



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERONICA VILELA BUENO RODRIGUES MIRANDA

**UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DO NOVO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DO DCGO-EM: A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E OS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS**

INHUMAS
2023

VERONICA VILELA BUENO RODRIGUES MIRANDA

**UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DO NOVO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DO DCGO-EM: A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E OS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado, da Faculdade de Inhumas FacMais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

INHUMAS
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

M672u

MIRANDA, Veronica Vilela Bueno Rodrigues
UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DO NOVO ENSINO
MÉDIO A PARTIR DO DCGO-EM: A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E OS
ITINERÁRIOS FORMATIVOS. Veronica Vilela Bueno Rodrigues Miranda. –
Inhumas: FacMais, 2023.

100 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Educação; 2. Ensino Médio; 3. Finalidades educativas; 4. Base Nacional
Comum Curricular; 5. Documento Curricular para Goiás. I. Título.

CDU: 37

UMA ANÁLISE DAS FINALIDADES EDUCATIVAS DO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO DCGO-EM: A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 28 de fevereiro
de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI
Data: 04/05/2023 14:38:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Lucineide Maria de Lima Pessoni
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARCELO MAXIMO PURIFICACAO
Data: 11/05/2023 20:39:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 TULIO FERNANDO MENDANHA DE OLIVEIR
Data: 06/05/2023 15:19:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Túlio Fernando Mendanha de Oliveira
Membro Convidado Externo
Universidade Araguaia

Dedico este trabalho primeiramente a Deus,
por ser essencial em minha vida, autor do meu destino,
meu guia, socorro presente na hora da angústia.

Ao meu esposo, Vinícius, e aos meus filhos João Gabriel e
Carlos Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus que me deu saúde e sabedoria para concluir este trabalho.

Ao meu esposo Vinícius, meus filhos João Gabriel e Carlos Eduardo pelo apoio incondicional, e paciência durante a minha ausência.

Ao meu pai, que desde cedo me ensinou o valor do conhecimento para se entender o mundo e me mostrou, pelo seu exemplo, que não há limites para a busca de um sonho.

À minha irmã pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, pela sua orientação, parceria, paciência e profissionalismo.

A todos os professores do mestrado. Cada conhecimento compartilhado fez e fará a diferença. Especialmente, aos professores que compõem esta banca como convidados, Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação e Prof. Dr. Tulio Fernando Mendanha de Oliveira, a minha gratidão por contribuir de maneira significativa para a finalização deste trabalho.

À minhas colegas, em especial a minha amiga Tatiany, grande incentivadora dos meus estudos e parceira em todas as horas.

Enfim, gratidão a todos que incentivaram para que eu chegasse até aqui.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Demerval Saviani

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do curso de Pós-graduação *Stricto sensu*, nível Mestrado Acadêmico em Educação, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS). Discute-se as finalidades educativas das Diretrizes Curriculares para o Novo Ensino Médio, tendo em vista toda discussão sobre a implantação do Novo Ensino Médio no Brasil até a Lei n.13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. Analisou-se que finalidades educativas fundamentam as atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio em Goiás. Para tanto, a pesquisa teve como parâmetro a análise dos dados dos estudos sobre uma formação de emancipação humana e para uma sociedade mais justa, e não apenas para atender aos interesses mercadológicos do neoliberalismo. Assim sendo, a questão problema levantada neste trabalho consiste em: que finalidades educativas fundamentam o documento curricular para o Novo Ensino Médio em Goiás e para qual formação? Visou-se compreender o contexto histórico, social, político e econômico do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1990 – passando pela Declaração de Jomtien, pela LDB, as DCN Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação. Bem como: identificar e discutir as bases teóricas conceituais de Finalidades Educativas Escolares; analisar, no Documento Curricular para Goiás, Novo Ensino Médio, os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos da formação geral básica e dos itinerários formativos em uma contextualização com as teorias educacionais progressistas da educação. De tal modo, os objetivos específicos se concentraram em: a) compreender o contexto histórico, social, político e econômico de constituição ao Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 1990; b) descrever e analisar as finalidades educativas do Novo Ensino Médio em contexto neoliberal, enquanto campo de disputas e interesses; c) analisar as finalidades educativas da formação geral básica e dos itinerários formativos no Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DCGO-EM) contextualizando-o. Para compreender essa articulação foram analisados os documentos oficiais divulgados pelo governo federal, bem como a produção científica referente ao tema da reforma e à BNCC apresentada em livros, artigos e bancos de teses das universidades e também o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio, que ainda tem poucas referências. Essas análises levaram à hipótese de que a formação proferida à juventude, a partir da atual reforma, mostra-se mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos. Em contrapartida, partindo das bases teóricas apresentadas para a fundamentação das análises sobre a formação em nível médio, reflete-se sobre a necessidade de uma organização curricular que caminhe em rumos opostos ao adestramento por meio de habilidades e do esvaziamento de conteúdos; portanto, que seja adequada à formação da juventude numa perspectiva contra-hegemônica, oportunizando o acesso e a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade com o objetivo de formar os indivíduos com condições de, para além de compreender a organização social, transformá-la.

Palavras-chave: Educação; Ensino Médio; Finalidades educativas; Base Nacional Comum Curricular; Documento Curricular para Goiás.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes of the Postgraduate *Stricto sensu* course, Academic Master's level in Education, at the Faculty of Inhumas (FACMAIS). The educational purposes of the Curriculum Guidelines for the New Secondary School are discussed, in view of the whole discussion about the implementation of the New Secondary School in Brazil until Law n.13.415/2017, which instituted the New Secondary School. It was analyzed which educational purposes underlie the current curricular guidelines for High School in Goiás. To this end, the research had as a parameter the analysis of data from studies on a formation of human emancipation and for a fairer society, and not just to meet the marketing interests of neoliberalism. Therefore, the problem question raised in this work was: What educational purposes underlie the curricular document for the New High School in Goiás and for which training? The aim was to understand the historical, social, political and economic context of Secondary Education in Brazil from the 1990s onwards – through the Jomtien Declaration, the LDB, the DCN Ensino Médio and the National Education Plan. As well as: identifying and discussing the conceptual theoretical bases of School Educational Purposes; to analyze, in the Curricular Document for Goiás, New High School, the theoretical, conceptual and methodological assumptions of basic general training and training itineraries in a context with progressive educational theories of education. In this way, the specific objectives focused on: a) understanding the historical, social, political and economic context of the formation of Secondary Education in Brazil, from the 1990s onwards; b) describe and analyze the educational purposes of the New Secondary School in a neoliberal context, as a field of disputes and interests; c) analyze the educational purposes of basic general training and training itineraries in the Curriculum Document for Goiás Secondary Education Stage (DCGO-EM), contextualizing it. To understand this articulation, the official documents released by the federal government were analyzed, as well as the scientific production related to the theme of the reform and to the BNCC presented in books, articles and theses databases from the universities, as well as the Curricular Document for Goiás, stage of Secondary Education, which still has few references. These analyzes led to the hypothesis that the training provided to youth, as of the current reform, is shown to be more like skills training and emptying of contents, far, therefore, from aiming at the integral training of individuals. On the other hand, starting from the theoretical bases presented for the reasoning of the analyzes on training at secondary level, it reflects on the need for a curricular organization that walks in completely opposite directions to the training of skills and the emptying of contents; that it is suitable, therefore, for the formation of youth as a hegemonic formation, providing education with access to all the contents historically developed by humanity with the objective of forming individuals with conditions to, in addition to understanding the social organization, transform it.

Keywords: Education; high school; Educational purposes; Common National Curriculum Base. Curriculum Document for Goiás High School Stage.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| AVAMEC | Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCC-EM | Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CEE-GO | Conselho Estadual de Educação de Goiás |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y Caribe |
| CEPFOR | Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNCT | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos |
| CREs | Coordenações Regionais |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DCGO-EM | Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCN-EM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCNEPT | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica |
| EMTI | Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FEE | Finalidades Educativas Escolares |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IDEB | Índice da Educação Brasileira |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |

| | |
|----------|--|
| MEC | Ministério da Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OREALC | Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCN-EM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PEC | Proposta de Emenda Constitucional |
| PEI | Programa Ensino Médio Integrado |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PMEI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PNEM | Programa Nacional de Formação de Professores Pedagogos do Ensino Médio |
| PROBNCC | Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PRONEM | Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEDUC-GO | Secretaria de Estado da Educação de Goiás |
| SEDUs | Secretarias Estaduais de Educação |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| TCTs | Temas Contemporâneos e Transversais |
| TDICs | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO 1 - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONTEXTO E IDENTIDADE..... | 14 |
| 1.1 Neoliberalismo no Brasil..... | 14 |
| 1.2 Neoliberalismo e educação no Brasil..... | 17 |
| 1.3 As políticas neoliberais e as reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil..... | 22 |
| 1.4 Os contextos sócio-histórico, econômico, político e cultural da Lei n. 13.415/2017..... | 29 |
| CAPÍTULO 2 - COMPREENDENDO AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES..... | 33 |
| 2.1 Diferenciação entre conceitos..... | 36 |
| 2.2 A contextualização das finalidades educativas escolares..... | 37 |
| 2.3 Neoliberalismo, globalização e internacionalização..... | 38 |
| 2.4 As finalidades educativas escolares nos documentos oficiais que impactam as políticas educacionais brasileiras..... | 40 |
| CAPÍTULO 3 – A COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS ETAPA ENSINO MÉDIO (DCGO-EM)..... | 45 |
| 3.1 Formação geral básica..... | 48 |
| 3.1.1 Articulação das áreas de conhecimento com a etapa do Ensino Fundamental..... | 50 |
| 3.1.2 Formação geral básica dos/as estudantes no contexto das áreas do conhecimento..... | 52 |
| 3.2 Itinerários formativos..... | 60 |
| 3.2.1 Oferta e composição dos itinerários formativos..... | 63 |
| 3.2.2 Habilidades dos eixos estruturantes que compõem os itinerários formativos..... | 64 |
| 3.2.3 Componentes curriculares eletivos..... | 66 |
| 3.2.4 Sobre a formação técnica e profissional..... | 68 |
| 3.3 Competências e habilidades na educação: origem e concepções..... | 69 |
| 3.3.1 A estrutura da BNCC elaborada sob a perspectiva do ensino voltado para competências e habilidades..... | 73 |
| 3.4 BNCC, o DCGO-EM e a formação docente..... | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 82 |
| REFERÊNCIAS..... | 86 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do curso de Pós-graduação *Stricto sensu*, nível Mestrado Acadêmico em Educação, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS), cuja temática se concentra em estudos sobre o Novo Ensino Médio e consiste em abordar as finalidades educativas que fundamentam as atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio em Goiás.

Nesse sentido, enquanto professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás e diretamente trabalhando no Ensino Médio, observo, na minha prática, que é consensual a percepção de que esta etapa de ensino provoca vários debates, desde os mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão acerca de sua identidade.

Assim, surge como problematização a abordagem das finalidades educativas presentes nas Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, tendo em vista toda discussão sobre sua implantação no estado de Goiás. Pretendeu-se, neste trabalho, fazer uma retomada do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1990 até a Lei n. 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e institui o Novo Ensino Médio, estabelecendo uma base nacional que contempla itinerários formativos, os quais deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, de acordo com o artigo 36 da referida lei (BRASIL, 2017a). Nesse contexto, analisou-se as finalidades educativas da formação geral básica e dos itinerários formativos que compõem as atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio, definidas em um contexto neoliberal capitalista.

Logo, a questão problema levantada para este trabalho consistiu em indagar: que finalidades educativas fundamentam o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DCGO-EM) e para qual formação?

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender a constituição do Ensino Médio a partir da década de 1990 com uma análise crítica das finalidades educativas no atual Documento Curricular de Goiás, apontando as fragilidades no documento para a construção de uma aprendizagem na perspectiva integral, emancipatória, para além dos princípios mercadológicos.

De tal modo, os objetivos específicos se concentraram em: a) compreender o contexto histórico, social, político e econômico de constituição do Ensino Médio no Brasil, a partir da década de 1990; b) descrever e analisar as finalidades educativas do Novo Ensino Médio em contexto neoliberal, enquanto campo de disputas e interesses; c) analisar as finalidades educativas da formação geral básica no Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DCGO-EM) em uma contextualização com as teorias progressistas de educação.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e o DCGO-EM, entre outros documentos oriundos das atuais políticas educacionais e da Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO) necessários para desvendar e explicar o objeto de estudo.

Quanto à abordagem na análise dos dados esta é de cunho qualitativo, com referência nas teorias progressistas de educação e não apenas para atender aos interesses mercadológicos do neoliberalismo. O método investigativo se aproxima do Materialismo Histórico Dialético por buscar as determinações históricas, sociais, políticas e econômicas para explicar o objeto de pesquisa. Como principais autores cita-se Libâneo (1985, 2014, 2019), Libâneo, Freitas e Silva (2018), Evangelista (2012, 2013, 2014), Freitas (2012), Lenoir (2013), Lenoir *et al.* (2016) e Pessoni (2017), dentre outros.

A dissertação está estruturada em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo busca-se compreender o contexto histórico, social, político e econômico do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1990 com base em documentos como a declaração de Jomtien, a LDB, a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN Ensino Médio) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

No segundo capítulo analisa-se, no DCGO-EM, os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos da formação geral básica e dos itinerários formativos, em uma contextualização com as teorias educacionais progressistas de educação.

No terceiro capítulo faz-se uma análise das finalidades educativas do DCGO-EM com a abordagem centrada nos principais desafios encontrados pela rede pública na implementação do Novo Ensino Médio contextualizando com as teorias educacionais progressistas. Procura-se elucidar as finalidades educativas no DCGO-EM com foco na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos.

Enfim, o Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio prescreve que o Novo Ensino Médio contribui com o desenvolvimento do projeto de vida e carreira dos alunos, já que as escolas deverão priorizar atividades que promovam a cooperação, a resolução de problemas, o desenvolvimento de ideias, o entendimento de novas tecnologias, o pensamento crítico, a compreensão e o respeito. E ainda que os alunos terão mais liberdade para construir o seu itinerário formativo, sendo orientados a fazer escolhas de forma responsável e consciente. Entretanto, este processo, ainda em fase de implementação nas escolas, não vem apresentando resultados satisfatórios em relação a esta perspectiva, pois se percebe uma desconfiguração do ensino na modalidade Ensino Médio.

CAPÍTULO 1

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONTEXTO E IDENTIDADE

No decurso de sua história o Ensino Médio brasileiro foi sendo rotulado como um lugar sem definição, ou com definição imprecisa, em busca de uma identidade. Isso porque o Ensino Médio ao longo da história transitou entre o propedêutico e o profissional, baseando-se na divisão social do trabalho, o que faz emergir uma dualidade na estrutura do ensino médio. Sendo que o propedêutico era para atender as classes mais altas da sociedade e o profissional para atender aos filhos dos trabalhadores com um ensino profissionalizante. Nesse sentido, em sua constituição histórica, os currículos sofreram influências dos contextos sociais, econômicos e políticos de cada época, o que impactou em sua estrutura e organização e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Desse modo, este capítulo consiste em traçar um percurso histórico do Ensino Médio no Brasil a partir da década de 1990, período de redemocratização do Brasil. Antes, porém, faz-se necessário retomar as origens do neoliberalismo no Brasil.

1.1 Neoliberalismo no Brasil

O neoliberalismo surgiu após a II Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, no qual dominava o capitalismo desenvolvido. As hipóteses, defendidas por Friedrich Hayek, em 'Caminhos da servidão', escrito em 1944, fazem uma crítica contundente ao estado intervencionista e de bem-estar, considerado “[...] uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política [...]”. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras do futuro” (ANDERSON, 1995, p. 9-10). Na perspectiva neoliberal, o estado de bem-estar social destrói a liberdade dos indivíduos, e, nesse sentido, a concorrência perde a vitalidade necessária para a prosperidade de todos (ZOTTI, 2015).

Assim, a partir dos anos de 1970, na tentativa de resolver a crise do modelo econômico do pós-guerra, o mundo caiu em uma longa e profunda recessão, dando espaço para que as ideias neoliberais ganhassem terreno e fossem implementadas, de início, nos países de capitalismo desenvolvido, tendo “[...] como pressuposto básico a redefinição dos papéis econômicos do Estado capitalista em sua fase

monopolista” (NEVES, 2000, p. 28). A partir daí as políticas estatais deveriam consolidar o paradigma da acumulação flexível e à iniciativa privada cabia a resolução de problemas econômicos de qualquer natureza.

Assim, a estabilidade deveria ser a meta suprema de qualquer governo, através de uma disciplina orçamentária de contenção dos gastos com o bem-estar social, portanto, tendo um estado mínimo quanto à proteção social da classe trabalhadora e um estado máximo na defesa dos interesses do capital. Para os neoliberais o estado ‘distorce o belo junto dos mercados’ ao proteger os direitos do trabalho quanto às suas condições ou à sua remuneração; ou, ainda, quando ‘desmercadoriza’ os elementos necessários à sobrevivência dos trabalhadores – tais como educação, saúde, previdência, moradia, transportes, seguro desemprego e outros. Por isso, outra tarefa do estado é a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego a fim de criar um exército de reserva de trabalho e destruir a organização sindical. Instituir políticas privatistas nos mais diversos âmbitos corresponde a outra estratégia das políticas neoliberais (ANDERSON, 1995; MORAES, 2002).

Nesse cenário de imposição da lógica neoliberal, a ideologia da globalização tornou-se a imagem dominante, afirmando-se como a realidade da nova era pós-socialismo. As reformas recomendadas aos países em desenvolvimento foram fundamentais no mundo globalizado para a necessária integração destes ao mercado financeiro mundial e a conseqüente entrada de capitais e investimentos nos países.

Ideologia esta que vem sendo construída na lógica do capital, escondendo o fato de que, na verdade, o que ocorre é uma intensa subordinação da humanidade à economia. As promessas de uma vida decente para todos dentro da sociedade de ‘livre’ mercado é uma farsa. O alívio da pobreza, um dos objetivos veiculados pelos ideólogos da globalização, é apresentado como uma problemática que precisa ser aliviada e não como um processo de exclusão social próprio das contradições da sociedade capitalista (BARÃO, 1999).

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de seus organismos e agências, assumiu o papel de elaborar as políticas neoliberais ‘consensuais’ a fim de alcançar soluções para as principais problemáticas internacionais, seja através de cooperação intelectual e técnica, seja através dos agentes financiadores de seus projetos – como Banco Mundial/BIRD, entre outros (ZOTTI, 2015).

Desde o início da década de 1990 a ONU tem organizado uma série de conferências mundiais, sobre as mais diversas problemáticas, a fim de possibilitar, aos estados membros, a análise e a busca de saídas alternativas para os problemas comuns. Barão (1999, p. 81) afirma que as conferências se constituem em um “[...] canal de construção da hegemonia da ideologia da globalização, pois [...] ficam subordinadas, em última instância, à lógica político-econômica da exclusão implementada, principalmente nos países em desenvolvimento”.

Na América Latina o triunfo do neoliberalismo localiza-se entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Até o final dos anos de 1980 o Chile e a Bolívia eram experiências neoliberais isoladas. “Sua implementação se deu a partir da pressão sistemática, associada às condicionalidades pela continuidade do financiamento externo, via organismos internacionais, e nas diretrizes ‘recomendadas’ pelo Consenso de Washington” (BARÃO, 1999, p. 76).

No Brasil a investida neoliberal tem suas origens na dilapidação do Estado brasileiro no período da ditadura e prosseguiu sem interrupção no mandato de José Sarney. A descrença no estado do bem-estar social, tanto pela burguesia – com seu discurso antiestatal, quanto pelo povo – que sentiu diretamente as falhas desse Estado, foi o terreno fértil para o crescimento e a aceitação da ideologia neoliberal (OLIVEIRA, 1995).

A eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, significou a vitória do projeto neoliberal. Seu discurso estava pautado na abertura de mercado, na privatização e no combate à inflação. Ele defendeu, em seu manifesto na carta de intenções ao Fundo Monetário Internacional (FMI), a necessidade de mudança na natureza do Estado e das formas de atuação; propôs um Estado menor e a iniciativa privada como motor principal da economia. O *impeachment* de Collor levou o povo às ruas, o que indicou a organização da sociedade frente à desorganização do Estado. Após Collor ser retirado do cargo, assumiu o vice-presidente Itamar Franco e as políticas neoliberais, pelo menos por um momento, andaram em ritmo menos acelerado (OLIVEIRA, 1995; AMADOR, 2002).

O governo de Itamar Franco preparou o terreno para a investida do neoliberalismo com o novo presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso (FHC). A hiperinflação que se desenvolveu no período Itamar Franco foi administrada em doses homeopáticas até a posse de FHC no Ministério da Fazenda. A desesperança na realidade econômica, social e política, em um período em que a inflação chegou

a 50%, foi um momento fundamental para FHC idealizar, junto à burguesia internacional, o Plano Real. Este plano seguiu rigorosamente o receituário neoliberal e é motivo de elogios de grandes capitalistas nacionais e internacionais (OLIVEIRA, 1995; AMADOR, 2002).

A eleição de FHC em 1994 representou a aglutinação dos interesses da burguesia nacional e internacional da época com o propósito de implementar definitivamente o projeto hegemônico e neoconservador do neoliberalismo. Tendo adotado, como eixo central, consolidar o Plano Real e retomar o crescimento econômico em bases sustentáveis, o governo FHC (1995-1998) encaminhou as reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento neoliberal. Estas reformas foram alterando a estrutura do Estado brasileiro: no âmbito do estado – reforma do Estado; na economia – abertura do mercado ao capital internacional; e na área social – reforma da previdência, reformas trabalhistas, reformas educacionais, entre outras.

A reforma do Estado brasileiro, de acordo com o Ministro Bresser Pereira, teve a mesma base teórica das recomendações dos organismos internacionais a fim de possibilitar a consolidação do programa de estabilidade econômica requerido aos países não desenvolvidos (BARÃO, 1999), em que se estabelece a supremacia do mercado e o desmonte do Estado de bem-estar no intuito de adequar o país ao projeto do capital internacional. Os avanços democráticos conquistados com a Constituição de 1988 foram barrados e as políticas neoliberais implantadas.

É nesse contexto que a educação foi incorporada como um canal de construção e implementação da hegemonia dominante, sendo vista como uma prioridade eficiente e eficaz para amenizar a pobreza e adaptar o trabalhador às novas tecnologias e às novas formas de organização do trabalho. Em síntese, pode-se afirmar que “[...] as teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas educacionais. As políticas sociais, pode-se dizer, foram também atiradas às leis do mercado” (SANFELICE, 2001, p. 10).

1.2 Neoliberalismo e educação no Brasil

Primeiramente, é importante conceituar neoliberalismo: trata-se de uma

redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas, e é entendido como um produto do liberalismo econômico clássico. O neoliberalismo pode ser uma corrente de pensamento e uma ideologia, ou seja, uma forma de ver e julgar o mundo social ou um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos. Esta teoria, que foi baseada no liberalismo, nasceu nos Estados Unidos da América e teve, como alguns dos seus principais defensores, Friedrich A. Hayek e Milton Friedman¹ (FERREIRA, 2009).

Desde a década de 1990 presencia-se a implantação de políticas educacionais que se configuram frente à reorganização da economia diante do modelo 'globalizado' e neoliberal. Neste aspecto, a organização capitalista se reestrutura à medida que reorganiza as diversas instâncias programadas para a sua reprodução, em especial a educação.

As reformas educacionais foram produzidas com a intervenção dos organismos internacionais – tais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros – e com o consentimento das autoridades educacionais brasileiras, direcionadas, na lógica do capitalismo, por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral (SILVA JÚNIOR, 2002; SILVA, 2002).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos - Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem é o documento que estabelece o consenso educacional que deflagrou as recomendações para a política educacional dos anos de 1990, de acordo com as premissas fundamentais dos organismos internacionais (UNESCO, 1990). Frente a importância que foi dada à educação como canal de construção de hegemonia dos princípios capitalistas, alicerçados na política neoliberal, a

¹ Na política neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Os autores neoliberalistas afirmam que o estado é o principal responsável por anomalias no funcionamento do mercado livre, porque o seu grande tamanho e atividade constroem os agentes econômicos privados. O neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Esta teoria econômica propunha a utilização da implementação de políticas de oferta para aumentar a produtividade. Também indicavam uma forma essencial para melhorar a economia local e global era reduzir os preços e os salários. (FERREIRA, 2009).

Conferência representa um marco e uma maior sistematização dos princípios dos 'homens de negócios' no campo educacional que agora, mais do que nunca, 'propõem' diretrizes globais nas diferentes áreas, e nessa oportunidade, especificamente, para a área educacional. (BARÃO, 1999, p. 97).

Nessa lógica, o Banco Mundial e sua concepção educacional se tornaram hegemônicos nas diferentes reformas educacionais do terceiro mundo após a conferência. Nessa perspectiva, a educação deveria assumir a responsabilidade de resolver as desigualdades produzidas na sociedade capitalista, pois a pobreza seria 'aliviada' quando as crianças tiverem escolarização. Também se defende que a educação é um instrumento para promover o crescimento econômico, portanto, obter lucro (BARÃO, 1999).

Para o Brasil a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi traduzida, de forma reducionista, no documento 'Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad' (1992), pela Cepal e pela Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC). O documento parte de um "[...] determinismo tecnológico e propõe de forma precisa e explícita a subordinação educacional à economia" (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 82), colocando em relevo a educação dos jovens trabalhadores e a educação secundária.

Em 1991 os organizadores da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, declararam que, para se atingir os objetivos de educação básica para todos seria necessário maior esforço dos países e maior apoio da comunidade internacional. Para isso, estabeleceram priorizar as ações nos nove países mais populosos e que apresentavam os maiores problemas. O Brasil estava incluído entre os países, tendo sido solicitada a elaboração de um Plano Decenal de Educação para ser apresentado na Conferência de Nova Délhi, na Índia, em dezembro de 1993 (BARÃO, 1999).

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário comandado pela Unesco e pelo Banco Mundial, apresentado aos professores e dirigentes escolares em 1994 e que, em conformidade com a Conferência de Jomtien, representou um dos canais para a divulgação e consolidação das políticas neoliberais na educação.

O objetivo mais amplo do plano "[...] é assegurar, até o ano 2000, as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades

elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 13), tendo como ponto central eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Dentre as linhas de ação estratégicas, o plano prevê a “Fixação de conteúdos mínimos determinados pela Constituição” (BRASIL, 1993, p. 37). Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) foi incumbido de propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar uma educação socialmente útil. Propôs, também, “[...] esforços de pesquisa para fundamentar avanços no âmbito das competências sociais, visando enriquecer o currículo” (BRASIL, 1993, p. 37). Sabe-se que, posteriormente, as diretrizes e os parâmetros curriculares, para o Ensino Fundamental e, especialmente, para o Ensino Médio, foram organizados no sentido de privilegiar a pedagogia das competências e habilidades defendidas pela ideologia neoliberal.

O plano é um retrato do paradigma político neoliberal, assentado no epistêmico, no cognitivismo e no neopragmatismo. Coloca a educação como esfera formativa do cidadão, centrado no epistêmico e na busca do consenso, produzido através da democracia comunicativa, sem questionar as contradições que produzem a realidade social; a realidade é tida como natural, portanto, a-histórica (SILVA JÚNIOR, 2002). Essa foi e têm sido as ideias norteadoras das políticas neoliberais, que objetivam adaptar os indivíduos aos seus interesses, de acordo com uma visão unilateral; que busca colocar um ponto final na própria história (‘fim da história’, ‘fim das utopias’) e proclamar o capitalismo como a única alternativa para a humanidade.

Se o capitalismo é a única alternativa, a educação deve estar atrelada às suas necessidades. Assim, com o objetivo de atender as demandas empresariais da modernidade, as reformas da década de 1990 estimulam a maior integração entre empresa e escola. A educação é, mais uma vez, subordinada aos interesses do capital como condição para o aumento da competitividade empresarial (ZOTTI, 2015).

Durante os dois mandatos do governo FHC (1995/1998 – 1999/2002), que teve, à frente do MEC, o Ministro Paulo Renato de Souza, economista sintonizado com os postulados neoliberais, o governo programou e executou

[...] políticas educacionais que ao invés de se direcionarem ao aumento da nossa capacidade produtora de ciência e de tecnologia, encaminham-se à capacitação da forma de trabalho em seu conjunto, no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central. (NEVES, 2000, p. 29).

Isso em um momento em que o conhecimento científico-tecnológico era a força propulsora da superação da crise do capitalismo. As políticas educacionais foram definidas com base na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, por isso as diretrizes para os níveis mais elevados e para base da estrutura educacional preservam a dualidade histórica de educação para as massas e educação para as elites.

Para as massas a prioridade era o aumento mínimo da escolaridade da força de trabalho desqualificada por meio da universalização do Ensino Fundamental, direcionando os componentes curriculares para uma formação técnico-política conformada aos interesses do empresariado nacional. Neste sentido, o planejamento político estratégico do MEC para o período 1995-1999 elegeu, como prioridade, o fortalecimento da escola de Ensino Fundamental, embora não se descuidando de adequar os demais níveis e tipos de ensino às novas necessidades políticas e econômicas.

A temática da universalização da educação básica na Conferência de Jomtien ficou reduzida ao Ensino Fundamental, especialmente para a população que se encontrava em extrema pobreza. A orientação para os conteúdos básicos da aprendizagem restringia-se às habilidades, valores e atitudes, além dos instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas. Os acontecimentos científicos, artísticos e culturais foram relegados nas orientações (PNUD *et al.*, 1990, *apud* BARÃO, 1999, p. 3).

O MEC, então, passou a coordenar ações de natureza financeira para o Ensino Fundamental e ações políticas, através da alteração da legislação, a fim de redefinir a responsabilidade pela escolarização básica, o aprimoramento da estatística e a elaboração de diretrizes curriculares com vistas à definição de conteúdos básicos para todo o território nacional, não só no que diz respeito a conteúdos como também habilidades e valores que constituem as bases da cidadania (NEVES, 2000).

A prioridade de FHC foi a universalização do Ensino Fundamental e a criação de novas estratégias de formação profissional para 'os trabalhadores' no sentido de atender as demandas empresariais quanto à necessidade de aumento do padrão mínimo de escolarização do trabalhador-cidadão. Essa política ratifica a histórica exclusão educacional da classe trabalhadora, em que se socializa a base do sistema

escolar mas mantêm-se inacessíveis os demais níveis. Reproduzindo, de forma atualizada, no âmbito educacional, a estrutura de classes de nosso País (ZOTTI, 2015).

A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada é mantida elitizada e hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação (KUENZER, 2011). Por meio de centros tecnológicos de alto nível ocorre a formação no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferida dos países desenvolvidos. Para isso os componentes curriculares do Ensino Médio e do Ensino Superior foram redefinidos no sentido de serem adequados às exigências da nova racionalidade técnica do mercado de trabalho qualificado.

1.3 As políticas neoliberais e as reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil

A reforma do Ensino Médio no Brasil se insere no conjunto das políticas educacionais deflagradas durante os dois mandatos do governo FHC. Os marcos legais que dão sustentação a essas políticas são a Constituição de 1988 e a LDB (BRASIL, 1988, 1996) – que traz legalidade às políticas educacionais dos anos de 1990, em sintonia com as recomendações da Conferência de Jomtien. A partir destes marcos legais foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM) (ZOTTI, 2015).

A concepção de educação para o nível médio neste período representa o pensamento da burguesia nacional e internacional, em face da “[...] necessidade de aumento da competitividade e produtividade empresariais no contexto da globalização econômica e da difusão acelerada do paradigma da acumulação flexível” (NEVES, 2000, p. 82).

No documento ‘Educación y conocimiento: eje de la transformación com equidade’ (CEPAL; OREALC, 1992 *apud* SILVA JÚNIOR, 2002) estão evidenciadas as finalidades de subordinar a educação à economia, conforme se lê no trecho a seguir:

Os estudos dos novos modos de organização do trabalho nas empresas

manufatureiras revelam que se tem agregado novos requisitos educacionais e que estes, por sua vez, definem um novo perfil para o trabalhador. A introdução de novos processos de produção exige dos operários possuir três novas atitudes: em primeiro lugar, a capacidade de cumprir, de forma simultânea, a qualidade do produto e do prazo de produção, tanto em função da demanda como da necessidade de otimizar o uso dos recursos humanos e instalações físicas de que dispõe a firma em um momento dado; nesse contexto, os trabalhadores passam a assumir boa parte das funções que antes desempenhavam os supervisores. Finalmente, os mesmos trabalhadores vêem-se associados a atividades conceituais, pois devem contribuir ativamente para a aplicação e refinamento de processos de produção que estão continuamente em mutação. O novo perfil não elimina os requisitos anteriores de formação técnica prática, mas agrega a exigência de ter maiores capacidades de avaliação analítica e manejo concedem o conhecimento intuitivo anteriormente considerado crucial na formação do trabalhador. As últimas condições para o bom desempenho são flexibilidade e a capacidade de assimilar novas normas e situações. (CEPAL; OREALC, 1992 *apud* SILVA JÚNIOR, 2002, p. 83)

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), sistematizada em 10 artigos, verifica-se, no artigo I, que, “[...] todos – criança, jovens e adultos – deverão ter oportunidades educacionais para satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem” (BARÃO, 1999, p. 114). Frente a isso, o documento orienta que os conteúdos básicos da aprendizagem devem se referir especialmente a habilidades, valores e atitudes e que os países deveriam definir quais os conhecimentos teóricos e práticos que consideram básicos.

Mas, a que valores e atitudes se referem? Os valores e atitudes preconizados pela ideologia da globalização e da política neoliberal, de acordo com as demandas implícitas e explícitas do mercado. É no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, de 1996, do Banco Mundial, o qual aborda a passagem dos países de economia planejada para a economia de mercado, que são ressaltadas as prioridades educacionais no que se refere às habilidades, atitudes e valores: “[...] o propósito do sistema educacional é infundir conhecimentos e aptidões e, que é igualmente importante transmitir certos valores” (ZOTTI, 2015, p. 174).

Esclarecendo que, quanto aos valores, é necessário que se estabeleça uma nova relação entre estado e cidadão, por isso este deve “[...] assumir responsabilidades sobre suas ações”. Quanto às habilidades, o objetivo é “[...] fortalecer a capacidade de aplicar o conhecimento às novas circunstâncias” de acordo com as novas demandas da sociedade de mercado, que requer habilidades amplas e flexíveis. Quanto às aptidões são ressaltadas três dimensões: “[...] a capacidade de resolver problemas já conhecidos; a capacidade de aplicar

determinada técnica a um problema novo; e a capacidade de selecionar a técnica aplicada para resolver um problema novo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 136-39 *apud* BARÃO, 1999, p. 115; 126).

Neste sentido, é exigido um novo perfil para os trabalhadores e surge a necessidade de adequar a formação do Ensino Médio para atender as necessidades do capitalismo mundial.

Assim, é necessário formar o trabalhador-cidadão no sentido de este se adequar às novas tecnologias e às formas modernas de organização empresarial, que, na qualidade total, indica a parceria, a iniciativa e a flexibilidade em estar sempre pronto para mudar – modelo do discurso neoliberal. Em se tratando de economia, o capital produtivo surge como orientador do discurso neoliberal. Tudo em nome da produtividade e, conseqüentemente, do ‘bem comum dos parceiros’, empresários e trabalhadores. Na lógica da mundialização da economia o capital produtivo emerge como um novo paradigma da empresa, o que exige, da educação, a formação de um ser social sob esse prisma para que as futuras gerações possam dar materialidade a esse pacto social.

O Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (Relatório Delors), de 1996, explicita os princípios centrais da educação de forma geral, mas especialmente para o Ensino Médio: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; d) aprender a ser. Estes são os princípios que estarão garantidos nos documentos da reforma curricular brasileira para o Ensino Médio (UNESCO, 1996).

Conforme disposto no Relatório Delors, o ser humano deve aprender e se formar por meio de suas atividades em geral, dentre elas a educacional e a escolar. Assim, as orientações expressas no relatório são fundadas no neopragmatismo, ou seja, defende pressupostos cognitivistas e adaptativos como orientadores da educação para o século XXI (UNESCO, 1996).

Os princípios ora descritos foram referendados no Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). No decorrer do parecer os documentos produzidos pela iniciativa da Unesco, com financiamento do Banco Mundial, são citados como ‘argumentos de autoridade’.

As Diretrizes 9394/96 apresentam uma orientação tecnicista, ainda que seja de forma mais eficiente e sutil que a Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971) na vinculação

entre educação e economia capitalista. A economia capitalista e o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola como elementos centrais para dar sentido à educação e à instituição escolar, bem como para o exercício da cidadania. Conforme o documento,

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36 [...] na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços, conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias. (BRASIL, 1998, p. 58).

Este discurso tem a intenção de legitimar as orientações curriculares junto aos diferentes grupos sociais e tem, por principal finalidade, a inserção do indivíduo no mundo produtivo. Nos documentos da reforma curricular do Ensino Médio três princípios curriculares são expressos: interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências. No que diz respeito à contextualização há três interpretações: a) trabalho; b) cidadania; c) vida pessoal, cotidiana, convivência. De modo geral, a centralidade é conferida ao contexto do trabalho, ficando os outros dois submissos a ele. Assim, a tecnologia é o tema considerado fundamental para contextualizar os conhecimentos e as disciplinas no mundo produtivo e integrar as diversas áreas no intuito de formar um aluno capacitado para resolver problemas em determinados contextos específicos da sociedade tecnológica (LOPES, 2002).

Portanto, pode-se dizer que o Ensino Médio, de acordo com as suas orientações e diretrizes curriculares, vem cumprindo a função de atender as necessidades do desenvolvimento econômico, na lógica dos interesses do capital, desde a década de 1990, alicerçado na ideologia da globalização e nas políticas neoliberais. Assim, a preparação para o mercado de trabalho é a função central do Ensino Médio atual, sendo necessário que os trabalhadores tenham conhecimentos e habilidades que permitam sua adaptação na estrutura vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas.

No cenário político do início do século XXI, os governos do PT trouxeram

relevantes contribuições para a educação, com ênfase no Ensino Médio. Em 2003, quando teve início o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, as discussões em torno da educação e do trabalho tomaram força no sentido de uma mudança de orientação das políticas educacionais, até então mantidas com base na dicotomia formação, qualificação e certificação para o trabalho. Em maio daquele ano o MEC organizou dois grandes seminários específicos sobre o Ensino Médio e a educação profissional que envolveram a comunidade acadêmica, os sistemas escolares público e privado e os sindicatos, o quais, reunidos, tiveram como pauta central a reconstituição da oferta, pelo sistema público de ensino, de uma educação integrada. A perspectiva era desenvolver uma política educacional com vistas ao aumento da escolarização dos jovens e adultos e a melhoria da qualidade da formação do trabalhador. Para tanto, havia um consenso da necessidade de o governo criar outra legislação que permitisse, às escolas, a oferta do Ensino Médio junto com a educação profissional (FERREIRA, 2011).

Foi assim que o Decreto n. 5.154/2004 passou a organizar a educação profissional no País, sendo, posteriormente, transformado na Lei n. 11.741/2008. Esta lei destaca que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, podem ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. A promulgação dessa lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional (FERREIRA, 2016).

Dentre as iniciativas de âmbito nacional promovidas pelo MEC, na área de educação profissional e tecnológica, pode-se destacar três: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo).

Houve, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2006, uma expansão da oferta da educação profissional, motivada, sobretudo, por políticas e investimentos federais com foco na oferta de mais oportunidades educacionais aos jovens em idade escolar adequada ao ensino médio. Isso foi feito

por meio da educação profissional integrada ao ensino médio, como opção ao Ensino Médio regular, e a ampliação da oferta dos cursos de qualificação profissional para jovens e adultos em defasagem escolar, em articulação com a elevação da escolaridade. De tal maneira, procurou-se propiciar o resgate daqueles que não tiveram a oportunidade de completar sua escolarização aliada à formação profissional para o mundo do trabalho.

Entre 2001 e 2013, o total de matrículas nessa modalidade de ensino cresceu 129,7% (BRASIL, 2015). O crescimento da oferta ocorreu tanto na rede pública (149%) quanto na rede privada (111,2%), tendo ambas mais do que duplicado as matrículas no período. No contexto mais geral da expansão da educação profissional é possível observar que o setor privado, antes com 51,2% da oferta, passou a deter 47%, cedendo espaço para a presença do setor público, que passou de 48,8% da oferta para 53,0% em igual período. Parte considerável da expansão de matrículas ocorreu na rede federal de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2015).

Com a nova legislação o governo implantou o Programa Ensino Médio Integrado (PEI) e o Proeja. Ambos têm, por princípio pedagógico, uma instrução politécnica. Esta proposta significa, acima de tudo, garantir o Ensino Médio como formação básica, necessária para todos os jovens e adultos, combinada com uma formação técnica. O conteúdo desses programas tem uma base filosófica e política densa porque compreende o horizonte da educação tecnológica para os trabalhadores, visando uma formação integral do ser humano e a superação da dualidade de classes (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

Houve avanços também na perspectiva do Ensino Médio como direito à educação básica a partir da Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera a Lei n. 9.394/96 para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público. Antes o Estado brasileiro tinha, como dever, o de assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; com a nova lei deve assegurar a universalização do Ensino Médio gratuito.

Outro marco normativo é a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, que “[...] remete não só à universalização, mas ao tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação infantil ao ensino médio” (KUENZER, 2011). Isso exigiu, do poder público, a promoção das

condições objetivas e, sobretudo, de uma articulação dos sistemas estaduais de educação. Vale lembrar que os estados são os responsáveis pela oferta do Ensino Médio no País.

Do ponto de vista de uma nova configuração curricular, em 2012, uma nova legislação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM). Essas diretrizes foram discutidas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos que militam pela educação secundária no Brasil.

As diretrizes representam a conquista de uma proposta curricular que reconhece a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Outro programa criado é o Ensino Médio Inovador (PMEI), instituído pela Portaria n. 971/2009 com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissionalizantes. O programa pretendeu superar a dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico, superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado. Portanto, a escola de Ensino Médio deve tratar do trabalho sem necessariamente ser profissionalizante. Para tanto, o programa criado pelo MEC propôs apoiar financeiramente e fortalecer a gestão da escola, a formação dos professores, bem como a participação e o protagonismo dos alunos por meio da instalação de fóruns (BRASIL, 2009b).

No que tange a formação dos professores, em 2013 o MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUs), instituiu o Programa Nacional de Formação de Professores Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), com a proposta de instalar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. A formação teve como público-alvo os professores que atuam no Ensino Médio. Foi proposto um curso de formação continuada composto por grupos de estudos, na escola, para aprofundamento e atualização de conceitos fundamentais que norteiam o Ensino Médio.

Importante chamar atenção para o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, um consenso no âmbito da sociedade brasileira. Grande parte do seu texto é resultado das conferências nacionais, estaduais e municipais de educação, nas quais os segmentos vinculados à educação no País puderam debater e apresentar

diagnósticos e metas para a educação com vistas à consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Dentre as metas ressalta-se aquelas voltadas para a expansão e melhoria da qualidade do Ensino Médio e da educação profissional, todas com forte impacto no financiamento da educação. Por exemplo: com a meta 20 foi estabelecida a ampliação dos gastos públicos em educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Ao se destacar essas políticas para o Ensino Médio criadas nos governos do PT o objetivo é lembrar o esforço coletivo realizado para enfrentar os difíceis problemas que assolam o Ensino Médio e a educação profissional. É sabido que erros foram cometidos nesta trajetória, que podem ser caracterizados, resumidamente, pela ausência de uma condução mais orgânica de um projeto societário que fundasse um caminho mais seguro para a construção de uma educação assentada nos verdadeiros princípios republicanos. É preciso também fazer a crítica à postura antirrepublicana expressa nas variadas parcerias público-privadas conduzidas pelos governos do PT em todo esse período, as quais consolidaram a perspectiva da educação como mercadoria.

Enfim, destaca-se, entre os erros cometidos pelos governos do PT, a ampliação do sistema de avaliação em larga escala na educação básica, constituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa política de avaliação pode ser compreendida como uma resposta à lógica gerencialista voltada para resultados. A criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira. Os efeitos dessas avaliações e do índice, nesses dias atuais que contam com novos (e velhos) atores políticos, provocam mais 'estragos' e dão fôlego às contrarreformas.

1.4 Os contextos sócio-histórico, econômico, político e cultural em que surgiu a Lei n. 13.415/2017

A Lei n. 9394/96 sofreu várias modificações. O Ensino Médio, a partir da Emenda Constitucional n. 59, de 2009, tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, e, em 2017, com a Lei n. 13.415/17, esta etapa de ensino sofreu nova reforma (BRASIL, 2009, 2017a).

Estas modificações remetem a preocupações com os direitos das pessoas e, mesmo que frágil, a uma tentativa de acerto na educação. Segundo Thompson (1981),

Não é irrelevante que a legitimação do poder de classe se dê nas formas da lei. Remetendo a noções de universalidade e igualdade, que não apenas precisam manter a aparência de injustiça (o que em si só coloca certos limites à dominação) como às vezes realmente deve ser justa. (THOMPSON, 1981, p. 354).

Logo após a aprovação da LDB, dois planos nacionais de educação foram elaborados: o PNE 2001-2011 e o PNE 2014-2024. O PNE estipula metas para a educação que exigem recursos e investimento por parte do governo. A edição 2014 do PNE foi discutida nas conferências de educação (CONAE) que aconteceram em todos os municípios e Estados e culminaram com a realização da Conferência Nacional de Educação. Para o Ensino Médio foram determinadas quatro metas que, se colocadas em prática, seriam um avanço; porém, o congelamento por 20 anos de investimento público, estabelecido pela PEC 241/2016 (BRASIL, 2016b), dificultou a concretização das metas. Segundo Amaral, N. (2016, p. 654), “Esses vinte anos, que se estenderão até 2036, abrange o período do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025-2035”.

De acordo ainda com Thompson (1981), a referida PEC representa o desmonte do atual e dos próximos planos nacionais de educação, pois a efetivação de um plano depende de verbas bem definidas, estipuladas para tal ação. A reforma do Ensino Médio, contemplada no PNE de 2014, na meta 6, ao estabelecer a oferta em tempo e ensino integral, foi iniciada logo após a aprovação da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, a qual institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (BRASIL, 2016a).

A Medida Provisória alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A reforma foi efetivada por meio da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016a), convertida, em 2017, na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), que instituiu o Novo Ensino Médio.

A Lei n. 13.415/17 tem como diretriz a aprendizagem por competências e habilidades, e o estudante pode cursar até dois itinerários, de acordo com a oferta da escola (BRASIL, 2017). Intelectuais e pesquisadores do Ensino Médio discordam dessa forma de organização do currículo, pois a flexibilização do ensino pode limitar as possibilidades intelectuais de entrada no curso superior e o esvazia teoricamente, restringindo ainda mais a formação integral e humanista do aluno.

As competências dadas como foco principal do currículo do Ensino Médio carecem de discussão e reflexão com as escolas e os professores, tendo em vista que esse assunto ainda não é familiar na prática educativa.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pelas mudanças tecnológicas, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação. (SILVA, 2017, p. 59).

Conforme Silva (2017), desde a aprovação da LDB 9394/96 a legislação brasileira vem prescrevendo o ensino por competências. Termo este que está presente nos PCNs e nas DCNs, logo, articulados e amarrados legalmente. Após aprovação da BNCC para o Ensino Médio concretizou-se o ciclo de influência e normatização em torno das competências e restabeleceu-se sua obrigatoriedade no currículo nacional (FRASSETO; BLANCK, 2022).

A promulgação da Lei n. 13.415/2017 resultou das discussões que vinham sendo formuladas na década de 1990 por influência dos organismos internacionais e sob a lógica de mercado, seguindo a cartilha neoliberal de educação. Conforme Thompson (1981, p. 353), “Assim, a lei pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classes existentes e, ideologicamente como legitimadora”.

Outro ponto da Lei n. 13.415/2017 são os possíveis retrocessos no conhecimento do estudante, pois a lei retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas teóricas e necessárias para a aprendizagem integral. Por outro lado, dá ênfase às competências e habilidades, evidenciando, com mais nitidez, a preocupação do mercado de trabalho. Outro fator desafiador, no contexto da lei e que reverbera no contexto escolar, é o trabalho por área do conhecimento, para o qual os professores não foram preparados, em sua formação inicial, para atuar de modo integrado, por

área e a formação continuada não contempla todas as especificidades das disciplinas.

Vale ressaltar que a Lei n. 13.415/17 foi aprovada sem a participação da comunidade intelectual e acadêmica, visando o único objetivo social e econômico do poder vigente. Esta lei ainda foi aprovada sem veto do Presidente da República. Conforme Saviani (2004, p. 162), “[...] a ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordando-se que isto também se deu com a Lei nº. 5.692/71”. Mais uma vez, no percurso do Ensino Médio, depara-se com duas leis aprovadas sem veto do Presidente da República, que são importantíssimas para o destino dos estudantes, que, no entanto, recebem um ensino fragmentado, visando somente o objetivo econômico.

Com a efetiva implementação da Lei n. 13.415/2017, no ano de 2023, surgem vários questionamentos acerca das finalidades educativas deste Novo Ensino Médio, pois, ao retirar a obrigatoriedade das disciplinas básicas, importantes e necessárias para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes – como a Filosofia, a Sociologia, as Artes – projeta-se um Ensino Médio fragilizado, com itinerários formativos fragmentados, que não consideram o rigor dos conteúdos filosóficos e científicos, negando, aos alunos, a oportunidade de se apropriar destes conhecimentos, os quais devem ir além de uma formação técnica acelerada e flexível. Assim sendo, que rumos o Ensino Médio irá tomar? Será possível, dentro desta estrutura, articular finalidades educativas que proporcionem, aos estudantes, um conhecimento de fato emancipatório?

Para responder estes e outros questionamentos propostos para esta pesquisa é necessário compreender o que são finalidades educativas e como são definidas no âmbito das políticas educacionais, bem como estas se articulam com as políticas econômicas de cunho neoliberal, constituindo-se em campos de disputas e interesses hegemônicos que são materializados em leis, projetos, programas e diretrizes curriculares que orientam a organização escolar e as práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2

COMPREENDENDO AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES

Os sistemas de educação, bem como as práticas de gestão nas escolas, são direcionados por finalidades educativas, portanto, essas finalidades podem estar em forma de orientações explícitas ou implícitas nos documentos legais e nos discursos. Para Lenoir *et al.* (2016),

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula. (LENOIR *et al.*, 2016).

Lenoir *et al.* (2016), afirmam que as Finalidades Educativas Escolares (FEE) têm sido vistas como questões complexas e controversas e as interpretações sobre o seu significado podem ser contestadas. Portanto, a educação não é neutra, ela está inserida em um contexto político e social, carregado de valores ideológicos que a influenciam nas definições das políticas educacionais, do currículo e da atuação docente dos professores.

Para Lenoir *et al.* (2016) as finalidades educativas atribuem sentido ao processo educativo e influenciam as práticas do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário compreendê-las a fim de contribuir com uma educação que visa a formação humana e não alimentar um sistema econômico global.

No livro 'Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques philosophiques et idéologiques' Lenoir *et al.* (2016) apresentam um esforço pioneiro de reunir e confrontar estudos e análises a respeito das finalidades educativas escolares. Nesta obra o autor apresenta mais de 600 publicações sobre as FEE e constata a ausência de um consenso a respeito do seu conceito. O estudioso brasileiro José Carlos Libâneo aborda, no capítulo 7 da obra, a discussão sobre as FEE a partir da realidade brasileira.

Ao tratar as finalidades educativas escolares lida-se com conceitos “[...] fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (LENOIR, 2013, p. 10). Dessa forma, o autor elenca diversas possibilidades de discussão a respeito delas.

Para esta pesquisa considera-se que FEE refletem “[...] os ideais que uma sociedade pretende introduzir e manter” (NODDINGS, 2007 *apud* LENOIR *et al.*, 2016, p. 5), buscando identificar seus elementos no atual documento curricular de Goiás.

Lenoir (2013) menciona sete possíveis – mas não únicas – interpretações sociológicas para as finalidades educativas no contexto internacional:

1. A educação como reprodutora, em um processo de preservação do status quo e da estrutura de classes;
2. A educação que traz a criança de um estado selvagem para um estado da natureza humana, principalmente com a introdução de regras, normas e valores de determinada sociedade, garantindo a perpetuação e a herança cultural;
3. A educação como autorrealização do sujeito;
4. A educação que forma capital humano como força de trabalho e como um produtor-consumidor;
5. A educação que forma para o mundo do trabalho, distinguindo-se da interpretação anterior por conta de seu caráter profissionalizante. Trata-se da educação fundada no desenvolvimento das competências consideradas úteis e necessárias ao mercado de trabalho;
6. A educação como resistência, em meio às crises ideológicas contra a cultura dominante;
7. A educação como processo emancipatório resultante do desenvolvimento do pensamento racional, que surge com os filósofos iluministas, mas que, nos nossos dias, pode ser compreendida como uma resposta a todas as formas de dominação (econômicas, políticas, sociais, culturais). Trata-se de um processo de desalienação e de responsabilização do ser humano, para que possa desenvolver um olhar crítico com relação ao neoliberalismo. (LENOIR, 2013, p. 86).

Segundo Lenoir (2013), diversos autores se preocuparam em sinalizar a necessidade de contextualização das FEE. Tomando como base a análise para identificar o contexto socioeducativo das finalidades educativas, entende-se que não existem FEE universais e que não seria possível classificá-las e padronizá-las.

Para entender as FEE é necessário considerar que o ponto de partida está na natureza humana, na vida em sociedade, suportada por um campo axiológico, nas relações sociais e nas instituições.

Toda sociedade é determinada, conscientemente ou não, pelo conjunto de escolhas que levam às práticas, às crenças, aos valores, às concepções teleológicas, ontológicas, teóricas, etc. Essas escolhas circunscrevem uma visão explícita e implícita do que é a natureza humana, a vida em sociedade, as normas e os valores que a regem, a sociedade em si mesma e sua evolução, as relações sociais, o lugar e as funções das instituições, como a instituição escolar, as referências educacionais (finalidades, metas, objetivos e suas modalidades de operacionalização), o ser humano (a infância, a adolescência e suas capacidades), o aluno, o ensino, a aprendizagem, programas de estudo e seus conteúdos de aprendizagem,

os processos e instrumentos didáticos, as abordagens pedagógicas, o compartilhamento das responsabilidades, etc. (LENOIR, 2013, p. 6).

Ainda de acordo com Lenoir (2013), não foram localizados estudos locais, nacionais e internacionais que possibilitem apresentar as concepções de diferentes autores a respeito das FEE em pesquisas empíricas. No levantamento bibliográfico encontrou-se a tese de Pessoni (2017). A autora considera as finalidades educativas com diferentes conotações, sendo elas: filosóficas, políticas e ideológicas.

Na conotação filosófica, elas surgem como explicitação de propósitos e valores atribuídos ao processo educativo os quais, por sua vez, incidem nas práticas escolares. Na conotação política, elas expressam interesses em meio a relações de poder em âmbito internacional e nacional que, no contexto econômico e político atual, estão diretamente relacionados a políticas e estratégias formuladas no plano da economia política global. (PESSONI, 2017, p. 81).

Com relação à conotação ideológica, a autora afirma que esta pode ser identificada quando é direcionada nas políticas educacionais, efetivada nos documentos e leis criados a partir delas; quando é definido o perfil de profissional e de instituição escolar desejado pelo sistema, bem como, quando é direcionado a cursos de treinamento para atuar nas diferentes áreas (PESSONI, 2017).

Explicitamente ou não, as FEE estão presentes em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a última etapa do Ensino Fundamental (Ensino Médio), pois as concepções influenciam as políticas públicas, a organização dos currículos e a elaboração dos projetos políticos pedagógicos. Estas deveriam também estar inseridas nas reuniões de pais, nas formações de professores e até mesmo nos regimentos dos grêmios estudantis (LENOIR, 2013).

As relações que os alunos estabelecem com a escola e as FEE a ela veiculadas influenciam expressivamente seus destinos de adultos, seguidas da interiorização dos componentes sociais, cognitivos, culturais e identitários que se encontram explicitamente ou não. (LENOIR, 2013, p. 16).

A preocupação com o sistema escolar, pelos Estados-nações democráticos, desde o século XIX, tem sido marcada por profundas transformações sociais, econômicas e políticas assentadas no mundo globalizado, como sinaliza Lenoir (2013).

O mundo ocidental – particularmente a Europa, a África e as Américas – disparou transformações significativas em seus sistemas educativos, apoiando-se

prioritariamente nas orientações (sócio) construtivistas e aproximando-se da abordagem por competência. O olhar para a educação tornou-se indispensável, socialmente falando.

2.1 Diferenciação entre conceitos

Ao situar o debate acadêmico no contexto educacional é necessário compreender que algumas terminologias nele inseridas por meio das reformas ora estudadas estão também intimamente relacionadas às estruturas lexicais ideologicamente alinhadas ao mercado. É o caso de finalidade, objetivo, meta e função.

Noddings (2007), em seu artigo, destaca a importância de diferenciar finalidade, meta e objetivo, explicando que não é a nomenclatura usada para as categorias o que importa, mas sim a natureza das categorias em si e como se relacionam. Para ele finalidade e meta são conceitos mais vagos se comparados à mensuração possível dos objetivos.

Concordo que precisamos acessar não apenas os resultados específicos do aluno, mas também o que nós enquanto educadores estamos fazendo, o que oferecemos e o porquê. Logo, as finalidades podem ser usadas para refletir e avaliar as metas. São as metas compatíveis às nossas finalidades estabelecidas ou se opõem? Da mesma forma, as metas podem ser usadas para avaliar os objetivos. É provável que, ao atingir os objetivos sugeridos aos alunos, a aprendizagem verdadeiramente satisfaça as metas estabelecidas? (NODDINGS, 2007, p. 8).

Ainda de acordo com Noddings (2007), compreende-se que a finalidade está relacionada aos ideais e às expectativas, ao mesmo tempo em que direciona os objetivos e as metas. Alguns elaboradores de políticas educacionais pensam ser a finalidade uma generalização fixa e universal. Obviamente, essa posição é facilmente questionada.

Quando se referem ao contexto da escola, as metas podem ser estabelecidas dentro do contexto específico de cada conteúdo (ou disciplina), enquanto o objetivo pode ser entendido como o percurso a ser trilhado, as ações programadas, tendo como norte as metas e, como base, as finalidades. Para Lenoir (2013) a meta se refere a um lugar, um estado e um efeito a se atingir ao longo de um processo intencional, verificável e, habitualmente, concentrando esforços em um determinado

tempo cronológico.

De outra maneira, as metas e os objetivos, mais do que compatíveis e coerentes, devem traduzir as finalidades. As finalidades indicam a direção, os objetivos indicam o caminho e as metas indicam os resultados esperados. Daí a importância de considerar, como premissa de toda política, de todo projeto, enfim, de toda ação, em seu sentido amplo, as finalidades, ou seja, ‘o para quê’.

As finalidades permitem então determinar aquilo para que agimos e vivemos, isto é, o que tomamos como a realização da existência a ser alcançada. Elas condicionam igualmente a ação presente e futura porque elas constituem a verdadeira razão de ser de nossas escolhas, a fonte primeira das motivações de toda vida ativa. (LENOIR, 2013, p. 40-41).

Analisando o contexto educacional, Libâneo (2016a) ajuda a reafirmar a importância da proposta desta dissertação, de reexaminar as FEE, pois:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional, e por consequência, para as escolas e professores. (LIBÂNEO, 2016a, p. 444).

As FEE ocupam posição central, perpassando pelas decisões de políticas nacionais e internacionais, além de envolver todos os processos internos da escola, englobando a carreira dos professores e o futuro dos alunos. Para compreender melhor como acontece o entrelaçamento é primordial esclarecer a compreensão do conceito função. Conforme discute Lenoir (2013, p. 41), as funções estão diretamente vinculadas à dimensão institucional e “[...] podem ser apreendidas de diferentes maneiras pelos diferentes grupos que compõem a sociedade e que têm relação com esses sistemas”. Entende-se que as funções são atribuídas à instituição escolar a partir das diferentes percepções dos diferentes atores. Assim, estão em eixos paralelos às finalidades, aos objetivos e às metas.

2.2 A contextualização das finalidades educativas escolares

No início do século XXI vivemos escolas em processo de mutação, em que as

FEE são a expressão da visão que uma sociedade tem a respeito de seu presente, como também de seu futuro, e que carrega consigo as escolhas realizadas no passado. Para Noddings (2013) as FEE devem estar ancoradas no contexto atual e específico de cada sociedade. Nesse sentido, é muito interessante fazer o exercício de reflexão sobre quais poderiam ser as FEE de momentos históricos específicos no contexto mundial.

Lenoir (2013) traz algumas referências históricas: na Antiguidade as FEE estavam relacionadas à razão; na idade Média, à salvação e à transcendência, apoiada na forte religiosidade; no Renascimento, à realização do 'homem no homem', valorizando o saber; no Iluminismo, ao homem; no século XX estavam relacionadas às necessidades econômicas. Questiona-se: quais são as finalidades educativas escolares predominantes neste início de século XXI diante da escola da atualidade?

Lambert (2012), no artigo 'Qual finalidade você confere à educação', faz uma crítica à filosofia da educação que considera majoritariamente a educação ocidental como sendo a 'boa educação' e provoca desconforto ao pensar sobre a carência de informações que existe a respeito de outras culturas, como as do Oriente Médio, da África, da Ásia, das Américas e das Índias. Ao pensar a escola da atualidade este autor fala de uma finalidade centrada no homem e em seu futuro – para aqueles que têm acesso, evidentemente, levantando uma crítica ao Banco Mundial.

Segundo Lenoir (2013), há duas dimensões que influenciam de maneira 'mais ou menos forte' a concepção das FEE. De um lado estão as dimensões do sistema educativo e seus indicadores políticos, econômicos, sociais, culturais, linguísticos e religiosos; de outro estão as dimensões contextuais locais, com características próprias de todo o 'processo temporal de ensino-aprendizagem'. Nesse sentido, não existem finalidades educativas universais, ou as melhores finalidades educativas escolares.

As FEE, ancoradas na realidade, são definidas em conformidade com as determinações históricas, sociais, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Aproximações e diferenciações sempre surgirão, uma vez que, como aponta Lenoir (2013), as FEE são conceitos essencialmente contestados.

2.3 Neoliberalismo, globalização e internacionalização

As FEE foram transformadas drasticamente com o advento da lógica utilitarista do neoliberalismo, bem como com a globalização e a internacionalização, a partir dos quais se segue o modelo de funcionamento do mercado, considerando a instituição escolar como uma empresa, o aluno e os pais como clientes e o professor um prestador de serviços.

Seguindo as orientações dos organismos internacionais, pode-se constatar que as FEE se voltaram exclusivamente à categoria de ‘reprodução de habilidades básicas’ (FIALA, 2007) e à categoria de desenvolvimento econômico (LENOIR, 2013). De modo que as FEE relacionadas ao desenvolvimento integral do indivíduo – cognitivo, emocional, físico – e ao senso de justiça social foram totalmente descartadas.

[...] a respeito da lógica utilitarista neoliberal] Importa que a escola forme para o útil [...] seja minimamente através do domínio do aprendizado de base (ler, escrever, contar) que permitirá ao aluno tornar-se um trabalhador funcional, seja de maneira mais intensiva, assegurando o desenvolvimento de competências processuais e de comportamentos que possam garantir a inserção harmoniosa dos indivíduos no processo de produção econômica ou nas atividades de serviços. Em um mundo cheio de incertezas e perigos, o sistema escolar deve, a partir daí, lançar mão de todos os recursos para responder aos desafios da concorrência, da competitividade, da eficácia que as sociedades e as organizações enfrentam. A escola torna-se então a empresa que comprove a competição, o pensamento inovador e o consumismo (valores que seriam de qualquer modo integrados pela juventude e por grandes parcelas da população), gerando medidas de socialização compensatórias. A formação de um capital humano flexível, adaptável às mudanças contínuas e à diversidade das situações de trabalho mostra-se, portanto, indispensável em uma economia de mercado. (LENOIR, 2013, p. 85).

Charlot (2013) se opõe à educação utilitarista que entende a educação como uma mercadoria, a qual importou, do mercado, termos como ‘eficácia’ e ‘qualidade’. Segundo Fiala (2007, p. 15), “[...] os sistemas educacionais refletem e não são moldados por processos ideológicos e organizacionais no nível individual, coletivo, societário e até mesmo mundial”. Isso é materializado hoje nas intervenções dos organismos internacionais nas políticas educacionais, ou seja, nas FEE.

A partir de denominadores em comum, Fiala (2007) sugere a existência de uma ideologia educativa global, que tem como referência três dimensões das FEE: desenvolvimento completo do indivíduo, o desenvolvimento da nação – como ponto de atenção para o aspecto do que ele nomeia ‘reprodução econômica’, e a educação baseada em valores essenciais como igualdade, democracia e direitos humanos. A

visão de Fiala (2007) contribui com a expansão do neoliberalismo. Essa concepção de ideologia global, na verdade, é uma grande ameaça à escola que desejamos e precisamos na atualidade.

A educação é influenciada pelo neoliberalismo a partir do momento em que é considerada como um valor econômico capaz de atuar como ferramenta para a satisfação dos interesses do mercado, redirecionando a função da educação escolar para o atendimento das necessidades práticas e ideológicas de um sistema.

2.4 As finalidades educativas escolares nos documentos oficiais e oficiosos que impactam as políticas educacionais brasileiras

Estudos realizados por Libâneo (2019), Milagre (2017), Pessoni (2017) e Silva (2017) buscam evidenciar o impacto da internacionalização nas políticas educacionais brasileiras. Os diferentes documentos analisados são, inicialmente, da década de 1990 e projetavam estratégias para a educação até 2020. Segundo Pessoni (2017),

Os documentos dos organismos internacionais constituem um conjunto complexo de proposições, normas e procedimentos, que impulsionam a definição de finalidades educativas escolares, impregnada de intenções sociais, políticas e econômicas que expressam interesses que podem conter ambiguidades, contradições e omissões em relação às reformas educacionais, planos, diretrizes curriculares e processos pedagógicos-didáticos. (PESSONI, 2017, p. 82).

Importante salientar que as FEE podem definir critérios de qualidade social e pedagógica. Milagre (2017) reforça o cuidado que se deve ter ao tratar de conceitos de qualidade na educação:

A qualidade que se quer total, ou apenas qualidade total, reforça uma lógica meritocrática e excludente na educação [...]. Este discurso de qualidade, que ganhou força com a hegemonia do neoliberalismo, tem como parâmetro o mundo do mercado, ou mundo dos negócios, portanto, está ligada à satisfação total do cliente e apresenta uma visão técnica predominando um discurso instrumental de qualidade educacional. Dessa maneira, há o consenso de que qualidade na educação é sinônimo dos resultados alcançados pelos alunos nos testes padronizados. [...] A lógica assumida pelas políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelos organismos internacionais, seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. (MILAGRE, 2017, p. 39).

Há uma contradição no conteúdo de alguns documentos internacionais norteadores sobre as FEE, sendo que, segundo Lenoir (2013), estes documentos buscam efetivamente ações em prol do desenvolvimento econômico e da minimização de conflitos influenciados pela visão neoliberal.

Estes aportes aos documentos internacionais são adaptações dos resultados de pesquisa de Milagre (2017), Pessoni (2017) e Silva (2017), todos orientados de José Carlos Libâneo.

Os documentos do Banco Mundial nominados 'Estratégias para a Educação' (1996) e 'Atualização da estratégia do Setor de Educação', no que diz respeito à interpretação das FEE, consideram que a educação é um meio para o crescimento econômico e redução da pobreza. A aprendizagem é vinculada aos resultados imediatos. É feita uma redução das tensões sociais e o objetivo é formar para o trabalho, em detrimento do conhecimento científico e cultural.

O documento do Banco Mundial 'Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial' (2011) desloca o foco de 'educação para todos' – que foi o resultado da Conferência de Jomtien – para 'aprendizagem para todos', reconhecendo a insuficiência da qualidade da aprendizagem. Defende a educação para formar jovens com as competências para o mercado de trabalho, considerando avanços tecnológicos, na perspectiva de uma aprendizagem acelerada.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Unesco (UNESCO, 1990) é resultado da Conferência de Jomtien, e indica uma educação para suprir as necessidades básicas de aprendizagem; alívio da pobreza, no qual o objetivo é expandir o enfoque; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar a ação da educação básica como base para o desenvolvimento humano, fortalecendo alianças, mobilizando recursos, para desenvolver uma política contextualizada de apoio, fortalecendo a solidariedade internacional.

O Marco de Ação Dakar (UNESCO, [2000]) é resultado do Fórum de Educação de Dakar (Senegal). O objetivo é que a educação supra as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como metas, até 2015, a educação primária e universal, gratuita, de qualidade, sob a responsabilidade do Estado e com ações inexequíveis; uma perspectiva humanista no âmbito do discurso.

O documento 'Educação para o século XXI', da Unesco, tem por objetivo contribuir para um mundo melhor; para um desenvolvimento sustentável, com maior respeito no meio ambiente; para uma vivência concreta da democracia e para a paz.

A educação é para qualificar o cidadão para o mercado de trabalho, com atitude inovadora e competitiva, sendo que a educação só é prioridade se mantiver o desenvolvimento econômico (UNESCO, 1996).

Libâneo (2016b, p. 299), ao analisar a Declaração Mundial e outros documentos do Banco Mundial, critica a noção de “[...] satisfação de necessidades básicas de aprendizagem”, que considera a educação básica no Brasil – o Ensino Fundamental – dentro da visão capitalista, sendo que a ele cabe preparar o jovem-aluno para o mercado de trabalho; que fala de um “[...] kit básico de aprendizagens necessárias à sobrevivência”. Ainda segundo o autor, “[...] esses documentos estão impregnados de uma visão neoliberal e de uma visão utilitarista a respeito da educação. Os adjetivos ‘básicos’ e ‘mínimo’ efetivamente enfraquecem as aprendizagens significativas” (LIBÂNEO, 2016b, p. 299).

A era neoliberal globalizada nos anos de 1990, no plano internacional, tinha a intenção de assegurar a educação a todos, priorizando a escola primária. No entanto, de acordo com Lenoir (2013), é preciso entender que a concepção de escola obrigatória deve ir muito além da aquisição de conhecimentos básicos. A educação para todos foi traduzida nas políticas brasileiras como educação reduzida para os pobres.

Retoma-se agora a orientação das FEE encontradas em alguns documentos oficiais do sistema educacional brasileiro impactados pelos documentos dos organismos internacionais e que propõem metas até 2024. Estas também são adaptações dos resultados de pesquisa de Milagre (2017), Pessoni (2017), Silva (2017) e Libâneo (2019).

O primeiro documento normativo brasileiro, nos anos de 1990, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), cujo art. 2º diz: “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Buscando a qualidade total com a formação de cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, que possam aumentar os níveis de empregabilidade. Avanços percebidos: educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, reconhecimento da diversidade étnica-racial e abertura para o pluralismo de ideias.

O Plano de Desenvolvimento Nacional de 2007 (PDE-2007) consolida a avaliação externa em larga escala e a institucionalização das políticas de inclusão na

escola, seguindo a orientação de qualidade total e pedagogia das competências (BRASIL, 2007a). Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece 20 metas focadas na garantia do direito de educação básica de qualidade, na redução das desigualdades, na valorização da diversidade, na valorização dos profissionais da educação e na valorização do Ensino Superior. Também abre a possibilidade de parcerias público-privadas para financiamento (BRASIL, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam o funcionamento das escolas quanto à organização, ao desenvolvimento e à avaliação, assim, entram no plano do trabalho pedagógico na sala de aula. No artigo 6º diz que “[...] é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível de educação, a centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. E, no artigo 8º:

A garantia de padrão de qualidade com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010).

Milagre (2007) sinaliza o emprego indevido do conceito de qualidade social. Sobre a BNCC, parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Libâneo (2019) diz:

A BNCC, expressando o currículo instrumental ou de resultados imediatos [...] define as bases, o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem aprender em cada nível da Educação Básica, expressos em competências individuais. Essas ‘bases’ são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores. (LIBÂNEO, 2019, p. 25).

As adaptações das pesquisas de Milagre (2017), Pessoni (2017), Silva (2017) e Libâneo (2019) destacam que esses valores podem ser compreendidos como finalidades educativas escolares voltadas para o exercício da cidadania, para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, com destaque para indivíduo competente, competitivo e eficiente; bem como abrem possibilidades para o ensino privado e pregam a qualidade total da educação. Tanto o PNE como a BNCC tratam

da pedagogia das competências.

Quando a preocupação dos educadores está voltada às adaptações necessárias decorrentes da BNCC, Libâneo (2019) aponta críticas a ela. Menciona-se duas delas: a primeira, a pedagogia das competências, trata do conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o mercado de trabalho. A segunda crítica se refere ao ‘desfiguramento’ da pedagogia e da didática com um currículo prescrito, que estabelece tudo que o professor deve fazer, em uma perspectiva controladora.

Há ainda a crítica que se refere à diversidade sociocultural, tratada em diversos documentos do MEC, que prega valores como a solidariedade e o reconhecimento humano, visando o controle dos conflitos sociais, de modo que: “[...] os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria e a marginalidade social estariam associadas a certa incompetência individual das pessoas pobres” (LIBÂNEO, 2016c, p. 52).

Assim, pode-se observar que a adesão dos documentos oficiais a uma linguagem que apresenta uma visão humanista, progressista e social da educação na realidade dá margem para que surjam, nesses mesmos documentos, propostas que reproduzem as orientações dos organismos internacionais a partir de uma visão neoliberal.

Visando aprofundar na discussão, no próximo capítulo analisa-se as FEE no DCGO-EM.

CAPÍTULO 3

A COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA NOVO ENSINO MÉDIO

Entre os anos de 2017 e 2018 foi instituído, no Brasil, pelas políticas governamentais, um conjunto de medidas que propunha alterações significativas na base nacional curricular do Ensino Médio brasileiro, estabelecendo um novo marco legal para essa etapa de ensino. Essas alterações foram legalmente instituídas pela Lei n. 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017a), que modifica a LDBEN (BRASIL, 1996) e propõe uma nova forma de organização para o Ensino Médio.

A Resolução CNE/CEB n. 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018c), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) e a Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio (BNCC-EM), que foi aprovada em 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP n. 04/2018 (BRASIL, 2018d). Ainda, completando o conjunto das reformas educativas, foi instituída a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Portanto, no percurso desta pesquisa, foi observada a tríade composta por LDBEN, DCN-EM e BNCC/EM, entendidos como documentos que legitimam o conjunto de reformas educacionais para os estudantes brasileiros da Educação Básica.

Com a elaboração e a publicação de novas bases nacionais curriculares para a educação, coube, às unidades da federação, a (re)elaboração de seus currículos e a sua aprovação pelos conselhos estaduais e municipais de educação para que estas fossem implantadas. Então, para apoiar os estados nesse processo, o MEC lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), por meio da Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018a), e do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), que estabelecem diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Sendo que a Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b), teve, como objetivo, auxiliar as unidades de federação no processo de revisão, elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC e à Lei n. 13.415/2017, conforme diz o art. 1º da referida resolução:

Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar

as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. (BRASIL, 2018b).

Assim sendo, por meio desta portaria teve início a organização das séries finais da Educação Básica, sendo referenciado como o Novo Ensino Médio, que traz, em seu bojo, uma nova configuração e uma nova carga horária.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), por meio da Superintendência de Ensino Médio, iniciou as discussões sobre o novo formato para o Ensino Médio no ano de 2018. O que se desdobrou em várias etapas de trabalho e estudo envolvendo técnicos da Seduc-GO, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE-GO), instituições públicas e privadas, gestores/as, professores/as e estudantes. Segundo o DCGO-EM (GOIÁS, 2018), houve intensa mobilização de toda a comunidade e interessados/as no tema, com a elaboração, publicação e distribuição de materiais informativos, textos e documentos orientadores; bem como a foram realizadas reuniões nas unidades escolares, com mediadores/as, sobre a fundamentação teórica e os pressupostos da BNCC para o Ensino Médio.

O primeiro Dia D ocorreu em 9 de agosto de 2018 e foram mobilizados/as profissionais da educação das redes públicas e das instituições privadas de ensino com o objetivo de promover ampla consulta pública ao documento preliminar da BNCC-EM. As atividades do Dia D foram organizadas por área do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza –, sendo solicitado, aos/às participantes, a leitura dos textos e a avaliação das competências e suas habilidades observando os aspectos de clareza e pertinência, além de considerarem os componentes curriculares contemplados. O Dia D da BNCC-EM em Goiás contou com as contribuições de 10.029 docentes ativamente envolvidos/as no processo de estudo e na avaliação do documento (GOIÁS, 2018).

O documento registra que em janeiro de 2019 foi estruturada uma equipe de 'especialistas plural' composta por: professores/as da rede pública e de instituições de ensino privadas das quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – e de todos os componentes curriculares; coordenadora de etapa; coordenadores/as de áreas do conhecimento; articuladora de conselho; articuladora entre etapas; articuladora de itinerários propedêuticos e articuladora de itinerários de Educação Profissional e Tecnológica.

Ainda de acordo com o DCGO-EM, o grupo mencionado foi responsável por redigir o documento curricular, articular, organizar e planejar uma ampla discussão com a rede pública e as instituições de ensino privada sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio.

A Seduc-GO, por meio da Superintendência do Ensino Médio, formou grupos de Trabalho (GTs) por área de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e temáticas específicas para iniciar a escrita de forma coletiva e participativa. Ao longo do processo de escrita do documento curricular estes grupos receberam formações conduzidas pelo MEC e pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

A priori, a ação de envolver todos os ‘especialistas’ em formato de parcerias entre público e privado, Organizações Sociais e grupos de estudos, reunindo profissionais nem tão qualificados e capacitados, caminha para ratificar processos de desobrigação do Estado em relação às políticas públicas e aos investimentos na educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

No DCGO-EM consta que em novembro de 2019 ocorreu o lançamento da versão preliminar do documento na plenária do CEE-GO. Posteriormente, o documento curricular foi submetido à consulta pública, às audiências públicas e à leitura crítica de especialistas das diferentes áreas do conhecimento e de instituições do terceiro setor. O documento registra, ainda, que sua construção se deu de modo democrático e participativo, com um amplo movimento de escuta da rede por meio de seminário, de movimentos de imersão curricular nas Coordenações Regionais (CREs) e nas escolas, com a realização, por exemplo, do Dia D, dentre outros eventos.

O DCGO-EM utilizou, como pressupostos basilares, os documentos normativos supracitados, quais sejam: a BNCC-EM; a Lei n. 13.415/2017, do Novo Ensino Médio; as DCN-EM; bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) e a Portaria do MEC n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2019).

O documento é composto por duas partes indissociáveis: A Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs). Conforme descrito no documento,

A Formação Geral Básica está constituída por uma carga horária total máxima de 1.800h, conforme define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos por 1.200h, sendo este o ponto estratégico da flexibilização curricular, para que os/as estudantes possam ter a possibilidade de escolher conforme seus anseios e projeto de vida. As unidades escolares devem ofertar, no mínimo, dois IFs para que os/as estudantes tenham a opção de escolher um deles, considerando-se as quatro diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Estes IFs estarão relacionados aos conhecimentos específicos, mobilizando competências e habilidades de uma única área de conhecimento ou integrados que mobilizam diferentes áreas. (GOIÁS, 2021, p. 44).

O DCGO-EM inicia com um texto de apresentação e com o histórico da BNCC, seguido por três capítulos:

- a) Capítulo 1 - Texto introdutório, com temáticas específicas sobre juventudes/integração curricular e territórios;
- b) Capítulo 2 - Formação Geral Básica, com a organização das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas;
- c) Capítulo 3 - Itinerários Formativos, que inclui Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento.

Portanto, esta pesquisa consiste em compreender as finalidades educativas no DCGO-EM no que diz respeito à formação geral básica e aos itinerários formativos. Para se chegar a essa análise considerou-se a extensão do documento, o fato do campo da formação geral básica abranger as quatro áreas do conhecimento e pelo fato de os itinerários formativos contemplarem unidades temáticas e de aprofundamento com várias especificidades – que, segundo o documento, norteará tanto a vida acadêmica quanto a vida profissional dos estudantes do Ensino Médio.

3.1 Formação Geral Básica

O capítulo dois do DCGO-EM é dedicado à Formação Geral Básica. Esta é composta pelas quatro áreas do conhecimento, conforme se vê na Figura 1. De acordo com o DCGO-EM, na estrutura das áreas do conhecimento encontram-se descritas as aprendizagens essenciais para o/a estudante desenvolver ao longo do seu percurso formativo. As aprendizagens essenciais são desenvolvidas a partir de

habilidades e competências propostas pela BNCC.

Figura 1 - As quatro áreas do conhecimento



Fonte: Disponível em: <https://porvir.org/novo-ensino-medio-entenda-os-itinerarios-formativos/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

A Formação Geral Básica compreende as dez Competências Gerais da BNCC (FIGURA 2), bem como Temas Contemporâneos Transversais, Protagonismo Juvenil, Formação Integral e Interdisciplinaridade. Ainda de acordo com o documento, no capítulo dois são apresentadas as temáticas específicas de cada área do conhecimento, sempre tratadas de forma integrada e interdisciplinar. Outro ponto a ser considerado no documento é a diversificação metodológica que os objetivos de aprendizagem trazem em suas estruturas formativas. Cada área do conhecimento apresenta sugestões metodológicas que podem ser discutidas ao longo de todo o Ensino Médio em Goiás. A integração curricular é dada como estratégia de desenvolvimento das aprendizagens essenciais.

Figura 2 - Infográfico das 10 competências gerais da BNCC



Fonte: Brasil (2017b).

A BNCC parte da premissa de que alcançará a equidade, por definir quais são as aprendizagens essenciais comuns, e implementar as mesmas políticas educacionais em todas as instituições escolares do Brasil.

Desse modo, pode-se observar que a BNCC vem com um discurso pseudosocial, que defende a superação das desigualdades no que diz respeito à qualidade de ensino na educação básica, como comentam Sousa *et al.* (2020). Apesar do discurso de equidade na educação, as dez competências gerais para a educação básica são definidas 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, 2018d, p. 18).

Portanto, a definição de competência acentua, no currículo, o tecnicismo, mostrando uma finalidade utilitarista do conhecimento, indo na contramão de uma educação que visa igualdade social, pois essa concepção de competência vê o ensino-aprendizagem como um meio para a inserção no mercado de trabalho. Além do que há o enfraquecimento da área de Ciências Humanas, com a diminuição de carga horária das disciplinas de História e Geografia e a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

3.1.1 Articulação das áreas de conhecimento com a etapa do Ensino Fundamental

O DCGO-EM indica a necessidade de o Ensino Médio garantir a continuidade, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens tecidas pelos/as estudantes no

Ensino Fundamental por meio da construção da espiral de conhecimentos², propondo que conteúdos já vistos na etapa de ensino anterior sejam retomados no Ensino Médio. Aqui pode-se evidenciar uma fragilidade no documento, pois a BNCC não determina como as instituições de ensino básico devem promover esses aprendizados. Assim, as escolas possuem liberdade para escolher a estratégia pedagógica que vão utilizar, ou seja como os conteúdos, as competências e as habilidades serão trabalhadas no dia a dia com os estudantes.

O documento não descreve as ações ou condutas esperadas do professor, nem induz à opção por abordagens ou metodologias. É necessário, portanto, que a rede de ensino promova formação com os professores, assim terão condições de entender e utilizar o que está proposto nos documentos.

O documento indica, ainda, caminhos para que os/as estudantes possam consolidar as aprendizagens construídas no Ensino Fundamental por meio da intencionalidade didática dos objetivos de aprendizagem. Estes podem subsidiar o trabalho dos/as professores/as apresentando os conhecimentos escolares essenciais que devem ser trabalhados em sala de aula, articulando-os com procedimentos didáticos e metodologias, além de sugerirem finalidades educativas, sejam estas para a área, para áreas afins ou para a vida. Além disso, a estruturação desses objetivos de aprendizagem descreve conceitos, conhecimentos e processos.

De modo geral, o DCGO-EM propõe que os/as estudantes ampliem as habilidades investigativas desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, apoiando-se em análises quantitativas e qualitativas e na avaliação e comparação de modelos explicativos. Além disso, espera que aprendam a estruturar linguagens argumentativas que lhe permitam comunicar, para diversos públicos, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), conhecimentos produzidos e propostas de intervenção, pautadas em evidências, conhecimentos científicos e princípios éticos e responsáveis.

Para desenvolver habilidades investigativas nos alunos do Ensino Fundamental é necessário que a escola e os professores criem um ambiente investigativo nas aulas, proporcionando que os alunos pesquisem, toquem,

² A espiral do aprendizado é uma estratégia pedagógica que propõe que um assunto seja revisitado pelo estudante ao longo da sua vida escolar, trabalhando com diferentes níveis de complexidade e, conseqüentemente, estimulando o aprofundamento dos conhecimentos. (LEFRANÇOIS, 2017).

experienciem, suem, mexam, façam, refaçam e, principalmente, errem e tentem novamente.

E é evidente que a essência desta metodologia é o caráter investigativo, tendo como base a problematização, pois se não for algo instigante e não suscitar, no educando, a busca do conhecimento, não alcançará resultados satisfatórios em relação à aprendizagem. Assim, Azevedo (2013) afirma que

A atividade investigativa, portanto, não é nada mais do que a busca pela solução de um problema dito de “ensino” ou de “aprendizagem”, com a intenção de levar os sujeitos envolvidos à aprendizagem por meio da construção do conhecimento. O problema, a necessidade e o motivo são os elementos essenciais que identificam a atividade investigativa e que garantem a instauração do processo investigativo. (AZEVEDO, 2013, p. 31).

Nesta vertente o professor não é visto mais como o centro do processo de ensino-aprendizagem, pois assume o papel de mediador do conhecimento, guiando seus alunos com questões problematizadoras e desafiadoras para que possam levantar hipóteses, questionamentos e interações (LEITE; MAGALHÃES JÚNIOR; RODRIGUES, 2016). E aqui está mais uma fragilidade no DCGO-EM, afetando onde a rede não tem profissionais com formação para formar o aluno com olhar crítico sobre o seu conhecimento. Não são todas as escolas que têm estrutura para abranger todas as metodologias propostas no documento.

3.1.2 Formação geral básica dos/as estudantes no contexto das áreas do conhecimento

A partir da leitura da Matriz Curricular do Ensino Médio - 30h, da Seduc-GO, na Formação Geral Básica, percebe-se o cumprimento da Lei n. 13.415/2017 no que diz respeito a renomear as disciplinas, que agora são chamadas componentes curriculares, sendo que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do curso, excluindo a possibilidade de escolha também da língua estrangeira. A determinação é pelo estudo da língua inglesa em todo o Ensino Médio, a opção de outra língua deve se dar fora da Formação Geral Básica, estando como opção dentro dos Itinerários Formativos, nas eletivas livres (FIGURAS 3 e 4).

O ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia também é ofertado

somente na 1ª série do Ensino Médio, aparecendo como opções nos Itinerários Formativos, nas Trilhas de Aprofundamento. Esta organização pode causar o enfraquecimento do currículo com a falta de uma formação crítica por meio das disciplinas de Sociologia e Filosofia, uma vez que os conteúdos que compõem estas disciplinas são de cunho social, histórico e cultural, abordando questões fundamentais para entender a sociedade e sua constituição. Outra questão importante a destacar é o descontentamento dos alunos com a retirada da disciplina de Educação Física, uma disciplina bem aceita pelos estudantes, tendo em vista que é o momento de trabalhar as atividades corporais e esportivas na perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano. Prova disso é que nas trilhas de aprofundamento disponibilizadas para a escolha dos alunos, a trilha com maior procura é a que oferece Educação Física.

Figura 3 - Novo Ensino Médio – Estado de Goiás



Fonte: Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Figura 4 - Matriz Curricular - Ensino Médio

(continua)

| MATRIZ CURRICULAR 1ª e 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO / 2023 | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------------------------------|---------------|-----|---------------|-----|----------|-----|--------------|--------------|
| MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO 30 HORAS PRESENCIAIS REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI N. 13.415/2017 | | | | | | | | | | |
| | ÁREAS DO CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | 1ª série 2023 | | 2ª série 2023 | | 3ª série | | CH TOTAL H/A | CH TOTAL H/R |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | | |
| BASE NACIONAL COMUM | I- LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS | Língua Portuguesa | 4 | 160 | 3 | 120 | 4 | 160 | 440 | 367 |
| | | Arte | 1 | 40 | - | - | - | - | 40 | 33 |
| | | Educação Física | 1 | 40 | - | - | - | - | 40 | 33 |
| | | Língua Estrangeira Moderna - Inglês | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | 100 |
| | II- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS | Física | 2 | 80 | 1 | 40 | 2 | 80 | 200 | 167 |
| | | Química | 2 | 80 | 1 | 40 | 2 | 80 | 200 | 167 |
| | | Biologia | 2 | 80 | 2 | 80 | 1 | 40 | 200 | 167 |
| | III- MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS | Matemática | 4 | 160 | 3 | 120 | 4 | 160 | 440 | 367 |
| | IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS | História | 2 | 80 | 2 | 80 | 1 | 40 | 200 | 167 |
| | | Geografia | 2 | 80 | 2 | 80 | 1 | 40 | 200 | 167 |
| | | Filosofia | 1 | 40 | - | - | - | - | 40 | 33 |
| | | Sociologia | 1 | 40 | - | - | - | - | 40 | 33 |
| | SUBTOTAL | | | 23 | 920 | 15 | 600 | 16 | 640 | 2160 |
| FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR/ITINERÁRIOS | 1- ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO (O estudante escolhe uma entre as duas ofertadas em cada bloco. A unidade escolar modula apenas as escolhidas) | Tópicos de Língua Portuguesa | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | 100 |
| | | Tópicos de Produção de Texto | | | | | | | | |
| | | Tópicos de Matemática | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | 100 |
| | | Tópicos de Geometria | | | | | | | | |
| | | Tópicos de Educação Física | 1 | 40 | 1 | 40 | - | - | 80 | 67 |
| | | Tópicos de Arte | | | | | | | | |
| | | Tópicos de Língua Inglesa | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | 100 |
| | | Tópicos de Espanhol | | | | | | | | |
| Tópicos de Ciências Humanas | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | 100 | | |

(continuação)

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|-----------------------------|---|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| FLEXIBILIZAÇÃO | 2 - ELETIVAS NÚCLEO LIVRE (Unidade escolar propõe as opções com carga horária e modula a mais procurada pela turma) Na somatória final será computada apenas a carga horária das escolhidas e moduladas | 1ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma. | *Informática Básica (03 36) | 1 | 40 | - | - | - | - | 40 | 33 | |
| | | | Empreendedorismo (699) | | | | | | | | | |
| | | 2ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma. | * Empreendedorismo (699) | - | - | 1 | 40 | - | - | 40 | 33 | |
| | | | Informática Básica (03 36) | | | | | | | | | |
| | | 3ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma. | Opção A | - | - | - | - | 1 | 40 | 40 | 33 | |
| | | | Opção B | | | | | | | | | |
| | Projeto de Vida | | | | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | 100 |
| | 4 - TRILHAS DE APROFUNDAMENTO (Escolha do Estudante) | Trilha de Aprofundamento Integrado de CNT/LGG: Comer e se Exercitar é só Começar! 2ª e 3ª Série: Quím (2 aulas), Bio (2 aulas) e Ed. Fis (2 aulas), Artes (1 aula), L. Espanhola (01 aula) | | | | | | | | | | |
| | | Trilha de Aprofundamento Integrado de CNT/MAT: Incertezas Naturais 2ª e 3ª Série: Mat (3 aulas), Fis (2 aulas), Bio (01 aula) Quím (2 aulas) | | | | | | | | | | |
| | | Trilha de Aprofundamento Integrado de CHSA/CNT Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás 2ª e 3ª Série Bio (2 aulas), Geo (2 aulas), Fís (1 aula); His (1 aula); Quí (1 aula); Fil (1 aula) | | | 08 | 320 | 08 | 320 | 640 | 534 | | |
| Trilha de Aprofundamento Integrado de LGG/MAT: Cinesfera 2ª e 3ª Série: Arte (1 aula), Ed Fís (1 aula), L. Espanhola (1aula) L. Inglesa (1 aula), L. Port (1 aula) e Mat (3 aulas) | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

(conclusão)

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|---|----|-----|----|-----|-----|-----|--|
| FLEXIBILIZAÇÃO | 4 - TRILHAS DE APROFUNDAMENTO (Escolha do Estudante) | Trilha de Aprofundamento Integrado de: CHSA/MAT: Matematicidades 2ª e 3ª Série: Hist (2 aulas), Soc (1 aula), Geo (2 aulas), Fil (1 aula) e Mat (2 aulas) | | | | | | | |
| | | Trilha de Aprofundamento Linguagens Comunicação: Movimentos, Práticas e Sentidos do Existir 2º e 3ª Série: Art (2 aulas), Ed. Física (2 aulas), L. Espanhola (2 aulas), L. Inglesa (1 aula) e L. Portuguesa (1 aula) | | | | | | | |
| | | Trilha de Aprofundamento de Linguagens IDENTID@DES.COM 2ª e 3ª Série: Art (2 aulas), Ed. Física (2 aulas), L. Espanhola (1 aula), L. Inglesa (2 aulas) e L. Portuguesa (1 aula) | 08 | 320 | 08 | 320 | 640 | 534 | |
| | | Trilha de Aprofundamento Matemática Imersão na Matemática Escolar: Conhecimentos Essenciais Para o Desenvolvimento da Sociedade 2ª e 3ª série: Matemática (08 aulas) | | | | | | | |
| | | Trilha de Aprofundamento Matemática A Matemática Escolar Aplicada ao Mercado de Trabalho 2ª e 3ª série: Matemática (08 aulas) | | | | | | | |
| | | Trilha de Aprofundamento Ciências da Natureza Além da Visão: Conhecendo o Micromundo Biologia 2ª e 3ª Série: Bio (3 aulas) Quim (3 aulas) e Fís (2 aulas) | | | | | | | |
| | | *Trilha de Aprofundamento Ciências da Natureza Energia Que Nos Move 2ª e 3ª Série: Fís (3 aulas), Quí (3 aulas) e Bio (2 aulas) | | | | | | | |

Fonte: Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 7 fev. 2023.

A própria redução de disciplinas e o aceite de atividades extraclasse com carga horária são formas objetivas de minimizar a apropriação do conhecimento

histórico aos jovens filhos da classe trabalhadora. Esse esvaziamento de conteúdos, compromete a formação do indivíduo, limitando o “[...] acesso a um conjunto de conhecimento, menos entendimento da realidade; quanto menos entendimento da realidade, menos questionamentos; paradoxalmente, quanto menos questionamentos, maior aceitação da realidade e da manutenção do status quo” (SILVA, 2017, p. 45).

Ramos e Frigotto (2016) analisam que o esvaziamento das disciplinas e do currículo, justificado pelo desinteresse do aluno e da escola, é, na verdade, uma máscara que esconde os reais problemas da escola pública e da educação do jovem. Segundo os autores,

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia, e diminuir a carga horária de história, geografia etc. e o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte, cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não permite ter satisfeitas as suas necessidades básica. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 30-48).

Ao se analisar as áreas do conhecimento, nota-se a inserção das palavras tecnologias em linguagens, matemática e ciências da natureza, que faz jus à retomada da pedagogia das competências presentes nos PCN (BRASIL, 1998) e parece ter objetivo de dar, às disciplinas, uma aplicação cada vez mais prática e utilitarista aos conhecimentos. Esse objetivo aguça as expectativas do mercado de trabalho em relação à formação escolar, bem como pode alterar o trabalho e a formação do professor.

A Formação Geral Básica estruturada em áreas do conhecimento, de acordo com o texto do DCGO-EM, considera as orientações das DCN-EM quanto aos pressupostos de contextualização, interdisciplinaridade e diversificação, na perspectiva da integração curricular e dos temas contemporâneos mencionados pela BNCC. Busca, por meio das competências e habilidades, a contextualização do que é ensinado, com temas de interesse dos/as estudantes e de relevância para o desenvolvimento da cidadania.

Entretanto, Marilena Chauí estabelece uma crítica à noção de competências. Tendo como ponto de partida o conceito de ideologia, analisa as relações de

produção da sociedade contemporânea e afirma que ela é administrável, racionalmente hierarquizada e funciona por si mesma, independentemente da sociedade. É nesse contexto que aparece o discurso da competência. Segundo Chauí (2016, p. 57): “[...] O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional”. Desse modo, pode-se inferir que competência educacional se relaciona com a capacidade de um indivíduo adquirir algo proferido pelo especialista diante de um contexto em que a sociedade é hierarquizada e racionalmente ideologizada de acordo com os interesses da classe dominante.

Em outros termos, ao adquirir determinada competência, o/a estudante se torna alienado diante de uma estrutura social hierárquica e ideológica, a ponto de incorporar a racionalidade administrada, nos moldes de uma cadeia de produção, e centrada na lógica da burguesia.

A ideologia da competência, negação da competência real, garante a alguns o direito de dirigir, controlar, manipular e punir os demais, reduzidos a meros executantes de ordens cujo fim, sentido e origem permanecem secretos. Esse mito transforma a capacidade real do processo de conhecimento em álibi para mandar e desmandar. O mito da competência é incompatível com a democracia social, política, econômica e cultural. (CHAUÍ, 2016, p. 118).

Segundo o documento, a contextualização é demarcada pelos Temas Contemporâneos e Transversais (TCTs), que são trabalhados de maneira interdisciplinar, podendo haver uma interação entre eles sob a perspectiva da transdisciplinaridade. Esta contribui para que os saberes construídos extrapolem os objetos de conhecimento sugeridos e contemplem outras áreas do conhecimento, levando, assim, o/a estudante a reconhecer temas que atendam às demandas da sociedade contemporânea, aprendendo conceitos e desenvolvendo habilidades essenciais tanto para o desenvolvimento individual e o progresso escolar quanto para a convivência em comunidade.

Para o DCGO-EM as áreas do conhecimento, assim como preconizado pela BNCC-EM, comprometem-se com a formação dos/as estudantes para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, possibilitando que realizem novas leituras de mundo, aprofundem o exercício do pensamento crítico, façam avaliações pautadas em argumentos consolidados, ampliem suas experiências com maturidade e tenham iniciativa para tomadas de decisões conscientes. Porém, mais

uma vez, aqui fica evidente que a finalidade do documento é preparar os estudantes apenas para o mercado de trabalho (GOIÁS, 2018). Ball (2010) pontua que a cultura do empreendedorismo posta pelas reformas educativas é um meio de controle social, não permitindo, aos indivíduos, a possibilidade de reflexão crítica.

Seguindo a análise do DCGO-EM, o documento reitera as habilidades e competências específicas das áreas de conhecimento descritas na BNCC, aprofundando-as em etapas e/ou processos do domínio cognitivo. Para oportunizar o alcance das habilidades específicas foram criados, a partir de muito estudo e reflexão, os Objetivos de Aprendizagem (OA), que estão relacionados entre si, indicando complementaridade e abrangência. Além disso, os textos construídos para cada uma das áreas do conhecimento evidenciam a relação entre as habilidades e as competências específicas, assim como a relação destas com as competências gerais da BNCC.

Os OAs contemplam os conhecimentos referentes a cada um dos componentes curriculares, considerando habilidades, competências específicas e as competências gerais. Além disso, os objetivos de aprendizagem evidenciam o processo de consolidação e aprofundamento das aprendizagens, indicando possibilidades para a contextualização dos conhecimentos que estão sendo mobilizados.

Assim, conforme o documento, o objetivo de aprendizagem (OA) orienta:

- a) A habilidade cognitiva a ser desenvolvida durante o percurso formativo do/a estudante;
- b) A metodologia ou procedimento didático em que o/a professor/ a estrutura e organiza o percurso formativo da aula;
- c) A finalidade da aprendizagem da habilidade cognitiva. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades.

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, que são entendidos como conteúdo, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Porém, ao se pensar o currículo por competência observa-se o aprofundamento do individualismo, do aprender a aprender constantemente, sendo, muitas vezes, desvinculado do aprender a refletir e da meritocracia (que vença o

melhor, o mais preparado, o mais esforçado). Neste sentido, não se pode deixar de ressaltar que o texto da BNCC e do DCGO-EM seguem ajustados às políticas operadas pelo Banco Mundial. Assim o “[...] discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência no sentido de uma educação supostamente democrática” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 5).

Neste sentido, no que se refere ao currículo, nota-se o enfoque predominantemente tecnicista, centrando sua proposta em objetivos de aprendizagem.

3.2 Itinerários formativos

Itinerários são caminhos, rotas ou estradas a serem seguidas para se chegar em um determinado lugar ou destino. A palavra ‘formativo’ se refere a algo que contribui para a formação ou para a educação do indivíduo. Itinerário Formativo foi o termo escolhido pelo MEC para denominar os diferentes trajetos que os estudantes poderão percorrer durante o Novo Ensino Médio.

No contexto da Lei n. 13.415/17 e da Resolução CNE/CEB n. 03/18 (BRASIL, 2017a; 2018c), os Itinerários Formativos constituem conjuntos de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que visam aprofundamento e/ou a ampliação de conhecimentos dos/as estudantes do Ensino Médio, preparando-os para prosseguimento de estudos e/ou para o mundo do trabalho, conforme seus interesses e anseios, devendo considerar, também, as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e das instituições de ensino.

Quanto aos estudantes escolherem seu percurso curricular de acordo com os seus interesses e anseios, é uma decisão complexa para o aluno, que terá a responsabilidade de decidir o que quer estudar, sem a maturidade e o conhecimento para fazer essas escolhas, o que pode acarretar prejuízos futuros quanto à escolha da profissão. É preciso que seja ofertado, aos jovens, através da escola, o acesso ao amplo conhecimento produzido historicamente para que seja possível que ele projete o seu próprio futuro.

Ainda de acordo com a Lei n. 13.415/2017, os Itinerários Formativos dizem contribuir para a formação integral dos/as estudantes alicerçados nas dez competências gerais da Educação Básica e em valores, tais como: ética, democracia,

liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, escolha, autonomia e acolhimento à diversidade. Os itinerários são organizados em conjuntos de unidades curriculares que visam estimular o protagonismo e possibilitar, a esse/a jovem, o poder de escolha para trilhar diferentes percursos que propiciem a formação que melhor se ajuste às suas aptidões e ao seu projeto de vida, de prosseguimento dos estudos e/ou pretensão ao mundo do trabalho (BRASIL, 2017a).

Portanto, a educação integral, na ótica neoliberal, pode servir para atender ao chamado preconizado por essas organizações no que concerne ao seu objetivo principal: alívio e combate à pobreza. Ou seja, a aprendizagem fica restrita a conteúdos mínimos para que os estudantes apenas integrem a sociedade com sua força de trabalho. Com isso os capitalistas neoliberais garantem um salário reduzido à classe trabalhadora de modo a garantir o mínimo para a sua sobrevivência. Estes trabalhadores, por sua vez, sentem-se partícipes do mercado de trabalho sem maiores contestações. Nesse sentido, o discurso da educação integral prescrito nos documentos oficiais contradiz as finalidades educativas e a verdadeira educação integral.

[...] as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (CAVALIERE, 2010, p. 249).

O DCGO-EM estabelece que a parte flexível do currículo, chamada de Itinerários Formativos, deve ser constituída por: Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamentos. Esses elementos são estratégicos dentro do contexto de flexibilização curricular e diversificação da formação disponibilizada aos/às estudantes. Estão organizados por áreas de conhecimento, formação técnica e profissional e itinerários integrados. São oito Itinerários Formativos de área de conhecimento; seis Itinerários Integrados entre as áreas e três Itinerários de Formação Técnica e Profissional, totalizando 17 Itinerários Formativos. Apresentam também, em sua estruturação, os arranjos curriculares. Na Formação Técnica e Profissional a escolha foi por cursos integrados ao Ensino Médio, visando a ampliação de aprendizagens mediante a construção e desenvolvimento de novos e diferentes saberes referentes às especificidades da área profissional escolhida. Desse modo,

Educa-se numa perspectiva de “instrumentalização do indivíduo”, de modo a agregar valor ao capital humano que ele tem a oferecer ao mercado. Assim, o papel que a educação desempenha na atualidade acaba submetido aos imperativos do sucesso profissional e da eficiência. (ROCHA; LIMA; PINHEIRO, 2020, p. 3).

O texto do DCGO-EM – altamente prescritivo e centrado em uma formação flexível – ambiciona, como mencionado por Ferretti (2018), vender uma ideia de mudança: adequar o currículo às juventudes e tornar a etapa mais atraente. Para apresentar sua proposta, ancora-se em argumentos destinados a repaginar a etapa.

Paradoxalmente, ao invés de se apresentar como catalisador de melhorias e direitos, o Novo Ensino Médio tende a aumentar as desigualdades (FERRETTI, 2018). As motivações reformistas, derivadas do neoliberalismo e do regime de acumulação flexível, não sinalizam para uma mudança social e se voltam à “[...] mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos” (FERRETTI, 2018, p. 35).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018) propõe atender a integração curricular por meio de unidades curriculares – como disciplinas ou laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleo de criação artística e múltiplas atividades, podendo ser desenvolvidas pelas escolas ou em parceria com outras instituições sociais. A proposta é propiciar diferentes formatos de atividades, que respeitem as individualidades e o contexto das culturas juvenis, na construção de projetos pedagógicos e processos culturais que tenham os/as jovens como sujeitos. Estas possibilidades se abrem com a composição dos quatro eixos estruturantes das trilhas educativas significativas, que visam promover sua formação pessoal, profissional e cidadã: Investigação Científica (I.C), Processos Criativos (P.C), Mediação e Intervenção Sociocultural (M.I.S) e Empreendedorismo Social (E.S.). Estes consideram as particularidades dos objetos de conhecimento, o seu caráter social, o processo formativo discente e sua perspectiva de formação cidadã.

[...] empreendedorismo é a palavra de ordem. Afinal, como formar trabalhadores acostumados à precariedade inserindo-os cotidianamente numa forma social estável como a escola atual? Introduzir o empreendedorismo no trabalho educativo é a solução para ensinar a prática que é natural aderir à competitividade para poder sobreviver: um ótimo método para a pacificação social via assimilação individual da ideologia. (CATINI, 2019, p. 37).

No DCGO-EM não há uma sequência predefinida dos eixos estruturantes, pois cada Itinerário Formativo apresenta habilidades, objeto de conhecimento e práticas distintas. Em cada área de conhecimento os quatro eixos estruturantes apresentam um conjunto de habilidades gerais e específicas que devem ser desenvolvidas com o objetivo de: integrar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos; conectar experiências educativas com as múltiplas realidades goianas e desenvolver habilidades que contribuam para a formação integral dos/as estudantes.

Portanto, o ensino por meio do desenvolvimento de habilidades, com o objetivo de treinamento, “[...] tem como resultado a limitação das finalidades para as quais se oportuniza o acesso a uma multiplicidade de conhecimentos, das mais variadas origens e campos do saber, dentro e fora da escola” (SILVA, 2008, p. 104).

Em síntese, o DCGO-EM reforça a concepção prática do conhecimento, ao passo que precariza ainda mais o trabalho e o cotidiano do professor. Não obstante, chama a atenção o fato de que discursos relacionados à autonomia dos jovens e significância das aprendizagens são considerados progressistas e bem-intencionados.

3.2.1 Oferta e composição dos itinerários formativos

O DCGO-EM indica que a escolha dos Itinerários Formativos pelas unidades escolares deve considerar as demandas e necessidades das juventudes locais; a sintonia com os diferentes interesses dos/as estudantes e sua inserção na sociedade; o contexto local e as possibilidades de oferta das regionais e instituições de ensino. E que, no processo de implementação, é necessário que cada unidade escolar ofereça ao menos dois Itinerários Formativos para que haja a possibilidade de escolha pelos estudantes. Neste processo as unidades escolares podem se valer de parcerias com entes públicos e/ou privados com vistas a garantir as condições básicas à oferta de dois ou mais itinerários por escola.

Dentro da proposta do documento os chamados Itinerários Formativos possuem o objetivo de apresentar um modelo curricular mais flexível, que vai ao encontro das necessidades dos estudantes. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; (BRASIL, 2018c, p. 2).

Contudo, a flexibilização curricular pode:

[...] mobilizar a atividade intelectual dos alunos do ensino médio e superior, desvalorizando ao mesmo tempo as disciplinas científicas e culturais dando a entender que a experiência prática espontânea e “informal”, os engajamentos associativos ou as boas intenções caritativas são da mesma ordem dos estudos escolares. (LAVAL, 2019, p. 84).

Assim, há, no currículo, elementos ligados à individualização dos percursos formativos e relacionados à ideia de empregabilidade como tecnologia curricular. O DCGO-EM quer representar a escolha sofisticada e autônoma, mas constitui-se em caminho solitário e, muitas vezes, condicionado às limitadíssimas opções disponibilizadas pelas redes de ensino. Assim, a concepção sugerida é de customização do percurso formativo, livre da imposição curricular clássica do estado: cada aluno deve ser capaz de adquirir um rol de competências emocionais e sociais e, então, superar por conta própria obstáculos e fracassos escolares.

Assim, a dimensão processual do currículo perde força com a super prescrição associada à instrumentalização. Os danos à processualidade curricular geram, por sua vez, entraves à autonomia dos sujeitos envolvidos. Reforça-se o projeto de escola assumidamente inclinado à dimensão prática do conhecimento e à adaptação, na medida em que o conhecimento é valorizado em suas dimensões cotidianas.

Enfim, o papel da escola e do currículo contemporâneo, instrumentalizado, super prescritivo e ligado a uma concepção prática (saber-fazer) de aprendizagem, não presta mais contas ao direito dos sujeitos de aprender. Todas essas mudanças e processos ignoram a escola como aglutinadora de saberes exteriores e estrangeiros à vida dos alunos.

3.2.2 Habilidades dos eixos estruturantes que compõem os itinerários formativos

O DCGO-EM segue as orientações dos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos e considera que a criação dos Itinerários

Formativos deve ter, em sua concepção, as habilidades previstas para cada um dos eixos estruturantes – investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo –, tanto as relacionadas às competências gerais da BNCC, que devem ser desenvolvidas indistintamente por todos os Itinerários Formativos; quanto às de natureza mais específica, associadas a cada uma das áreas do conhecimento e à Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, a escrita dos Itinerários Formativos do DCGO-EM seguiu criteriosamente essa orientação, fazendo constar as competências gerais da BNCC e as competências específicas referentes a cada proposta de Itinerário Formativo concebida conforme o/s respectivo/s eixo/s estruturante/s. Dessa forma, mantém-se como central a perspectiva da formação integral dos/as estudantes, viabilizada por meio de procedimentos e estratégias metodológicas que promovam a integração entre teoria e prática, que despertem a criatividade e a autonomia para a construção de aprendizagens significativas e do seu Projeto de Vida.

Os Itinerários Formativos têm por objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo as dez competências gerais da educação básica e valores, tais como: ética, democracia, liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, escolha, autonomia e acolhimento à diversidade. Desse modo, o/a jovem terá a oportunidade de desenvolver uma visão de mundo mais ampla e plural que auxilie em suas escolhas e vivências, não apenas no âmbito escolar, mas em suas relações familiares, no mundo do trabalho e na vida. Visam, assim, desenvolver, aprofundar e ampliar as aprendizagens relacionadas às competências socioemocionais, fortalecendo valores que possibilitem a tomada de decisões e o agir em situações que extrapolem os muros da escola. (GOIÁS, 2021, p. 48).

O DCGO-EM, em sua estruturação, apresenta quadros com as habilidades a serem trabalhadas pelos Itinerários Formativos associados às competências gerais da BNCC. Estes quadros foram construídos em todos os Itinerários Formativos e também trazem outros elementos para auxiliar no processo educativo, como objetos de conhecimento e práticas sugeridas. Porém, não contempla o ensino, pois as unidades escolares não têm estrutura física e nem humana para que possam trabalhar com as habilidades e competências gerais descritas na BNCC. Bem como não têm laboratórios para as práticas sugeridas nos documentos e nem profissionais com formação para que possam trabalhar todo o conteúdo com os alunos, enfraquecendo ainda mais o currículo proposto.

No que tange a estrutura física, esta não diz respeito somente a pintura e piso, mas sim a salas de aulas arejadas, sendo que a proposta das trilhas se baseia na experiência que os estudantes possam ter com os conteúdos que tenham mais interesse, projetando, assim, significado para seus estudos. No entanto, na prática o que acontece são alunos que não conseguem projetar seu futuro e professores que não conseguem fazer o *link* dos conteúdos com estas habilidades e competências descritas. De modo que os estudantes não veem sentido nos estudos e a opção que têm é desistir dos próprios estudos, evadindo da escola. Enquanto que, por outro lado, os professores, perdidos, viram reféns do próprio trabalho docente. |

Acerca da construção e validação dos Itinerários Formativos, o DCGO-EM diz que “[...] foram elaboradas a partir do diagnóstico centrado na escuta dos/as estudantes e da comunidade escolar e que foram pensados dentro do contexto do território goiano. [...] Escuta equânime, independente de características regionais, de gênero e raça” (GOIÁS, 2021, p. 499). Destaca-se, ainda, que as propostas iniciais de Itinerários Formativos, tanto propedêutico quanto de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constantes no DCGO-EM, apresentam possibilidades de revisões “[...] e novas proposições conforme a realidade da rede e de seus diferentes agentes” (GOIÁS, 2021, p. 140).

A pretensão da escuta dos estudantes faz todo sentido, no entanto, mais uma vez ela não contempla efetivamente os estudantes. A escuta foi realizada através de questionário *on-line*, no qual não foi explicado aos mesmos o porquê das perguntas. Quanto à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esta escuta foi ainda mais grave, pois não foram consideradas as especificidades de cada unidade escolar.

3.2.3 Componentes curriculares eletivos

De acordo com o DCGO-EM, as eletivas são apresentadas como um componente curricular de livre escolha dos/as estudantes visando possibilitar enriquecimento cultural, diversificação de experiências, aprofundamento e/ou atualização de conhecimento. A estruturação das eletivas no DCGO-EM se dá por meio de dois núcleos: o núcleo livre e o núcleo dirigido.

As eletivas do núcleo livre podem ser construídas pela própria unidade escolar a partir do interesse dos/as estudantes, da realidade escolar e do contexto socioeconômico de sua localidade, podendo as unidades escolares também optar

por oferecer eletivas a partir de uma lista de sugestões preparada pela Seduc-GO. As eletivas a serem ofertadas serão aquelas em que houver maior interesse dos/as estudantes de uma dada turma.

Entretanto, na realidade esta escolha acaba acontecendo de maneira a contemplar os conhecimentos dos professores que a unidade escolar já tem modulados, pois eles não passam por uma formação para esta nova demanda. Assim, os alunos não veem objetivo na aula proposta; e o processo ensino-aprendizagem não acontece. Como um professor sem formação elabora conteúdos de uma 'disciplina' que ele não tem domínio? E, por outro lado, como os estudantes fazem escolhas simplesmente por fazer?

Já as eletivas do núcleo dirigido são direcionadas exclusivamente pela Seduc-GO e o/a estudante deverá escolher uma entre as duas opções ofertadas em cada bloco. A eletiva selecionada pelo estudante poderá estar vinculada à mesma área do conhecimento do Itinerário Formativo, pertencer a outras áreas do conhecimento e/ou ainda ao ensino profissional e tecnológico.

Para a sua elaboração, e posterior validação, o documento orienta que a escola deve partir de pontos de atenção e de interesse dos/as estudantes, respeitando a realidade em que as unidades escolares estão inseridas, perfazendo, assim, uma construção em conjunto com os atores da comunidade escolar. Direciona a criação de eletivas pelas escolas de forma que estas tenham intencionalidade pedagógica e que vá além das disciplinas convencionais, visando fortalecer e complementar o processo de ensino-aprendizagem decorrente da Formação Geral Básica e das trilhas de aprofundamento, além de estarem conectadas aos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos.

De acordo com Laval e Dardot (2016):

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. [...]. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 16).

Nesse viés, traz-se para discussão o seguinte questionamento: O que um currículo flexível, que pode ser escolhido pelos estudantes, é capaz de oportunizar? Um currículo que é pautado na escolha individual pode trazer, como resultado, pessoas individualizadas. Sendo este um currículo que, dentro de uma racionalidade neoliberal, produz empresários de si mesmos.

3.2.4 Sobre a formação técnica e profissional

Segundo Aranha (2006), encontra-se iniciativas de profissionalizar o Ensino Médio a partir da década de 1970 e o pano de fundo da profissionalização na educação escolar, desde o início, consiste na busca por modelos de ensino voltados à preparação dos mais pobres para o trabalho, em uma formação rápida e incisiva.

No Novo Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica passa a ser incorporada como opção de Itinerário Formativo sob a denominação Formação Técnica e Profissional, constituindo-se em alternativa formativa àqueles/as estudantes que almejam se qualificar para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho no percurso próprio do final da Educação Básica.

Conforme explicitado no DCGO-EM, para a elaboração das propostas pedagógicas dos cursos/plano de curso é necessária a definição do perfil do profissional dos/as egressos/as, o qual é referência para o planejamento de toda a proposta, sendo sua definição orientada pelas diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou subsidiadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A estruturação curricular é orientada pela organização dos conteúdos, pela perspectiva metodológica; pelos princípios norteadores da Educação Básica Geral; e pelas competências gerais da BNCC-EM, devidamente articuladas aos princípios da EPT, dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e às competências profissionais específicas, definidora do perfil profissional do/a egresso/a atinente a cada tipo de habilitação.

Portanto, o discurso da profissionalização camufla a precarização do Ensino Médio e coloca a formação educacional a serviço da composição do capital humano. “[...] a educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 58).

Motta e Frigotto (2017) afirmam que a profissionalização amordaça a classe operária e lhe tira o direito de pensar, colocando-a à mercê do neoliberalismo, condicionando sua potencialidade para servir, de forma passiva, à engrenagem do sistema de produção, sendo que aos estudantes filhos da classe trabalhadora é oferecida uma educação que visa, além da preparação para o mercado de trabalho, o adestramento e o consenso.

3.3 Competências e habilidades na educação: origem e concepções

Diante de uma análise sobre a organização da BNCC, em torno das dez competências, é relevante compreender a origem e as concepções consoantes ao termo 'competências'. Conforme Saviani (2016), a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Segundo ele, as competências identificam-se com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente, em um processo de acomodação.

Para Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 14), “[...] o termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”.

Destaca-se que foi também nesse período que as políticas neoliberais passaram a atuar mais incisivamente sobre a legislação dos países em desenvolvimento, sobretudo, a educacional. Assim, nota-se que “[...] a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Aparece então, a expressão 'estado mínimo' que, na prática, significa reduzir o poder de regulação do estado, tornando-o submisso, suficiente e necessário para atender aos interesses do capital. Saviani (2005, p. 23) indica que “[...] para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em mãos as formas de avaliação institucional”, que se tornam, então, um mecanismo de controle para garantir a ordem vigente.

No que se refere à relação entre a educação e as políticas neoliberais, Silva

(1985, p. 12) assegura que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1985, p. 12).

Por conseguinte, na educação, a preparação para o mercado de trabalho tem buscado a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades, primeiramente, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, e, nos dias atuais, com a implantação da BNCC.

Do ponto de vista de Amaral, M. (2016), as teorias educacionais da década de 1990 tinham, como objetivo principal, apoiar as muitas exigências do mercado financeiro e o equilíbrio fiscal, portanto, as políticas neoliberais favoreciam as pedagogias pautadas no lema 'aprender a aprender'. Verifica-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuar no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada; situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências no âmbito escolar pautada no lema 'aprender a aprender' e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado por meio de uma educação construída com bases pragmáticas.

É pertinente lembrar que o lema 'aprender a aprender' está presente no documento 'Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI', de 1996, organizado por Jacques Delors. Sendo que, conforme Saviani (2013), este relatório define as linhas norteadoras da educação mundial para o século XXI e suas ideias orientaram a política educacional do Brasil, por meio dos PCNs, elaborados em 1997, servindo de referência à organização dos currículos de todas as escolas no País.

Ainda de acordo com Saviani (2013), as justificativas apresentadas para a defesa do 'aprender a aprender', nos PCNs, estão em sintonia com aquelas que constam no Relatório Jacques Delors, que poderiam ser assim resumidas, mencionando Galuch e Sforzi (2011):

[...] a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os [...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 64).

É possível compreender, no entanto, que, nesse viés, o objetivo da educação “[...] é formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade e não formar uma consciência crítica, apesar do discurso propalado” (GILIOLI; GALUCH, 2014, p. 67). Assim, o lema ‘aprender a aprender’ pode ser interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, que é considerado um programa político de adequação das estruturas e das instituições sociais às características do processo de reprodução do capital iniciado no final do século XX.

Philippe Perrenoud, um dos grandes defensores do ensino por competências assegura, em seu livro ‘Construir as competências desde a escola’ (1999), que:

Como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente de valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. [...] A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho [...] e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, o DCGO-EM (GOIÁS, 2021) assinala que

[...] uma das finalidades do Ensino Médio, conforme nos apresenta a BNCC, consiste no desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o aprimoramento do/a estudante como ser humano, com autonomia intelectual e pensamento crítico, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária. (GOIÁS, 2021, p. 58).

Assim, fica evidenciado que, como meio de produzir indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo, o ensino voltado para as competências e habilidades ganham ênfase, enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a segundo plano.

Para Saviani (2013) o empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas foi movido pelo propósito de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Assim, busca-se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência; e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências relacionadas a determinadas situações. Em ambos os casos o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos.

Vê-se, portanto, que foi objetivando uma reestruturação do ensino para favorecer a expansão do capital, formando indivíduos competentes e com habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, que o ensino voltado para as competências e habilidades ganhou espaço, tendo como via principal os PCNs. Todavia, os PCNs não lograram êxito em se firmar como um documento normativo para a Educação Básica, podendo ser apontadas, como causas disto, o fato de estes não serem obrigatórios e por eles terem sido elaborados e instituídos sob muitas críticas, especialmente as advindas dos educadores.

Em relação à BNCC o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas no fato de se ter, como foco central, o desenvolvimento destas, preterindo – para não dizer ‘excluindo’, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.

Pode-se observar, por meio dos posicionamentos sobre educar por competências, que estas oscilam entre uma perspectiva positiva e uma negativa.

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos...da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos poucos funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

Para Sacristán (2011), ‘competência’ é um conceito confuso, que acumula significados de tradições diversas e com poucos exemplos de experiências concretas. Recorrer a esse construto pode produzir duplo fenômeno de

consequências contraditórias. De um lado o conceito seria uma forma de tornar coesos e convergentes os diferentes sistemas educacionais; de outro, são essas mesmas tentativas de homogeneização que o convertem em fator de divergência. Esse paradigma tem monopolizado as reformas educativas sem apresentar uma ideia clara de seu significado e o modo efetivo de sua execução.

É paradoxal que de um lado, as competências pretendem ser elemento de integração e de ampliação dos limitados e inoperantes currículos dos sistemas atuais, ao mesmo tempo em que a cultura escolar não é depurada para integrá-la nas competências complexas. Sua tão propalada capacidade renovadora se choca com a falta de suficientes exemplos de experiências concretas. [...] O conceito de competência é tão confuso, acumula significados de tradições diversas e temos tão pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo, dando a oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam. (SACRISTÁN, 2011, p. 8).

O ensino por competência é enfatizado no documento da BNCC e na DCGO-EM, porém, ele não explicita o como fazer. A noção de competência, tanto na BNCC quanto no DCGO-EM, é compreendida 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” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142). A essa compreensão deve ser acrescentada, ainda, a preocupação com a preservação da natureza, a partir das demandas da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Vale ressaltar que, no Brasil, alguns documentos curriculares já contemplaram os conceitos de habilidades e competências, a exemplo dos PCNs (BRASIL, 1997) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) (BRASIL, 2000), bem como diversos sistemas de avaliação nacional – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Entretanto, o retorno do modelo curricular por competências é visto com preocupação por se consubstanciar em uma perspectiva que reduz o conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular.

Mesmo mencionada na BNCC e no DCGO-EM, a formação docente de fato só pode de ser concretizada com o respaldo da comunidade civil, a partir do acolhimento de demandas de educadores; e não apenas como proposição

concebida unilateralmente pelo currículo prescritivo, que tem silenciado as vozes dos seus principais protagonistas: alunos e professores.

3.3.1 A estrutura da BNCC elaborada sob a perspectiva do ensino voltado para competências e habilidades

A BNCC está organizada “[...] em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e jovens desde a creche até a etapa final da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p. 5), cabendo, à escola, assegurar aos estudantes o desenvolvimento destas dez competências que, de acordo com o documento, consolidam-se no âmbito pedagógico.

No que diz respeito à competência, a BNCC enfatiza que:

[...] competência é definida 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, 2017b, p. 8).

Assim, é correto afirmar que a BNCC indica conhecimentos, habilidades, competências e aprendizagens essenciais que influenciarão a reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica, fomentando alterações na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdos.

A BNCC está estruturada de modo a explicitar e evidenciar as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica (BRASIL, 2018). Assim, segundo Carvalho (2010, p. 42), “[...] a escola é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo”.

Partindo da ênfase do ensino nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos estudantes. Nesse sentido, denunciam Marsiglia *et al.* (2017), observa-se, na BNCC, a ausência de referência, ou secundarização, em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, sendo que a ênfase recai em métodos, procedimentos, competências e habilidades

voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do capital. Esta situação evidencia a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Na tentativa de justificar o ensino voltado para as competências e habilidades, no texto da BNCC identifica-se o argumento de que “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 13). Ressalta-se, ainda, que o referido documento prescreve que, ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais buscando, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Afinal, como alcançar estes objetivos, valorizando apenas competências, habilidades, conhecimentos tácitos e secundarizando fatores que favorecem a equidade e o acesso à cultura, desconsiderando a importância das artes, das questões sociais e do esporte?

Fica evidenciado que a organização da BNCC vem sofrendo a influência direta de organismos externos, além de interferências do empresariado, como já discutido. Encontra-se respaldo para esta afirmação no próprio documento:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco na sigla em inglês), que institui o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017b, p. 13).

É possível notar, claramente, a presença do viés ideológico dos organismos multilaterais, consoante aos interesses do capital. A esse respeito, D’Avila (2018) assevera que a reforma educacional brasileira demonstra o direcionamento que a educação tomou frente à reestruturação produtiva da lógica capitalista. Assim, a escola fica submissa à formação de competências e habilidades ligadas estrategicamente às orientações internacionais dos organismos externos.

É importante ressaltar que a reforma do Ensino Médio, subsidiada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), expressa finalidades educativas que estão em

consonância com os preceitos defendidos na BNCC, ou seja, a BNCC surgiu para consolidar as finalidades previstas para o Novo Ensino Médio. Nesse sentido, a referida reforma sofre, de modo similar, as mesmas interferências internas e externas que atuam como definidoras da BNCC.

3.4 A BNCC, o DCGO-EM e a formação docente

A implantação da BNCC, assim como a reforma do Ensino Médio, são ações estabelecidas pelo Governo Federal que, de forma geral, concentram-se na reorganização curricular das escolas. Os referidos documentos foram elaborados sob o discurso de trazer mais qualidade e equidade para a educação, mas pode-se dizer que eles pouco resolvem, uma vez que apenas a reorganização curricular não é suficiente para sanar as demandas existentes, sendo necessário ir além, repensando a estrutura do ensino, sobretudo na esfera pública; investindo na ampliação de recursos e em uma distribuição mais equitativa dos mesmos, priorizando as regiões mais carentes. Outro ponto urgente é estabelecer discussões sobre as demandas da formação docente, além de estudos que viabilizem melhores salários e condições de trabalho para estes profissionais.

Nesta circunstância de crises econômicas e medidas severas, nos moldes neoliberais – tendo como exemplo a reconfiguração do Estado, os cortes orçamentários e o impedimento de novos investimentos em serviços essenciais, como a educação – as reformas na educação ficam praticamente restritas ao âmbito curricular.

Diante do exposto, é justo questionar: quais os reais motivos para esse tipo de mudança? Sobre as modificações curriculares, Libâneo *et al.* (2012) atestam que:

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 254).

É notável que a função da escola vai sendo modificada, de forma que seu

papel social, que desde a sua origem foi secundarizado, vai perdendo ainda mais espaço para uma formação sob o viés mercadológico, no qual o desenvolvimento de competências e habilidades fica em evidência, em detrimento dos conteúdos e das questões sociais.

Costa (2004 *apud* DIAS, 2010) defende que a meta principal da escola não é mais ensinar conteúdos, mas sim desenvolver competências que permitam, ao sujeito, alcançar sucesso profissional. Assim, a escola fomenta o caráter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam, aos alunos, desenvolver habilidades.

Ainda para o citado autor, por meio da pedagogia do ‘aprender a aprender’, elege-se, como fundamento e posicionamento valorativo, a relevância do método, em detrimento do conteúdo; a valorização do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; e a necessidade da rápida compreensão dos conteúdos, nesta suposta sociedade de informação, na qual as mudanças são cada vez mais rápidas, exigindo constante atualização e adaptação dos indivíduos ao processo produtivo. Esse posicionamento fica óbvio na BNCC quando ela estabelece que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu conteúdo histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas =, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017b, p. 14).

Assim sendo, é possível verificar a continuidade dos princípios da pedagogia do ‘aprender a aprender’, que foram veiculadas primeiramente nos PCNs e, atualmente, estão presentes na BNCC e no DCGO-EM. Em vista disso, torna-se viável afirmar que, se as estratégias são conhecidas os prováveis resultados também são: fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda da qualidade na educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública; dentre outras consequências.

Nessa direção, como pressupõe Ricardo (2010, p. 611), “[...] o que antes seria

um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis”, que se reorganizam dentro de um mercado restrito e precário de trabalho; em outras palavras, sujeitos que se formam para o desemprego.

Seguindo esta ideia, Tanguy (1997 *apud* RICARDO, 2010) complementa que um possível desdobramento dessa concepção é que o homem se torne um mero instrumento, ‘recurso humano’, passando a ser um objeto do capital moderno. Com efeito, é a empresa e na empresa que se dará a validação das competências, com vistas à classificação e à remuneração. Na concepção de Kuenzer (2017), vem dessa noção:

[...] o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que [...] assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2017, p. 341).

É pontualmente este o maior problema de se defender o ensino por competências e habilidades: a adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, em vez de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor. Segundo o que está previsto no art. 205 da Constituição Federal, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No contexto atual este princípio não pode ser levado em conta, uma vez que os indivíduos podem até serem preparados para o exercício do trabalho, ainda que precariamente capacitados, mas não o são para o exercício da cidadania.

Durante uma entrevista aqui no Brasil, em 2017, António Nóvoa afirmou que, “[...] o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente do que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo” (NÓVOA, 2017

apud KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40). Contudo, em consonância com Ricardo (2010), é lícito inferir que:

Frequentemente se encontra nas definições para as competências um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando as novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das competências, e ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares. (RICARDO, 2010, p. 611).

Outro ponto de vista é defendido por Amaral, M. (2016), quando este declara que, nos princípios da pedagogia das competências, a escola é responsável por desenvolver, no aluno, as competências necessárias à sua adaptação de acordo com as necessidades da sociedade. Desse modo, há um forte empenho em justificar o desenvolvimento de competências como condição essencial para que o indivíduo possa ocupar seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho, que, progressivamente, tem exigido flexibilidade e competitividade. Assim, é o cidadão que deve buscar aprender cada vez mais, chamando para si a responsabilidade pela sua própria capacitação profissional, assim como na pedagogia do ‘aprender a aprender’.

Nesse sentido, compreende-se que o sujeito é o único responsável pelo seu fracasso, desconsiderando-se, assim, as implicações de questões sociais, políticas, históricas e ideológicas que costumam condicionar a formação de classes, refletindo no acúmulo de poder e de riquezas nas mãos de poucos e, sobretudo, reproduzindo a vida precária de muitos.

Conforme Duarte (2011), a pedagogia do ‘aprender a aprender’, assim como o ensino por competências, tende a formar sujeitos predispostos a saber apenas o que for necessário, pois o conteúdo é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma como é aprendido, tornando o sujeito adaptável às flutuações da ideologia dominante. De maneira oposta ao discurso em defesa desse modelo pedagógico, pode-se apontar que ele “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 187).

Enfim, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como a outra face da

‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam se ajustar às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, encontram-se subjugados à “[...] mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p. 437).

É essencial refletir que, ao se direcionar a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades não se está pondo em risco apenas a formação dos alunos, mas também a dos docentes, uma vez que a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC. E a própria BNCC deixa claro que “[...] a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 21).

Devido à pandemia de Covid-19, o MEC prorrogou para 2024 o prazo para a implantação da BNC-Formação de Professores para que as instituições estejam aptas a iniciar as devidas mudanças no currículo acadêmico. A maioria das instituições oferece licenciatura em pedagogia, permitindo contribuições na formação de professores para que sejam capazes de enfrentar uma sala de aula cada vez mais imprevisível e inovadora. A norma traz um novo conceito de formação que alinha teoria e prática, de modo que na etapa de formação dos pedagogos a universidade precisa estar em condições de fazer uma articulação mais viva e dinâmica com fundamentos teóricos necessários para a formação de professores. Assim, como supõem Moura e Lima Filho (2017), são reforçados aspectos práticos e de treinamento com formação limitada, reduzindo a prática docente à mera instrução.

O DCGO-EM diz que:

[...] as formações para implementação devem continuar ocorrendo nas modalidades presenciais e a distância, oferecendo aos/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as oportunidades de refletir e conhecer melhor sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. Algumas ações ocorridas dentro das Unidades Escolares fazem parte de uma política de estado, como paradas pedagógicas com as equipes regionais que vão orientar a comunidade escolar, os trabalhos coletivos realizados nas unidades escolares, onde os professores têm oportunidade de estudar, solucionar dúvidas e se fortalecerem no planejamento diário de suas aulas, e em momentos como do Dia “D”, nos quais toda equipe gestora poderá parar e estudar sobre algumas temáticas importantes para a rede. (GOIÁS, 2018, p. 130-131).

Desde 2019 a Seduc-GO vem realizando, por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), seminários e lives formativas com os professores para prepará-los para o Novo Ensino Médio. Com o avanço da implantação do Novo Ensino Médio, esse diálogo entre secretaria, Coordenações Regionais de Educação, gestores e professores tem acontecido de forma contínua. Em nível federal o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) oferece, a todos os professores, de forma gratuita, cursos de formação continuada no modo *on-line*.

Estas ações acabam por comprovar a ocorrência da precarização e a desvalorização do trabalho docente e da formação destes profissionais, se é que se pode afirmar que são formações. A regulamentação do 'notório saber' contribui para esta precarização, sob o aporte jurídico da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que, neste caso, valoriza a experiência cotidiana e o conhecimento tácito em detrimento de uma formação sólida, do ponto de vista didático e pedagógico.

De acordo com Ribeiro e Araújo (2018), para responder às demandas do capital, os professores são direcionados para a formação de competências sociais compatíveis com o modelo produtivo vigente. Sendo assim, os docentes sofrem novas formas de incentivo de regência, à proporção que são pressionados no sentido de se tornarem adaptáveis às novas circunstâncias, desenvolvendo competências e incorporando novas habilidades que sejam capazes de responder aos dilemas cotidianos da sala de aula e das atividades de ensino.

Em suma, como certificam Iwasse e Branco (2018), conclui-se que a BNCC, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, de modo similar aos PCNs – com o agravante de ser um documento de caráter obrigatório, elaborada sobre o viés da pedagogia do 'aprender a aprender', possivelmente conduzirá a uma formação precária, tanto dos professores quanto dos alunos, tornando-se manifesto que a Lei n. 13.415/2017, que subsidia o Novo Ensino Médio, bem como a implantação da BNCC e do DCGO-EM estão alinhadas com o projeto neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2016 vem sendo empreendida, no Brasil, a reforma do Novo Ensino Médio, que foi dada mais precisamente pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e pela implementação da BNCC (BRASIL, 2017b). O objetivo principal desta pesquisa foi entender as finalidades educativas do DCGO-EM e compreender as possíveis consequências para a formação da juventude, especialmente para os filhos e filhas da classe dos trabalhadores que frequentam a escola pública.

As análises realizadas demonstram que os imperativos para a formação dos jovens que frequentam o Ensino Médio, historicamente e na atualidade, têm sido direcionados predominantemente para o esvaziamento de conteúdos e para o adestramento de habilidades, especialmente aquelas esperadas pelo mercado produtivo. Neste cenário, realizou-se o levantamento bibliográfico de autores que estudam a temática para melhor organizar as análises mediante as intenções presentes nas políticas do 'novo' Ensino Médio, perpassando, portanto, pela reorganização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2017b).

Por meio da pesquisa foi possível entender a reorganização curricular imposta pela BNCC e pelo 'novo' Ensino Médio com a retomada de discursos utilizados em reformas anteriores, sendo que de novidade se tem apenas a lei, pois trata-se de um velho discurso emoldurado e apresentado com uma 'nova' roupagem, mas com os mesmos fundamentos anteriores.

Percebe-se que a construção da BNCC, desde a primeira versão, esteve diretamente ligada aos representantes do setor privado por meio do Movimento Todos pela Base Nacional Comum, tendo, como principais envolvidos, empresas representadas por suas fundações, entre elas: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare. Inicialmente elas trouxeram, em seus discursos, demandas antigas referentes principalmente à universalização, ao direito à educação, ao acesso à escola e à profissionalização, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme as expectativas do mercado e do capital, no entanto, utilizando, como alegações, as necessidades históricas da educação.

Dentre estas necessidades históricas, uma das justificativas também utilizadas para a reorganização curricular foram os baixos índices alcançados pelos

alunos nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática no território nacional. No entanto, observa-se o discurso da qualidade educacional atribuído apenas à reorganização curricular, sendo que as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e, especialmente das condições de vida dos estudantes, continuam ignoradas pelas políticas públicas.

Desta forma, corre-se o risco da centralidade da avaliação e da pressão sobre os resultados, colocando o professor para cumprir as metas pré-estabelecidas, selecionando determinados conteúdos em detrimento de outros e deixando de lado o objetivo principal da educação: o acesso a todo o conteúdo historicamente produzido pela humanidade.

Assim, o currículo recortado, atendendo apenas a conteúdos mínimos, presentes nas avaliações externas – o que se chama de esvaziamento de conteúdos, não propiciará condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse movimento atende as expectativas do setor produtivo, que prima por uma formação com competências específicas do setor produtivo, competências baseadas principalmente em experiências e resultados rápidos, não na compreensão da totalidade, em consonância, portanto, com as avaliações em larga escala. De modo que o discurso de flexibilização do currículo está mais próximo de retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros para atender a testes padronizados.

É importante sinalizar a parceria cada vez mais abrangente com o setor empresarial. A educação passa a ser tratada como “[...] uma mercadoria como outra qualquer” (SILVA, 2017, p. 45). Logo, o que se vê é a desresponsabilização do estado mediante a educação.

Portanto, o debate sobre as alterações curriculares não pode acontecer de forma isolada, sendo imprescindível o conhecimento sobre a realidade das escolas e a participação dos professores e pesquisadores da educação. Mais do que encaminhar uma nova organização do currículo, é necessário verificar os problemas da desigualdade tanto em relação às condições de oferta como em relação às condições de vida dos estudantes. Em geral, uma escola com problemas estruturais, como falta de professores e de manutenção, terá menos chances de atender as exigências de um currículo extremamente prescritivo.

É necessário entender a escola como necessária para o processo de revolução e transformação social. Contudo, precisamos de uma escola ensinando,

que leve o maior número de conteúdos científicos aos indivíduos a fim de que possam compreender a realidade e vislumbrar a mudança e não reprodução da ordem vigente.

Nessa perspectiva, afirma-se, como principal objetivo da escola, a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, bem como a mudança da organização social vislumbrando a superação dos limites impostos pelo capital. A luta precisa estar pautada na contrariedade da farsa do ensino, favoráveis, portanto à valorização da escola ao domínio da cultura historicamente produzida pela humanidade como premissa para a participação política das massas e aporte contra a hegemonia dominante.

Neste sentido, as finalidades educativas do documento analisado, o DCGO-EM, são focadas somente em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, retirando os conhecimentos essenciais na formação geral básica, condicionando os alunos somente para que consigam sobressair nas avaliações externas e ainda deixando como 'livre' a escolha de aprofundar os conhecimentos.

É necessário ter uma escola que priorize o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e que esteja desatrelada do mercado de trabalho e desenvolvendo atividades com fins extremamente técnicos. Assim, a concepção de processo educativo que se defende está diretamente ligada ao trabalho humano, mas enquanto atividade ontológica, que forma o homem através da transformação da realidade em que vive, elevando o nível de conhecimento dos indivíduos e sendo relevante para a sua libertação.

Assim sendo, conclui-se esta dissertação com a defesa da educação referente ao Ensino Médio fundamentada na formação politécnica, ou seja, no trabalho como princípio educativo. Nesta etapa de ensino é preciso oferecer, aos estudantes, base em todo conhecimento histórico adquirido ao longo da sua escolarização para que ele compreenda que o trabalho é um determinante para o seu desenvolvimento e não pode ser expropriado de sua formação. Esta etapa de formação não se resume somente ao desenvolvimento de habilidades técnicas de trabalho, mas perpassa pelo entendimento dos princípios das diferentes modalidades de trabalho e a compreensão do todo, ou seja, a articulação entre os aspectos manuais e intelectuais como premissa para o desenvolvimento do homem e de sua essência. A superação da dicotomia 'pensar' e 'fazer' é parte da luta de classes e está diretamente articulada à formação com base nas categorias do

mundo do trabalho, da cultura e da ciência, compreendendo a importância dessa articulação para o desenvolvimento dos jovens com a garantia de sua emancipação e da transformação da sociedade.

Em conclusão, pode-se confirmar que a reforma do Ensino Médio e a organização da BNCC estão direcionadas ao esvaziamento de conteúdos, dado especialmente pela supremacia das avaliações em larga escala em detrimento dos conteúdos históricos. Nesta perspectiva, tem-se o retorno da pedagogia das competências, que foi utilizado na década de 1990, com o viés do adestramento de habilidades específicas direcionadas apenas às necessidades do setor produtivo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 20 fev. 2022.

AMADOR, Milton Cleber Pereira. **Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946- 1996)**. Concórdia: UnC, 2002.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a morte do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. DOI 10.21573/vol32n32016.70262. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em: 3 mar. 2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. SP: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Maria Nizete de. **Ensinar ciências e pesquisa-ação**: saberes docentes em elaboração. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 35, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe-realidade/article/view/15865>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **Conferência Mundial de Educação para Todos**: um novo consenso para a universalização da educação básica. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/gilcilene_de_oliveira_damasceno_barao-ME.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação

do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2007a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional 59/2009, de 11 de novembro de 2009.

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção

Orçamentária e Financeira anual. Brasília: Casa Civil, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. E a Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Vereadores, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação profissional**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio,41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: CNE/CEB, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 132, p. 72, 10 jul. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme

preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 66, p. 94, 5 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: CNE/CP, 2018d. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **PEC 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara dos Vereadores, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 17-54.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. DOI 10.1590/S0103-863X2010000200012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=>

pt. Acesso em: 7 mar. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador André Rocha. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018. Disponível em:
<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1157/2/JAQUELINE%20BOENO%20D%20E%20%99AVILA.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20conceito%20de,tarefas%20e%20e%20situa%C3%A7%C3%B5es%20educativas>. Acesso em: 7 mar. 2023.

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

EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os “slogans” na política educacional**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2014.
 EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 13-46.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-29, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865/5148>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito à sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, 2011. DOI 10.26512/lc.v17i34.3827. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3827/3498>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Secondary under tension between democratization and modernization: reflections from the Brazilian experience. **International Education Studies**, [s. l.], v. 9, n. 9, p. 157-169, 2016. Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112702.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERREIRA, François de Oliveira. **Da crise do estado à democracia como alvo**: Observações sobre o neoliberalismo a partir de Friedrich Hayek e Milton Friedman.

2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/13557>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. DOI 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FIALA, Robert. Educational ideology and the School curriculum. *In*: BENAVIDES, Aaron; BRASLAVSKY, Cecília (ed.). **School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education**. Hong Kong: Springer, 2007. p. 15-34.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; BLANCK, Miguel Maria Elisabet. A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 27024, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35821>. Acesso em: 7 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003. DOI 10.1590/S1981-77462003000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122004.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Relatório Jacques Delors e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: orientações para o ensino da educação física. **Revista Exitus**, Santarém, v. 4, n. 1, p. 59-77, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/126/126>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer COCP - CEE- 18461 N° 32/2021**. Goiânia: CEE/GO, 2021. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/18461-PARECER-COCP-CEE-18461-N-32-2021.pdf>.

Acesso em: 20 jan. 2022.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DCGO-EM)**. Goiânia: SEE/GO, 2018. Disponível em: <https://novoensinomediogoiano.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [s. l.], v. 1, n. 1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

IWASSE, Lilian Fávaro Azevedo; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan. **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-126.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI 10.1590/ES0101-73302017177723. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 112, p. 667-688, set. 2011. DOI 10.1590/S0101-73302011000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

LEITE, Joici de Carvalho; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; RODRIGUES, Maria Aparecida. Ensino por investigação: o que dizem os professores de Ciências. **Revista da SBEnBio**, São Paulo, n. 9, p. 5144- 5154, dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321316554_ENSINO_POR_INVESTIGACA

O_O_QUE_DIZEM_OS_PROFESSORES_DE_CIENCIAS. Acesso em: 14 fev. 2023.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares, um objeto altamente problemático. **Bulletin CRCIE**, Sherbrooke, Quebec, n. 4, p. 2-7, 2013. Disponível em:

<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Lenoir%20Finalidades%20%20Tradu%C3%A7%C3%A3o%20completa.docx>.

Acesso em: 26 abr. 2023.

LENOIR, Yves *et al.* (org.). **Les finalités éducatives scolaires**: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert, Québec: Éditions Cursus Universitaire, 2016. (Fondements, notions et enjeux socioéducatifs, t. 1).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 2019, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57. Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 26 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. *In*: LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay; LENOIR, Annick; LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric (org.). **Les finalités éducatives scolaires**: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert, Québec: Éditions Cursus Universitaire, 2016b. (Fondements, notions et enjeux socioéducatifs, t. 1).

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016c. DOI 10.1590/198053143572. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 26 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016a. Disponível em:

https://www.academia.edu/68816526/School_educative_aims_and_internationalization_of_educational_policies_impacts_on_curriculum_and_pedagogy. Acesso em: 26 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do

ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos.; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.).

Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. v. 1. p. 89-131.

Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MILAGRE, Gessica Filgueiras. **Finalidades Educativas Escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais:** a questão da qualidade de ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em:

<https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3840>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. DOI 10.1590/S0101-73302002008000002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/nWcqW5JLMpXWkMjxtFFDTvF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2023.

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). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. DOI 10.22420/rde.v11i20.760. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000:** nova divisão do trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NODDINGS, Nel. Aims, goals and objectives. **Encounters on Education**, v. 8, p. 7-

15, Fall 2007. DOI 10.15572/ENCO2007.01. Disponível em: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/571/751#:~:text=Nel%20Noddings&text=Aims%2C%20goals%2C%20and%20objectives%20can,sacrifice%20for%20specific%20learning%20objectives>. Acesso em: 7 mar. 2023.

NODDINGS, Nel. **Education and democracy in the 21st century**. New York: Teachers College Press, 2013.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170/31069>. Acesso em: 3 mar. 2023.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Penso, 1999.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3858/2/LUCINEIDE%20MARIA%20DE%20LIMA%20PESSONI.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10296/6197>. Acesso em: 19 fev. 2022.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. DOI 10.1590/s0100-15742010000200015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/e82f06d5-6c4f-4448-babe-21c1e8ad2dae/DISCUSS%C3%83O%20ACERCA%20DO%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

ROCHA, Lorenna Pinheiro; LIMA, Maria Celina Peixoto; PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz. Neoliberalismo escolar: a educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, n. Especial 2, e10544, 2020. DOI 10.5020/23590777.rs.v20iEsp2.e10544. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e10544/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. DOI

10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>.
 Acesso em: 7 mar. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* (org.). **Educar por competências: o que há de novo?** São Paulo: Artmed, 2011. p. 7-11.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI 10.22409/mov.v0i4.296. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 13-24.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de *et al.* Possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular para a formação dos professores da Educação Básica. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/download/3652/3178/#:~:text=Conclui%2Dse%20que%20a%20Base,educacionais%20classificat%C3%B3rias%20e%20n%C3%A3o%20formativas>. Acesso em: 10 set. 2022.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UNESCO. **Conferência de Jomtien**. Tailândia, 1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 20 jan. 2023.

UNESCO. **Marco de Ação Dakar**. [Dakar: Unesco, 2000]. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/marco-de-acao-de-dakar>. Acesso em: 26 abr. 2023.

UNESCO. **Relatório Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Unesco, 1996.

ZOTTI, Solange. As reformas curriculares do Ensino Médio nos anos 90. **Educere et Educare**: Revista de Educação, Cascavel., v. 10, n. 19, p. 167-179, jan./jun. 2015. DOI 10.17648/educare.v10i19.11698. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510>. Acesso em: 3 mar. 2023.