que o sujeito estivesse bem consigo mesmo - em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos etc. - estaria automaticamente bem com os demais sujeitos e com o mundo, e assim todos os problemas sociais seriam minimizados nesta relação entre sujeito e seu interior, e a harmonia poderia então vigorar plena (SILVA, 2016, p. 34).



Nas DCNEM, a “formação humana integral” também coexistia com uma perspectiva curricular instrumental, voltada para o mercado de trabalho, o que fortalece o argumento da autora, assim como no ProEMI, no qual além da conexão entre formação integral e formação para o trabalho também está presente uma concepção próxima entre educação integral e educação de tempo integral:

A ampliação da jornada escolar, para cinco ou sete horas diárias, possibilita um tempo maior para aprofundar a diversidade de conhecimentos e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da formação humana integral [...] (BRASIL, 2016d, p. 03).

A educação integral em sua perspectiva hegemônica, como aponta Silva (2016), voltada para a dimensão da individualidade, colabora com a dinâmica da *formação para o trabalho* no ensino médio uma vez que reforça os ideais individualistas da habilidade, do mérito, da escolha, do esforço<sup>20</sup>. Ou seja, reforça a tese de que a educação é um processo de natureza individual e que depende fundamentalmente das ações dos indivíduos para seu sucesso ou fracasso, que é também individual.

Como parte da dimensão da individualidade, a Reforma reproduz o discurso, bastante presente sobretudo na mídia e na propaganda governamental, de que o “novo ensino médio” busca “educar para a vida”, e relaciona ambos com termos como “projeto de vida”, “liberdade de escolha”, “diversidade curricular”. Todavia, a ideia de “educar para a vida” já estava presente nas DCNEM de 1998, que também propunham um “novo ensino médio”.

A flexibilização curricular, mecanismo utilizado para possibilitar a “escolha” de conteúdos e atividades pelos alunos, que na Reforma aparece como a parte diversificada do currículo e os itinerários formativos, é outro mecanismo já presente na DCNEM de 1998, assim como nos documentos posteriores do TPE.

A intenção desta retomada não é apenas demonstrar que a ideia da flexibilização não é nova, mas mais do que isto entender como a adoção

<sup>20</sup> O papel da educação integral como função pacificadora e de conformação também tem seu sentido fortalecido quando Motta e Frigotto (2017) discutem a Reforma como um mecanismo de controle da “questão social”. Segundo os autores, elementos como a desigualdade, o desemprego e a pobreza, que são intensificados pelo processo de acumulação do capital, precisam ser contidos para evitar a instabilidade social. Assim, a Reforma tem também a função de, por meio da formação profissional, fornecer um mínimo de renda para amenizar a pobreza e, conseqüentemente, a tensão social.

generalizada da flexibilização curricular pela Reforma é um ato de acomodação de interesses e pressões acerca da política educacional brasileira que já vinham se desenvolvendo nos últimos anos e que, em última medida, não representam anseios originários da comunidade educacional, mas de atores de outros setores da sociedade que têm se empenhado no desenvolvimento da política educacional. Concordamos com Freitas (2014) quando afirma que os “reformadores empresariais”, por diferentes interesses, têm buscado controlar mais de perto a política educacional, o que é destacado por Bezerra e Araújo (2017) quando argumentam que

[...] o alinhamento demonstrado entre empresários e governo não é mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder, o que os coloca (em comparação com outros atores, como associações acadêmicas e profissionais) em situação privilegiada na disputa do campo educacional, resultando na subordinação da agenda educacional ao consenso construído pelos empresários (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 614).

O interesse do setor produtivo por meio da intervenção dos reformadores empresariais na política educacional demonstra a relevância da educação como parte fundamental do processo de adaptação social necessário para o êxito da reestruturação produtiva. A flexibilidade, que ganha centralidade no mundo produtivo no final do século passado também está, desde a mesma época com as DCNEM de 1998, presente no debate educacional. Após o golpe de 2016, a pausa imposta ao neoliberalismo é rompida e a Reforma surge, tão logo quanto possível, para destravar na política educacional os interesses que já se desenvolviam em programas experimentais como o ProEMI ou até mesmo nos círculos intelectuais do capital, como os eventos e publicações do TPE.

Para além da flexibilização, o aumento da carga-horária é outra das alterações que já estavam sendo ensaiadas desde o ProEMI. Hernandez (2020), destacando a contradição entre a proposição de medidas onerosas (ampliação da carga-horária) e a limitação do gasto público pela Emenda Constitucional Nº 95 (Teto dos Gastos), aponta que os sistemas de ensino estaduais e distritais, responsáveis pela concretização do ensino médio, serão obrigados a buscar maneiras de ampliar a carga-horária sem a necessidade de novos recursos, em virtude do teto de gastos, o que refletirá, segundo o autor, na redução da qualidade

pela utilização de mecanismos como cursos EaD e outras atividades fora do ambiente escolar que se mostrarem menos onerosas economicamente, o que reforça a percepção de que a tão desejada flexibilização curricular, que criaria “um novo ensino médio”, “interessante”, “moderno” e “com a cara do jovem”, na verdade seja guiada pelo que for mais econômico e não necessariamente mais interessante do ponto de vista pedagógico.

Essa preocupação é fortalecida ainda pelo destaque que o itinerário “formação técnica e profissional” recebe na configuração da Reforma. Além de ser incluído diretamente como um dos itens financiáveis pelo Fundeb, são abertas possibilidades como a já mencionada atuação de profissionais com notório saber como professores na escola e a realização de atividades fora do ambiente escolar em outras instituições e/ou empresas. O leque de ações atribuídas ao itinerário de formação técnica e profissional aponta a centralidade que este tipo de formação representa para os reformadores (HERNANDES, 2020).

Hernandes (2020) aponta ainda que a valorização da formação e do trabalho docente foram entraves que limitaram a efetividade do ProEMI e, contraditoriamente, na Reforma, esses mesmos aspectos aparecem novamente negligenciados, haja vista as possibilidades de contratação de profissionais com “notório saber” sem qualquer formação pedagógica e, de maneira mais ampla, os limites impostos pelo (não)financiamento da Reforma.

Por contar com a realização de parcerias com outras instituições e com profissionais que não são cobertos pelas legislações de carreira e remuneração do magistério, o itinerário da formação profissional aparece como uma opção mais vantajosa economicamente, considerando a escassez de recursos públicos, o que pode fazer com que os sistemas de ensino tenham preferência em escolhê-lo ao invés dos demais itinerários, uma vez que não são obrigados a ofertar todos.

Na mesma linha Silva e Boutin (2018) destacam que como a escolha sobre qual itinerário formativo será ofertado é, na prática, dos sistemas de ensino e não dos alunos, se o sistema de ensino ofertar apenas um ou dois itinerários formativos, todos os alunos serão obrigados a segui-lo(s), desconstruindo-se assim a ideia da “liberdade de escolha”. As autoras também apontam que muitos jovens que frequentam o ensino médio contribuem para a renda familiar e precisam trabalhar durante o dia, não sendo possível para eles frequentar a escola em tempo integral.

Esses embates entre a proposição da Reforma e as possibilidades dos sistemas de ensino e dos alunos advêm do fato de que, tramitando emergencialmente, não foi possível realizar um diagnóstico do ensino médio e de seus sujeitos para buscar entender de antemão a aplicabilidade e os efeitos das propostas anunciadas (HERNANDES, 2020), o que resultou em uma proposta distante da realidade concreta das escolas que ofertam o ensino médio:

Ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, e diante da PEC 241 que congela investimentos para educação, emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio. Essa política parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e de seus educandos [...] (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528)

Essa tendência de concentração na dimensão profissionalizante e da formação *para* o trabalho é evidenciada também pela prioridade dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, que são os únicos obrigatórios em todos os anos do ensino médio pela Reforma. Este é outro tópico que também já estava presente no ProEMI e que é ampliado, no fortalecimento de uma concepção instrumental de educação.

Dessa forma, é possível observar na Reforma que o mesmo direcionamento voltado à educação profissionalizante que já era visível em outros programas ganha intensidade a partir da influência de organizações externas à comunidade educacional, como o TPE. A pressa para a sua consolidação e a falta de diagnóstico, como apontou Hernandes (2020), levanta preocupações quando consideramos que, como constatado no acompanhamento da Meta 11 do PNE, o aumento das matrículas na educação profissional tem se concentrado nas regiões mais pobres do país, notadamente o Nordeste, o que sugere que a velha característica da educação profissional como uma forma de assistencialismo e compensação aos pobres continua viva.

Ao mesmo tempo, têm-se o crescimento dos cursos técnicos na modalidade integrada (que ocorrem na mesma instituição e de maneira simultânea com o ensino médio regular), o que demonstra uma tendência de que a formação profissional se apresente cada vez mais como parte constituinte do ensino médio e

o único caminho a ser seguido pelos jovens da escola pública, tendência que a Reforma busca acentuar.

Neste sentido, reafirma-se a dualidade histórica do ensino médio uma vez que a flexibilização ocasionará uma diferenciação em termos de qualidade, de acesso e de oferta entre os sistemas de ensino, contrariando, como aponta Hernandez (2020), o estabelecido nos Art. 206, inciso VII, e Art. 211, §1, da Constituição Federal: “VII - garantia de padrão de qualidade” e “[...] padrão mínimo de qualidade do ensino [...]” (BRASIL, 1988, on-line).

É possível vislumbrar uma linha de desenvolvimento histórico no que se refere a intensificação da formação profissional no ensino médio, a partir de outros programas e documentos, que culmina na Reforma. Na época em que esta foi promulgada, a BNCC para o ensino médio sequer estava concluída, o que foi ocorrer apenas quase dois anos depois, no final de 2018. A BNCC, por sua vez, representa a perspectiva curricular que dá sustentação, mesmo nos conteúdos de formação geral, às mudanças estruturais em efervescência no ensino médio, sobretudo aquelas vinculadas ao tensionamento da relação entre educação e trabalho e da dualidade histórica do ensino médio.

## **2.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A determinação de um conteúdo mínimo comum a ser trabalhado nas escolas brasileiras já está presente desde a Constituição de 1988, que em seu Art. 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, on-line). A LDB de 1996 ressalta a ideia de uma base curricular composta por duas partes: uma comum a todos os sistemas de ensino, e outra diversificada:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, on-line).

No cumprimento desta determinação foram emanados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a BNCC. O processo de construção da BNCC começou em junho de 2015 com o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu especialistas envolvidos na criação da Base. Mais tarde, naquele mesmo ano, uma primeira versão da BNCC foi concluída, em 16 de setembro de 2015. Houve ainda uma segunda versão antes que o texto final fosse entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, menos de dois anos após o início dos trabalhos. Convém destacar que a BNCC homologada ainda em 2017 correspondia apenas à educação infantil e ao ensino fundamental. A BNCC para o ensino médio foi concluída e entregue pelo MEC em abril de 2018, um ano depois (BRASIL, 2022).

Pedagogicamente, a BNCC é estruturada por meio de competências e habilidades que norteiam a organização das atividades educacionais. Entende-se competência como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018b, p.8, grifos do original).

Para o desenvolvimento de cada competência são previstos um conjunto de habilidades, cada qual representando “[...] as aprendizagens essenciais a ser [sic] garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2018b, p. 33).

As competências aparecem como a capacidade de resolver situações-problema do cotidiano. Para ter a competência de *fazer algo* o aluno precisa dominar um conjunto de vários procedimentos específicos, vistos como as habilidades que, conjuntamente, o munem daquilo que precisa para realizar uma dada ação, do que necessita para ser *competente* nesta ação específica.

Como consequência do foco nas competências ocorre um deslocamento nos processos de ensino e aprendizagem, que passam a ter como ênfase mais a questão da aprendizagem do que o ensino. Ou seja, o foco se torna aquilo que o aluno aprende, e não o que o professor ensina, tendo prevalência a aprendizagem sobre o ensino e negando, assim, o ensino-aprendizagem como aspectos de um

mesmo processo.<sup>21</sup> A pedagogia das competências centraliza o debate educacional na dimensão da aprendizagem, buscando ativamente maneiras de medi-la (avaliação em larga escala), ao mesmo tempo em que desprivilegia o ensino, dando pouca relevância para problemáticas como a formação docente, condições de trabalho e estrutura das escolas. Esse deslocamento é marca de uma perspectiva de escola típica do gerencialismo neoliberal, que busca potencializar os resultados em relação aos custos (índices de resultado *versus* custo médio por aluno/ano) sem levar em consideração a complexidade da instituição escolar.

Todavia, a utilização das competências como maneira de estruturar os processos de ensino-aprendizagem não é recente, uma vez que já é discutida desde a década de 1960. No entanto, a partir da reestruturação produtiva a escola é readaptada à nova realidade e as teorias pedagógicas ganharam novos significados. As competências, como eram originalmente discutidas no bojo do construtivismo, constituíam-se como objetivos operacionais a serem alcançados. Porém, como a construção destas competências passa pela interação com o ambiente, era necessário um certo grau de conhecimento do meio pelo sujeito. Em outras palavras, desenvolver competências passava pelo desenvolvimento de algum conhecimento contextual acerca destas mesmas competências e, por essa razão, não poderia dar-se isoladamente (SAVIANI, 2013). Todavia, esta perspectiva é alterada na pedagogia das competências, sobre a qual se ergue a BNCC:

[...] No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo mantém-se, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão a verdade é elidida. O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da

<sup>21</sup> Por essa razão, optamos, nesta dissertação, por utilizar o termo “ensino e aprendizagem” quando nos referirmos à essa concepção favorecida pelo capital, uma vez que ensino e aprendizagem são compreendidos como processos desassociáveis. Em contraposição, utilizamos o termo “ensino-aprendizagem” para nos referirmos a propostas educacionais alternativas e contrárias a essa concepção, nas quais ambos os processos são indissociáveis.

“pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo 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 [...] (SAVIANI, 2013, p. 437).

Como aponta o autor, esse novo significado das “competências” apresenta um caráter mais próximo de *adaptar-se ao meio*, uma vez que as competências se tornam estritas e não se compreende o seu contexto mais amplo. Do construtivismo, que trabalhava com a diferenciação entre inteligência sensório-motora e inteligência conceitual, o neoconstrutivismo parece priorizar a primeira, que pela sua própria natureza é voltada à dimensão individual, à percepção fragmentada da realidade, à obtenção de um fim prático e não ao entendimento do processo (SAVIANI, 2013).

A pedagogia das competências e o neoconstrutivismo sobre o qual se baseia é alinhada ao caráter procedimental da formação voltada ao mercado de trabalho. Obter competências, neste cenário, está relacionado a adaptar-se a volatilidade do mundo do trabalho e a flexibilidade que os novos postos de trabalho demandam.

Seguindo caminho similar, Girotto (2018) aponta uma tentativa de simplificação da instituição escolar. A escola e todo seu contexto – social, econômico, locacional, demográfico – é ressignificada e transformada em uma instituição menos complexa, compreensível em si só. O autor chama este processo de abstracionismo pedagógico e aponta que a complexidade inerente à instituição escolar

[...] não tem sido levada em consideração na elaboração das principais políticas educacionais no Brasil sob a ótica do abstracionismo pedagógico. Ao contrário, continua a se reproduzir uma compreensão da escola como entidade descontextualizada, facilmente explicável a partir de leis gerais de funcionamento. O próprio uso dos termos “a escola é” revela uma perspectiva a-histórica e a-geográfica que não compreende os movimentos contraditórios de constituição deste espaço enquanto lugar de conflito e diálogos dos diferentes sujeitos sociais (GIROTTO, 2018, p. 20, grifos do original).

O argumento do autor ganha eco quando analisamos a forma de estruturação da BNCC, na qual todos os processos pedagógicos escolares são resumidos em um único: a construção de habilidades e competências. Além disso, a própria ideia de uma base de âmbito nacional que já determina previamente quais



competências e habilidades são essas denota uma perspectiva em que a escola é vista como um fato dado e simples, *a escola é isso e os conhecimentos a serem trabalhados são esses*, sobrando pouca margem de atuação para os próprios professores, que se tornam simples executores de um currículo já definido (GIROTTTO, 2021).

Essa simplificação e ausência dos contextos reforça a dimensão da individualidade e da responsabilização, na qual os próprios sujeitos se tornam os responsáveis exclusivos pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Ressaltando a condição cada vez mais instável das novas formas de trabalho, Giroto (2018) é outro a reforçar o caráter adaptativo da pedagogia das competências, que busca naturalizar os problemas do desemprego, dos baixos níveis de renda, das condições precárias de trabalho. Considerando estes problemas como naturais ou rotineiros, o aluno é treinado para contorná-los desenvolvendo habilidades que ampliem a sua empregabilidade.

Por essa razão, não é coerente imaginar que a teoria pedagógica que dá base a BNCC buscara a construção de qualquer perspectiva de educação crítica. É nesta linha que o autor faz uma análise especificamente acerca de como o raciocínio geográfico, elementar para a Geografia, aparece na BNCC. Sua conclusão aponta para a fragilidade deste elemento, que se expressa pela inexistência de conexão entre o raciocínio geográfico presente na BNCC com a constituição epistemológica da ciência geográfica (GIROTTTO, 2021).

Segundo Giroto (2021), a BNCC invoca o raciocínio geográfico como uma habilidade pragmática simples, desconsiderando o fato de o raciocínio geográfico ser um elemento constituinte da ciência geográfica, estando presente desde os textos de Humboldt, no começo do século XIX, até os precursores da Geografia Crítica, na segunda metade do século XX, sendo parte dos debates que resultaram na constituição da base epistemológica da Geografia. Por essa razão, quando é apresentado como uma simples habilidade pragmática, seu sentido é significativamente esvaziado.

O próprio termo “raciocínio geográfico” é citado apenas duas vezes em todo o documento da BNCC, em ambas às vezes como parte da competência específica

2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), da qual a Geografia faz parte.<sup>22</sup> Tal competência diz respeito a

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BRASIL, 2018b, p. 561).

Um dos momentos no qual o termo é utilizado é na introdução desta competência:

Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o *raciocínio geográfico* e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço (BRASIL, 2018b, p. 561, grifos nossos).

O outro, na habilidade 6 da mesma competência:

(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o *raciocínio geográfico*, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos (BRASIL, 2018b, p. 561, grifos nossos).

Para além destas duas citações, não há qualquer explicação ou contextualização acerca do significado assumido por essa expressão na BNCC, que já é apresentada como pronta e acabada, carente de qualquer base que permita, ao professor de Geografia, compreender do que se trata o raciocínio geográfico proposto pela BNCC e como utilizá-lo, de fato, em suas aulas de Geografia.

A área de CHSA da BNCC para o ensino médio conta com seis competências, totalizando 31 habilidades distintas. Como a BNCC é organizada por

<sup>22</sup> A BNCC para o Ensino Médio é separada em quatro áreas do conhecimento distintas: 1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias e; 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

áreas do conhecimento, não existem, no campo das CHSA, competências e habilidades explícitas para uma ou outra disciplina, mas apenas competências e habilidades gerais nas quais os saberes das múltiplas disciplinas são integrados.

Quando analisamos a presença da Geografia por meio de conteúdos, termos ou temas rotineiramente tratados pela disciplina, é possível notar que estes estão concentrados na competência específica 2, que já mencionamos. A sua organização demonstra de maneira inequívoca que esta é a competência na qual buscou-se concentrar os estudos da disciplina de Geografia. Nela, há seis habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme apontado no Quadro 3.

**Quadro 3: Habilidades da competência específica 2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da BNCC do Ensino Médio**

Código	Descrição
EM13CHS201	Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.
EM13CHS202	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
EM13CHS203	Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.
EM13CHS204	Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
EM13CHS205	Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais,

	no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
EM13CHS206	Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018b). Elaborado pelo autor.

Na primeira habilidade percebemos a presença das categorias dos fixos e fluxos para a análise dos movimentos de capitais, mercadorias e pessoas ao redor do globo, bem como a sua fixação em dados pontos em privilégio de outros. Já a segunda habilidade também apresenta os fluxos, mas condiciona-os ao papel das tecnologias na sua determinação, colocando o elemento tecnológico no centro da análise.

A terceira habilidade propõe a discussão dos múltiplos significados das categorias geográficas de território, fronteira e vazio. Na quarta, reaparece o território, desta vez na perspectiva da ocupação do espaço e da territorialidade, que continua na quinta habilidade. Por fim, na sexta, são citadas várias noções da ciência geográfica, como a localização, distribuição, ordem, conexão e é mencionada a sua aplicação.

Para além da competência específica 2, que entendemos como o “lugar central” da Geografia na BNCC do Ensino Médio, alguns termos e temas dessa disciplina aparecem também na competência específica 1, que consiste em

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BRASIL, 2018b, p. 559).

Nessa competência, são mencionados termos como espacialidade, territorialidade, processos e eventos geográficos, circunstâncias geográficas, mapas, cidade/campo e linguagem cartográfica. No entanto, tais colocações aparecem de maneira muito pontual e desconectados de qualquer contexto geográfico e/ou teórico, de modo que é difícil estabelecer qualquer presença

significativa da Geografia na competência específica 1, motivo pelo qual nos concentramos na competência específica 2.

Retomando a crítica das ausências efetuada por Giroto (2021), percebemos na BNCC a falta de uma categoria fundamental para o ensino de Geografia e que não recebe qualquer menção: o lugar. Callai (2013) já afirmou a importância dessa categoria para o ensino-aprendizagem de Geografia uma vez que é a partir da multiescalaridade dos fenômenos geográficos que a dinâmica do espaço se torna compreensível, e essa multiescalaridade tem como ponto de partida a dimensão mais imediata e próxima ao aluno, que é o espaço próximo a si, o lugar. A autora afirma que mesmo processos de ordem mundial, como a globalização, possuem efeitos ao nível local, e é a partir do entendimento desses efeitos mais próximos de si que o aluno pode começar a construir um pensamento espacial que, movimentando-se degrau por degrau na dimensão da escala, propiciará a ele a compreensão de fenômenos espacialmente mais amplos.

Daí a importância desta categoria para o ensino-aprendizagem de Geografia, o que parece ter sido ignorado pela BNCC. Porém, como já entendemos anteriormente, o caráter adaptativo, que é a base da pedagogia proposta pela BNCC, mina qualquer possibilidade de desenvolvimento de posturas educativas críticas.

De fato, a própria educação geográfica foi alvo da influência do ideário neoliberal. Figueiredo Junior (2019), ao analisar uma série de documentos a partir da década de 1990 sobre a constituição da educação geográfica, verificou que foi frequente o alinhamento desses documentos com outros propostos por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse alinhamento se expressou por meio da reafirmação dos preceitos neoliberais acerca da educação, dentre os quais a perspectiva economicista que percebe a educação como a solução para os problemas econômicos.

Dentro deste contexto de influência, a educação geográfica propriamente dita se torna preocupada com o desenvolvimento econômico sustentável e a construção de uma relação amigável ser humano-natureza. Essa percepção esteve presente nos PCNs de Geografia e influenciou na construção de uma educação geográfica frágil e com pouca capacidade crítica, uma vez que foi esvaziada de

seus conceitos e, conseqüentemente, do seu potencial analítico (FIGUEIREDO JUNIOR, 2019).

Na BNCC, o foco no desenvolvimento sustentável reaparece na área das CHSA, tendo toda uma competência voltada para si (competência 3):

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018b, p. 562).

Levando em consideração as colocações de Figueiredo Junior (2019), percebemos que a importância conferida à temática do desenvolvimento sustentável pela BNCC indica, outra vez mais, as vinculações existentes entre a Base curricular e o pensamento neoliberal, que busca difundir a ideia da responsabilização individual, como se cada sujeito fosse responsável pelo desenvolvimento econômico e capaz de torná-lo mais sustentável, ignorando o fato de que a grande maioria dos problemas ambientais são gerados por um conjunto restrito de setores empresariais, sobre os quais o cidadão comum não possui qualquer controle.

Outra vinculação dos saberes geográficos com a formação para o mercado de trabalho aparece no trato da categoria território, que é apresentada em uma perspectiva *adaptativa* e estática, como a categoria geográfica central da competência específica 2. Saquet (2007) aponta que o território não possui uma definição amplamente aceita na ciência geográfica, mas ressalta que alguns elementos têm sido comuns e fundamentais para qualquer estudo territorial. Entre estes elementos está a noção de *poder*, que envolve, por sua vez, dimensões como soberania, domínio, controle, autoridade, administração, entre outros. Afirma o autor que:

O território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num *campo de poder*, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras, como mencionamos em Saquet (2003/2001 e 2004) (SAQUET, 2007, p. 58, grifos do original).

Nesse sentido, o território é percebido como algo em um processo contínuo de transformação, carregando inclusive marcas temporais (temporalidades). Por essa razão, é difícil compreender o território como um fato acabado, uma vez que está constantemente sendo criado e recriado por meio dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (T-D-R). Por essa razão, tão importante quanto o poder nos estudos territoriais é a noção de *movimento*, uma vez que para compreender o território é preciso apreendê-lo em seu processo de constante transformação, não sendo possível abstraí-lo como algo estático (SAQUET, 2007).

Tendo essa elaboração em mente, quando observamos a presença do território nas habilidades da competência específica 2 percebemos uma perspectiva distante daquela historicamente desenvolvida na Geografia científica e apontada por Saquet (2007), o que dá força à questão do distanciamento epistemológico apontada por Giroto (2021).

O *poder* aparece de maneira superficial e secundária, sendo citado apenas para analisar “[...] situações que envolvam o exercício arbitrário do poder” (BRASIL, 2018b, p. 561), como se o poder fosse uma excepcionalidade relevante apenas em momentos nos quais é utilizado arbitrariamente, e não um elemento fundante da própria compreensão de território.

Embora a territorialidade, que engloba processos de dominação e poder (SAQUET, 2007), esteja presente em algumas das habilidades da competência específica 2, não há uma construção sólida acerca do que a territorialidade realmente significa e de sua conexão com a noção de poder ao ponto de podermos compreender a sua real contribuição para a análise territorial que se propõe na BNCC.

Além disso, a ausência do poder é sublinhada também pela carência de outra dinâmica intimamente conectada: o *conflito*. O processo de formação territorial é apresentado de maneira estanque, como se fosse fruto de uma simples interação homogênea entre diferentes atores, podendo ser identificado e apresentado de maneira descritiva. A relação entre os diferentes atores não é conflituosa, ao contrário, é apresentada quase como um processo natural. Esse caráter descritivo do estudo territorial proposto pela BNCC pode ser observado, por exemplo, na habilidade 4, que menciona a avaliação da formação de territórios por

meio da identificação do papel de diferentes agentes e da comparação de características, ao mesmo tempo em que, na única citação ao termo “conflito” desta competência, restringe-o à “conflitos populacionais”:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, *identificando o papel de diferentes agentes* (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e *considerando os conflitos populacionais* (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BRASIL, 2018b, p. 561, grifos nossos).

Outro indicativo do caráter estático do território na BNCC é a ausência dos processos T-D-R. A dinâmica territorialização (T), desterritorialização (D) e reterritorialização (R) é o que demonstra o movimento contínuo de criação, destruição e recriação dos territórios (SAQUET, 2007), ou seja, o seu caráter dinâmico. Quando esses processos não são sequer apresentados na BNCC, entendemos que o estudo lá proposto é aquele que visa o território como algo já consolidado. Ou seja, nessa perspectiva, quando o aluno olha para o território ele está olhando para o passado, para algo já acabado, e esse olhar é pautado pela identificação, pela descrição daquilo que já aconteceu. Assim sendo, acaba por entender que o território é apenas *aquilo que já é*, ao invés de compreendê-lo como um constante *vir-a-ser a partir daquilo que já é*.

Para além das habilidades e competências, a BNCC das CHSA define anteriormente, em sua introdução, alguns conceitos-chave da área, dentre eles o território, que aparece mesclado com outras categorias como o lugar e a região, além de fortemente vinculado à ideia de organização/descrição e com a dinâmica do poder aparecendo de maneira secundária:

**Território** é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (BRASIL, 2018b, p. 552, grifos do original).



Esse entendimento de território dialoga com o conteúdo das habilidades da competência específica 2, uma vez que a ausência do *conflito* e do *movimento* e a valorização do olhar para o passado sobre o território (na forma da organização e limites já atribuídos) vai de encontro com uma perspectiva formativa adaptativa quando busca compreender a realidade como algo já acabado sobre a qual só resta adaptar-se, ao invés de algo em movimento cujo caminho pode ser foco de luta e resistência. Essa perspectiva adaptativa de formação está vinculada com as demandas da reestruturação produtiva, uma vez que como as novas formas de trabalho tendem à precarização e à piora nas condições de vida dos trabalhadores, faz-se útil um processo formativo que os ensine a aceitar o mundo da forma como é, naturalizando os processos causadores de desigualdade e pobreza. Assim, aceitarão a intensificação da exploração de seu trabalho com o mínimo de resistência, e a Geografia contribui para esse processo formativo quando auxilia na construção desse olhar de aceitação para o mundo (*aceitar e adaptar-se*) por meio de um território já pronto e acabado, imutável.

Se ao analisar a Geografia na BNCC chegamos a essas conclusões, quando observamos a presença da categoria trabalho percebemos outros elementos que também confirmam a tendência da formação *para* o trabalho. Da mesma maneira que ocorre com o território, a introdução da área das CHSA também define o que a BNCC compreende como trabalho. Nesta concepção, o trabalho aparece de forma diluída como diferentes coisas, apresentando por consequência diversos significados:

A categoria **trabalho**, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda, podemos falar do trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais (BRASIL, 2018b, p. 556-557, grifos do original).

Embora cite a perspectiva marxista, o trabalho aparece em tal apenas como valor, e não condição ontológica de existência. Para justificar essa multiplicidade de significados, temos a seguir que:

No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2018b, p. 557).

Ao efetuarem sua própria análise da perspectiva de trabalho elaborada pela BNCC, Ritter e Duarte (2019) apontam que os invólucros enganam bem. Tendo isso em mente e buscando significados para além do que a roupagem atraente da “diversidade” busca apresentar, outro elemento se destaca: o foco no sujeito. Mais adiante, temos que:

Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio permite aos estudantes compreender e analisar a *diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação* e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho (BRASIL, 2018b, p. 557, grifos nossos).

A valorização do sujeito define o nível individual como o espaço da ação, reforçando a dimensão individualista. Na área das CHSA o trabalho é centralizado na competência específica 4:

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (BRASIL, 2018b, p. 563).

Esta competência conta com quatro habilidades, reunidas no Quadro 4.

**Quadro 4: Habilidades da competência específica 4 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) da BNCC do Ensino Médio**

Código	Descrição
--------	-----------

EM13CHS401	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.
EM13CHS402	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
EM13CHS403	Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.
EM13CHS204	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018b). Elaborado pelo autor.

As relações entre “sujeitos, grupos e classes sociais” aparecem como objeto de interesse da habilidade 1. Já na habilidade 4, o “sujeito” aparece personificado na figura do “jovem” e de seu futuro profissional. Embora tais conexões pareçam sutis à primeira vista, precisamos recordar que a BNCC não é um projeto educacional isolado. Como vimos no decorrer do capítulo, a formação para o trabalho e a valorização da individualidade como parte deste processo marcaram a política educacional recente, que tem na BNCC seu ponto máximo de consolidação. Tendo isso em consideração, a proposição de uma base curricular que abre margem para a perspectiva individualista é sinal da continuação desta tendência. Mesmo que esta margem *aparente* ser pequena quando observada isoladamente, tal, não é o caso quando a percebemos de maneira relacional com os demais movimentos no campo da política educacional.

Além disso, embora a habilidade 1 mencione a intenção de realizar análises mais amplas envolvendo grupos e até mesmo classes sociais, o que seria interessante, é difícil imaginar como tal “amplitude” seja possível uma vez que sequer existe, no documento, uma concepção clara do que se compreende por trabalho. Sem uma base teórica sólida não é possível realizar nada mais do que

arranhar a superfície desta categoria. Nesse sentido, se pela falta de suporte teórico não se pode proceder à análise mais ampla do trabalho em seu significado ontológico, resta a análise no nível do sujeito, individual e individualista, e é nesse sentido que a margem aberta se torna preocupante.

E que sujeito é este? É o jovem que frequenta o ensino médio. Quando a BNCC propõe discutir o trabalho a partir do jovem podemos realizar um paralelo com a Reforma. Naquela, o foco dos estudos deste jovem é a preparação para o mercado de trabalho, de modo que a discussão proposta pela BNCC se torna muito conveniente já que legitima essa conexão entre o jovem e o trabalho (como sinônimo de *emprego*) no nível curricular. Essa relação que na BNCC aparece intencionalmente ampla e passível de múltiplas interpretações (“os invólucros enganam”) tem seu significado esclarecido quando complementada pela Reforma.

Outro indicativo neste sentido é a importância dada às transformações tecnológicas no contexto do trabalho. Ritter e Duarte (2019) apontam que a ideia da “adaptabilidade à tecnologia” é o que condiciona a formação proposta pela BNCC. Tal condição está vinculada às necessidades oriundas da reestruturação produtiva, que requer trabalhadores flexíveis, polivalentes e que se ajustem facilmente a qualquer “nova” forma de trabalho requerida. Ainda na competência 4, temos que:

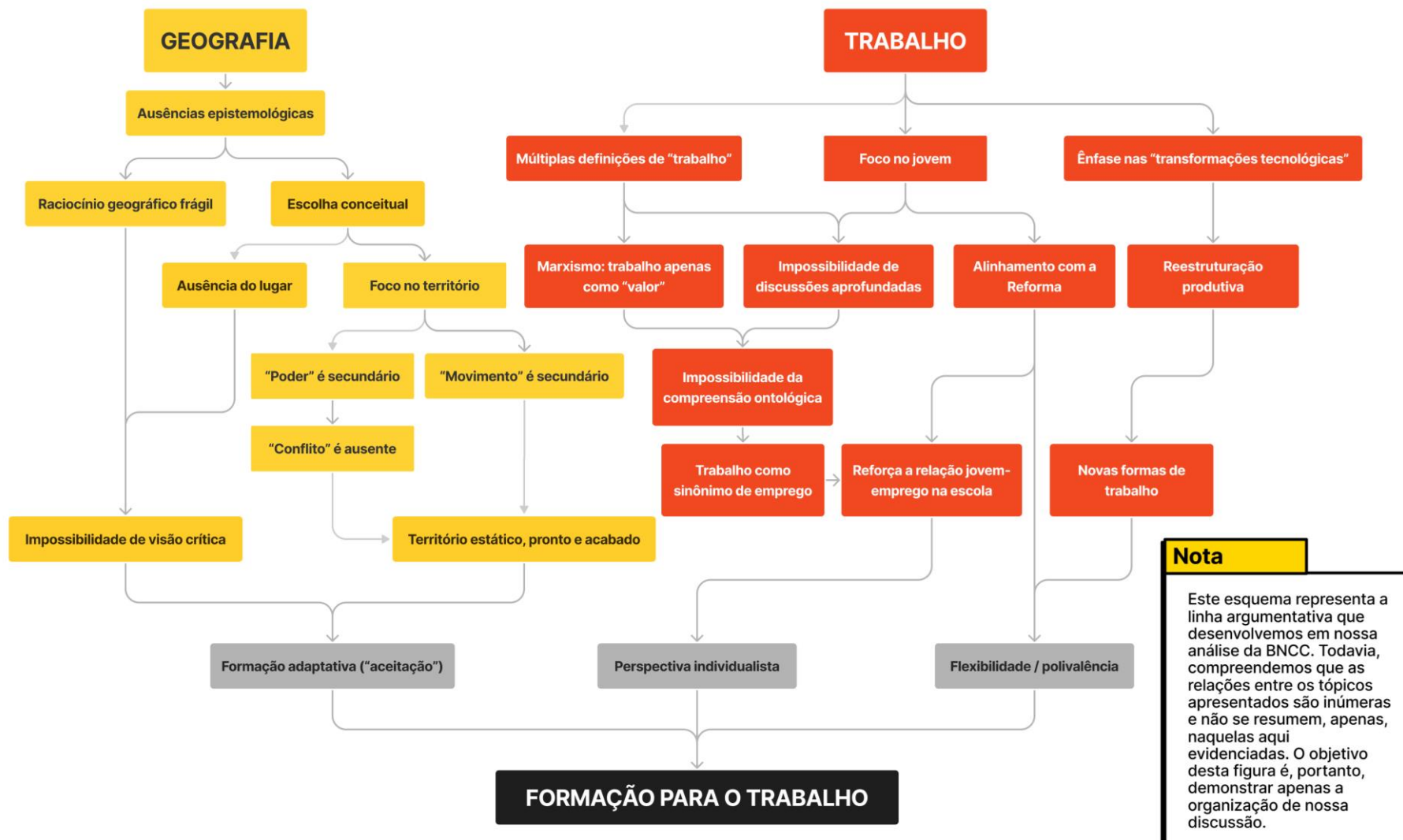
Os indicadores de emprego, trabalho e renda devem ser avaliados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas *com ênfase para as novas formas de trabalho geradas por elas, bem como seus efeitos em relação aos jovens e às futuras gerações* (BRASIL, 2018b, p. 563, grifos nossos).

A percepção das autoras é justificada quando observamos no Quadro 4 que as “transformações tecnológicas” aparecem como a ênfase de três das quatro habilidades desta competência. Nesse sentido, a BNCC desperta o interesse do capital como um mecanismo educacional que lhe pode ser útil devido às suas novas necessidades. Esse interesse é notado por Adrião e Peroni (2018) quando anotam que houve grande participação do setor privado em todo o processo de constituição da BNCC, exercendo influência na definição do seu conteúdo. Segundo as autoras,

“[...] é uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).<sup>23</sup>

A partir dos elementos obtidos na análise da relação entre trabalho e educação e conjuntamente com o exame de uma disciplina específica (a Geografia), esquematizados na Figura 2, compreendemos que a BNCC é estabelecida como um elemento de centralização, via currículo, de uma perspectiva educacional que, em consonância com as demais ações no campo da política educacional recente, tem tensionado o ensino médio na direção da preparação ao mercado de trabalho. A característica procedimental e adaptativa do currículo fornece substância para o desenvolvimento de um projeto de educação no qual a compreensão dos contextos e a formação humana generalista são desvalorizadas em prol da apropriação de saberes voltados à resolução de questões práticas do cotidiano.

<sup>23</sup> Outro mecanismo de atuação do capital é a oferta de “soluções”, nas quais entram apostilas, cursos de formação e outros “pacotes” que são vendidos para as escolas. Esta é uma via duplamente útil que, por um lado, facilita a difusão da BNCC no chão da escola por meio dos materiais padronizados e, por outro, abre um novo nicho de mercado para a atuação do setor privado por meio da venda direta de soluções, representando, em última medida, a intensificação da privatização (ALVES, 2018).



**Nota**

Este esquema representa a linha argumentativa que desenvolvemos em nossa análise da BNCC. Todavia, compreendemos que as relações entre os tópicos apresentados são inúmeras e não se resumem, apenas, naquelas aqui evidenciadas. O objetivo desta figura é, portanto, demonstrar apenas a organização de nossa discussão.

**Figura 2:** Elementos para a análise da Geografia e do Trabalho na BNCC do ensino médio e suas relações com a formação para o trabalho. Fonte: elaborado pelo autor.

A nosso ver, essa perspectiva reduz a potencialidade do processo educativo em formar sujeitos de maneira integral, contrariamente ao que preconiza a própria BNCC. A ênfase nos saberes mínimos e de caráter procedimental demonstra que a Base, embora presente desde longa data no imaginário da educação nacional, concretiza-se como outro mecanismo de submissão da educação pública ao mercado de trabalho.

## **2.6 Compêndio**

Verificamos que desde a Constituição Federal de 1988 a prescrição da formação para o trabalho está presente como parte dos Planos Nacionais de Educação. No PNE para o decênio 2014-2024 a formação para o trabalho é reforçada também como diretriz. Devido a esta centralidade, problematizamos o caráter histórico dual da formação para o trabalho no ensino médio brasileiro, no qual a educação profissional sempre foi direcionada à classe trabalhadora, enquanto o ensino médio de caráter geral e propedêutico, aquele que permite o acesso ao ensino superior, não era acessível aos filhos dos operários.

Para além da problemática da formação para o trabalho, a análise do progresso das metas do PNE é bastante preocupante, uma vez que 1 em cada 4 jovens ainda não está frequentando o ensino médio e, aqueles que o frequentam, encontram uma escola cuja qualidade está abaixo da esperada. Neste cenário alarmante, há ainda a tentativa de fortalecer a formação para o trabalho, o que pode trazer mais impactos em termos de qualidade para o ensino médio.

Na década analisada, uma série de políticas educacionais foram elaboradas na tentativa constante de reformar o ensino médio e torná-lo inovador, atraente, atualizado. Há o diagnóstico, sempre presente, de que o ensino médio não corresponde mais as necessidades da sociedade e, por isso, precisa ser reformado. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um exemplo das respostas a esse diagnóstico. Aparece como mecanismo de disseminação das DCNEM, que desde 1998 já apresentavam uma tendência de formação para o trabalho pautada na flexibilidade, que permanece presente nas DCNEM de 2012. O trabalho, nessas diretrizes, por mais que apareça como princípio, é simplificado

e se torna sinônimo de emprego, de prática, estando distante do trabalho enquanto categoria ontológica.

A ideia da flexibilização prossegue com o Ensino Médio Inovador. Tendo o objetivo explícito de “inovar”, é repetido o diagnóstico do ensino médio “pouco atraente”. Para resolver isto, aumenta-se a carga-horária e flexibiliza-se o currículo. Afirma-se que a excessiva divisão em disciplinas é prejudicial, motivo pelo qual o programa preza pela integração curricular. Percebe-se, no entanto, que os saberes elementares (Língua Portuguesa e Matemática) vão ganhando progressivamente mais foco, ao ponto de se tornarem o CIC principal. Paralelamente, também ganha centralidade o CIC “mundo do trabalho”, que trata o trabalho como sinônimo de profissão, destacando inclusive como “inovadoras” as novas formas de trabalho, notoriamente as informais.

A ênfase na flexibilização, nos conhecimentos elementares, na formação para o trabalho, não teve seu apogeu no ProEMI. Se o Ensino Médio Inovador tinha caráter experimental, a Contra-Reforma do Ensino Médio de 2016 impôs a aplicação de seus princípios para todas as escolas. Aumento de carga-horária sem aumento de recursos, flexibilização curricular, ênfase nos conhecimentos elementares, diluição de disciplinas em áreas do conhecimento, oficialização da formação para o trabalho e da entrada de profissionais não-docentes (e do próprio setor privado) dentro da escola, foram algumas das mudanças impostas pela Reforma.

Para completar o quadro, a formação geral – o outro lado da formação diversificada – também sofre de assalto uma reformulação com a homologação da BNCC. A nova base, pautada na Pedagogia das Competências, oferece o suporte pedagógico-curricular para um projeto educacional de formação de habilidades e conhecimentos elementares que permitem ao jovem *adaptar-se* facilmente, em consonância com as necessidades de um mercado de trabalho que requer cada vez mais flexibilidade.

A qualificação por competências desqualifica o ensino-aprendizagem de Geografia quando privilegia o desenvolvimento de saberes pragmáticos e imediatistas. Nesse contexto, a Geografia fica limitada à uma perspectiva de mundo essencialmente local, estática e imutável, para a qual só resta adaptar-se. O lugar perde relevância e o território perde movimento em prol da busca pela



empregabilidade e pelo individualismo na formação para o emprego que tem pouco interesse em compreender a real importância do trabalho enquanto elemento constituinte do ser humano e, por tal, modelador do espaço.

Entendemos que as transformações em curso no mundo produtivo, ocasionadas pela necessidade de reestruturação e de flexibilização dos processos de acumulação, tem patrocinado alterações na política educacional para o ensino médio. Os novos ideais formativos, que são fortalecidos em cada uma destas políticas, colaboram com uma perspectiva de formação limitada, parcial, instrumental e flexível que tem como foco a adaptação do jovem a qualquer forma de trabalho que estiver disponível.

A flexibilidade do mundo do trabalho, vendida pela propaganda como “moderna” e benéfica, ecoa na flexibilidade curricular e pedagógica, que também é propagada como “inovadora”, “moderna” e, mais do que tudo, necessária. Essa movimentação no campo das prioridades da educação demonstra a eficácia do capital em influenciar a tomada de decisão, uma vez que boa parte destas mudanças já eram bandeiras levantadas por várias instituições e fundações “filantrópicas” representantes do pensamento educacional hegemônico.

Compreendendo, por meio das políticas educacionais, estas tendências para o ensino médio brasileiro, ficamos mais próximos de nossa hipótese *de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo*, haja vista que o foco em conteúdos e habilidades elementares, além da centralidade na formação para o trabalho, pode significar o deslocamento da Geografia enquanto disciplina escolar, como buscaremos discutir no próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3: TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA

O terceiro – e último – capítulo desta dissertação busca também colaborar com seu objetivo geral, que é *compreender as tendências da dinâmica capitalista da relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio e delinear possibilidades de contratendência*. Temos que a partir das elaborações desenvolvidas no capítulo anterior, nos foi possível vislumbrar que o movimento do capital no campo da política educacional para o ensino médio caminha no sentido de aprofundar, neste nível de ensino, um projeto específico de formação para o trabalho que, por sua vez, é uma resposta às novas formas específicas de trabalho que vêm se tornando cada vez mais comuns na economia nacional, como vimos no capítulo 1.

As novas formas de trabalho geram demandas de formação que a escola, enquanto instituição social, responde. Algumas dessas respostas têm sido o foco nos conteúdos mínimos, a flexibilidade curricular e formativa, o descrédito aos saberes científicos de base, a simplificação do processo pedagógico na construção de competências e habilidades, a compreensão do trabalho como emprego, a individualidade e responsabilização, o foco na empregabilidade, a formação técnica como expressão do caráter terminal do ensino médio, a formação *parcial*, a ampliação da jornada, dentre outros.

A Geografia, como uma disciplina escolar, é impactada por esse processo de adaptação da educação formal às demandas do capital. Por essa razão, objetivamos, em um primeiro momento deste capítulo, *situar o ensino e aprendizagem de Geografia na relação trabalho e educação imposta pelo capital no ensino médio*. Dessa forma, tentaremos entender os impactos dessas novas configurações do processo formativo para o ensino e aprendizagem da Geografia.

Como a reestruturação produtiva tem se mostrado problemática aos trabalhadores, pois transforma o seu processo de trabalho em algo, por um lado, cada vez mais estranho aos próprios trabalhadores e, por outro, cada vez mais inseguro e insalubre, pensamos que é necessário ao campo educacional e ao pensamento geográfico a elaboração de alternativas de formação, de contratendências às dinâmicas regidas pelo capital que fortalecem essas formas

de trabalho precarizadas. Neste sentido, buscaremos também *aproximar o ensino-aprendizagem de Geografia da formação humana politécnica e omnilateral*, como forma de contraposição à formação parcial promovida pelo capital. Nesta empreitada, tentaremos compreender como a Geografia pode contribuir no processo de fortalecimento da formação politécnica e omnilateral.

### **3.1 A formação para o trabalho e seus impactos no ensino e aprendizagem de Geografia**

Quando falamos em “educação *para* o trabalho” a escolha dos termos não é ingênua. É bastante comum na literatura que analisa as relações entre trabalho e educação a utilização de diferentes preposições para indicar significados também diversos. Quando utilizamos a preposição *para* em “educação *para* o trabalho” estamos nos referindo a perspectiva pedagógica que tem o trabalho como fim, como objetivo, como ponto de chegada do processo educativo. Dessa maneira, a formação ocorre *para que*, ao final dela, se encontre (ou se alcance) o trabalho, que geralmente é entendido como sinônimo de emprego. Logo, o ato educativo tem como objetivo preparar o aluno para que consiga se posicionar na dinâmica produtiva da sociedade através de um emprego.

Opõe-se a esta concepção a “educação *pelo* trabalho” que, como o uso da preposição *pelo* sugere, considera o trabalho enquanto parte do processo educativo em si e não apenas o seu fim. Mais do que isso, o trabalho é o elemento constitutivo central, o princípio educativo *pelo* qual o processo formativo ocorre. Enquanto na concepção anterior o trabalho aparece como fim, aqui surge como processo. No entanto, como a educação *pelo* trabalho será retomada mais adiante, convém que, neste momento, nos concentremos apenas na primeira concepção, a educação *para* o trabalho.

Isso porque a tônica da relação entre trabalho e educação no ensino médio brasileiro tem sido a formação *para* o trabalho, que tem o objetivo de preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho. É por essa razão que, quando as políticas educacionais mencionam o termo “trabalho”, o significado que assume é muito próximo de “mercado de trabalho” ou “emprego”.

Essa perspectiva parte do pressuposto de que os desafios da modernidade exigem que a escola prepare o jovem, desde cedo, para a entrada no mercado de trabalho, o que faz com que toda a prática educacional, sua didática e currículos sejam redesenhados para o atendimento desta nova demanda. Neste processo, a disciplina de Geografia também é deslocada para acomodar as necessidades de formação oriundas da reestruturação produtiva.

Todavia, esse processo de deslocamento é implícito, pois não ocorre no sentido da afirmação, mas da ausência. Além disso, também não é centralizado em um único elemento da política educacional, mas pulverizado em vários. Por essas razões e na tentativa de compreendê-lo em seu movimento, estabelecemos algumas *dimensões* que entendemos como um conjunto de tendências ativadas por determinados mecanismos que, quando agregadas, colaboram para o alcance de um dado objetivo comum. Essa abordagem permite compreender a relação entre os diferentes mecanismos a partir da convergência das tendências, possibilitando que vejamos o processo como um todo, o que é um procedimento proveitoso para analisar situações que envolvem mecanismos aparentemente dispersos, como nosso caso.

Embora diferentes em seus objetivos, essas dimensões não se apresentam de maneira isolada uma da outra. Pelo contrário, como estão envolvidas em um mesmo contexto e agindo simultaneamente, podem compartilhar mecanismos similares e apresentar sobreposições, o que de maneira alguma enfraquece a sua definição, que é marcada pelo objetivo específico de cada uma.

A partir dessas considerações, estabelecemos duas dimensões que buscam captar a direção do movimento das políticas educacionais recentes acerca do ensino e aprendizagem de Geografia no ensino médio. Tais dimensões expressam objetivos específicos de convergência e tem como pano de fundo a perspectiva da formação *para* o mercado de trabalho, como observamos no capítulo 2.

### **3.1.1 Dimensão do apagamento**

Entendemos a *dimensão do apagamento* como o desaparecimento, ou melhor, a eliminação da disciplina de Geografia do percurso formativo dos jovens no ensino médio. É composta por mecanismos que agem apontando a irrelevância

e a desnecessidade da Geografia como um componente do currículo. A Geografia é considerada, dessa maneira, como impertinente e tem o seu lugar na escola, mais uma vez, questionado.

A via de ação de grande parte dos mecanismos desta dimensão está centrada na perspectiva da *negação*, o que significa que o apagamento da disciplina de Geografia não acontece de uma maneira afirmativa, mas a partir da *ausência* conivente. Logo, se quisermos compreendê-la, não devemos apenas visar os espaços ocupados pela Geografia, mas também aqueles que já o foram e não são mais, e também os que poderiam vir a ser, mas não o são. Para ilustrar essa via de ação, basta que olhemos, por exemplo, para os conteúdos “geográficos” presentes na BNCC e suas fragilidades, marcadas pela não-consideração (ausência) de outros conteúdos/discussões tipicamente abordados pela Geografia.

Além disso, essa ausência também se torna visível quando a disciplina não é citada na elaboração de reformas, quando não faz parte dos programas educacionais, quando não recebe incentivos específicos, quando não demonstra nenhum tipo de centralidade, o que faz com que, por fim, não seja *lembrada*. Na dimensão do apagamento a negação não precisa se manifestar de maneira taxativa (“Não vamos ensinar Geografia!”), porque já está presente como ausência.

A perspectiva da negação pode ser observada na BNCC, quando a Geografia não aparece como um componente curricular específico, ou seja, uma disciplina independente no ensino médio. Ao invés disso, é diluída no conjunto de conhecimentos que compõe a grande área das CHSA. Essa diluição, que dificulta compreender os espaços ocupados pela Geografia no novo currículo, afeta também o entendimento do que é, especificamente, ensinar Geografia, já que como deixa de ser uma disciplina específica, de que maneira pode-se diferenciar o seu ensino do ensino das outras disciplinas que compõem as CHSA? Por isso, entendemos que essa diluição tem consequências perversas para a construção da própria identidade da Geografia escolar, enfraquecendo-a.

Isso é característico de uma Base que considera como um dos problemas do ensino médio o “excesso de componentes curriculares” (BRASIL, 2018b, p. 461), já que a pedagogia das competências considera necessário tornar o ensino médio mais pragmático, mais próximo da resolução de problemas da vida real dos alunos.

Essa perspectiva pedagógica está intimamente conectada com a reestruturação do setor produtivo, que necessita de uma escola que forneça saberes procedimentais aplicáveis diretamente no mercado de trabalho, por isso da adoção das competências como centro do processo pedagógico. Nessa perspectiva, os saberes de algumas ciências não são vistos como fundamentais e, por isso, perdem espaço no ensino médio, sem considerar que, devido ao pragmatismo, o desenvolvimento intelectual e cognitivo como um todo é prejudicado, haja vista que a formação por competências tende a se aproximar mais da reprodução de mecanismos para a solução de problemas do que de efetiva compreensão da realidade (GERMANO; PEREIRA; BRAGA, 2021).

Além disso, como as competências que se espera desenvolver já são previamente definidas na BNCC, a rigidez curricular<sup>24</sup> afasta do professor de Geografia a possibilidade de construir a sua própria disciplina. Isso porque a Geografia, enquanto disciplina escolar, não pode ser confundida com a Geografia enquanto disciplina científica:

Vários estudiosos que trabalham com a investigação sobre o ensino da Geografia consideram que a Geografia escolar não se identifica com a Geografia acadêmica, embora seja esta a fonte básica de sua legitimidade. Entende-se que a partir dos referenciais da Geografia acadêmica se estabelecem os referenciais para a Geografia escolar e esta é aquele conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula. Com base nesta afirmação e avançando pode-se ressaltar que a Geografia escolar é resultado da seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada no seu contexto. Produz-se, assim, um novo conhecimento específico da escola [...] (CALLAI, 2013, p. 76).

A predeterminação totalizante da Base impede a compreensão da Geografia escolar enquanto algo em constante construção e, por natureza, mutável. Quando a Base já determina quais – poucos – conteúdos geográficos são importantes, e por meio de seus mecanismos de controle mantém olhos vigilantes sobre o

<sup>24</sup> Como a BNCC tem forte caráter controlador, ou seja, atua como um mecanismo de gerenciamento do trabalho docente e responsabilização do professor (GIROTTI, 2018), principalmente por meio das avaliações em larga escala que a tudo buscam padronizar (ZANOTTO; SANDRI, 2018), resta conseqüentemente menos liberdade para o professor organizar o seu próprio trabalho docente, definir metodologias e preparar conteúdos. Essa predeterminação, que não está aberta ao debate pelos sujeitos (professores e alunos, mas também a comunidade da escola), acaba por significar o enrijecimento da Geografia escolar.

professor, estabelece-se uma barreira que impossibilita o desenvolvimento da Geografia escolar enquanto um produto do pensamento espacial instigado pelo professor e exercitado pelos alunos no dia a dia da escola, um saber cuja base é a Geografia científica, mas que com ela não se confunde.

A Geografia escolar não é, portanto, mera reprodução dos conhecimentos construídos por meio da Geografia acadêmica. Mais do que isso, é a reconstrução destes mesmos conhecimentos a partir da realidade escolar, resultando em saberes que são específicos para a compreensão espacial dos alunos de cada escola. Por essa razão, a rigidez e a homogeneização das habilidades como centro do processo pedagógico resultam no enfraquecimento da Geografia escolar enquanto um processo em constante construção e na sua redução a mero reprodutor de um conhecimento previamente definido, e, mais do que isso, definido fora da escola.

Essa rigidez que impede a construção da Geografia escolar no dia a dia da sala de aula tem também como reflexo o afastamento de seu escopo científico. A Geografia escolar, agora voltada para o desenvolvimento de habilidades, tende a encontrar dificuldades para se conectar com a Geografia acadêmica, perdendo seu sentido. Esse afastamento se expressa como um distanciamento do escopo científico e uma aproximação do pragmatismo, que transforma a Geografia escolar em algo voltado à utilidade imediata, despida de sua dimensão epistemológica e de sua base científica, o que leva ao esvaziamento do argumento geográfico na escola (GERMANO; PEREIRA; BRAGA, 2021).

Curiosamente, essa rigidez é uma *aparente* contradição ao discurso da Reforma, que afirma a flexibilidade como princípio. Consideramos esta contradição como “aparente” pois a Reforma, embora defenda a diversidade e a livre escolha de itinerários, conta com tais princípios apenas no campo abstrato, pois a realidade material das escolas e as necessidades do setor produtivo não permitem escolhas. Ao contrário: a realidade material *condiciona* e a reestruturação produtiva *demand*a um tipo específico de formação, para o qual não cabe opção. Logo, na materialidade dos fatos caem por terra os princípios abstratos e as relações entre a Reforma e a BNCC, que antes pareciam contraditórias, se mostram na verdade complementares.

É esta a linha seguida por Silva e Boutin (2018) quando apontam que, embora a Reforma determine uma carga-horária significativa como “parte diversificada” do currículo, essa “diversificação” é uma ilusão, pois a mesma Reforma não estabelece uma quantidade mínima de itinerários formativos a serem ofertados. Logo, cada escola poderia contar, em tese, com apenas um itinerário formativo e, se entre os cinco possíveis, a escolha não for pelo itinerário das CHSA, a Geografia ficaria restrita à rigidez da formação geral da BNCC e, mesmo caso as CHSA fossem por sorte as escolhidas, não há regulamentação sobre como a Geografia poderia aparecer neste itinerário enquanto parte diversificada do currículo.

Ainda sobre os itinerários formativos, uma das proposições da Reforma que foi bastante criticada é a presença do itinerário da “formação técnica e profissional”. Enquanto os demais itinerários correspondem, cada qual, a uma área de conhecimento da BNCC, este itinerário aparece de maneira diferenciada, pois não possui essa correlação. Para além disso, representa uma grande transformação no ensino médio no sentido de que, antes da Reforma, os sistemas de ensino poderiam ofertar apenas o ensino médio regular e, se tivessem interesse, poderiam também ofertar a formação profissional vinculada aos cursos de ensino médio regulares. O ponto central é que a formação profissional aparecia como um *adicional* e a formação regular era a norma.

Quando a Reforma estabelece este itinerário formativo, a formação profissional aparece agora como parte da norma, e não como algo complementar. Indo além, Piolli e Sala (2020) demonstram que essa “parte” não tem o mesmo peso e importância que os demais itinerários formativos, mas é na verdade o eixo central ao redor do qual orbita toda a intencionalidade por trás da Reforma enquanto um projeto de educação e de sociedade, movimento que já vinha sendo ensaiado em programas como o Ensino Médio Inovador e que dialoga com a hipótese que viemos desenvolvendo, de que as políticas educacionais recentes têm seu enfoque na formação para o mercado de trabalho.

Isso indica que na composição da parte diversificada dos currículos, formada pelos itinerários formativos, os sistemas de ensino tendem a privilegiar o itinerário



da formação técnica e profissional,<sup>25</sup> e são incentivados a isso quando a Reforma atribui privilégios específicos a esse itinerário formativo, como a possibilidade de parcerias com instituições do setor privado, o que, dentre outras coisas, é uma maneira de terceirizar parte da formação e torná-la mais barata.

Diante desta concorrência desleal, as CHSA – e todas as outras áreas – saem prejudicadas na luta por espaço na parte diversificada, e a Geografia, como possui pouca ou nenhuma utilidade nesse projeto de educação, não é incluída na “formação técnica e profissional”, sendo relegada para a parcela de tempo destinada à formação geral.

Todavia, se não pode esperar ser incluída na parte diversificada do currículo, engana-se quem imagina que o espaço da Geografia possa ser encontrado na parte da formação geral, que teve a sua duração reduzida. Se antes era de 2.400 horas, agora a formação geral (regida pela BNCC) não pode ocupar mais do que 1.800 horas, ou 75% do total atual. Se considerarmos a expansão da carga-horária prevista pela Reforma perceberemos que, com 3.000 horas a partir de 2022, a formação geral ocupará 60% do tempo total, enquanto com as almejadas 4.200 horas, sem data para entrarem em vigor, ocupará pouco mais de 40%. As paredes do currículo parecem se fechar sobre a Geografia.

No pouco espaço que lhe resta para ocupar, a Geografia é excluída ainda pela maneira com a qual foi inserida na BNCC, apresentando múltiplas ausências no campo epistemológico (GIROTTI, 2021). Essas ausências se expressam quando as categorias típicas da Geografia são apresentadas de maneira resumida, como se fossem um produto já acabado e plenamente aceito, desprovidas de qualquer disputa quanto ao seu significado. A simplificação é tamanha que se chega ao ponto de apresentar lugar, região e fronteira como meras “partes” da categoria território.

Ou seja, são categorias que carecem de elaboração e são utilizadas de uma maneira em que não são reconhecidas enquanto componentes de um saber científico mais amplo: a ciência geográfica. Em outras palavras, trata-se da categoria pela categoria, como se existisse isoladamente em um vácuo de

<sup>25</sup> Piolli e Sala (2020) anotam que esta tendência foi exatamente a observada na rede estadual de São Paulo, na qual o itinerário da formação técnica e profissional começou a ser implementado antes mesmo da BNCC, demonstrando a sua importância para os planejadores da política educacional.

conhecimento e fosse autossuficiente. Essa situação é causada pela *presença de conteúdos geográficos* em simultâneo com a *ausência da disciplina de Geografia*. Isso fica claro quando, embora a BNCC apresente categorias geográficas e habilidades que envolvem estas categorias, não há qualquer menção substancial ao termo “Geografia” em si.

Trata-se de utilizar as categorias geográficas sem reconhecê-las como geográficas, o que tem um efeito avassalador na construção de seus significados, que se tornam superficiais porque são desconectados da disciplina científica que lhes dá base, além de colaborar para o apagamento da Geografia enquanto um campo de saber específico. A negação da identidade própria da Geografia fica evidente quando não há qualquer menção à sua história enquanto ciência, às diversas escolas do pensamento geográfico, ou mesmo ao desenvolvimento da Geografia científica e escolar no Brasil. Sua identidade é apagada e suas categorias são surrupiadas de si.

Todavia, essa abordagem é coerente com a pedagogia que dá suporte à BNCC, já que as competências a serem desenvolvidas pelos alunos são pragmáticas e não necessitam ser contextualizadas (SAVIANI, 2013), logo os instrumentos usados para efetivá-las (categorias de análise, no caso da Geografia) possuem as mesmas características: pragmatismo e ausência de contexto. Dessa maneira, as categorias geográficas se tornam *não-geográficas*, esvaziadas de sentido e transformadas em simples habilidades (por exemplo, “avaliar o território...”), um saber prático a ser utilizado de maneira corriqueira.

Essa característica pragmática dos saberes geográficos está relacionada com as necessidades que a reestruturação produtiva impõe à escola, que se traduzem no foco em saberes de ordem mais procedimental, úteis para o trabalhador que não tem posição fixa na nova ordem produtiva e que precisa conhecer os procedimentos para *saber fazer* quantas coisas forem necessárias onde conseguir se encaixar, seguindo as flutuações do mercado de trabalho flexível. Essas necessidades não permitem à escola “perder tempo” com um “excesso de disciplinas irrelevantes”, daí advém os conteúdos órfãos de disciplinas.

Outra faceta das novas necessidades de formação é a priorização de certos conhecimentos vistos pelos reformadores empresariais como os mínimos necessários para o desenvolvimento desses saberes procedimentais,

principalmente Língua Portuguesa e Matemática. Esses conhecimentos são então priorizados por meio da obrigatoriedade da oferta dessas disciplinas em todos os anos do ensino médio, enquanto os demais componentes curriculares não possuem essa garantia. Neste sentido, em um currículo cuja materialização é limitada pelas condições estruturais/físicas/de pessoal das escolas, a expansão de algumas áreas ocasiona, necessariamente, a retração de outras.

Na nova lógica de prioridades, a Geografia – ao lado da História – sofre de um *duplo processo de exclusão*. Em um primeiro momento, é eliminada pelo processo de enfraquecimento das CHSA, já que essa área do conhecimento tem pouca relevância para o projeto de formação que se impõe porque não abrange os conteúdos mínimos (Língua Portuguesa e Matemática) e prioritários (formação técnica e profissional). Em um segundo momento, no interior das já fragilizadas CHSA, a Geografia é eliminada novamente quando a Reforma inclui como § 2º do Art. 35-A da LDB que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, on-line),<sup>26</sup> fazendo com que, mesmo entre as disciplinas excluídas, a Geografia e a História sejam, mais uma vez, eliminadas, recebendo nem mesmo o prêmio de consolação. A dupla exclusão demonstra, pois, o tamanho da irrelevância da Geografia e da História para essa nova dinâmica de formação.

O projeto de educação patrocinado pelo capital tem se consolidado, cada vez mais, como parte da legislação educacional, tensionando o ensino médio no sentido da formação para o mercado de trabalho, como vimos no decorrer do capítulo 2. Nessa conjuntura, a Geografia não possui prioridade, pois tem pouca utilidade para este projeto de formação e, como consequência, é paulatinamente apagada do ensino médio enquanto um saber importante para a formação dos jovens e com identidade curricular própria. No Quadro 5, apresentado abaixo, realizamos um esforço de sistematização que consiste em uma tentativa de identificar os diferentes mecanismos que esse projeto de educação tem utilizado

<sup>26</sup> Todavia, a garantia da inclusão destes saberes na BNCC não pode ser vista como uma valorização dos mesmos porque, em primeiro lugar, sequer são tratados como disciplinas, mas apenas como “estudos e práticas”, descaracterizando e diluindo a sua identidade enquanto componentes curriculares. Em segundo lugar, porque essa “garantia” de modo algum se aproxima da proporção em que outras dimensões são priorizadas, como os saberes mínimos (Língua Portuguesa e Matemática) e a formação técnica e profissional.

para deslocar a Geografia do ensino médio, de acordo com o que viemos discutindo neste tópico. Embora cada mecanismo apresente tendências específicas, entendemos que, em conjunto, todas colaboram para o alcance de um mesmo objetivo, que é o apagamento da Geografia na etapa do ensino médio.

**Quadro 5:** Síntese da dimensão do apagamento da disciplina de Geografia do ensino médio

<b>Mecanismo</b>	<b>Tendência(s)</b>
Diluição da Geografia nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda de espaço no ensino médio</li> <li>• Descaracterização da Geografia escolar</li> <li>• Deslegitimação da Geografia como um saber específico</li> </ul>
Rigidez e homogeneização da pedagogia das competências	Descaracterização da Geografia escolar
Redução da carga-horária de formação geral	Perda de espaço na parte de formação geral do ensino médio
Prevalência do itinerário “formação técnica e profissional”	Perda de espaço na parte diversificada do ensino médio
Fragilidade epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda de espaço no ensino médio</li> <li>• Descaracterização da Geografia escolar</li> <li>• Deslegitimação da Geografia como um saber específico</li> </ul>
Priorização dos conhecimentos mínimos (Língua Portuguesa e Matemática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irrelevância pedagógica da Geografia</li> <li>• Perda de espaço no ensino médio</li> </ul>
Dupla exclusão e ausência de qualquer obrigatoriedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irrelevância pedagógica da Geografia</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda de espaço no ensino médio</li> </ul>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Alguns dos mecanismos apontados no Quadro 5 podem ser utilizados para compreender, além da Geografia, a eliminação de outras disciplinas do ensino médio que também não são vistas como prioritárias pelo projeto de educação do capital. Dentre elas, principalmente as correlatas da área de CHSA, como História, Filosofia e Sociologia. Isso destaca o caráter poroso da dimensão do apagamento e demonstra que não pode ser vista de maneira isolada, como se fosse um processo claramente delimitado na realidade educacional e específico da Geografia, mas sim como uma maneira de compreender essa mesma realidade, um recorte que nos permite investigar aquilo que buscamos – no nosso caso, o apagamento da Geografia –, que de maneira alguma está dissociado da totalidade do real e que, por essa razão, permite compreender também outras de suas facetas – como o apagamento de outras disciplinas.

O apagamento da disciplina de Geografia não passa, necessariamente, pela eliminação total de seus conteúdos. Embora poucos, alguns dos temas tradicionalmente tratados pela Geografia continuam presentes na BNCC. Nesse sentido, não podemos entender a dimensão do apagamento como a eliminação total dos saberes geográficos do ensino médio, mas sim como a descaracterização da Geografia escolar, o seu tratamento como um saber irrelevante, a sua total despriorização, a sua deslegitimação enquanto um saber específico, o seu deslocamento e perda de espaço, tendências que, em conjunto, apontam para um movimento em curso de eliminação da Geografia do ensino médio, mesmo que alguns de seus conteúdos permaneçam presentes.

Isso porque, embora tenha ganhado força nos últimos anos, o projeto de educação atrelado às necessidades do capital age de maneira progressiva, motivo pelo qual alguns conteúdos da Geografia ainda persistem. Além disso, entendemos que essa ação se dá em duas frentes, tanto pela via da exclusão e da negação de espaço, quanto pela via da absorção e adaptação do previamente existente à nova lógica. É neste movimento que, de maneira simultânea e tendo a formação para o mercado de trabalho como ponto comum, por um lado, a Geografia perde espaço

como uma disciplina não prioritária e, por outro, os saberes que ainda não puderam ser eliminados ou que mostram certa utilidade são repensados e adaptados aos novos objetivos de formação. Dessa forma, ao mesmo tempo em que é suprimida pelos mecanismos que identificamos como a dimensão do apagamento, *aquilo que resta da Geografia* não fica intacto e também é subjugado por meio de outros mecanismos, que trataremos como a *dimensão da conciliação*.

### 3.1.2 Dimensão da conciliação

Se antes a tônica era a exclusão e a negação de espaço, agora buscamos compreender quais mecanismos o projeto de educação do capital tem utilizado para repensar a Geografia que permanece no ensino médio. Da mesma maneira que os sujeitos passam a ser adaptáveis à nova realidade produtiva, a Geografia também é adaptada à pedagogia das competências.

Trata-se de uma *conciliação* que significa, antes de mais nada, adequar-se ao caminho que o ensino médio percorre com cada vez mais velocidade: o da formação para o mercado de trabalho. Todavia, quando pensamos no termo “conciliação” é comum que o aproximemos da ideia de pacificação, como se conciliar duas ou mais coisas significasse a superação de uma situação de conflito e o estabelecimento de um consenso pacífico. No entanto, no contexto dessa dimensão, a pacificação assume dois significados distintos.

O primeiro deles como *aparência*, já que a ideia de um currículo pronto e controlador como a BNCC transmite a percepção de que os conflitos, os debates, os diálogos sobre a definição dos conteúdos, práticas e teorias pedagógicas no ensino médio como um todo – que são naturais e benéficos – foram superados. Se a decisão já foi tomada, resta pouco a discutir sobre o que é ensinar e aprender Geografia e, de maneira mais ampla, o que é ensinar e aprender qualquer coisa. Quando já estão definidas competências a serem desenvolvidas e habilidades para alcançá-las, a voz dos professores e dos sujeitos das escolas é silenciada.

Isso nos leva ao segundo significado, que decorre do fato de que essa pacificação não é fruto do alcance de um consenso pacífico acerca do que deve ou não ser uma base nacional comum, não é resultado de um acordo entre os diferentes sujeitos envolvidos na discussão da BNCC, mas sim fruto da supressão

das dissidências, e por isso pode ser melhor entendida como *farsa*, já que houve resistência dos educadores, da sociedade civil, dos alunos secundaristas que ocuparam escolas pelo país em protesto contra a Reforma, porém todos foram notoriamente ignorados.

Por essa razão, quando buscamos compreender, de que maneira, os movimentos da política educacional têm colaborado no redirecionamento da Geografia no ensino médio no sentido da formação para o trabalho, ou melhor, para conciliá-la com as demandas da reestruturação produtiva – que é de fato o objetivo desta dimensão –, essa conciliação não deve ser vista como um processo pacífico mas, ao contrário, como uma conciliação forçada, na qual a imposição, e não o diálogo, é a forma de ação dos reformadores educacionais.

Um dos mecanismos que atuam nesse processo de conciliação da Geografia é a própria rigidez da pedagogia das competências. Isso porque partimos do entendimento de Callai (2013) de que a Geografia escolar, a Geografia praticada na escola, é algo vivo, algo que é construído no dia a dia pelo professor de Geografia e seus alunos que, ao interpretarem a realidade espacial por meio dos métodos e categorias da Geografia científica, da ciência de base, desenvolvem um novo conhecimento geográfico que é autêntico, original daquela realidade e daquela espacialidade, e esse conhecimento tampouco se limita aos saberes diretamente relacionados ao espaço em si, enquanto objeto da análise dos alunos, mas é também um conhecimento sobre a própria análise, sobre o próprio fazer Geografia. Em outras palavras, é a Geografia escolar se recriando e avançando a cada aula em seus conteúdos e métodos, como fruto do pensamento espacial constante.

Quando se estabelecem restrições para esse pensamento espacial e se levantam barreiras que impedem a sua realização, prejudica-se a efetivação da Geografia escolar. O foco no desenvolvimento de competências e habilidades específicas e já previamente definidas é um dos obstáculos que limitam o potencial da Geografia escolar.

Já mencionamos esse mecanismo na dimensão do apagamento, pois compreendemos que uma de suas tendências é a descaracterização da Geografia escolar, que deixa de ser vivamente construída na escola, e essa descaracterização, por sua vez, leva ao enfraquecimento da identidade da

Geografia e, conseqüentemente à perda de espaço e ao seu apagamento como disciplina na escola. Todavia, também o consideramos como parte da dimensão da conciliação pois, além de apagá-la, também colabora para a sua adaptação.

E essa adaptação ocorre porque quando a pedagogia das competências é estabelecida como uma base rígida a ser seguida e são também construídos meios para garantir a sua aplicação – por exemplo, avaliações em larga escala –, todos os saberes e práticas pedagógicas são forçadamente aproximados das características desta pedagogia que, por ser fiel às demandas da reestruturação produtiva, preza por saberes de ordem adaptativa. Logo, o foco nas competências e habilidades, por si só, já estabelece uma atmosfera regulamentadora que incentiva o desenvolvimento desse tipo de saber, afetando conseqüentemente os saberes geográficos e o processo da Geografia escolar como um todo.

Colabora nesta tendência a perspectiva neoliberal gerencialista que considera a escola como uma instituição simples (GIROTTO, 2018). O estabelecimento de habilidades e competências homogêneas para todas as escolas advém dessa concepção, que entende a escola pública como uma instituição pouco complexa e que pode ser controlada, utilizando ferramentas centralizadas e quantitativamente mensuráveis. Ao mesmo tempo, e para ser coerente com seus pressupostos, essa concepção desloca para o segundo plano a questão da realidade própria de cada um desses ambientes escolares.<sup>27</sup>

Compreendemos esse processo como um isolamento da escola do todo social, que acontece pela sua homogeneização, fazendo com que passe a ter pouco contato com a realidade social na qual está inserida e se volte, exclusivamente, para o alcance das expectativas definidas na capital federal para os resultados das avaliações, que podem ter pouco a ver com o que a comunidade na qual essa escola está inserida realmente necessita em termos de formação.

Do ponto de vista da Geografia escolar, o isolamento da escola e, conseqüentemente, a ausência de conexão com o contexto que a circunda condiciona os alunos ao individualismo e torna difícil a compreensão espacial

<sup>27</sup> Sobre este ponto, o estabelecimento de uma “parte diversificada do currículo” não pode ser visto como um contra-argumento já que, como vimos na dimensão do apagamento, o itinerário formativo prioritário nesta parte do currículo é o da formação técnica e profissional que, por sua vez, é direcionado para o mercado de trabalho, pouco colaborando, dessa maneira, para a diversificação dos currículos com base nas realidades locais.



daquilo que vá para além da sua própria realidade imediata, o que se traduz na dificuldade de construir um pensamento espacial que permita o movimento do lugar para o global e do global para o lugar.

Tal aspecto é problemático dada a importância da multiescalaridade espacial para a compreensão do movimento do real. Quando o ensino e aprendizagem de Geografia se torna restrito à dimensão local e é desconectado de outras escalas como o regional, o nacional e global, corre-se o risco de desenvolver análises subjetivas que focam apenas em aspectos micro da realidade, impossibilitando a compreensão de conceitos mais amplos, que vão para além do mundo imediato (CAVALCANTI, 2017).

Se a escola é homogeneizada e se torna simples, se seu contexto não é relevante, se existe fechada em si mesma, isolada do mundo e concentrada em aplicar avaliações em larga escala, de que maneira o professor de Geografia poderia desenvolver um pensamento multiescalar se a perspectiva pedagógica que controla o seu trabalho é monoescalar, cujo único nível de análise relevante é o do indivíduo, que aprende a aprender *por e para* si mesmo?

Por mais que o espaço do cotidiano, como já afirmamos, seja fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, ele é apenas o ponto de partida e quando o processo pedagógico não consegue sair deste nível e se conectar com as demais escalas do espaço geográfico, o conhecimento que surge deste processo se torna subjetivo (CAVALCANTI, 2017), e a subjetividade, neste contexto formativo atrelado ao capital, se expressa como reforço da individualidade, formando um aluno que não consegue compreender o espaço para além de si mesmo e daquilo que o afeta de maneira imediata.

Nesse sentido, a simplificação da instituição escolar acaba por se manifestar, pois, como uma maneira, via processo pedagógico, de simplificar a própria realidade, tornando-a fundamentalmente local e individual e impedindo que se construa, na escola, uma Geografia escolar que compreenda o espaço em sua totalidade multiescalar, com todas as desigualdades e formas de exploração que contém, um conhecimento que permita ao aluno entender-se no seu lugar e, ao mesmo tempo, *situar-se* no mundo. Ao contrário disso, o que se busca é naturalizar as mazelas, tornando-as aceitáveis e fortalecendo, assim, o caráter adaptativo desses conhecimentos.

Além disso, para que fosse possível desenvolver um pensamento espacial que permitisse entender a realidade de maneira mais ampla e profunda seria necessário, antes de mais nada, compreender o que é a Geografia em si e como o seu instrumental metodológico, suas categorias e conhecimentos podem ser utilizados para entender o mundo no qual estamos. Ou seja, antes de utilizar a Geografia é preciso conhecê-la.

Acontece que, como aponta Giroto (2021), não existe qualquer discussão no sentido epistemológico ou histórico na BNCC que permita entender qual a concepção de Geografia defendida. O que existe é uma ausência epistemológica, na qual a Geografia não é discutida como uma ciência específica e diferente das demais e, na verdade, sequer está presente como uma disciplina. Estão presentes alguns conteúdos, mas não a Geografia em si enquanto disciplina.

O mecanismo da fragilidade epistemológica é outro que já foi mencionado na dimensão do apagamento pois auxilia na descaracterização da Geografia e, conseqüentemente, na perda de espaço no ensino médio. Todavia, também é relevante na dimensão da conciliação pois, como aponta Cavalcanti (2017) ao comentar o hábito dos pesquisadores de buscar resolver os problemas do ensino por meio da didática:

Muitas pesquisas sobre o ensino de Geografia tem a preocupação mais pragmática de encontrar soluções para a sala de aula, para a abordagem dos conteúdos, para os caminhos (metodologia) para se trabalhar bem os conteúdos. Mas, reforço a necessidade de uma discussão mais teórica sobre o próprio processo de conhecimento, uma discussão epistemológica mais consistente. Um argumento a favor dessa demanda é o fato de que toda discussão sobre ensino deve ter como base a discussão epistemológica, *porque o ato didático é um ato epistemológico*. Quando se negligencia essa discussão, corre-se o risco de se trabalhar com o superficial, com os desdobramentos aparentes dos fenômenos, com as decorrências, sem compreender os nexos internos e externos da realidade que se estuda (CAVALCANTI, 2017, p. 197, grifos nossos).

Nesse sentido, pensar o ensino-aprendizagem de Geografia passa, necessariamente, por entender o que é ensinar e o que é aprender Geografia, que é diferente de ensinar e aprender outras disciplinas, já que cada disciplina apresenta modos específicos de compreender os seus respectivos objetos de conhecimento, que são resultado da constituição histórica de cada disciplina. Dessa

maneira, como poderia ser possível ensinar Geografia se não sabemos o que é Geografia? Ou, em outras palavras, como ensinar aquilo que não se sabe?

Se a Base não apresenta o que é a Geografia e se entendemos, em linha com Cavalcanti (2017), que o ato didático é um ato epistemológico, *ensinar Geografia se torna uma impossibilidade*. Todavia, um questionamento pode ser colocado nesta altura da discussão: se ensinar Geografia é uma impossibilidade, por que os conteúdos geográficos persistem na BNCC?

Uma maneira de responder à essa questão é o caminho que viemos percorrendo, de que alguns conhecimentos da Geografia são repensados de acordo com as intencionalidades formativas do capital, ou seja, são conciliados com essas demandas de modo que se tornem úteis. Quando pensamos desta maneira, faz sentido o fato de que não possamos ensinar Geografia porque, afinal de contas, ensinar Geografia não é o objetivo. O objetivo desses movimentos na política educacional, que buscamos destrinchar na dimensão da conciliação, é outro, que é o de tornar os conteúdos geográficos úteis no processo de formação para o mercado de trabalho.

E esse processo de formação tem como elemento central as competências e habilidades, de modo que outros aspectos que são importantes para o ensino-aprendizagem de Geografia, como a multiescalaridade e todas as categorias de análise geográficas, se tornam inacessíveis em sua plenitude ou, mais preocupante ainda, são reelaborados de maneira empobrecida e desconectada da ciência geográfica.

Ou seja, a partir do momento em que a Geografia é negada pela BNCC enquanto uma ciência com identidade e métodos próprios, os conteúdos e categorias geográficas ficam livres para serem reelaborados, e esse mecanismo da ausência epistemológica foi utilizado, entendemos, para viabilizar outros mecanismos de conciliação da Geografia com as novas perspectivas de formação, já que a base epistemológica deixa, dessa maneira, de ser uma “amarra” que garantia a coerência e organização desse conhecimento científico de acordo com a história da Geografia.

Exemplo dessa desconexão entre a BNCC e a ciência geográfica é a maneira superficial por meio da qual o raciocínio geográfico é apresentado. O termo “raciocínio geográfico” é citado duas vezes, e em nenhuma delas é realizada

qualquer definição que explique qual o seu sentido. Essa superficialidade é notada por Girotto (2021) quando aponta o distanciamento entre a relevância do raciocínio geográfico para a BNCC e a importância que este conceito possui na epistemologia da Geografia.

O fato de não haver uma definição que permita ao professor se apropriar do conceito e compreendê-lo como parte do processo pedagógico de ensinar e aprender Geografia é um reflexo da própria inexistência da Geografia enquanto uma disciplina/ciência específica na Base. Nesse cenário, conceitos elementares como o de raciocínio geográfico não são elaborados.

A fragilidade desses conceitos precariza a Geografia escolar, que se vê debilitada pela ausência de seus instrumentos básicos para a interpretação da realidade. Sem essas categorias, não há como construir compreensões do espaço que considerem a sua complexidade e multiescalaridade, pois são justamente as categorias geográficas que permitem esse olhar geográfico sobre a complexa realidade espacial.

A fragilidade do raciocínio geográfico é relevante enquanto um mecanismo na dimensão da conciliação, pois este conceito tem sido historicamente fundamental para a superação da Geografia conteudista que prevalece na escola brasileira, pautada na memorização e descrição. Se a Geografia conteudista se preocupa em fornecer respostas prontas, é por meio do raciocínio geográfico que o professor de Geografia pode elaborar perguntas que despertem um processo investigativo sobre a realidade, processo este que utilizará dos instrumentais da Geografia na busca pelo conhecimento, em outras palavras, um raciocínio que ocorre de maneira geográfica (GIROTTI, 2015).

Quando as categorias geográficas não estão presentes, ou quando o raciocínio geográfico não é desenvolvido, o processo investigativo sobre o espaço fica prejudicado e retorna-se ao estado anterior da Geografia escolar, no qual aprender Geografia consiste apenas em decorar descrições e nomes, um saber que colabora com a compreensão da realidade enquanto algo estático e já definido, dialogando, pois, com as necessidades que se impõem sobre a escola, de construção de saberes adaptativos.

Além disso, o processo do raciocínio geográfico precisa ter como ponto de partida e de chegada a realidade dos alunos, pois é a partir dos níveis de escala

mais próximos que podem ser construídos entendimentos sobre os níveis mais amplos e distantes como o global e, depois, compreendidas as influências do global no lugar (GIROTTI, 2015). Parte-se, dessa maneira, do pressuposto de que o processo do raciocínio geográfico se inicia com o mais próximo, daí a relevância da categoria lugar.

Todavia, outro aspecto que a ausência das “amarras” epistemológicas na BNCC possibilitou foi a desconsideração do lugar. Essa categoria é central para o ensino de Geografia (CALLAI, 2013) pois é o que permite a compreensão daquilo que está próximo do aluno, ao seu cotidiano, sendo fundamental para a superação daquela Geografia escolar descritiva e decorativa. Temos que:

[...] optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global. Muitas vezes, é necessário ter uma referência na história, no passado e em outros lugares do mundo para estabelecer relações com o local e compreender o entorno (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 6)

Quando pensamos sobre o ensino-aprendizagem de Geografia, é o lugar enquanto categoria que possibilita o raciocínio geográfico sobre a realidade, pois é a partir da realidade espacial mais próxima que pode ser construída a compreensão multiescalar. Desconsiderando sua relevância para o ensino de Geografia, o lugar não aparece na BNCC, o que demonstra que não há a intenção da construção desse tipo de compreensão da realidade por meio da pedagogia das competências.

A partir do momento em que não se pode compreender o lugar a partir de sua relação com o todo, é difícil compreender as suas dinâmicas e o seu movimento, pois, como aponta Callai (2013), o lugar, por mais que corresponda ao espaço mais próximo do aluno, do seu cotidiano, também carrega em si reflexos da produção do espaço global. Por exemplo, a globalização, prossegue a autora, tem efeitos ao nível do lugar, e é a partir do movimento do lugar para o global e do global para o lugar que essas relações que produzem o espaço podem ser entendidas. Quando esse movimento multiescalar não é possível, já que a pedagogia das competências não fala do lugar catalisador da Geografia, mas sim

do local limitador do indivíduo,<sup>28</sup> esse espaço do cotidiano se torna estático e rígido.

Assim sendo, se não podemos entender as complexas redes de poder e dependência entre as parcelas distintas do espaço e se as disputas que o formam são desconsideradas, esse espaço se torna um fato dado.

Enquanto a categoria lugar é deslocada de sua importância para o ensino-aprendizagem de Geografia, outra categoria é alçada à condição de principal instrumento teórico e ocupa a sua posição: o território. Como essas escolhas conceituais não ocorrem isoladamente, mas de maneira relacionada, a presença do território na BNCC tem propósito similar ao da ausência do lugar: aproveitando-se da fragilidade epistemológica, assume novos significados que servem ao propósito da compreensão da realidade enquanto algo estático.

Se a categoria território tem os conceitos de poder e domínio enraizados na sua constituição enquanto uma categoria geográfica, o território que aparece na BNCC parece ser outro, no qual o poder aparece de maneira secundária e não como um elemento constituinte. O território para a ciência geográfica, como aponta Saquet (2007), precisa ser entendido a partir de sua construção e reconstrução constantes, em um processo incessante de territorializações, desterritorializações e reterritorializações. É um território em movimento e transformação.

Já o território que aparece na BNCC não pode ser entendido como algo *mutável*, mas, ao contrário, como algo estático cuja razão de ser é a descrição. Qualquer entendimento diferente deste exigiria uma mínima escolha teórica por alguma vertente da Geografia ou uma elaboração do que se entende por território, o que não é feito, pois, por um lado, sequer se sabe o que se entende por Geografia, por outro, o conceito de território é tão vago que chega a misturar outras categorias geográficas.

Pelo conjunto das relações entre os mecanismos que viemos analisando nesta dimensão, entendemos que a opção pelo território e, ao mesmo tempo, a

<sup>28</sup> Convém, neste ponto, destacar que a ideia do espaço próximo/cotidiano aparece de maneira dual no projeto educacional do capital. De um lado, o *local* é enfatizado como a dimensão espacial por excelência do indivíduo. Como todo o processo pedagógico gira em torno do indivíduo, o conhecimento tem por referência o local, visto enquanto cotidiano pragmático. Por outro lado, o *lugar* enquanto catalisador para a compreensão de outros níveis de escala é negado, porque não se busca o pensamento multiescalar. Nesse sentido, o *local* é valorizado pela sua importância no fortalecimento do individualismo e o *lugar* é desvalorizado enquanto possibilidade para a compreensão ampliada da realidade. Ou seja, a valorização do *local* ocorre concomitantemente com a desvalorização do *lugar*, sendo processos complementares com um mesmo fim.

negação de sua dimensão enquanto poder, soberania, controle, é uma maneira de fomentar certo tipo de entendimento da realidade espacial no qual as dinâmicas de poder e domínio não são relevantes, e se compreendemos a construção do espaço como fruto dessas mesmas dinâmicas, não podemos chegar a outra conclusão senão a de que esta opção conceitual tem como objetivo invisibilizar os processos que constituem o espaço, em outras palavras, o seu movimento, e apresentá-lo enquanto algo já estabelecido.

Colabora com essa perspectiva a irrelevância do conflito na constituição do território. O conflito ocorre sempre que, na movimentação dos diversos agentes que produzem o território, os interesses se movem em sentidos diferentes ou se chocam. Como a dinâmica do poder está ausente, o conflito, como parte das relações de poder, também acaba, conseqüentemente, sendo invisibilizado e, se não há conflito, abre-se caminho para que a construção do espaço seja compreendida como um processo pacífico, no qual os diferentes agentes atuam de maneira mais ou menos harmoniosa.

Trata-se do modo pelo qual a Geografia colabora – à sua maneira, pelo aspecto locacional – na construção de um entendimento “pacifista” da realidade, no qual as desigualdades causadas por todo tipo de relações assimétricas e conflitantes são irrelevantes, em um processo que favorece a naturalização dessas desigualdades. No contexto da precarização das relações de trabalho, marcado constantemente por formas de trabalho cada vez mais inseguras e mal remuneradas, esses problemas que fazem parte da reestruturação produtiva são revestidos por certa naturalidade, o que desestimula movimentos de reação dos trabalhadores. Nesse sentido, quando a Geografia colabora para o avanço desta perspectiva adaptativa do conhecimento, está colaborando para a invisibilidade das desigualdades que marcam o mundo contemporâneo.

Ao mesmo tempo em que essa concepção harmoniosa de mundo é construída, é difundida a ideia de que os eventuais problemas que ainda persistem são de ordem mais individual do que coletiva, logo, a sua superação também é responsabilidade do indivíduo. Um exemplo claro desta transferência de responsabilidades é o foco no desenvolvimento econômico sustentável, que Figueiredo Junior (2019) aponta como uma vinculação entre a educação geográfica e o ideário neoliberal.

De acordo com essa perspectiva, os problemas ambientais são apresentados como solucionáveis por meio de ações individuais. Foram frequentes nos últimos anos, por exemplo, campanhas nos grandes veículos de mídia destacando a importância de reduzir a duração do banho para a economia da água do planeta. Nesse sentido, o problema da falta de água é causado pelo consumo residencial, ou seja, pelo indivíduo que demora demais no banho, e não tem qualquer relação com a contaminação dos lençóis freáticos ou com as alterações do ciclo hidrológico causadas pela interferência humana. Da mesma maneira, enquanto incentiva-se que as pessoas plantem árvores em suas casas e em suas ruas, as taxas de desmatamento na Floresta Amazônica batem recordes, ano após ano, e a mineração e o garimpo ilegal avançam como nunca. Além disso, ao mesmo tempo em que o cidadão comum é convocado a contribuir para a preservação da natureza, com *slogans* do tipo “todos fazemos parte da natureza”, ou então “preservar a natureza é uma responsabilidade de todos”, companhias multibilionárias como a Vale, que tem como alguns de seus maiores acionistas fundos de investimento estrangeiros, resistem a concluir a reparação da destruição causada pelo rompimento de suas barragens. Nessa perspectiva de desenvolvimento sustentável, na qual “todos são igualmente responsáveis pela preservação da natureza”, retorna à mente a ideia por traz da célebre frase de George Orwell, que diz: todos são iguais, mas alguns são mais iguais que outros.<sup>29</sup>

É este o ponto que demonstra o caráter neoliberal do foco no desenvolvimento sustentável,<sup>30</sup> cuja problemática, obviamente, não é o próprio desenvolvimento sustentável em si, mas os pesos invertidos que são atribuídos aos agentes que causam os danos ambientais. Os grandes poluidores são invisibilizados, enquanto o indivíduo, que comparativamente pouco polui, é responsabilizado de maneira desproporcional. O problema ambiental se torna, pois, apenas um problema de consumo, e não de produção:

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e

<sup>29</sup> Trecho de “A revolução dos bichos”, cuja primeira edição foi publicada em 1945. Originalmente, a frase é: “todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais do que outros” (p. 81). ORWELL, George. A revolução dos bichos. Cornélio Procópio: UENP, 2015.

<sup>30</sup> É útil lembrar, sobre isso, que a área das CHSA da BNCC para o ensino médio tem toda uma competência específica voltada apenas para o tema do desenvolvimento sustentável (competência específica 3), o que demonstra a sua importância.



socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a *consciência* e a *ética* socioambiental e o *consumo* responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018b, p. 562, grifos nossos).

Os aspectos destacados são a *consciência*, a *ética* e o *consumo*, todos na esfera do indivíduo. É isso que entendemos como uma influência do neoliberalismo que busca reforçar o indivíduo enquanto nível de ação e compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, enquanto responsável pelos seus problemas. Logo, compreendemos esse mecanismo como um complemento àquela compreensão harmoniosa e naturalizada da realidade, de modo que as mazelas que não puderem ser ocultadas terão a sua responsabilidade transferida ao indivíduo que, focado em resolvê-las no campo individual, não compreenderá que a sua origem se encontra no campo social.

Neste mecanismo, a Geografia escolar participa por meio da construção de uma compreensão harmoniosa da relação homem-natureza, ou seja, uma visão ausente de conflito e que se dá, evidentemente, no campo individual. A desconexão da escola com a realidade e o arsenal teórico composto por um território estático e infértil colaboram nesse processo, e a Geografia escolar se vê voltando ao estado anterior do pensamento geográfico, no qual seu objeto de estudo era composto apenas pelas relações ser humano-natureza, empobrecido de todo o seu desenvolvimento histórico posterior.

A tendência da responsabilização, típica do Toyotismo, caminha lado a lado com a intensificação da individualidade por meio de diversos mecanismos que, embora diferentes em seus modos de ação, movimentam-se em uma mesma direção, na busca por conciliar aquilo que resta da Geografia com as novas demandas produtivas e as suas necessidades de formação. Convém destacar que essa conciliação acontece de maneira forçada, não pacífica, e é fruto da influência do capital na determinação das políticas educacionais. No Quadro 6, sistematizamos os mecanismos e tendências que discutimos neste item e que compreendemos como expressão dos interesses do capital no ensino e aprendizagem de Geografia no ensino médio.

**Quadro 6:** Síntese da dimensão da conciliação da disciplina de Geografia no ensino médio.

<b>Mecanismo</b>	<b>Tendência(s)</b>
Rigidez e homogeneização da pedagogia das competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de saberes geográficos adaptativos</li> </ul>
Simplificação da instituição escolar e sua desconexão com contextos mais amplos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossibilidade do pensamento multiescalar</li> <li>• Incentivo ao individualismo e ao conhecimento imediatista focado apenas no local</li> </ul>
Fragilidade epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossibilidade de ensinar Geografia em seu potencial por não se saber o que é Geografia</li> <li>• Liberação de “amarras” e facilitação de outros mecanismos</li> </ul>
Fragilidade/ausência do “raciocínio geográfico”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossibilidade do pensamento multiescalar</li> <li>• Favorecimento da Geografia escolar conteudista/descritiva</li> <li>• Desenvolvimento de saberes geográficos adaptativos</li> </ul>
Ausência da categoria lugar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impossibilidade do pensamento multiescalar</li> <li>• Desenvolvimento de saberes geográficos adaptativos</li> </ul>
Prevalência do local sobre o lugar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo ao pensamento individualista</li> <li>• Impossibilidade do pensamento multiescalar</li> </ul>
Ausência do “poder” e do “conflito” na categoria território	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invisibilização das relações conflituosas que formam o espaço</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de saberes geográficos adaptativos</li> </ul>
Foco no desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia como relação (amigável) ser humano-natureza</li> <li>• Reforço do individualismo</li> <li>• Reforço da responsabilização</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

Ressaltamos que alguns dos mecanismos expostos no Quadro 6 também já foram citados na dimensão do apagamento (Quadro 5). Isso acontece porque entendemos que esses mecanismos contribuem em ambas as perspectivas, seja para eliminar a Geografia do ensino médio, seja para readaptá-la.

A análise do Quadro 6 deixa claro que existem intencionalidades na política educacional recente que buscam alinhar a formação propiciada pela escola com a valorização de aspectos caros ao neoliberalismo, como o individualismo e a responsabilização. Ao mesmo tempo e para que este arranjo seja funcional, a realidade se torna eminentemente local, já que o indivíduo é o foco. E como esse processo vincula-se ao contexto da reestruturação produtiva e da precarização das relações de trabalho que produz, as problemáticas da realidade precisam ser mascaradas, o que é feito a partir da sua naturalização, que por sua vez acontece por meio de uma compreensão estática de mundo a qual só resta adaptar-se ou, em outras palavras, através do desenvolvimento de conhecimentos geográficos adaptativos.

E a Geografia escolar é arrastada a colaborar na construção desse estado de coisas por meio de seu território frágil, da desvalorização do lugar, da construção de uma compreensão harmoniosa sobre os processos espaciais, ou seja, uma Geografia que serve a outro propósito e que é distante da epistemologia da ciência geográfica.

Dessa forma, entendemos que, seja por meio de seu apagamento ou de sua conciliação, o capital busca deslocar a Geografia no ensino médio para posições mais confortáveis dentro do arranjo escolar de que necessita. Como nosso objetivo específico para este momento era *situar o ensino e aprendizagem de Geografia na relação trabalho e educação imposta pelo capital no ensino médio*,

compreendemos que avançamos nesta compreensão e que temos, uma vez mais, reforçada a nossa hipótese inicial, *de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo*, com um adendo: de que a redução dos conteúdos consiste também em readaptação ou, como preferimos chamar, em conciliação.

### **3.2 A Geografia e a formação politécnica e omnilateral**

Se, por um lado, é importante compreender a tendência de formação *para* o mercado de trabalho que tem marcado a política educacional para o ensino médio, nos últimos anos, e as suas consequências para a Geografia escolar, por outro, além de delinear esse movimento, é também fundamental que pensemos em alternativas a ele. Por essa razão, buscaremos nos próximos tópicos alcançar o quarto e último objetivo específico desta dissertação, que consiste em *aproximar o ensino-aprendizagem de Geografia da formação humana politécnica e omnilateral*.

Vimos anteriormente que o capital, para tornar possível a exploração do trabalho e a sua progressiva intensificação a partir da crise da década de 1970, oculta a condição do trabalho enquanto elemento constituinte do ser humano, disfarçando-o e convertendo-o em simples *emprego*, despido de toda a sua importância para a evolução da vida humana.

Ao mesmo tempo em que oculta o trabalho enquanto uma categoria ontológica, naturaliza suas formas cada vez mais precárias de exploração. Trata-se da intensificação da alienação, na qual o trabalhador pouco sabe sobre o seu trabalho ou, menos ainda, compreende a si mesmo enquanto trabalhador, o que é facilitado, por exemplo, pelo enfraquecimento das relações trabalhistas e da representação sindical, que garantiam direitos mínimos para os trabalhadores.

A alienação é necessária para que a precariedade do trabalho possa ser ocultada pelo capital e suportada pelos trabalhadores sem maiores resistências. As reformas educacionais, pelo fortalecimento do individualismo, impossibilitam uma compreensão social do trabalho e do jovem, ele mesmo, enquanto um trabalhador.

O trabalho se torna algo fundamentalmente individual, mérito e demérito do indivíduo, e não um processo social de evolução da própria vida humana.

Tendo isto em mente, entendemos que, se é a alienação do trabalho o que permite suas formas cada vez mais exploratórias (flexíveis, intermitentes etc.), é a partir da desconstrução dessa alienação que poderemos avançar numa educação que permita à classe trabalhadora *compreender-se enquanto classe trabalhadora* e, a partir dessa compreensão, poder resistir aos avanços destrutivos do capital.

É por essa razão que buscaremos compreender maneiras pelas quais a Geografia escolar pode contribuir na formação dessa compreensão enquanto resistência ou, em outras palavras, como afirmamos em nosso objetivo geral, enquanto possibilidade de contratendência. Para tornar este avanço possível, entendemos que é a partir do trabalho enquanto princípio educativo que este caminho pode ser trilhado.

### **3.2.1 Trabalho como princípio educativo**

Se até agora temos visto o que entendemos como a educação *para* o trabalho, na qual o trabalho – visto como emprego – é o objetivo maior, o fim para o qual se direciona todo o processo educativo, a meta a se alcançar ao concluir o ensino médio (ter um emprego), pretendemos abordar, numa perspectiva de contratendência, o trabalho enquanto parte constituinte da ação de ensinar e aprender, ou seja, a educação *pelo* trabalho que compreende o trabalho enquanto centro do ato educativo. Convém destacar que, nessa perspectiva, o trabalho não corresponde à alienação e exploração que o capital busca ocultar sob a forma do “emprego”, mas sim ao trabalho enquanto categoria ontológica que, na educação, é tido como princípio educativo.

A relevância desta abordagem deve-se ao fato de que, como vimos, a construção do ser humano enquanto ser social, este *vir a ser humano* se dá por meio do trabalho (LUKÁCS, 2018), que representa a forma de ação sobre o meio da qual provém a existência material, e é nesse processo de sobrevivência que se desenvolvem as relações sociais. Simultaneamente, esse desenvolvimento requer algum tipo de processo educativo para se tornar realizável, já que as normas sociais de convivência e os conhecimentos acumulados precisam ser transmitidos de

geração a geração (SAVIANI, 2007). É conectando o trabalho enquanto elemento constituinte do ser humano e a educação enquanto forma de continuação desta existência que podemos compreender o trabalho enquanto princípio educativo.

Nas comunidades primitivas (comunismo primitivo), a educação consistia na preparação dos sujeitos para o trabalho, ensinando os novos membros da tribo sobre as práticas de manipulação do meio que eram utilizadas para a sobrevivência, como o plantio, a colheita, a caça, a preparação dos alimentos, dentre outros. Isso conferia uma conexão direta entre a educação e as dinâmicas do trabalho. Nas civilizações antigas (Gregas e Romanas) essa característica original foi se alterando já que passa a haver uma diferenciação requerida pela divisão de classes que demandava, naquele momento, uma educação voltada à aristocracia e outra voltada aos escravos. Essa dualidade educacional se expressava por meio da institucionalização, na escola, da educação aristocrática, enquanto a educação voltada ao trabalho (e, nesse caso, aos escravos) acontecia na informalidade (SAVIANI, 2007).

Foi apenas com a sociedade de mercado e a Primeira Revolução Industrial que a necessidade de um conhecimento básico e mínimo para todos os trabalhadores (que os habilitasse a trabalhar com máquinas) fez com que ocorresse uma reaproximação da educação formal com o trabalho, embora não visto aqui como fundamento da existência humana, mas como instrumento de exploração. A dualidade persiste com o advento de escolas profissionais e técnicas, voltadas aos trabalhadores, em contraposição a outras escolas com um caráter mais propedêutico, vinculadas às classes dominantes (SAVIANI, 2007).

Dessa maneira, quando apontamos o trabalho enquanto princípio educativo não se trata da aproximação da escola com o mercado de trabalho pela necessidade do capital, o que tem sido a norma na política educacional brasileira, mas da retomada do trabalho enquanto uma categoria ontológica como centro do processo educativo. Mesmo em um contexto de trabalho explorado, Marx (1996b) já havia percebido

[...] a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também trabalho manual com ensino e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos

regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais (MARX, 1996b, p. 111).

Seguindo em sua argumentação, conclui que:

[...] do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (MARX, 1996b, p. 112).

Zanella (2003) destaca que, para Marx, o trabalho enquanto princípio educativo pressupõe a unidade totalizadora que o trabalho produtivo possui em si. Por essa razão, não se pode tratar do trabalho alienado do capital porque, para que seja alienado, é necessariamente parcial e afasta o trabalhador da compreensão do produto de seu trabalho. Tal é o apontamento de Marx e Engels (2011) quando afirmam que a presença das crianças dentro da fábrica, por si só, não era favorável ao seu desenvolvimento devido à parcialidade e a alienação do trabalho. Por isso, era fundamental a frequência à escola, sem a qual não deveria ser permitido o trabalho das crianças na fábrica. Sobre a potencialidade educativa do trabalho, destaca Zanella (2003):

É mediante o trabalho produtivo, que o homem se defronta com os objetos que são o produto de toda a história da humanidade, e é nesses objetos, enquanto práxis, que está a chave para a compreensão e o conhecimento do homem e da sociedade. Porém, este objeto, numa sociedade de classes, que tem na mercadoria sua célula básica, apresenta-se como “fetiche” ou como uma “pseudoconcreticidade” (ZANELLA, 2003, p. 221-222).

Trata-se, pois, de uma compreensão que afaste o trabalho da ação alienante do capital, que a tudo converte em mercadoria, e resgate a sua posição enquanto elemento fundante do ser humano. Assim, retoma-se a posição original do trabalho enquanto princípio educativo

[...] pois o objeto, em última instância, é o produto do trabalho (objetivo/subjetivo) dos homens em sua história. Tal como Ricardo demonstrou que o valor de um objeto se expressa pela quantidade de trabalho gasto em sua produção, do mesmo modo, Marx mostra que além desse valor o objeto contém as múltiplas determinações das relações sociais de produção e, sendo assim, tomar o trabalho

como princípio educativo é investigar a produção dos homens em sua história (ZANELLA, 2003, p. 222).

Gramsci (2000) avança nesta discussão, enriquecendo a elaboração marxiana sobre a relação entre trabalho e educação. Para ele, o trabalho é o que permite a compreensão das relações entre o social e o natural, entre o ser humano e o seu meio:

[...] o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 2000, p. 43).

Nota-se também, em Gramsci (2000), a importância do trabalho para a compreensão histórica do ser humano, ou seja, de como se constitui enquanto ser social ao longo do tempo. É o desvelamento do trabalho e de como, por meio do trabalho, o ser humano age sobre o meio e sobre si próprio, que permite a compreensão, como aponta Zanella (2003, p. 222), “da produção dos homens em sua história”, daí a sua relevância enquanto princípio educativo.

Elemento fundamental para a adoção do trabalho enquanto princípio educativo são as técnicas por meio das quais o ser humano desenvolve o trabalho. Isso porque Gramsci (2000) destaca que é o patamar de desenvolvimento tecnológico que determina os níveis culturais e civilizatórios de uma dada sociedade. Em suas palavras:

[...] a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc [...] (GRAMSCI, 2000, p. 19).



Essa compreensão, naturalmente, se estende às escolas:

[...] a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais números forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado [...] (GRAMSCI, 2000, p. 19).

Todavia, a consideração da técnica como parte do processo de trabalho requer um entendimento mais amplo e que não é puramente pragmático, que não corresponda ao simples procedimento prático de *fazer algo*, mas sim à compreensão intelectual desse processo e a sua relação com as outras técnicas na totalidade das diversas formas de trabalho que produzem a existência humana.

É por essa razão que, ao analisar a escola unitária de Gramsci, Zanella (2003) fala em formação “técnico-política”, e não apenas “técnica”. Ciavatta (2014) reforça esse aspecto quando afirma que por “politecnicia” entende-se, basicamente, duas coisas. A primeira concepção envolve a noção de múltiplas técnicas, o domínio de variados e distintos processos produtivos. Já a segunda, além desse significado, engloba também um sentido político.

É necessário ressaltar o caráter amplo e a dimensão política das técnicas, na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, devido ao alerta de Kuenzer (2002) de que a pedagogia toyotista facilmente se apropria de elementos da pedagogia socialista e os converte em benefício do capital. A preocupação da autora se mostra válida quando observamos que o capital, por meio de suas influências na política educacional, também tem buscado defender uma formação que englobe “múltiplas técnicas”. No entanto, essa perspectiva formativa está vinculada à ideia de polivalência, que

[...] entende-se [como] a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade [...] (KUENZER, 2000, p. 86).

A polivalência aparece, pois, como resposta às necessidades que a flexibilização produtiva possui, e para responder a essas demandas não é necessário um conhecimento amplo e profundo das diferentes técnicas produtivas ou de sua dimensão política enquanto formas de trabalho, mas apenas o conhecimento de variados saberes básicos e pragmáticos que permitam a fácil alocação do trabalhador em qualquer tipo de função requerida. Daí a importância dos conteúdos elementares, como a alfabetização e as operações matemáticas básicas, e dos cursos técnicos de curta duração (“aperfeiçoamento profissional”), em detrimento de conteúdos que permitem a compreensão ampliada da realidade, principalmente nas ciências humanas, como a Sociologia, História, Filosofia e a Geografia.

Quando tratamos do trabalho como princípio educativo e, por essa razão, diretamente oposto à perspectiva do trabalho alienado do capital, as técnicas aparecem de outra forma, como politecnicidade:

por politecnicidade entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2000, p. 86-87).

A politecnicidade busca superar a percepção fragmentada e desconectada da realidade em favor da totalidade, ou seja, da interconexão entre as diferentes técnicas e entre essas e a sociedade, o ser humano e o seu processo de existência. Por essa razão, diferentemente da polivalência, na qual a técnica aparece fragmentada e isolada, temos na politecnicidade uma compreensão integradora do trabalho, que valoriza, inclusive, a sua dimensão histórica.

Daí a relevância do caráter técnico-político, pois não se trata da técnica pela técnica, mas sim da politecnicidade e do papel das diferentes técnicas no mundo produtivo. A politecnicidade é considerada, dessa maneira, como uma contraposição à polivalência. Se o projeto educativo do capital, alicerçado nas necessidades

produtivas do Toyotismo, busca a produção de sujeitos flexíveis, adaptáveis, passivos e individualistas, é por meio da politecnicidade que a *totalidade* retorna para a compreensão da realidade e a formação de sujeitos que investiguem e entendam o todo produtivo e a sociedade na qual vivem, desvelando as relações de produção que os envolvem e o trabalho, materializado por meio da técnica, como fundamento da existência humana.

Essa é a contratendência à formação parcial, ou seja, o estabelecimento de uma formação integral que desenvolva, a partir do trabalho, todas as dimensões da vida humana, que faça avançar o nível cultural da sociedade e propicie a apropriação do desenvolvimento tecnológico pelos trabalhadores, fazendo com que o trabalho volte a se tornar algo compreensível e não mais algo estranho, combatendo assim a alienação do trabalho pelo capital. Nesse sentido, aponta Manacorda (2007) que

frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2007, p. 87).

A formação omnilateral aparece, pois, como possibilidade de superação da desumanização causada pelo trabalho alienado que é, necessariamente, unilateral. Busca desenvolver o ser humano em todo o seu potencial, não mais limitado e recortado pelas necessidades do capital. Seguindo este caminho, podemos entender a omnilateralidade como

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Continuando sua leitura de Marx, Manacorda (2007) entende o ser humano como uma totalidade de disponibilidades que, quando não restringidas por aspectos determinados, como a alienação do trabalho, levam ao desenvolvimento das potências universais da mente. Daí a razão pela qual afirma que a omnilateralidade “[...] não é ainda coisa deste mundo [...]” (MANACORDA, 2007, p. 78), já que o

estranhamento do trabalho, necessário para a reprodução do capital, não permite a formação humana em todo o seu potencial.

Mesmo assim, a omnilateralidade é uma característica elementar se buscamos a superação da formação parcial marcada pela unilateralidade, já que, se o capital requer a formação fragmentada, é a partir da formação ampla e diversa, que propicie o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, que podemos pensar em possibilidades de resistência a esse cenário. Por isso compreendemos a omnilateralidade como *busca* ou, nas palavras de Manacorda, como “ponto de chegada histórico”.

E essa busca, quando pensamos em termos de implicações pedagógicas

[...] pode expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, *se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção*. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna (MANACORDA, 2007, p. 93, grifos nossos).

Aí está o vínculo entre o alcance da “totalidade de capacidades produtivas” com o domínio dos diferentes processos de trabalho, ou seja, o caráter fundamental da politecnicidade no desenvolvimento do ser humano omnilateral. Nesse sentido, pensar uma educação que propicie o desenvolvimento de todas as disponibilidades humanas passa, necessariamente, por reestabelecer a conexão entre a escola e o trabalho, mas, como bem adverte o autor, essa conexão não pode ser àquela criada pela escola subalterna do proletariado, que tem a polivalência como norma, mas sim aquela que entende o trabalho enquanto categoria fundamental da existência humana ou, em outras palavras, aquela que restaura a condição inicial do trabalho enquanto princípio educativo, valorizando a politecnicidade na busca pela formação do ser humano omnilateral.

Tendo isso em mente, entendemos que, se a formação *para* o trabalho tem se mostrado problemática sobre múltiplos aspectos, é a partir do trabalho enquanto princípio educativo que podemos pensar em alternativas para o ensino médio que combatam a formação parcial, que reduz as capacidades de desenvolvimento dos

jovens e os transformam em simples peças facilmente encaixáveis onde quer que se necessite no mercado de trabalho.

Nesse sentido e tentando ir além do ato de desvelar a realidade e denunciar o seu movimento, o que é essencial, mas não suficiente, buscaremos, no próximo item, aproximar o ensino-aprendizagem de Geografia da órbita do trabalho como princípio educativo, discutindo maneiras pelas quais a Geografia escolar pode contribuir na formação do ser humano omnilateral e, conseqüentemente, fortalecer um movimento de contratendência aos desígnios educacionais do capital.

### **3.2.2 Aproximações iniciais acerca do ensino-aprendizagem de Geografia e a educação *pe*lo trabalho**

Quando pensamos em uma aproximação entre a Geografia – enquanto disciplina científica – e o trabalho convém que retornemos à história do pensamento geográfico. Até onde sabemos, foi Pierre George quem primeiro discutiu a temática do trabalho no interior dos estudos geográficos. Todavia, a origem de seu pensamento sobre o trabalho está em Paul Vidal de La Blache, que o entendia como aquilo que possibilitava a manipulação do meio para a extração do necessário à sobrevivência (THOMAZ JR., 2011).

Nesta perspectiva, o trabalho na Geografia aparecia na posição de *mediador* do debate, e não como o tema central, que eram as relações entre a sociedade e a natureza, sendo o trabalho apenas a maneira pela qual o ser humano assegurava, na natureza, os meios de existência. O trabalho possuía, pois, uma condição secundária, que foi reforçada pela Geografia Teorética/Quantitativa, corrente que ganhou força em meados do século XX. Fortemente influenciada pelo positivismo, essa escola de pensamento buscou racionalizar o apetite industrial do pós-Segunda Guerra Mundial e se limitou a identificar os processos de trabalho sem compreendê-los enquanto trabalho *alienado*, ou seja, não evidenciando o trabalho como elemento principal do processo exploratório do capital (THOMAZ JR., 2011).

Como consequência dessa forma de pensar, aponta Thomaz Jr. (2011), desenvolveram-se compreensões fragilizadas tanto de sociedade quanto de natureza, esvaziando o sentido desta relação. Do lado da sociedade, se tornou impossível apreender os processos sociais marcados pela reprodução do capital,

já que o pensamento geográfico se encontrava afastado da luta de classes e de sua importância na constituição de arranjos socialmente estratificados, marcados pela extração de mais-valia de maneira exploratória e desumanizada. Já sobre a natureza, não se compreendia o ser humano enquanto parte do meio e, portanto, inseparável de sua condição enquanto uma das espécies que compõem essa mesma natureza.

A superação dessa compreensão frágil da relação sociedade-natureza somente pode avançar a partir do final do século XX, com o desenvolvimento da Geografia Crítica:

com as atenções voltadas, então, para a dialética do processo social, o trabalho sob o enfoque geográfico, é compreendido por nós, pois, como expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza, sendo que nesse seu *ir sendo* ou em seu *vir a ser* está inscrita a intenção ontologicamente ligada ao processo de humanização do homem. A dupla linha de ação entre a ideação, a previsibilidade (a finalidade), enfim a teleologia (inexistente na natureza), e a materialidade fundante (causalidade), forma uma conexão interativa que solda a práxis ontológica do trabalho diante do agir societal (THOMAZ JR., 2011, p. 4, grifos do original).

Essa concepção representa uma mudança de paradigma já que, até esse momento, esteve presente na Geografia uma perspectiva de trabalho que não evidenciava a alienação do capital. Isso porque o trabalho, secundário nos estudos geográficos, era apropriado tal como a racionalidade burguesa o apresentava ao olhar do geógrafo. Remover a névoa pela qual o capital oculta a real importância do trabalho na sua própria dinâmica de reprodução (e aqui, especificamente, reprodução espacial) não era possível porque nem mesmo a Geografia se importava em compreender a importância do trabalho, já que o via apenas como um elemento mediador.

A mudança acontece quando, em contraposição à essa forma de pensar e por influência do marxismo, o trabalho passa à posição central da análise espacial, ou seja, quando é compreendido como o elemento fundamental da existência humana. Em outras palavras, quando é considerado a partir de sua ontologia pode-se dar um passo à frente e compreendê-lo em sua perspectiva alienada. Dessa maneira, podemos entender que, se é a exploração do trabalho alienado que move o capital, é a partir desta exploração que podemos desvelar a organização espacial da sociedade capitalista.

A importância do trabalho para a Geografia se mostra quando compreendemos que

o desvendamento do ordenamento territorial resultante da processualidade social *é o que nos permitirá entender o significado dos fenômenos nos lugares*. Assim, acreditamos que a concreção de uma geografia do trabalho fundada na compreensão histórica do trabalho e conseqüentemente, na estrutura espacial que o regula, possa nos permitir dialogar com a comunidade interessada (trabalhadores, sindicalistas, pesquisadores, estudantes, etc.), sobre os rumos do mundo do trabalho no âmbito da luta emancipatória (THOMAZ JR., 2011, p. 9, grifos nossos).

A compreensão do ordenamento territorial passa, pois, pelo entendimento dos processos sociais do trabalho. Essa dinâmica é o que Thomaz Jr. (2011) chama de “metabolismo societário do trabalho”:

nesse sentido, o que nos propomos focar está circunscrito à pluralidade de combinações e contradições fundadas na sociedade do capital. As bases societárias que das diferentes combinações emanam, revelam por dentro da dinâmica do processo social, o mundo do trabalho, portador de complexas relações com características espaciais e expressões territoriais que nada mais são do que os marcos do tempo-espço da relação capital-trabalho e as derivações e desdobramentos daí decorrentes, ou seja, o metabolismo societário do trabalho (THOMAZ JR., 2011, p. 14).

Embora o metabolismo societário do trabalho não seja objeto de estudo exclusivo da Geografia, já que a totalidade da realidade não pode ser abrangida por uma única disciplina científica, temos que a ciência geográfica, a partir de suas categorias e métodos próprios, pode contribuir na compreensão da dimensão espacial das dinâmicas do trabalho (THOMAZ JR., 2011). Mais do que isso, se o desnudamento do trabalho alienado e de sua exploração potencializam a luta emancipatória da classe trabalhadora, a temática do trabalho se mostra ainda mais relevante para a Geografia, principalmente no que tange à superação das desigualdades socioespaciais.

Tendo isso em mente, podemos pensar na vinculação entre a Geografia e o trabalho – ou a Geografia do trabalho – como uma maneira de fortalecimento da Geografia na escola e de resistência ao projeto educacional corrente, que busca tanto remover a Geografia do ensino médio quanto conciliá-la com as demandas formativas do capital. Trata-se, pois, de aproximar a Geografia escolar da formação *pele* trabalho, retomando o trabalho enquanto categoria ontológica para o

entendimento da realidade social, atribuindo, portanto, um outro significado que supere a noção de “emprego”, fortemente difundida pelo pensamento educacional hegemônico.

a) *Da relevância do lugar*

Nessa tentativa, podemos partir do *lugar* como catalisador do processo educativo. O lugar

[...] é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontece a nossa vida. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são o resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades significa “estudar o lugar para compreender o mundo” (CALLAI, 2013, p. 25).

O lugar é a categoria geográfica que permite a apropriação da realidade espacial mais próxima ao aluno, é o seu dia a dia, os espaços que frequenta, que conhece, com os quais tem contato. É onde desenvolve a sua sociabilidade e se relaciona com outras pessoas, é o espaço no (e sobre o) qual constrói os seus próprios entendimentos da realidade (CALLAI, 2013).

Nessa perspectiva, o lugar é a categoria por meio da qual os conteúdos da Geografia se tornam palpáveis, já que são entendidos a partir da realidade do aluno, e não apenas como elaborações abstratas. É a partir do espaço mais próximo que os conteúdos podem ser discutidos de uma maneira que se integrem aos saberes que já foram desenvolvidos na vivência do aluno, evitando que se tornem simples informações soltas e ausentes de significado, que provavelmente serão esquecidas logo após a aula.

No entanto, é necessário ressaltar que o lugar como catalisador do ensino-aprendizagem de Geografia, como apontamos, não corresponde à perspectiva de local predominante na BNCC. *Lugar e local*, nesse contexto, possuem significados diversos e, inclusive, antagônicos. Entendemos o lugar enquanto uma categoria geográfica vinculada ao espaço próximo do aluno, ao seu dia a dia, e que, vista como um primeiro nível de escala espacial, estimula o desenvolvimento de conhecimentos progressivamente mais complexos sobre níveis escalares mais amplos, ou seja, a multiescalaridade. Já a perspectiva do local se refere a *limitação*



do conhecimento escolar à temas vinculados a necessidades práticas, ou seja, o desinteresse por uma compreensão ampliada da realidade em favor do pragmatismo imediato. Essa perspectiva local é a expressão espacial da dinâmica de formação por competências e habilidades, que não requer níveis abstratos de conhecimento, mas apenas os saberes necessários para resolver um conjunto de problemas específicos e imediatos do mundo do trabalho.

Enquanto o local possui uma característica *limitante*, já que busca restringir o conhecimento a um certo nível espacial e, conseqüentemente, de complexidade, visto como o necessário para a formação de habilidades para o mercado de trabalho, o lugar tem uma função *potencializadora*, pois, diferentemente do local, não se encerra em si mesmo, mas serve como uma ponte que permite, a partir da realidade mais próxima do aluno, avançar na compreensão da dinâmica espacial e entender a interligação entre redes, fluxos e diferentes pontos nos mais variados níveis de escala.

Como aponta Callai (2013), o cotidiano é fundamental neste sentido já que “[...] por ser o dia a dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer a abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive [...]” (CALLAI, 2013, p. 23). Desvelando o cotidiano, o professor pode buscar esclarecer de que maneiras o trabalho determina e molda o espaço do dia a dia, ou como as relações de trabalho causam movimentações de pessoas, mercadorias, valores e informações.

Como aponta Thomaz Jr. (2011), a reestruturação produtiva complexificou as formas de trabalho, tornando-as mais espalhadas espacialmente, de modo que o trabalho não se restringe mais aos espaços tradicionais, como a fábrica, mas se encontra presente também em muitos outros espaços da vida cotidiana, como nas ruas, sem localização fixa definida, e no próprio espaço residencial (*home office*).

Para que essa complexidade não se torne excessivamente abstrata em um primeiro contato dos alunos com a temática do trabalho, podemos aproveitar a preferência que a BNCC atribui à questão do emprego e discutir, em um primeiro momento, o trabalho enquanto emprego. No entanto, embora o emprego seja a forma mais banal pela qual o trabalho é visto e compreendido no cotidiano pelos alunos, ou seja, a maneira pela qual desenvolvem um conhecimento sobre o

trabalho na sua realidade, o emprego, como já apontamos anteriormente, é uma concepção limitante e que deve ser superada, servindo apenas como ponto de partida, já que é a maneira pela qual os alunos compreendem, no princípio, a temática do trabalho no lugar. Para que se possa avançar, pensamos que essa aproximação inicial pode ocorrer, na disciplina de Geografia, de duas maneiras complementares.

A primeira delas se refere a diferenciação existente entre as várias formas de empregos, ou seja, ao simples reconhecimento de que os empregos não são todos iguais. Partindo do lugar destes alunos, pode-se produzir, por exemplo, um “mapa das profissões”, no qual identificam os empregos de seus pais, de seus irmãos, de si mesmos, e localizam os locais de trabalho em um mapa da cidade. Profissões parecidas estão localizadas em uma mesma região? Qual a distância da casa até o local de trabalho? Existem áreas com maior concentração de locais de trabalho e áreas vazias? Quais as semelhanças e as diferenças entre essas áreas? Qual é a rota para o trabalho? Que tipo de transporte se utiliza para chegar ao trabalho? Qual é o “local de trabalho” do autônomo? O que é um “empregador”? Quem são os maiores empregadores da cidade? Quem mora na cidade e trabalha no campo? Quem mora no campo e trabalha na cidade?

São muitas as questões que podem ser colocadas a partir do simples reconhecimento de que os empregos são diferentes. E este primeiro reconhecimento leva a um segundo, que é o de que a diferenciação de empregos é também um fator de diferenciação espacial. São as áreas de concentração e os vazios de emprego e de desemprego, os fluxos migratórios pendulares, as redes de transporte, o zoneamento da cidade em áreas industriais, comerciais e residenciais. Em outras palavras, trata-se das transformações que o trabalho (neste momento, o “emprego”) promove sobre a organização do espaço e de como elas podem ser percebidas por meio das categorias e instrumentos de análise da Geografia no cotidiano dos alunos, no lugar.

O reconhecimento dessa diferenciação passa também pelas características internas de cada emprego, como salário, jornada de trabalho, horário e condições de trabalho, o que nos leva ao segundo aspecto importante nesta aproximação do trabalho pelo emprego, que são as técnicas necessárias para que se possa realizar um ou outro trabalho.

Quais os conhecimentos necessários para trabalhar em uma profissão? Existem níveis diferentes de conhecimento? Como esses níveis podem ser alcançados? Esse conhecimento é acessível para qualquer um? Em resumo, todos os empregos podem ser acessados por todas as pessoas? Esses conhecimentos, as técnicas de trabalho, precisam ser compreendidas no nível espacial. Onde se formam advogados? E pedreiros? Existem universidades/escolas técnicas/cursos profissionalizantes na cidade? Em quais partes da cidade? E no campo? É possível chegar até elas?

Trata-se, neste momento, de uma dupla compreensão. Por um lado, é o aspecto político da técnica. Ou seja, o entendimento de que a técnica não está livremente acessível e de que ela representa algo importante o suficiente para o capital ao ponto de ser restrita. E essa restrição acontece de múltiplas formas, inclusive no nível espacial, como as dificuldades de acesso físico ao conhecimento das universidades, dos cursos técnicos, a concentração dos espaços formativos em áreas acessíveis apenas por uma parcela da população, a concentração de empregos com baixa remuneração/precarizados em áreas específicas, as moradias distantes, em áreas violentas, com baixa mobilidade urbana, entre outros.

Por outro lado, é o domínio da técnica em si, o que é favorecido pelos cursos técnicos (adequadamente elaborados, em contraposição ao “aperfeiçoamento profissional” e cursos de curta duração), nos quais a Geografia tem muito a contribuir. Por exemplo, no curso Técnico em Edificações, a Geografia pode questionar se o concreto utilizado no interior do Paraná é o mesmo do litoral de Pernambuco, ou qual a importância do Plano Diretor para a organização das construções urbanas, ou ainda as diferenças entre as técnicas de construção entre diversas regiões. No curso Técnico em Administração, pode questionar quais as diferenças entre a estrutura de empresas no Brasil e em outros países da América Latina e a relação dessa diferença com as políticas de desenvolvimento econômico? Ou ainda, o que significa uma zona franca de desenvolvimento, e por que as empresas se instalam nessas zonas?

Todo esse movimento busca superar a perspectiva local e estritamente pragmática de formação de competências em prol do entendimento do emprego para além de algo simples e sem significado. Ou seja, compreender o emprego enquanto algo contraditório e *desnaturalizá-lo*, revelando que ter ou não ter um

emprego é consequência de inúmeros fatores que *não estão sempre ao nosso controle*, desconstruindo a ideia do mérito individualista, já que o emprego não é mais algo a ser analisado de maneira individual, mas coletiva, no conjunto da sociedade. Ou, como aponta Thomaz Jr. (2011), que se trata de um metabolismo societário do trabalho.

Ao mesmo tempo, quando compreendemos a multiplicidade de técnicas existentes para se obter um resultado similar – construir uma parede, por exemplo – e de como essas técnicas possuem níveis de complexidade, eficácia e custo também diferentes, sendo acessíveis e/ou possíveis em alguns locais enquanto em outros não, é quando mergulhamos nessa complexidade que nos aproximamos de uma formação que propicie um domínio técnico que vá para além do simples ato prático (competência) de construir uma parede, uma formação que não se encerra quando se aprendeu a construir essa parede, mas que utiliza e aprofunda os conhecimentos científicos das diferentes disciplinas – Português, Matemática, Geografia, História, Química, Física, etc. – no ato contínuo de aprimorar esta técnica. Com essa perspectiva em mente, o ensino médio não se torna o ponto final da vida escolar do jovem, mas uma catapulta que o lança para que siga adiante, sempre em frente.

A partir da ênfase espacial e do lugar, seu primeiro nível de escala, a Geografia obtém do cotidiano os elementos para entender como o trabalho modela o espaço. Ao compreender o papel da técnica e sua difusão pelo espaço, o aluno entende que o emprego não se resume apenas ao salário, que as técnicas são utilizadas para se fazer algo que, de alguma maneira, é útil e necessário para a sobrevivência e, mais do que isso, que este processo se dá de modo não-homogêneo no espaço, causando desigualdades, concentrações e vazios. É neste ponto, quando compreende que o emprego *é algo além do que parece ser*, que o salto se torna possível. É neste momento que sua concepção de emprego avança e se aproxima da categoria do trabalho. Em outras palavras, quando pensa cada vez menos em termos de salário e cada vez mais em técnica, função, uso, existência, por fim ontologia.

Quando percebe que o – agora – trabalho não se expressa no espaço de uma maneira equilibrada, ou seja, que a espacialização do trabalho não ocorre de maneira natural, é fortalecida no aluno a percepção de que a divisão do trabalho

precisa ser vista de maneira coletiva, e não individual. Mais do que isso, o professor pode iniciar o questionamento sobre qual é a lógica que define essa organização e se pode ser compreendida observando apenas o nível do lugar, iniciando assim a construção da compreensão de que o trabalho possui conexões com diferentes níveis escalares, e que a maneira pela qual se trabalha em um dado lugar pode ser definida fora deste lugar.

*b) Do salto para o global*

Avançar para uma visão mais ampla do espaço permite o entendimento do mundo para além do superficial, do visível à primeira vista, por meio da construção de esquemas explicativos e abstrações de modo a

[...] refletir se distanciando das ações corriqueiras para perceber que os acontecimentos não são simplesmente do acaso, mas que o mundo é construído socialmente, cada um realizando a sua parte – fazendo algo ou não fazendo nada. Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida. De outra forma, aparecem como mágicas ou naturais tanto as coisas negativas quanto as positivas. A abstração permite refletir sobre o cotidiano e, com a oportunidade de ver de longe, de forma distanciada, as coisas que acontecem assumem novas feições. Quer dizer, apresentam-se em sua complexidade [...] (CALLAI, 2013, p. 23-24).

É nesse sentido que o lugar enquanto ponte se mostra fundamental, pois propicia esse movimento do espaço próximo e restrito para o espaço distante e amplo, facilitando a conexão entre as questões espaciais do lugar com os movimentos presentes no global. É essa conexão que permite responder, por exemplo, perguntas como quais os fluxos migratórios que envolvem a cidade? As empresas onde os pais/alunos trabalham, são originárias da cidade ou se moveram para cá? É interessante para o município atrair mais indústrias? Que mudanças isso traria para o espaço urbano e para nossa vida nele? Quais as diferenças de se trabalhar em uma multinacional e em uma empresa familiar/local? O que define onde as empresas se localizam? Há diferenças de renda entre as cidades para uma mesma profissão? E de técnicas? O que causa essas diferenças, e como se expressam no espaço?

São problemáticas a serem trabalhadas pelo professor de Geografia e que, para que possam ser respondidas, demandam esse movimento de análise que parte de um aspecto espacialmente mais próximo, do cotidiano (que indústrias há no bairro? Quem trabalha nessas indústrias? As técnicas são avançadas ou não?), para um nível mais amplo e abstrato (divisão internacional do trabalho, migrações, fluxos de capital, investimento estrangeiro, desenvolvimento tecnológico).

Esse processo de distanciamento que se move progressivamente do lugar para o global significa, enfim, um movimento do mundo empírico (cotidiano) para o mundo teórico (conhecimento científico):

[...] a partir das experiências e observações do mundo real assentam-se as noções e conceitos que são, em um primeiro momento, intuitivas e, por meio de mediação das atividades didáticas, aulas expositivas, situações – problemas e projetos educativos confrontados e reestruturados ou reelaborados, tornando mais coerentes os saberes científicos (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 100).

Nesse movimento, as noções da realidade (emprego) são repensadas cientificamente e compreendidas na sua teia de relações espaciais, tornando-se mais carregadas de sentido (trabalho). O movimento do lugar para o global permite superar, dessa maneira, a perspectiva limitante do local que, além de não permitir a compreensão das relações espaciais multiescalares, também restringe esse processo de transformação das noções sobre a realidade em conhecimento científico, já que o saber nunca se distancia do pragmatismo da realidade imediata.

A multiescalaridade significa, pois, compreender que

o que acontece num determinado lugar não é resultado apenas de decisões internas, portanto associadas ao voluntarismo dos atores locais. Da mesma forma, não é apenas por decisões externas que vêm de cima para baixo, submetendo a todos, sem a possibilidade de contestação ou de interferência desses mesmos atores locais, sujeitos que ali vivem (CALLAI, 2013, p. 25).

É neste sentido que *ir* ao global nos permite explicar questões espaciais que acontecem no lugar e que, sem esse movimento, talvez fossem compreendidas sem captar adequadamente o movimento da realidade, conduzindo a explicações superficiais e centradas em um certo voluntarismo individualista do *quis ser assim*.

Thomaz Jr. (2011) assevera que a Geografia tem muito a contribuir na compreensão da complexidade das formas de trabalho do mundo contemporâneo:

[...] inicialmente focado na dimensão do território, recorte de domínio do espaço, é possível reconhecemos por dentro da dinâmica da sociedade as diversas faces e interfaces do mundo do trabalho. Em outros termos, intentamos, num só movimento, a partir da ordenação territorial do fenômeno, movimentar-nos tanto do ponto de vista da escala territorial (e as generalizações daí decorrentes), quanto da escala categorial, isto é, do que entendemos ser o “jogo” das determinações (THOMAZ JR., 2011, p. 17).

O autor ressalta a importância da categoria território, já que o poder do capital sobre o trabalho (que se reflete, na reestruturação produtiva, pela sua precarização), origina processos de territorialização que acabam por moldar o espaço de acordo com suas necessidades de reprodução (THOMAZ JR., 2011). Nesse sentido, compreender a organização espacial do trabalho passa por entender esse processo de domínio territorial. Logo, o território que necessitamos aqui é aquele fortemente carregado da noção de poder e que, por essa razão, é diferente do território presente na BNCC.

O território se mostra, assim, também como uma categoria fundamental para a compreensão da dinâmica do trabalho pela Geografia na escola, juntamente com o lugar, mas é necessário que esse território seja coerente com o que se desenvolveu historicamente na ciência geográfica, apontado por Saquet (2007).

O nível escalar do global nos permite, a respeito da politecnicidade, compreender o jogo geopolítico da divisão internacional do trabalho entendendo, por exemplo, a importância do desenvolvimento tecnológico nacional, ou o que significa transferência de tecnologia, ou qual a relação entre o nível de desenvolvimento tecnológico de um país com a sua soberania. O global permite reforçar o aspecto político da técnica e as relações de poder (entre países, por exemplo) que envolvem a condição de saber (ou não saber) produzir determinada mercadoria.

Isso possibilita superar aquela visão pragmática da pedagogia das competências que foca apenas no *saber fazer* algo, desconsiderando o que o *saber* e o *fazer* realmente significam para além do indivíduo que sabe e faz, mas na totalidade das relações sociais de produção daquela sociedade. E essa é uma discussão que a Geografia pode realizar a partir do território e suas dinâmicas de poder, compreendendo o processo de materialização das técnicas no espaço.

*c) Do global como síntese de múltiplas determinações do lugar*

Fomentar com os alunos, em sala de aula, o questionamento das características espaciais dos lugares ultrapassando a barreira do imediatismo ou, em outras palavras, buscar em níveis de escala mais amplos a explicação daquilo que acontece à nossa volta, como aponta Callai (2013), é muito importante para a construção dos conhecimentos geográficos. Além disso, afirma Thomaz Jr. (2011) que

[...] a face espacial e o conteúdo territorial da inserção do trabalho no processo social capitalista só podem ser entendidos se levarmos em consideração as contradições imanentes e termos na totalidade o referencial para o empreendimento analítico [...] (THOMAZ JR., 2011, p. 15).

Dessa maneira, o trabalho, tanto em termos de exploração quanto em termos de técnica, só pode ter a sua expressão espacial compreendida quando é considerado a partir da totalidade da produção social, o que requer que haja o movimento de saída do lugar em direção ao global, no sentido de buscar nos fenômenos espaciais regionais, nacionais e mundiais a síntese explicativa que permite compreender as múltiplas determinações territoriais presentes no lugar.

É no global que a reestruturação produtiva pode ser compreendida a partir de sua gênese enquanto crise do próprio capital, e que a precarização do trabalho pode ser entendida enquanto um projeto que transcende barreiras nacionais. A totalidade permite, pois, que o conceito de trabalho, que neste ponto já evoluiu da ideia de emprego, possa avançar mais ainda, revelando a faceta da exploração do trabalho pelo capital.

Considerando a dialética entre os diferentes níveis de escala volta-se, então, ao lugar, que agora já não é mais visto de maneira restrita, mas conectada com a totalidade do espaço nacional e mundial. O emprego dos pais, ou dos alunos, que já havia deixado de ser simples sinônimo de “salário”, ganha significados ainda mais profundos quando é entendido enquanto parte de um processo exploratório a nível mundial, e que esse processo de exploração é marcado espacialmente de diferentes formas.

Significa, pois, o trabalho como elemento fundamental para o raciocínio geográfico. Ou seja, trata-se de responder à pergunta: como o trabalho modela o



espaço? E, para respondê-la, de realizar o movimento do lugar para o global e, também, do global para o lugar, compreendendo como a divisão do trabalho (à primeira vista, abstrata e pouco clara) se expressa nos diferentes empregos e o que isso significa no nível espacial, mas, além disso, no tempo, na sociedade, em suma, em todos os aspectos da vida.

A partir dessa centralidade do trabalho, a aproximação do ensino médio com a dinâmica produtiva pode-se dar de uma maneira mais proveitosa. Quando os alunos compreendem que a técnica tem um significado mais profundo (politecnicidade) do que simplesmente saber fazer algo, o seu interesse nos cursos técnicos tende a se mostrar muito maior porque compreendem que a técnica (e o trabalho) são fundamentais para a sua vida (e objeto de cobiça pelo capital), o que os incentiva a buscar aprofundar seus conhecimentos cada vez mais, de modo que não se satisfarão em concluir sua formação apenas no ensino médio. Neste processo os alunos, eles próprios, se tornam resistentes.

E a Geografia, de maneira alguma, encontra-se distante desse processo. Como consequência direta do pressuposto de que todas as coisas acontecem no espaço, logo, tudo tem uma dimensão espacial, inclusive as técnicas, e é papel da Geografia, nesta perspectiva formativa, contribuir no aprofundamento desses conhecimentos técnicos.

Os conceitos, que antes eram abstratos no nível da realidade mais próxima e que, quando ampliados para o global, se tornaram compreensíveis, auxiliam o aluno a entender a sua situação espacial a partir do que ela significa no nível global. Trata-se, neste sentido, de compreender a sua própria posição no espaço como parte da dinâmica de exploração do capital que, embora engendrada globalmente, possui laços no lugar.

Esse entendimento da situação espacial, que não é focado apenas no local, mas expandido para todas as direções, favorece uma formação que desenvolva no aluno não apenas aspectos reduzidos e selecionados, mas todas as suas múltiplas capacidades. Ao mesmo tempo, o domínio e o aprofundamento constante da técnica, incluso o seu sentido político, possibilita que, a partir do trabalho, o aluno compreenda-se enquanto ser social em constante produção. Trata-se, em última medida, da superação da parcialidade do local e do individual em prol da formação

omnilateral, que desenvolva o ser humano em todas as suas dimensões por meio da compreensão do mundo enquanto totalidade e de nossa situação nele.

Isso torna explícita a contraposição entre a Geografia preconizada pela pedagogia das competências e Geografia na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo. Enquanto naquela a realidade espacial é essencialmente estática, nesta está em constante transformação. Enquanto naquela o território é algo naturalizado e acabado, ao qual só resta compreender da maneira *em que é*, nesta o território está em constante transformação a partir das dinâmicas do trabalho que o modelam. Enquanto na primeira o trabalho é algo essencialmente individual, mérito e demérito do indivíduo, sinônimo de emprego, na segunda o trabalho é algo a ser compreendido coletivamente, a partir de sua dinâmica social. Enquanto para uma o local é o *locus* por excelência do indivíduo, para outra o lugar é apenas o ponto de partida, linha de largada para o desvelamento dos enlaces do trabalho na teia espacial. Enquanto na primeira a Geografia é irrelevante ou, na melhor das hipóteses, desfigurável ao ponto de se tornar conciliável com o projeto hegemônico, na segunda se mostra enquanto uma disciplina com potencial emancipatório.

Resta claro, dessa maneira, que é possível *aproximar o ensino-aprendizagem de Geografia da formação humana politécnica e omnilateral* e, mais do que simples possibilidade, que a Geografia pode contribuir de maneira profunda com o desenvolvimento de perspectivas formativas que centralizem o trabalho enquanto princípio educativo basilar. Embora nossa discussão tenha o objetivo limitado de apenas *aproximar* esse debate e demonstrar a sua viabilidade, acreditamos que muito ainda pode ser feito, tanto em termos teóricos quanto em práticas educativas. Não nos atentamos, por exemplo, às outras categorias da Geografia (principalmente região e paisagem) e a suas possibilidades para o entendimento do trabalho, tanto enquanto exploração quanto como técnica. Também não nos foi possível, neste momento, trazer as contribuições do meio técnico-científico-informacional de Milton Santos para o debate acerca das conexões entre o trabalho e a Geografia na escola. Além disso, não nos aprofundamos no trato das práticas educativas (trabalhos de campo, por exemplo) e de suas possibilidades. O reconhecimento dessas ausências, que são fragilidades típicas de uma aproximação inicial, apenas reforça a necessidade de

que sejam desenvolvidas mais pesquisas que busquem avançar nesta temática e torná-la, cada vez mais, próxima da sala de aula.

Embora reconheçamos que existem limitações quando pensamos na perspectiva da formação omnilateral, uma vez que o capital organiza o sistema escolar de modo a satisfazer as suas próprias demandas de formação, demandas essas que não requerem e, inclusive, repudiam qualquer ato educativo que objetive a superação da alienação do trabalho, entendemos que a sua superação passa por movimentações que tensionem a realidade educativa e gerem progressos, mesmo que pontuais. É nesse sentido que a aproximação da Geografia escolar com o trabalho enquanto princípio educativo permite avançar no sentido da construção de uma educação para a classe trabalhadora, que passa necessariamente pela consciência da alienação do trabalho e pela politecnicidade enquanto resistência a esse processo.

A consciência do trabalho no espaço mais próximo (lugar) e deste como parte de uma dinâmica que envolve outros níveis de escala (como o global), além dos processos territoriais que materializam, no espaço, as disputas ao redor do trabalho, favorecem esse processo de entendimento do trabalho enquanto algo para além daquilo o capital busca difundir. Ou seja, a Geografia, enquanto uma disciplina escolar, pode ser mais do que aquilo que a formação para o trabalho espera que seja. Em outras palavras, vemos, uma vez mais, reforçada a nossa hipótese original *de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo.*

### **3.3 Compêndio**

Um de nossos objetivos, para este capítulo, era *situar o ensino e aprendizagem de Geografia na relação trabalho e educação imposta pelo capital no ensino médio*. Sobre isso, percebemos que a conexão entre as políticas educacionais e o cenário da reestruturação produtiva acaba por demandar novas funções (ou posições) à Geografia na escola. Essas funções são marcadas, ao mesmo tempo, tanto pela inexistência, ou uma ausência de posição, quanto pela

reelaboração e adaptação às novas necessidades. É na tentativa de captar esses movimentos da Geografia no ensino médio que estabelecemos duas dimensões, entendidas cada qual como um conjunto de mecanismos e tendências que caminham rumo a um objetivo comum.

Na primeira delas, a dimensão do *apagamento*, identificamos diversos mecanismos que agem no sentido de remover a Geografia do ensino médio, vista como pouco relevante para o projeto formativo que se impõe. Dentre estes, está a diluição da Geografia na área das CHSA, a rigidez e homogeneização da pedagogia das competências, a redução da carga-horária de formação geral, a prevalência do itinerário de “formação técnica e profissional”, a fragilidade epistemológica, a priorização dos conhecimentos mínimos, a dupla exclusão e a ausência de obrigatoriedade. Esses mecanismos possuem tendências como a perda de espaço no ensino médio, a descaracterização da Geografia escolar, a deslegitimação da Geografia como um saber específico e a irrelevância pedagógica da Geografia. Esse conjunto de mecanismos e tendências, marcados sobretudo pela *ausência* que leva a *negação*, estão direcionados ao objetivo da dimensão do apagamento, que é eliminar a Geografia do ensino médio.

A outra dimensão de ação que identificamos é a da *conciliação*, aqui vista como tentativa de pacificação forçada, na qual o que resta da Geografia é readaptada às novas necessidades do capital. Nesse sentido, ambas as dimensões, do apagamento e da conciliação, não são contraditórias, mas complementares. Colaboram nesta tentativa de conciliação a rigidez e homogeneização da pedagogia das competências, a simplificação da instituição escolar, a fragilidade epistemológica, a fragilidade do “raciocínio geográfico”, a ausência da categoria lugar, a prevalência do local sobre o lugar, a ausência do poder e do conflito na categoria território e o foco no desenvolvimento sustentável. Esses mecanismos, por sua vez, levam ao desenvolvimento de conhecimentos geográficos adaptativos, a impossibilidade do pensamento multiescalar, ao incentivo ao individualismo e ao conhecimento imediatista focado apenas no local, a limitação da Geografia por não se saber o que é Geografia, ao favorecimento da Geografia escolar conteudista/descritiva, a invisibilização das relações conflituosas que formam o espaço, ao reforço da responsabilização do indivíduo e a uma concepção amigável da relação ser-humano natureza.

Após constatarmos esse quadro preocupante, reforçou-se a necessidade de pensarmos em alternativas para o *status quo*, o que compreende outro de nossos objetivos específicos, que consiste em *aproximar o ensino-aprendizagem de Geografia da formação humana politécnica e omnilateral*. Neste sentido, entendemos que o trabalho alienado, que aparece como “emprego” no projeto educacional hegemônico, deve ser superado em prol da compreensão do real enraizamento do trabalho na existência humana, ou seja, da sua condição ontológica. Para que isto seja possível, é necessário resgatar o trabalho enquanto princípio educativo, valorizando a politecnicidade em contraposição à polivalência na busca pelo desenvolvimento de toda amplitude das capacidades humanas, a formação omnilateral.

É a partir do trabalho enquanto princípio educativo que podemos elaborar tentativas de resistência ao apagamento e a conciliação forçada da Geografia. Thomaz Jr. (2011) já demonstrou o potencial da ciência geográfica na compreensão da espacialidade do trabalho, o que mostra que é possível ir além daquela realidade espacial estática e acabada, típica da Geografia descritiva.

Partindo do *lugar* enquanto potencialidade e, por tal, diferente do *local* enquanto limitação, podem ser construídos raciocínios geográficos que extraiam da realidade próxima ao aluno, do cotidiano, as expressões do trabalho naquele espaço, que em uma primeira aproximação se mostrarão como emprego. Trata-se de evidenciar a diferenciação entre as formas de trabalho, suas localizações e suas técnicas, destacando o caráter social do trabalho, em contraposição ao individualismo. A continuação lógica deste raciocínio leva a níveis de escala cada vez mais amplos, nos quais as teias que definem a espacialização do trabalho no lugar têm suas origens descobertas. Esse processo de desvelamento da realidade por meio da multiescalaridade é, enfim, um movimento no qual, partindo do cotidiano e de noções sobre o mundo que já são parte da bagagem intelectual do aluno, busca-se alcançar as teorias explicativas dessa mesma realidade, o conhecimento científico. É neste movimento didático que a noção de emprego pode ser desvelada e resgatada como trabalho.

Trata-se, pois, do global como síntese de múltiplas determinações do lugar, no qual a territorialização, desterritorialização e reterritorialização do trabalho podem ser compreendidos e esmiuçados no cotidiano. Nesse sentido, a

organização do espaço não é estática, mas está em um processo de constante transformação regido pela exploração do trabalho. É neste contexto que a Geografia tem muito a colaborar, sendo uma disciplina científica fundamental para a compreensão da espacialidade do trabalho. Ao mesmo tempo em que se encontra ameaçada na escola pelos movimentos da política educacional patrocinados pelo capital, temos que a aproximação do ensino-aprendizagem de Geografia com o trabalho enquanto princípio educativo é fundamental, tanto para a resistência da própria Geografia, quanto para a construção de projetos formativos que visem o amplo desenvolvimento humano.

## CONCLUSÕES

**Y**ves Lacoste causou espanto na comunidade geográfica internacional quando, na década de 1970, publicou sua clássica obra *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Nela afirmava, sem rodeios, que a Geografia ensinada nas escolas estava fadada a descrição, a decorar nomes e termos, em suma, um conhecimento mnemônico pouco relevante. Como podemos imaginar, suas colocações irritaram a muitos geógrafos e geógrafas, mas tinham uma razão de ser. Lacoste explicava seu argumento definindo que existiam, de fato, duas “Geografias”. Uma delas era a “Geografia dos Estados maiores”, que compreendia todo o saber estratégico e geopolítico utilizado pelos Estados e pelas grandes empresas para manejar as suas estratégias de dominação espacial. Para que este importante conhecimento geográfico e, sobretudo, geopolítico, permanecesse oculto e restrito, era necessária, simultaneamente, uma segunda Geografia, a qual chamou de “Geografia dos bancos escolares” ou “Geografia dos professores”. Esta Geografia, amplamente difundida pelas escolas e a única acessível à população, tinha justamente a função de eliminar qualquer interesse que o povo em geral pudesse ter pelo conhecimento geográfico. Era, pois, propositalmente cansativa e desinteressante, servindo como uma blindagem à Geografia dos Estados maiores.

Meio século depois, a indefinição do espaço da Geografia enquanto uma disciplina na escola, os seus problemas de ensino-aprendizagem, a sua irrelevância e constante *ausência*, as dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar Geografia, são problemáticas constantemente presentes e que nos remetem à necessidade – elementar, mas muitas vezes negligenciada – de simplesmente entender aquilo que estamos fazendo, o que nos leva a refazer a pergunta que, há 50 anos, deu título a obra de Lacoste: afinal de contas, a Geografia serve para quê?

Certamente, muita coisa mudou desde que as primeiras edições de *A geografia...* saíram da editora. O capital enfrenta outra de suas crises e precisa, uma vez mais, reorganizar o mundo produtivo para garantir a sua sobrevivência. Como este processo afetou a Geografia que se ensina e aprende nas escolas, sobretudo no ensino médio? Ou, de maneira mais específica, *quais as (contra)tendências da dinâmica capitalista na relação trabalho e educação para o*

*ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio?* Esta foi a pergunta que guiou todo o desenvolvimento desta dissertação. Para respondê-la, em um primeiro momento, estabelecemos a hipótese *de que o interesse do capital na formação para o trabalho tende a reduzir ou até mesmo remover os conteúdos geográficos do ensino médio, e de que o ensino de Geografia pode contribuir com a formação humana politécnica e omnilateral como resistência a esse processo.*

No Capítulo 1, vimos que o trabalho é elemento constituinte do ser humano, sendo tanto fundamental para a sua sobrevivência quanto necessário para o estabelecimento de sua condição enquanto ser social. Embora tenha tamanha relevância, as relações de produção preconizadas pelo capital deformam este sentido original, afastando o trabalhador do trabalho e tornando-o alienado para que, sem consciência da importância do trabalho, o trabalhador não resista à exploração que sofre pelo capital.

Como o trabalho é o único processo por meio do qual pode-se criar valor, a acumulação de capital requer, necessariamente, a exploração do trabalho alheio. Com a crise global de superprodução da década de 1970, o capitalismo redireciona suas estratégias de acumulação, movendo-se da expansão do consumo para a intensificação da exploração do trabalho. Isso se dá por meio da implementação de formas de organização produtiva pós-fordistas, inspiradas sobretudo no Toyotismo, que flexibilizam e fragilizam as relações de trabalho resultando em precarização, que, por sua vez, se expressa por meio das “novas” formas de trabalho, como os contratos intermitentes, contratos “zero-hora”, empreendedorismo, e também por aspectos como a restrição de direitos trabalhistas e a responsabilização individual. Como forma de controle social, essa precarização é ocultada pela transferência das responsabilidades ao indivíduo. Ou seja, cria-se a percepção de que as condições precárias de trabalho são causadas por algum fator de ordem individual, e não social. Nesse sentido, ganha força o individualismo e a *adaptabilidade* como meta para a realização da acumulação flexível.

Nesta linha, a flexibilidade é a maneira pela qual o capital busca reger a exploração do trabalho no pós-fordismo e é neste contexto que a relação trabalho e educação precisa ser situada. Se no Capítulo 1 nos aproximamos desta compreensão, no Capítulo 2 buscamos analisar os impactos deste cenário no ensino médio brasileiro, considerando o estreito vínculo entre as necessidades do



capital e os projetos formativos expressos nas políticas educacionais, uma vez que a escola não existe isolada da sociedade e de suas relações de produção. Partindo do contexto verificado no Capítulo 1, notamos no Capítulo 2 a vinculação do ensino médio com a formação *para* o trabalho, ou seja, percebemos a resposta da política educacional às demandas de formação da reestruturação produtiva do capital. Essa conexão se expressa de maneira difusa, mas fica evidente quando essas políticas são vistas em sua totalidade.

Partindo do PNE, instrumento de maior amplitude para a organização da educação nacional após a LDB, percebemos que a educação profissional, uma das diretrizes do plano, historicamente sempre foi direcionada para as camadas mais pobres da população. Trata-se da dualidade histórica do ensino médio na qual, para a grande maioria, é orientado para a profissionalização rápida, de modo a servir como ponto terminal da carreira escolar e interface direta com o mercado de trabalho. Para outros, a minoria, o ensino médio é apenas mais uma etapa de formação, na qual são munidos de conhecimentos de toda sorte para, depois, adentrarem no ensino superior. Enquanto, para uns, trata-se da profissionalização e do mercado de trabalho, para outros, trata-se da porta de entrada para o ensino superior e para o rol de profissões de maior prestígio e melhor remuneração.

Como se este quadro já não fosse suficientemente preocupante, esta é a sorte apenas daqueles que *conseguem chegar* ao ensino médio, já que 1 em cada 4 jovens ainda não o frequentava em 2019. Nas regiões Norte e Nordeste e nas parcelas mais pobres da população as taxas de matrícula são ainda mais baixas. Mesmo neste contexto, que se caracteriza por dificuldades de acesso e, quando estas são superadas, dificuldades de qualidade (considerando os desempenhos abaixo da meta para o IDEB), a educação profissional, com seu histórico problemático em termos de equidade, é priorizada.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as DCNEM fornecem uma aproximação inicial de como essa priorização acontece. Desde 1998 as Diretrizes têm uma tendência de formação para o trabalho pautada na flexibilidade produtiva. Paralelamente, desde 2009, o ProEMI, em caráter experimental, torna clara a tendência da relação trabalho e educação no ensino médio. No primeiro documento orientador do programa, de 2009, a categoria trabalho aparecia mais aproximada de uma concepção enquanto princípio

educativo. Com o passar dos anos e sucessivos novos documentos, esse sentido se perdeu e o trabalho se aproximou de “emprego”, flexibilizou-se o currículo e deu-se preferência aos saberes elementares (Língua Portuguesa e Matemática). A “inovação” que o programa defendia se tornou, cada vez mais, marcada pela centralidade do emprego.

Esse programa, que até então era experimental e opcional, tem boa parte de seus princípios apropriados e solidificados pela Reforma em 2016, sendo expandidos para todo o ensino médio do país. A ênfase nos conhecimentos elementares, o aumento da carga-horária, a flexibilização curricular e a oficialização do vínculo entre escola e empresa foram movimentos que intensificaram a conexão da escola com o mercado de trabalho e o direcionamento do ensino médio para a sua perspectiva profissionalizante, reforçando assim a dualidade histórica.

Para completar este quadro houve a homologação da BNCC, que oficializa o individualismo da pedagogia das competências como a base pedagógica para o ensino médio. Esse individualismo, e a flexibilidade que preconiza, vão de encontro com as necessidades da reestruturação produtiva do capital, que necessita de trabalhadores facilmente adaptáveis e que não tenham outra opção senão a venda de seu trabalho sob condições cada vez mais exploratórias. Quando o ensino médio se torna o ponto final da vida escolar – formando *para* o trabalho e dificultando o acesso ao ensino superior – colabora para posicionar o jovem nesta enrascada.

A partir destas discussões, o Capítulo 2 nos permitiu identificar o interesse do capital na formação para o trabalho, o que reforçou nossa hipótese original. Restava, ainda, conferir as consequências deste processo para a Geografia no ensino médio, o que foi alvo do Capítulo 3. No último capítulo, constatamos alguns mecanismos de atuação e tendências para a Geografia a partir desse contexto, o que nos permitiu entender que existe, ao mesmo tempo, um processo de *eliminação* da Geografia do ensino médio, que passa pela perda de espaço, pela deslegitimação e pela descaracterização, e um processo de *conciliação*, que é complementar e buscar adaptar a Geografia às novas demandas formativas, pautado no desenvolvimento de saberes geográficos adaptativos, no pensamento local e individualista, no favorecimento da Geografia conteudista/descritiva, na ocultação das dinâmicas de poder que moldam o espaço, entre outros.

Essas constatações presentes no Capítulo 3 fortalecem novamente nossa hipótese, pois a relação trabalho e educação, tal como preconizada pelo capital, busca, simultaneamente, eliminar a Geografia do ensino médio e alterar os conteúdos geográficos para que melhor satisfaçam o que lhe convém. O sujeito passivo perante o espaço, que o entende como acabado e já definido e para o qual só resta adaptar-se, é um sujeito menos propenso a se rebelar contra a condição precária em que vive. Ao mesmo tempo, quando confinado ao local e a si mesmo, não compreende o trabalho como um processo social e multiescalar, não conseguindo vê-lo como algo além do simples emprego.

Se essas seriam as tendências, quais seriam as contratendências? De que maneiras a relação entre trabalho e educação pode ser apropriada para avançarmos na superação deste cenário? Pensamos que essas perguntas podem ser mais bem respondidas ao assumirmos o trabalho enquanto princípio educativo, o que resgataria a condição ontológica do trabalho, recuperando o seu potencial educativo e alocando, nesta categoria, a centralidade do processo educativo. A Geografia do Trabalho já demonstrou o potencial da ciência geográfica para a compreensão da espacialidade do trabalho, e a partir do movimento multiescalar, que parte do lugar – enquanto potencializador – e se movimenta no sentido do global, as noções da realidade (aqueles saberes que são carregados pelos alunos à escola) sobre o trabalho, em um primeiro momento o emprego, podem ser compreendidas à luz do processo social que as define, redefinindo a sua compreensão a partir da sua importância para a existência e a constituição da condição humana.

Ao resgatar o trabalho, resgata-se, pois, o ser humano no ato educativo, e seu processo *vir a ser* no mundo a partir da politecnicidade. O trabalho como princípio educativo opõe-se, pois, à formação unilateral da pedagogia das competências, que busca formar o sujeito de maneira parcelar para que, de modo algum, possa mover-se intelectualmente pelo mundo, tornando-se assim refém de sua condição. Atribuir a centralidade ao trabalho – em oposição ao emprego – significa buscar a formação humana em toda a sua potencialidade, a formação omnilateral. Exemplos de ações neste sentido podem ser encontrados nos Institutos Federais (IFs), nos quais a perspectiva do trabalho como princípio educativo já é bastante difundida.

A aproximação ao trabalho enquanto princípio educativo demonstra que é possível à Geografia escolar fortalecer a formação humana politécnica e omnilateral, sendo, pois, uma alternativa de contratendência que pode se opor ao projeto educacional do capital. Todavia, cabe ressaltar que as discussões que realizamos sobre este tópico em específico se limitam apenas a uma aproximação, cujo objetivo era demonstrar sua viabilidade e potencialidade. Certamente, estudos futuros são necessários para que o tema possa ser aprofundado e explorado em toda a sua potencialidade.

Feitos estes comentários, acreditamos que estas sejam, de maneira resumida, as principais conclusões as quais chegamos com o desenvolvimento desta dissertação. A pesquisa que realizamos, na tentativa de responder à problemática que elegemos, apontou repetidamente para a confirmação de nossa hipótese original. Cada capítulo contribuiu para o alcance de objetivos específicos, conforme estabelecido na introdução desta dissertação, que em conjunto permitiram, a nosso ver, que nos aproximássemos, com todas as nossas limitações, do objetivo geral que estabelecemos: *compreender as tendências da dinâmica capitalista da relação trabalho e educação para o ensino-aprendizagem de Geografia no ensino médio e delinear possibilidades de contratendência.*

Toda a discussão que realizamos foi inspirada, antes de mais nada, na construção de uma educação para a classe trabalhadora que permita superar a formação parcial e *desumanizante*, que a todos converte em meras peças substituíveis da engrenagem degradante do mercado de trabalho. Como professores de Geografia, buscamos também o fortalecimento da Geografia escolar, pois compreendemos a sua importância para a formação de sujeitos independentes e que saibam *localizar-se* no mundo enquanto trabalhadores.

A pergunta feita por Lacoste não era restrita à sua época, daí a genialidade do autor. Ela é atemporal. Devemos sempre indagar a nós mesmos: qual é a função da Geografia hoje? E este trabalho representa uma tentativa de resposta. A Geografia, como a conhecemos na escola nas últimas décadas, não será mais a mesma. Ou será eliminada, ou conciliada, ou a repensamos nós mesmos. Que faremos?

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**, v. 12, p. 188-197, 2009.

\_\_\_\_\_. Reforma trabalhista, modernização catastrófica e a miséria da República Brasileira. In: RAMOS, Gustavo Teixeira; MELO FILHO, Hugo Cavalcanti; LOGUERCIO, José Eymard; RAMOS FILHO, Wilson; GIORGI, Fernanda; LOPES, João Gabriel; AGUSTINHO, Thiago; ERTLE, Valeir. (Org.). **O Golpe de 2016 e a Reforma Trabalhista: narrativas de resistência**. CLACSO: Buenos Aires, 2017.

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

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

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 265-280, dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, 2017.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 16 ago. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Medida Provisória Nº 746, de 2016**. Brasília: 2016a. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/docu-mento?dm=4700379&ts=1630415103180&disposition=inline>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 13.005, 25 de junho de 2014a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2021a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 14 jun. 2021b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília: Inep, 2016b.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Inep, 2018a.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Inep, 2020.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016c. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Portaria Nº 1.140, 22 de novembro de 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20201129041454/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](https://web.archive.org/web/20201129041454/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf)>. Acesso em: 06 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, 2011. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20201129171545/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](https://web.archive.org/web/20201129171545/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, 2013b. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20201129162046/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](https://web.archive.org/web/20201129162046/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, 2014b. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20190929081913/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192](https://web.archive.org/web/20190929081913/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília: 2016d. Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20200108110507/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category\\_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192](https://web.archive.org/web/20200108110507/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 dez. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTRO, Ramón Peña. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, 2004.

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 7, n. 01, p. 193–203, 2017. DOI: 10.5418/RA2011.0701.0016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DA LUZ, Ricardo Santos; BAVARESCO, Agemir. Trabalho alienado em Marx e novas configurações do trabalho. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 17, n. 27, p. 137-165, 2010.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017.

DI BENEDETTO, Roberto. Revendo mais de 70 anos em menos de 7 meses: a tramitação da reforma trabalhista do governo Temer. **Espaço Jurídico: Journal of Law**, v. 18, n. 2, p. 545-568, 2017.

DIAS, Camila Mantovani. **O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP.** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20211209225021/https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8735/DissCMD.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

DIAS, Edmundo Fernandes. Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. **Revista Outubro**, n. 5, 1998.

FIGUEIREDO JUNIOR, Jalme Santana de. **Educação Geográfica: concepções e desafios de professoras (es) de geografia da rede estadual de educação de Francisco Beltrão-PR.** 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.



Disponível em:

<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4677/5/Jalme%20Santana%20de%20Figueiredo%20Jr-%202019.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, Gabriel de Lima; PEREIRA, Clevisson Junior; BRAGA, Ramon de Oliveira Bioco. Análise preliminar do impacto da BNCC no Ensino Médio, no contexto do ensino de Geografia. **[L&P]-Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, v. 1, n. 1, p. 16-28, 2021.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 71–86, 2015.  
Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em: 27 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, 30 Apr. 2018.

\_\_\_\_\_. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, v. 23, n. 51, 2 dez. 2021.

GOMES, Maria Terezinha Serafim. O debate sobre a reestruturação produtiva no Brasil. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, [S.l.], v. 21, abr. 2011.  
Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/21231>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, 2020.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio**: uma análise do programa ensino médio inovador. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36273/R%20-%20D%20-%20V ANESSA%20CAMPOS%20DE%20LARA%20JAKIMIU.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LEVI, Maria Luiza. A Reforma da Previdência e o fim da seguridade social. **Ciências do Trabalho**, [S.l.], n. 14, p. 1-8, 2019. Disponível em: <<https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/209>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

LUZ, Ricardo; BAVARESCO, Agemir. Trabalho alienado em Marx e novas configurações do trabalho. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 17, n. 27, p. 137-165, 22 nov. 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARQUES, Daniele Luciano; SOUSA, Antônia de Abreu. O novo PNE (2014-2024) e a expansão da educação profissional integrada ao ensino médio da rede estadual do Ceará: im(possibilidades) para uma formação humana?. In: COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2015. p. 1-11.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Segundo. O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MOURA, Alessandro de. Crise de acumulação, Estado e classes sociais. **Revista Fim do Mundo**, Marília, [S.l.], n. 3, p. 88-118, 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-86, 2010. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

RITTER, Elizandra Sirlei del Zotto; DUARTE, Zuleyka da Silva. O trabalho como princípio educativo na perspectiva de uma formação humana omnilateral: uma análise sobre a área de ciências humanas e sociais aplicadas proposta pela base nacional comum curricular (BNCC) para o ensino médio. **Revista Prociênci@s**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 30-46, 26 jul. 2019.

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007.

SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/zS5YP9GZGXRbFbzsfCV8Hcj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 24, abr. 2012. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abril de 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012)>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, Leonardo. Trabalho e sociabilidade privada: a exclusão do outro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 61, p. 147-161, junho, 2006.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. **Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil**: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul-set. 2014.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. Lei de Responsabilidade Educacional no Brasil (2006-2015): das promessas de qualidade da educação às incertezas. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 543-566, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/80486>>. Acesso em: 21 out. 2021.

THOMAZ JR., A. Por uma Geografia do Trabalho. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 3, 2011. DOI: 10.33026/peg.v3i0.786. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/786>. Acesso em: 1 ago. 2022.

TODOS Pela Educação. **Quem somos**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. 311 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 127–143, 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em: 9 jun. 2022.