



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

CRISTIANE LOPES DE SOUSA

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO REFERÊNCIA NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO SACRIFICIAL: análises de permanências e mudanças (1990 – 2019)**

BELÉM - PA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

CRISTIANE LOPES DE SOUSA

**A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO REFERÊNCIA NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO
CIDADÃO SACRIFICIAL: análises de permanências e mudanças (1990 – 2019)**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede – Curso de Doutorado, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para o título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

BELÉM - PA
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S725p Sousa, Cristiane Lopes de.
A Pedagogia das Competências como referência nas políticas educacionais de ensino médio no Brasil e a formação do cidadão sacrificial : análises de permanências e mudanças (1990 – 2019) / Cristiane Lopes de Sousa. — 2024.
282 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. Pedagogia das Competências. 2. “Novo” Ensino médio.
3. Política educacional. 4. Formação humana. 5. Tipo humano.
I. Título.

CDD 370

CRISTIANE LOPES DE SOUSA

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO REFERÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO SACRIFICIAL: análises de permanências e mudanças (1990 – 2019)

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede – Curso de Doutorado, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para o título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 04/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo	 Documento assinado digitalmente Ronaldo Marcos de Lima Araujo Data: 04/04/2024 17:04:02-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br	 Documento assinado digitalmente ANSELMO ALENCAR COLARES Data: 12/04/2024 09:35:11-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares	 Documento assinado digitalmente JOAO PAULO DA CONCEICAO ALVES Data: 15/04/2024 14:18:24-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br	
Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves		 Documento assinado digitalmente MARISE NOGUEIRA RAMOS Data: 09/04/2024 11:52:32-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br
Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos		
Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva	 Documento assinado digitalmente MONICA RIBEIRO DA SILVA Data: 05/04/2024 10:29:37 0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br	

BELÉM – PA
2024

Aos amores da minha vida: Anderson, Bruna e Eduardo: obrigada pelo amor, apoio, compreensão e paciência! À Cleonilde, minha mãe: pelo cuidado e por sempre acreditar em mim. À minha avó materna, Carmelita Francisca: pelo amor, o apoio, a luta e resistência frente ao Movimento das Quebradeiras de Coco de Ludovico – MA. És inspiração! À minha avó paterna, Maria Sinfrônio: pelo amor, o apoio e a luta contra o câncer, que foi vencida durante meu processo de doutoramento. És inspiração!

AGRADECIMENTOS

Ao concluir o doutorado, revivo todo o processo pelo qual passei desde as etapas de seleção, a aprovação, elaboração da pesquisa e finalmente a defesa. Em todo esse processo contei com o apoio incondicional de muitas pessoas e, talvez por isso, neste agradecimento, possa me estender mais que o comum, contudo não posso deixar de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado!

Ao professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, meu orientador, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) e superintendente da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA), pela oportunidade, confiança, o rigor acadêmico, companheirismo, carinho e apoio durante a nossa construção nesta pesquisa. Desde 2017 minha formação como pesquisadora é guiada pelas suas mãos e tenho um orgulho imenso dessa trajetória traçada. Obrigada pelo aprendizado! Gratidão e admiração!

À professora Ney Cristina Monteiro de Oliveira pelo carinho, acolhimento, aprendizagem e ao ser humano incrível que és. Gratidão e admiração! Obrigada pelo aprendizado!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte/UFPA), em especial a Dinair Leal da Hora, Gilmar Pereira da Silva e Doriedson do Socorro Rodrigues.

À professora Marise Nogueira Ramos e a Monica Ribeiro da Silva por aceitarem o convite para compor a banca desde a qualificação, tendo contribuído de forma substancial na construção desta Tese. São referências nacionais, sendo também referências femininas no meu processo formativo. É uma honra tê-las na banca!

Aos professores Anselmo Alencar Colares e João Paulo da Conceição Alves por aceitarem o convite para compor a banca desde a qualificação, tendo contribuído de forma substancial na construção desta Tese. É uma honra tê-los na banca!

Aos colegas da primeira turma de doutorado do Educanorte/PGEDA, pelo companheirismo e apoio mútuo, em especial a Albene e Ellen. Albene Both, gratidão eterna pelo apoio no decorrer desses quatro anos de doutorado. Turma Educanorte PGEDA/2020: fomos, somos e seremos sempre RESISTÊNCIA!

Aos funcionários do PPEB e do NEB pelo serviço prestado com afeto, em especial a Maysa.

Ao GEPTE, em especial a Ana Maria Rayol, Luciane Teixeira, Ana Paula Sá, Aline Gomes e Alcidema Magalhães.

Aos meus irmãos Anderson e Eduardo. Gratidão pelo amor, união, carinho, compreensão, paciência e alegria nesta caminhada. Todas as minhas conquistas são pensando no bem de vocês. Meu amor por vocês é maternal! Esta conquista é nossa!

À Bruna Melo: minha companheira, meu amor. Gratidão pelo amor, carinho, compreensão, paciência e injeção de confiança nesta caminhada. Você sempre acreditou em mim. Esta conquista é nossa!

À minha mãe Cleonilde Lopes, pelo amor, compreensão e apoio nesta conquista!

À minha avó materna, Carmelita Francisca, uma das pioneiras do movimento das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Gratidão pela história de vida, força, garra e carinho com os quais me ative. Foi pela partilha das experiências com a senhora que compreendi a importância da militância e da consciência de classe.

À minha avó paterna, Maria Alves, pelo carinho e a preocupação comigo neste processo. Sua vitória contra o câncer foi a minha injeção de ânimo, força e esperança no processo de doutoramento. A sua força é meu espelho de força!

À família Cardoso Campos pelo acolhimento, o amor, o afeto e o apoio incondicional nesses dois anos. Gratidão eterna a Andreia Cardoso, Maria Eduarda, Maria Izabel, Vitor Cardoso, Delbanor Campos, Andrey Gabriel e Paula Borges.

À Ellen Rose Seba Ribeiro pelo carinho maternal, a injeção de ânimo e o apoio incondicional em todos os momentos dessa caminhada. Agradeço também ao Colégio Reis Magos, não só pelos anos vividos no ensino médio, mas, principalmente, pelo apoio na minha formação.

À Emile Lebrege, Janaína Nunes e Samara Botelho, obrigada pelo apoio, carinho, afeto, paciência e confiança.

Aos meus alunos/orientandos: partilhamos aprendizados e recebi um carinho surreal de todos vocês. Muito obrigada por me permitir contribuir com a formação da classe trabalhadora!

Aos professores Vilmar Martins e Pauliane Silveira e Francimeire Martins, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Bacabal. Obrigada pelo apoio desde a época da graduação e que se estendeu no período de mestrado! E ainda aos colegas da turma de Pedagogia 2012.2 (UEMA/Campus Bacabal) pelo apoio e carinho!

E por fim, agradeço e dedico esta tese ao povoado Ludovico (Lago do Junco – MA): é honroso ser a primeira doutora dessa comunidade que respira militância e consciência de classe. Tenho muito orgulho em dizer de onde venho e levantar a bandeira das nossas lutas pelas quebradeiras de coco babaçu, comunidades quilombolas e povos das populações tradicionais.

“Embora homens e mulheres tenham participado dos conflitos, a resistência em torno dos babaçuais conformou-se como uma luta feminina (Barbosa, 2007). Os movimentos incansáveis das trabalhadoras e sua capacidade organizativa as levaram à geração de alternativas próprias, como a criação da AMTR” - Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues – MA (Porro *et al.*, 2020, p. 29).

RESUMO

A tese apresenta, como objeto de estudo, a Pedagogia das Competências como referência nas políticas educacionais de ensino médio, com o que se busca fazer uma análise das rupturas e permanências identificadas nos documentos das décadas de 1990 a 2019. Problematisa-se que, considerando a base teórica, as finalidades, os objetivos formativos e as estratégias propostas, quais as rupturas e permanências da Pedagogia das Competências, como referência para o ensino médio, tem se materializado nas políticas educacionais no período de 1990 a 2019. O referencial teórico-metodológico está pautado no materialismo histórico-dialético, com base nos estudos de Nosella e Buffa (2005), Kopnin (1993) e Kosik (1976). A metodologia é de abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica e documental, a análise de dados realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), com instrumentos normativos sistematizados com os seguintes recortes temporais: 1990-2002, 2003-2015 e 2016-2019. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a Pedagogia das Competências é um referencial basilar nos documentos educacionais brasileiros nas últimas três décadas, sendo hegemônico entre 1990-2002, disputando o projeto educacional com o ensino médio integrado entre 2003-2015 e retomando destaque de hegemonia nos documentos na conjuntura da Reforma do “Novo” Ensino Médio, entre 2016-2019. Os resultados da pesquisa direcionam para conclusões de que a Pedagogia das Competências tem sido hegemônica no projeto educacional brasileiro durante a maior parte dos últimos 30 anos, apresentando uma série de elementos de permanências, em particular sobre a base teórica, as finalidades, objetivos e estratégias formativas, enquanto os elementos de rupturas foram identificados, principalmente nos deslocamentos de enfoque. Constatou-se que a retomada da hegemonia da Pedagogia das Competências a partir de 2016, ocorreu com enfoque no aspecto socioemocional da dimensão psicológica, diferenciando-se do aspecto cognitivo da década de 1990. E o protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo, que são os *slogans* da reforma em curso, e também no tipo de sujeito que se deseja formar, foram caracterizados de maneira mais exacerbadas em comparação ao decênio de 1990. Identificou-se que o *homo economicus* revela-se como o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências visa formar desde a década de 1990, que expressa a perspectiva de sujeito defendida pelo projeto capitalista, que, na atualidade, caracteriza-se como o cidadão sacrificial.

Palavras-chaves: Pedagogia das Competências; “Novo” Ensino médio; Política educacional; Formação humana; Tipo humano.

ABSTRACT

The thesis presents, as object of study, the Pedagogy of Competences as a reference in high school educational policy, with which it seeks to analyze the ruptures and permanences identified in documents from the 1990 to 2019. It is problematic that, considering the theoretical basis, the purposes, the training objectives and the proposed strategies, which are the ruptures and permanences of the Pedagogy of Competences, as a reference for high school, have materialized in educational policy in the period from 1990 to 2019. The theoretical-methodological framework is based on historical-dialectical materialism, based on studies by Nosella and Buffa (2005), Kopnin (1993) and Kosik (1976). The methodology is of a qualitative approach, using bibliographic and documentary research, data analysis carried out using the content analysis technique, based on Bardin (1977), with normative instruments systematized with the following time frames: 1990 - 2002, 2003 - 2015 and 2016 - 2019. In this research, we start from the assumption that the Pedagogy of Competences is a basic reference in Brazilian educational documents in the last three decades, being hegemonic between 1990 -2002, disputing the educational project with integrated high school between 2003 - 2015 and regaining prominence of hegemony in documents in the context of the reform of the “New” high school, between 2016 - 2019. The research results lead to conclusions that the Pedagogy of Competences has been hegemonic in the Brazilian educational project for most of the last 30 years, presenting a series of permanence elements, in particular on the theoretical basis, purposes, objectives and training strategies, while elements of rupture were identified, mainly in focus shifts. The ruptures identified refer, in particular, to the period 2003-2015, when the content of the educational project competed with integrated education, resulting in a conceptual mix in a period of accommodation of interests. It was found that the resumption of the hegemony of the Pedagogy of Competences from 2016 onwards, occurred with a focus on the socio-emotional aspect of the psychological dimension, differentiating itself from the cognitive aspect of the 1990s. And youth protagonism, life project and entrepreneurship, which are the slogans of the ongoing reform, and also the type of subject that is desired to be formed, were characterized in a more exacerbated manner compared to the 1990s. It was also identified that homo economicus reveals itself as the type of subject that Since the 1990s, the Pedagogy of Competences has aimed to train people, which expresses the perspective of the subject defended by the capitalist project, which, nowadays, is characterized as the sacrificial citizen.

Keywords: Pedagogy of Competences; “New” High School; Educational policy; Human formation; Human type.

RÉSUMÉ

La thèse aborde la Pédagogie des Compétences en tant que référence dans les politiques éducatives de l'enseignement secondaire. Elle vise à analyser les ruptures et les permanences identifiées dans les documents de 1990 à 2019. La problématique réside dans la matérialisation, au sein des politiques éducatives de la période, des finalités, objectifs de formation et stratégies proposées par la Pédagogie des Compétences. Le cadre théorico-méthodologique repose sur le matérialisme historico-dialectique, en s'appuyant sur les études de Nosella et Buffa (2005), Kopnin (1993) et Kosik (1976). La méthodologie adoptée est qualitative, utilisant la recherche bibliographique et documentaire, avec une analyse des données effectuée selon la technique d'analyse de contenu de Bardin (1977). Les instruments normatifs sont systématisés selon les périodes suivantes : 1990 - 2002, 2003 - 2015, et 2016 - 2019. L'étude part de l'hypothèse selon laquelle la Pédagogie des Compétences a été une référence majeure dans les documents éducatifs brésiliens des trois dernières décennies. Elle était hégémonique entre 1990 - 2002, en concurrence avec le projet éducatif de lycée intégré entre 2003 - 2015, et a repris de l'importance dans le contexte de la réforme du «Nouvel» Enseignement Secondaire entre 2016 -2019. Les résultats de la recherche aboutissent à la conclusion que la Pédagogie des Compétences a été hégémonique dans le projet éducatif brésilien pendant la majeure partie des 30 dernières années, présentant une série d'éléments de permanence, notamment sur la base théorique, les finalités, les objectifs et les stratégies de formation, tandis que les éléments Des cas de rupture ont été identifiés, principalement dans des déplacements de focalisation. Il est également observé que la reprise de l'hégémonie de la Pédagogie des Compétences à partir de 2016 met l'accent sur l'aspect socio-émotionnel de la dimension psychologique, se distinguant de l'aspect cognitif des années 1990. Le projet en cours souligne davantage le protagoniste de la jeunesse, le projet de vie et l'entrepreneuriat, caractérisant de manière plus exacerbée le type de sujet à former par rapport aux années 1990. De plus, l'identification de l'homo Economicus comme le type de sujet visé par la Pédagogie des Compétences depuis les années 1990 exprime la perspective du sujet défendu par le projet capitaliste, se caractérisant aujourd'hui comme le citoyen sacrificiel.

Mots-clés: Pédagogie des Compétences; «Nouvel» Lycée; Politique éducative; Formation humaine; Type humain .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Agentes reformadores na década de 1990.....	135
Organograma 2 – Agentes reformadores nos anos 2000 (2003-2012)	147
Organograma 3 – Rede de agentes reformadores e ações que culminaram na aprovação da Lei n. 13.415/2017 e da BNCC.....	173
Organograma 4 – Agentes reformadores entre 2016 – 2019.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos jurídico-normativos da década de 1990.....	30
Quadro 2 – Documentos jurídico-normativos dos anos 2000 – 2012.....	31
Quadro 3 – Documentos jurídico-normativos dos anos 2013 – 2019.....	32
Quadro 4 – Teses e dissertações sobre a Pedagogia das Competências e as políticas educacionais na década de 1990.....	91
Quadro 5 – Teses e dissertações sobre a Pedagogia das Competências e as políticas educacionais a partir dos anos 2000.....	105
Quadro 6 – Teses e dissertações sobre a epistemologia da Pedagogia das Competências...	110
Quadro 7 - Quadro teórico: a epistemologia da Pedagogia das Competências.....	120
Quadro 8 – Audiências públicas para debate do Projeto Lei n. 6.840 – A.....	158
Quadro 9 – Seminários estaduais para debater sobre o Projeto Lei n. 6.840 – A.....	159
Quadro 10 – Convidados para a primeira audiência pública do Senado Federal: 01 de novembro de 2016.....	163
Quadro 11 – Convidados para a segunda audiência pública do Senado Federal: 08 de novembro de 2016.....	164
Quadro 12 – Convidados para a terceira audiência pública do Senado Federal: 09 de novembro de 2016.....	165
Quadro 13 – Convidados para a quarta audiência pública do Senado Federal: 16 de novembro de 2022.....	166
Quadro 14 – Convidados para a quinta audiência pública do Senado Federal: 22 de novembro de 2022.....	166
Quadro 15 – Convidados para a sexta audiência pública do senado federal: 23 de novembro de 2016.....	167
Quadro 16 – Convidados para a sétima audiência pública do Senado Federal: 24 de novembro de 2016.....	167
Quadro 17 – Convidados para a oitava audiência pública do Senado Federal: 28 de novembro de 2016.....	168
Quadro 18 – Convidados para a nona audiência pública do Senado Federal: 29 de novembro de 2016.....	169
Quadro 19 – Convidados para a décima audiência pública do Senado Federal: 30 de novembro de 2016.....	169

Quadro 20 – Agentes que participam do Movimento pela Base Nacional Comum.....	170
Quadro 21 – Permanências e mudanças na base teórica da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990 – 2019.....	211
Quadro 22 – Permanências e mudanças nas finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990 – 2019.....	219
Quadro 23 – Permanências e mudanças dos objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990-2019.....	225
Quadro 24 – Permanências e mudanças no tipo humano que a Pedagogia das Competências deseja formar nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990-2019.....	235
Quadro 25 – Permanências e mudanças das estratégias propostas da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990-2019.....	252

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ	Círculos de Controles de Qualidade
CEABRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CEI	Centro de Integração Empresa-Escola
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CHA	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CHAVE	Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNMB	Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil

CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única de Trabalhadores
CVETEC	Centros Vocacionais Técnicos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
EAD	Educação a distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
FAPESPA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalho
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINAPA	Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos
FONCEDE	Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação
FRM	Fundação Roberto Marinho
FVC	Fundação Victor Civita
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
GESIM	Grupo das Empresas Siderúrgicas e Mineiras
IAB	Instituto Alfa e Beto
IABS	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDB/PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MP	Medida Provisória
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEM	“Novo” Ensino Médio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OMEP	Organização Mundial da Educação Pré-Escolar
OMs	Organismos Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLANFOR	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso Ensino Técnico e Emprego
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro

RCN	Referencial Curricular Nacional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST	Serviço Social de Transporte
STF	Superior Tribunal Federal
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCH	Teoria do Capital Humano
TPE	Todos pela Educação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UB	União Brasileira dos Empresários
UBE	União Brasileira dos Empresários
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIDME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 O REFERENCIAL DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL	35
1.1 As diferentes concepções da Noção de Competências	35
1.2 As diferentes concepções da Pedagogia das Competências	40
1.3 As dimensões da Pedagogia das Competências.....	46
1.4 As referências da Pedagogia das Competências	50
1.5 O Modelo de Competências	54
2 AS CRISES CAPITALISTAS, A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	58
2.1 O capitalismo e os processos de crise: crises ocasionais ou ocasiões de crises?	58
2.2 A Teoria do Capital Humano	61
2.3 A reestruturação produtiva e a crise do sistema capitalista: contexto histórico de surgimento da Noção de Competências	64
2.4 A inserção de concepções ultraconservadoras nas políticas educacionais e a relação com a Pedagogia das Competências	75
2.5 A ascensão de concepções ultraconservadoras na educação: o cidadão sacrificial	80
3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: o que se tem discutido entre os anos de 2001 – 2019 nas teses e dissertações do banco de dados da Capes	89
3.1 Sínteses dos estudos que versam sobre a Pedagogia das Competências no conteúdo das políticas educacionais na década de 1990	90
3.2 Sínteses dos estudos que versam sobre as políticas educacionais e a Pedagogia das Competências a partir dos anos 2000	105
3.3 Sínteses dos estudos que versam sobre a epistemologia da Pedagogia das Competências	110
4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1990 – 2019: os agentes reformadores e a atuação em rede	123
4.1 A Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio na década de 1990	123
4.1.1 Os agentes reformadores da década de 1990: a Pedagogia das Competências como expressão do projeto societário capitalista.....	123

4.2 A Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio a partir dos anos 2000	136
4.2.1 Os agentes reformadores e os documentos jurídico-normativos que antecederam a Lei n. 13.415/2017: ensino médio integrado versus Pedagogia das Competências.....	137
4.2.2 O Todos Pela Educação e a Reforma do “Novo” Ensino Médio: uma atuação em rede com os agentes reformadores.....	148
4.2.3 Os agentes reformadores e as políticas de ensino médio e educação profissional: movimentos finais antecedentes a aprovação da Lei n. 13.415/2017.....	157
4.3 Os agentes reformadores e os documentos jurídico-normativos remanescentes da Lei n. 13.415/2017.....	175
5 AS PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS NOS DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS NO PERÍODO DE 1990-2019	183
5.1 Situando teoricamente a Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?.....	183
5.1.1 A base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990-2002.....	183
5.1.2 A base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 2003-2015.....	194
5.1.3 A base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 2016-2019.....	207
5.2 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?	212
5.2.1 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2002.....	213
5.2.2 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2003-2015.....	215
5.2.3 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2016-2019.....	217
5.3 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?	219
5.3.1 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2002.....	220
5.3.2 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2003-2015.....	223
5.3.3 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2016 – 2019.....	224
5.4 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências visa formar?	226
5.4.1 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências buscou formar no período de 1990-2002?.....	227
5.4.2 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências buscou formar no período de 2003-2015?.....	230

5.4.3 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências buscou formar no período de 2016 - 2019?.....	231
5.5 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?	235
5.5.1 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2002.....	236
5.5.2 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2003 – 2015.....	239
5.5.3 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2016-2019.....	240
5.6 Sínteses e considerações	253
CONCLUSÕES.....	256
REFERÊNCIAS	260

INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objeto de estudo a Pedagogia das Competências como referência das políticas educacionais de ensino médio, a partir do que se busca fazer uma análise das rupturas e permanências identificadas nos documentos do período de 1990 a 2019. O recorte temporal relacionado às últimas três décadas é, sobretudo, em função do decênio de 1990 apresentar-se como o período do processo de institucionalização da Pedagogia das Competências no currículo escolar brasileiro¹.

A partir dos anos 2000 a Pedagogia das Competências é impactada por mudanças político-sociais e econômicas, conquistas de direitos sociais e pela disputa com a proposta de ensino médio integrado² no âmbito dos documentos educacionais. No tocante ao avanço para a última década, especificamente o ano de 2016, demarca-se uma conjuntura de intensas mudanças políticas, sociais, econômicas e ideológicas no Brasil, por meio do golpe jurídico, parlamentar e midiático³ que possibilitou a retirada de direitos até então conquistados e viabilizou a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), recuperando a Pedagogia das Competências como referência central.

O estudo sobre a Pedagogia das Competências e as políticas educacionais de ensino médio se encontra presente na minha caminhada desde a graduação, realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2012 - 2016, no Campus Bacabal, mais precisamente no sexto semestre do curso, quando iniciei um estágio não obrigatório e remunerado na área da supervisão pedagógica, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), unidade Bacabal – MA, em 2015. Na ocasião, foi possível conhecer a Pedagogia das Competências baseada em uma perspectiva diferente da compreendida atualmente, pois, no Senac, enquanto representante do Sistema S⁴, as

¹ Afirmação feita com base na revisão bibliográfica do primeiro capítulo e no Estado da Arte apresentado no terceiro capítulo da presente tese.

² Entende-se o ensino médio integrado como uma política educacional, que tem como base as concepções de formação humana omnilateral, politecnicidade e escola unitária (Ciavatta; Ramos, 2012b).

³ O governo de Dilma Rousseff foi interrompido por um processo de impeachment, em 31 de agosto de 2016. Esse processo é considerado um golpe midiático, judiciário e parlamentar (Caetano; Carmelatto, 2018; Frigotto, 2016; Saviani, 2020).

⁴ Segundo o Glossário Legislativo (2021): termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem, ainda, os

competências são utilizadas com base principal em Philippe Perrenoud⁵, mediante documentos legais institucionalizados ainda na década de 1990, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de 1999, o Parecer CNE/CEB n. 04/99 e o Parecer CNE/CEB n. 16/99.

No decorrer da graduação, meu contato com a Pedagogia das Competências, como base teórica e pedagógica da instituição de trabalho, ocorreu sem profundidade, tendo em vista que realizei somente um estudo dos documentos que regiam a parte pedagógica da instituição, a fim de direcionar a função por mim desempenhada. Portanto, não fiz a leitura de outras fontes bibliográficas utilizadas como referências da Pedagogia das Competências no Senac. Além disso, desconhecia a existência de diferentes vertentes teóricas no âmbito das competências, tanto no ambiente do trabalho quanto acadêmico.

Esse é um dos pontos nos quais é possível observar que o meu processo formativo e de trabalho foi composto pela dialética e contradições desde a graduação, haja vista que o contato com as Competências, na graduação, se restringiu ao trabalho realizado em uma instituição do Sistema S, a qual utilizava, de forma predominante, a Pedagogia das Competências, a saber: na formação continuada⁶ dos “instrutores”⁷, no conteúdo do plano de aula, na prática didática em sala de aula, no método de avaliação processual dos alunos, com as expressões “competência atendida, parcialmente atendida e não atendida”; e na forma como as notas da avaliação final dos alunos eram apresentadas no sistema on-line, com a expressão “competência desenvolvida e competência não desenvolvida”.

Portanto, a Pedagogia das Competências estava presente em todo o processo pedagógico e formativo do Senac e, por sua vez, também presente na minha experiência profissional, pois, como estagiária, lidava diretamente com o procedimento pedagógico da instituição. Nesse contexto, ressalta-se como percepção crítica sobre a parte pedagógica da instituição, que a mesma compreendia a Pedagogia das Competências de maneira restrita,

seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

⁵ No terceiro capítulo, uma parte das pesquisas analisadas identificaram a presença das Competências em instituições do Sistema S. Estas possuem, como principal teórico, o autor francês Philippe Perrenoud.

⁶ Além das reuniões semestrais de formação local, que tinham como foco melhorar a compreensão dos professores sobre a metodologia pedagógica utilizada na instituição, havia também a formação anual, na qual uma supervisora pedagógica do Senac - São Luís - MA era enviada para tratar sobre qualquer atualização que ocorria no conteúdo do projeto formativo do Senac.

⁷ Ressalta-se que não há uma condição de análise aprofundada para uma afirmação, de maneira geral, sobre o uso da expressão instrutores no Sistema S. Contudo, considerando o Senac-Bacabal, indicava-se chamar os docentes de instrutores e não de professores.

somente da forma como era apresentada nos documentos do Senac. Diante disso, não houve uma busca pelo entendimento de que existiriam outras perspectivas conceituais dentro dessa Pedagogia no período correspondente à minha graduação.

Entretanto, no período de construção da dissertação, entre 2017 a 2019, enquanto membra no Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais sobre Trabalho e Educação (GEPTTE), que possui a Pedagogia das Competências como um dos seus objetos de estudo, pude analisar esse tema a partir de outra percepção, com base em leituras, na área de trabalho e educação, por meio da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o que possibilitou a minha compreensão sobre a Pedagogia das Competências e de seu processo formativo a partir de outra perspectiva, que se contrastava com aquela vivenciada durante o estágio.

No período de construção da dissertação, intitulada “A Fundação Victor Civita como reflexo da relação do empresariado brasileiro com as políticas para o Ensino Médio e a Juventude”, a Pedagogia das Competências esteve presente no conteúdo, sobretudo como categoria na análise de dados, revelando que ela é um referencial basilar em documentos da legislação educacional do ensino médio e que a Fundação analisada na pesquisa a utilizava no conteúdo dos seus documentos, com o objetivo de reafirmar a necessidade de formar jovens produtivos para o mercado de trabalho (Sousa, C., 2019).

Além disso, um dos cinco editoriais de estudos e pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) analisados na dissertação foi utilizado pelo então ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho (maio/2016 - abril/2018), como base de dados no documento EM nº 00084/2016/MEC, encaminhado ao ex-presidente Michel Temer (MDB⁸), no dia 15 de setembro de 2016, a fim de justificar a necessidade de uma urgente reforma no ensino médio. No 4º item do documento apresenta-se a seguinte afirmativa:

Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, e tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016a, local. 1).

Essa mesma pesquisa, realizada pela Cebrap com o apoio da FVC, ao ser analisada na dissertação, revelou que o estudo intitulado “O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola” direciona para uma visão classista acerca da relação da tríade juventudes-trabalho-

⁸ Em 2018, foi aprovado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) a mudança de sigla do PMDB para Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

educação, ao passo que evidencia os jovens de baixa renda como aqueles que desejam trabalhar precocemente, em detrimento do acesso ao ensino superior, desconsiderando a conjuntura e a realidade da vida desses mesmos jovens entrevistados.

Na conclusão da dissertação foi ressaltada a necessidade de continuidade da pesquisa. Diante disso e do meu percurso formativo e de trabalho, bem como das transformações sociais, políticas, educacionais e ideológicas da última década, a Pedagogia das Competências como referência nas políticas educacionais do ensino médio, no período de 1990 a 2019, apresentou-se como objeto de estudo da presente tese. Desse modo, justifica-se a importância da realização desta pesquisa, que, para além do exposto, também se alinha ao estudo da dissertação e da continuidade ao que foi proposto.

Em articulação à minha caminhada, desenvolvida desde a graduação, no âmbito da pesquisa na pós-graduação, ao GEPE e às transformações sociais, políticas, educacionais e ideológicas, indaga-se, em especial, acerca da forma como a Pedagogia das Competências tem se apresentado, nas últimas três décadas, nos documentos jurídico-normativos do ensino médio, se ainda segue com as mesmas finalidades, base teórica, objetivos formativos e estratégias propostas, ou se as mudanças ocorridas entre a década de 1990, nos anos 2000 e a partir de 2016 possibilitaram rupturas no seu conteúdo. Indaga-se, ainda, se houve mudanças e o que teria permanecido em comparação ao recorte temporal proposto.

Com isso, apresenta-se como problema de pesquisa que: **considerando a base teórica, as finalidades, os objetivos formativos e as estratégias propostas, quais as rupturas e permanências da Pedagogia das Competências, como referência para o ensino médio, tem se materializado nas políticas educacionais no período de 1990 a 2019?**

Desse modo, foi preciso aprofundar estudos acerca das perspectivas epistemológicas, as dimensões e referências da Pedagogia das Competências, presentes como principal referencial das políticas educacionais dos anos 1990, a fim de apresentar um comparativo sobre seu desenvolvimento na década de 1990, o período de disputa entre o ensino médio integrado e a Pedagogia das Competências, a partir de 2004, e seu evidente retorno no contexto de 2016, sobretudo com a Reforma do “Novo” Ensino Médio (NEM), que a recupera como referência, pois, com base em M. Silva (2018), entende-se que a Pedagogia das Competências é “resgatada” para compor o conteúdo do Reforma e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por intermédio da revisão bibliográfica realizada, partiu-se da hipótese que a Pedagogia das Competências é um referencial basilar nos documentos educacionais brasileiros

desde a década de 1990, apesar de algumas possíveis rupturas. Entretanto, na pesquisa realizada, confirmou-se a permanência desse referencial nos documentos jurídico-normativos do ensino médio brasileiro, mas percebeu-se que as transformações histórico-sociais, o dinamismo da sociedade e as crises capitalistas exigiram algumas mudanças desse referencial, não rupturas, entre as décadas de 1990 a 2019. Considerou-se ainda que o período de 2003 – 2015 foi marcado pela disputa acirrada em torno do ensino médio integrado e que, entre 2016 e 2019, a Pedagogia das Competências retoma a hegemonia no âmbito dos instrumentos jurídico-normativos.

Para fins de análise das permanências e rupturas, dois conceitos articulados na perspectiva da dialética marxista. Compreende-se ruptura, com base em Lefebvre (2000), como um conceito que expressa uma interrupção, uma quebra de uma conjuntura para outra, denominando uma transformação. Portanto, a ruptura é um conceito que diferencia-se de mudança, ao passo que este último não designa uma interrupção abrupta e sim modificações específicas.

Considerando o contexto apresentado e a problematização em tela, utilizou-se a hegemonia e o tipo humano como categorias teóricas para o estudo do problema. Entende-se, com base em Gramsci (2001), que a hegemonia nasce da racionalização e encontra-se presente nas relações sociais, mediante um processo no qual o chamado grupo dominante possui domínio sobre o Estado e o governo e, com isso, define e organiza a sociedade de acordo com os seus objetivos.

Portanto, ser hegemônico significa ser superior, no sentido de predominância. Contextualizando ao objeto de estudo, compreende-se que o conceito de hegemonia contribui para o entendimento sobre o projeto societário capitalista e como este tem se mantido, ao longo do tempo, para permanecer como predominante, considerando o avanço do neoliberalismo na década de 1990, e do ultraliberalismo no contexto dos anos 2000, para, com isso, identificar a predominância da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio nessas três décadas, observando as nuances que definem as rupturas e permanências.

Entender esse conceito possibilitou, também, considerando a conjuntura, compreender a forma como se encaminha o projeto de educação do capital, como é pensada a formação dos jovens da classe trabalhadora e de que forma a Pedagogia das Competências se apresenta como referência e elemento hegemônico nas políticas educacionais no recorte temporal proposto.

Para Gramsci (2001) a hegemonia nasce da racionalização, que, em uma sociedade racionalizada pressupõe domínio de forma imediata. E no tange ao referencial filosófico da

Pedagogia das Competências, ressalta-se que a inspiração racionalista é parte integrante do conteúdo da Pedagogia das Competências, que configura a base para a racionalização das capacidades humanas (Araujo, 2001).

A categoria tipo humano alinha-se à hegemonia, no objetivo de constatar o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências intenciona formar entre os anos de 1990-2019. Para compreender o tipo humano, parte-se da concepção de Derzi (1987), que na área das Ciências Humanas e no Direito, apresenta a categoria tipo como importante e ambígua, expressando um tipo-padrão e caracterizando um modelo, protótipo ou arquétipo de um objeto.

Para Gramsci (2008) o processo de racionalização na América estabeleceu a imposição da elaboração de um novo tipo humano, articulado diretamente ao novo tipo de trabalho e ao processo produtivo. Esse novo tipo humano, no contexto do início do século XX, era controlado inclusive no que se refere a vida íntima e à moralidade, em conformidade com o modelo comportamental desejado pelo capital.

O esforço coletivo do capital para formar um novo tipo de trabalhador referia-se aos quesitos de moldar: posturas mínimas e automáticas no maquinário, a eliminação do antigo tipo psicofísico do trabalhador qualificado e na redução das operações produtivas aos aspectos mental e físico sem a preocupação com os aspectos da humanidade e espiritualidade do trabalhador, com foco direcionado a permanência da eficiência física (Gramsci, 2008).

Acerca do tipo humano, parte-se da tese de que há duas representações, divididas em dois grandes grupos: capitalistas e classe trabalhadora. Esses grupos disputam a educação no âmbito político, ideológico e pedagógico, onde o primeiro defende o projeto societário capitalista, com a formação humana baseada no *homo economicus*, enquanto o segundo grupo defende um projeto de sociedade no qual a formação do sujeito será pela omnilateralidade.

Compreende-se o *homo economicus* com base em Kosik (1969), que utiliza a ideia de sistema para definir qual concepção de sujeito que o capitalismo objetiva formar para que as engrenagens do seu sistema permaneçam em funcionamento. Segundo Kosik (1969, p. 90), “mal o homem entra no reino da economia, logo se transforma [...]”, sendo essa transformação definida por um sujeito ativo, que vive em um contexto de economia ativa. Portanto, exige-se um sujeito de comportamento racional, utilitarista e ganancioso. Ressalta-se que, no âmbito da esfera econômica, essas são competências absolutizadas e acentuadas para pressupor o surgimento de outras competências, que nem sempre serão importantes, mas caracterizam o tipo de sujeito capitalista.

O sujeito omnilateral é o oposto do *homo economicus*. A formação de um tipo humano pela omnilateralidade é pensada com base na literatura marxista, que a direciona para as múltiplas dimensões. O sujeito omnilateral não foi uma concepção diretamente apresentada por Marx em seus escritos, sendo possível compreendê-la em Marx e Engels (2011) como uma formação a partir da totalidade do sujeito, que se desarticula da propriedade privada, da sociabilidade capitalista e do perfil de sujeito limitado, identificado como o *homo economicus*. Desse modo, ressalta-se que o perfil de sujeito omnilateral alinha-se ao projeto de educação da classe trabalhadora, que postula a formação de sujeitos pela integração, podendo compreender e agir sobre a sua realidade a fim de transformá-la.

Defende-se que a Pedagogia das Competências tem sido hegemônica no conteúdo dos documentos educacionais de ensino médio desde a década de 1990, objetivando formar um tipo humano que seja unilateral, individualista, racionalista e pragmático, pensado nos moldes da esfera econômica. Um sujeito egoísta, mas que ao mesmo tempo precisa contribuir e se sacrificar em forma de doação permanente para o desenvolvimento econômico, sendo um sujeito econômico para o projeto societário capitalista, que é balizado pelo *homo economicus*.

No decorrer desses quase 30 anos da Pedagogia das Competências, considerando o conteúdo dos documentos educacionais, observou-se rupturas e permanências. Com isso, parte-se do pressuposto de que decorreram transformações políticas, ideológicas e educacionais nas últimas três décadas, sendo a década de 1990 envolta pelo avanço do neoliberalismo, enquanto, no contexto dos anos 2000, em particular a partir de 2003, inicia-se um processo no qual os documentos educacionais são disputados pela Pedagogia das Competências e o ensino médio integrado.

Entre 2013 – 2016, com o advento do Projeto Lei n. 6.840/2013 – A, que se encaminhou para a Medida Provisória n.746/2016, na conjuntura do avanço do ultraliberalismo e ultraconservadorismo, houve também o avanço do empresariado brasileiro, em articulação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), na formulação de políticas educacionais. Diante disso, destaca-se que as transformações conjunturais que decorreram desde a década de 1990 alteraram a forma como a Pedagogia das Competências se apresentou nas políticas educacionais de ensino médio, intensificando ou modificando as suas finalidades, base teórica, os objetivos formativos e as estratégias e, conseqüentemente, o tipo humano que se objetiva formar, mas sob o pressuposto da permanência.

Ao problematizar, considerando as finalidades, a base teórica, os objetivos formativos e as estratégias propostas, quais as rupturas e permanência da Pedagogia das Competências

materializadas no ensino médio brasileiro, com recorte temporal de 1990 a 2019, torna-se necessário apresentar e responder outros questionamentos, que contribuam com o desenvolvimento desta pesquisa. Desse modo, enunciam-se as seguintes questões norteadoras:

I. Nos documentos das políticas educacionais da década de 1990, qual a perspectiva filosófica, ideológica e educacional da Pedagogia das Competências?

II. Considerando a Reforma do Ensino Médio em curso desde 2016, qual a perspectiva filosófica, ideológica e educacional da Pedagogia das Competências atualmente?

III. A Pedagogia das Competências apresentou-se de forma diferente nas três últimas décadas? Quais as rupturas e permanências, considerando suas finalidades, bases teóricas, objetivos e estratégias propostos?

IV. Considerando as suas finalidades, quais características compõem o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências objetiva formar atualmente? Essas características se diferem da década de 1990?

Em articulação ao objeto de estudo, ao problema de pesquisa, a hipótese e as questões norteadoras, apresenta-se como objetivo geral de pesquisa: analisar as rupturas e permanências presentes da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio no período de 1990 a 2019. Como objetivos específicos, enunciam-se:

a) Caracterizar como a Pedagogia das Competências se apresenta nos documentos educacionais, com foco no ensino médio, na década de 1990 e 2019;

b) Analisar a existências de rupturas e permanências da Pedagogia das Competências nos documentos educacionais, com foco no Ensino Médio, nas últimas três décadas;

c) Apresentar, considerando as finalidades assumidas, qual perfil de sujeito da Pedagogia das Competências objetiva formar na Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Diante disso, esta pesquisa justifica-se no campo social, econômico e educacional, haja vista que se pretende analisar as rupturas e permanências presentes da Pedagogia das Competências perante as políticas educacionais de ensino médio no período de 1990 a 2019. Assim, foi possível identificar o tipo de sujeito que o capital deseja formar atualmente, sendo esta uma prática que se articula diretamente com diversas áreas, pois a Pedagogia das Competências e suas implicações na formação de sujeitos materializam desdobramentos sociais e econômicos, tendo em vista a concepção de sujeito, como o mesmo atuará no mercado e qual o papel do mercado nessa relação, e quais são fatores que podem agudizar as desigualdades e a hierarquização de classes.

O tipo de sujeito pensado pelo projeto societário capitalista permanece pautado no *homo economicus*. No entanto, esse sujeito formado em tempos de Reforma do “Novo” Ensino Médio se expressa caracterizado com um tom de maiores doações e sacrifícios para a manutenção e desenvolvimento da economia, revelando-se no que Brown (2018) denomina como cidadão sacrificial.

Para a realização da pesquisa, utiliza-se o materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica, haja vista o entendimento do objeto de estudo a partir da sua totalidade histórica, observando as suas contradições e conexões com a totalidade social. Dessa forma, “[...] defende-se uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político social e cultural [...]” (Nosella; Buffa, 2005, p. 356).

Por isso, a fim de analisar as rupturas e permanências presentes na Pedagogia das Competências perante as políticas educacionais de ensino médio, no período de 1990 a 2019, torna-se preciso articular essa etapa de ensino aos processos conjunturais das três últimas décadas, durante o percurso de análise, pontuando as nuances e o que se mantém, com o propósito de compreender e apresentar o objeto de estudo na sua totalidade.

De acordo com Kopnin (1993), esse método dá movimento à pesquisa e possibilita o aprofundamento e a apropriação do objeto de estudo. A dialética apresenta-se como um instrumento para o homem compreender o mundo (Kosik, 1969). Desse modo, o materialismo histórico-dialético apresenta-se como a teoria com condições para explicar os achados de pesquisa, no que tange à Pedagogia das Competências no Brasil, nas políticas educacionais de ensino médio de 1990 a 2019, a fim de identificar as rupturas e permanências presentes no processo, com base nas finalidades, na base teórica, nos objetivos formativos e estratégias propostas.

Em articulação com o materialismo histórico-dialético, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, ao passo que os seus aspectos, de acordo com Thiollent (1987), possibilitam descrever um objeto de estudo de forma realista, tal como ele se apresenta. Chizzotti (2005) afirma que a abordagem qualitativa, juntamente com a dialética, contribuem para um estudo dinâmico entre o objeto, o sujeito e o mundo real, haja vista que o objeto de estudo não possui neutralidade, o que deve ser considerado e analisado no desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, compreende-se que, em relação à coerência metodológica da pesquisa, associar o materialismo histórico-dialético à abordagem qualitativa é uma forma de seguir o que se propõe quanto a estudar o objeto mediante a totalidade histórica.

Acerca do tipo de pesquisa, foram utilizadas a bibliográfica e a documental. Para a primeira, é realizada uma revisão bibliográfica, compreendida com base em Mazzotti (1992), quando a autora reconhece a importância da revisão para o problema de pesquisa em teses e dissertações, criticando, contudo, sobre:

A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico (Mazzotti, 1992, p. 54).

Compreende-se, portanto, a importância da realização de uma revisão bibliográfica de qualidade, tanto para definir e guiar o problema, desde a obtenção de informações sobre a temática abordada, até a colaboração para a interpretação dos resultados. Destaca-se que a revisão é realizada em três etapas:

a) Levantamento de livros na biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará, na Biblioteca Central da UFPA e na biblioteca do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, além da aquisição de livros em editoras, nas formas física ou on-line (o formato de e-book);

b) Levantamento de artigos e dossiês temáticos em revistas científicas sobre a presença da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais brasileiras de ensino médio, utilizando-se as palavras-chave: Pedagogia das Competências, Noção de Competência e Ensino Médio.

c) Estado da arte no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a utilização da palavra-chave “Pedagogia das Competências”. Por fim, no sentido de refinar a pesquisa, utilizou-se os seguintes itens em todas as buscas: período de 2001 – 2019, Ciências Humanas como grande área de conhecimento e Educação como área de conhecimento e avaliação, o que resultou em 116 resultados, e, posteriormente, efetuadas as leituras e recortes, totalizou 42 resultados.

A pesquisa documental realizada com base em Severino (2007), o qual afirma que esse tipo de pesquisa deve ocorrer em textos que não tiveram tratamento analítico, pois os documentos servirão como matéria-prima para o pesquisador desenvolver a investigação proposta. O autor ainda ressalta que a pesquisa documental não se limita somente à análise de documentos físicos, podendo também utilizar materiais em vídeo, áudio e fotografias.

Os documentos analisados estão sistematizados em três grupos, condizentes com as reformas realizadas no ensino médio em décadas diferentes por diferentes governos:

documentos formulados na década de 1990, em particular os que foram elaborados com a regulamentação da LDB n.9.394/96 (Quadro 1), os documentos elaborados a partir dos anos 2000, em particular no marco temporal de 2003 - 2015 (Quadro 2), e; outro, com os instrumentos jurídico-normativos referentes ao período de 2016 – 2019 (Quadro 3).

Evidencia-se que, ao incluir documentos que são remanescentes das reformas de 1990 e 2019, incluem-se regulamentações não apenas referentes ao ensino médio, como também decretos, resoluções e diretrizes que surgem com a aprovação da LDB nº 9.394/96 e da Lei nº 13.415/2017 e que, portanto, direcionam para normatizações no âmbito da educação profissional.

Quadro 1 – Documentos jurídico-normativos da década de 1990.

DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DA DÉCADA DE 1990	
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto n. 2.208/97	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer CNE/CEB n. 15/98 (Brasil, 1998a) ⁹	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução CNE/CEB n. 03/98 (Brasil, 1999b)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Parecer CNE/CEB n. 16/99 (Brasil, 1999a)	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
Resolução CNE/CEB n. 4/99 (Brasil, 1999b)	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1999 (Brasil, 1999c)	Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), Parte I - Bases Legais, Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de documentos para análise documental (2022).

O levantamento de documentos da década de 1990 (1990 – 2019) abrange, para além da LDB nº 9.394/96, fontes normativas que surgiram a partir da regulamentação dessa Lei, considerando não só documentos do ensino médio como também da educação profissional. A inserção de documentos remanescentes da LDB possibilitou analisar como a Pedagogia das Competências se apresenta, além de evidenciar como ela foi se materializando nas políticas educacionais de ensino médio na década de 1990.

⁹ Nos quadros 1, 2 e 3 indica-se a forma como os documentos referentes ao mesmo ano foram citados nas análises no quarto e quinto capítulo, a fim de melhor organização e compreensão. Ressalta-se que a enumeração das letras A, B e C, por exemplo, não aconteceram de maneira aleatória, sendo, portanto, apresentadas de acordo com as datas de aprovação e divulgação dos documentos jurídico-normativos.

Quadro 2 – Documentos jurídico-normativos dos anos 2003 – 2015.

DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DOS ANOS 2003 – 2015	
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a)	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB n. 39/2004 (Brasil, 2004a)	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio
Resolução CNE/CEB n.1/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004
Decreto n. 6.302/2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado
Parecer CNE/CP n. 11/2009	Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio
Parecer CNE/CEB n.7/2010 (Brasil, 2010a)	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Resolução CNE/CEB n.4/2010 (Brasil, 2010b)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Lei 12.513/2011 (Brasil, 2011a)	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras Providências
Parecer CNE/CEB n.5/2011 (Brasil, 2011b)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Parecer CNE/CEB n.11/2012 (Brasil, 2012a)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Resolução CNE/CEB n.6/2012 (Brasil, 2012b)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Relatório da Comissão (Brasil, 2013a)	Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI)
Projeto Lei 6.840 – A 2013 (Brasil, 2013b)	Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de documentos para análise documental (2022).

Os documentos regulamentados a partir dos anos 2003 - 2015 foram utilizados para evidenciar como a Pedagogia das Competências se apresenta, se houve rupturas e permanências em um período balizado pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-agosto de 2016). O ano de 2015 foi utilizado para expressar o fechamento de ciclo do marco temporal, pois o ano de 2016 foi pautado por vicissitudes que implicaram no processo de *Impeachment* e no avanço da política reformista no ensino médio.

Quadro 3 – Documentos jurídico-normativos dos anos 2016 – 2019.

DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DOS ANOS 2016 – 2019	
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO NORMATIVA
Medida provisória 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências
Parecer CNE/CP n.15/2017 (Brasil, 2017a)	Institui Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Resolução CNE/CP n.2/2017 (Brasil, 2017b)	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Parecer CNE/CEB n.3/2018 (Brasil, 2018a)	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n° 13.415/2017
Resolução CNE/CEB n.3/2018 (Brasil, 2018b)	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Parecer CNE/CP n.15/2018 (Brasil, 2019c)	Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8° da Lei n° 9.394/1996 (LDB)
Resolução CNE/CP n.4/2018 (Brasil, 2018d)	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 n° 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017
Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018e)	Referente a parte do Ensino Médio
Guia de implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018f)	Explicação das novas possibilidades, em especial dos itinerários formativos, orientações para o planejamento e diagnóstico das capacidades atuais das redes, além de uma sugestão de passo a passo para a (re)elaboração dos currículos e efetiva implementação de um Novo Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de documentos para análise documental (2022).

Os documentos listados no quadro acima (Quadro 3) compreendem o período de 2016 – 2019, no qual foram incluídos documentos jurídico-normativos antecedentes e remanescentes da Lei n° 13.415/2017, a partir do que se identificou como a Pedagogia das Competências foram apropriadas e apresentadas no conteúdo, em comparação com os documentos das décadas de 1990 e dos anos 2003 a 2015.

Na pesquisa documental se analisou, de forma criteriosa, os documentos em conjunto com os objetivos, questões norteadoras e problema de pesquisa. A análise de dados foi realizada

de acordo com a estratégia de categorização proposta por Bardin (1977), no que se refere à análise de conteúdo.

Dessa forma, seguindo a manifestação da autora, a análise é trabalhada em torno da sistematização evidenciada como “três polos cronológicos”: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 95). Com base na autora, realiza-se, sequencialmente, uma leitura inicial dos documentos, sendo, desse modo, definidos os documentos referentes à década de 1990 – materializados a partir da LDB nº 9394/96, bem como os documentos antecedentes e que sucedem à aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio, em 2017, tal como descrito nos quadros 1, 2, e 3.

Por conseguinte, o material foi explorado mediante leitura mais atenta, o que Bardin (1977) define como leitura flutuante, diante da qual são analisadas as categorias empíricas: finalidades, base teórica, objetivos formativos, tipo humano e estratégias propostas. Com a utilização das categorias empíricas, foi analisada a maneira como a Pedagogia das Competências se apresenta, nos documentos, em relação às políticas educacionais de ensino médio brasileiro desde a década de 1990, com foco na identificação de rupturas e permanências.

A segunda etapa, que é de exploração do material, possibilitou codificá-lo, associando-o ao que se articula com as categorias empíricas, seja em termos de quantidade de repetição, quer seja no quesito de diferenças ou de aproximações dos significados das palavras dos documentos às categorias, a partir do que são elaborados novos quadros, sendo primeiramente um para cada documento normativo, o que posteriormente transformou-se em texto.

Na última etapa foram realizadas leituras minuciosas sobre o material, em mais de três oportunidades, objetivando explorá-lo por completo. Primeiramente, elaborou-se um quadro no qual é possível identificar a categoria empírica em cada documento, bem como ao que ela se articula. Esse quadro é reajustado conforme ocorre o aprofundamento das leituras realizadas.

Posteriormente, foram realizadas leituras com a interpretação e as inferências acerca dos documentos, a fim de dissertar sobre as categorias e as estruturas dos documentos e do contexto sociopolítico, cultural e econômico mediante os fragmentos e intensões existentes e identificadas nos documentos, que se estendem para além dos significados das palavras. Diante disso, ressalta-se que as categorias empíricas não se apresentam nos documentos o tempo todo com as formulações designadas nesta pesquisa e, por isso, descrevem-se diferentes significados e palavras às quais as categorias se associam.

No que se refere à sistematização dos capítulos da presente pesquisa, apresenta-se primeiro a introdução, na qual constam as informações gerais sobre o estudo, tais como: objeto de pesquisa, problema, hipótese(s), questões norteadoras, objetivos, justificativa e metodologia.

No primeiro capítulo foi realizada uma exposição de análises da caracterização da Lógica das Competências, sendo apresentadas as diferentes concepções de Noção de Competências e as diferentes definições da Pedagogia das Competências, com suas dimensões e referências, além do Modelo de Competências.

O segundo capítulo discorreu-se sobre as crises capitalistas, o processo de reestruturação produtiva, a Teoria do Capital Humano, o surgimento da Pedagogia das Competências, o contexto da década de 1990 e as reformas que ocorrem no Brasil, além de uma apresentação sobre a conjuntura a partir da década de 2000-2019, destacando-se a ascensão de concepções ultraconservadoras na educação e da concepção de cidadão sacrificial.

No terceiro capítulo apresentou-se um estado da arte sobre a Pedagogia das Competências, com base no banco de teses e dissertações da Capes, com recorte temporal entre os anos de 2001-2019. O enfoque das análises relaciona-se sobre a articulação com políticas educacionais na década de 1990 e a partir dos anos 2000, dispondo, ainda, de uma subseção com o debate centralizado em estudos que versam sobre a epistemologia das competências.

No quarto capítulo, o enfoque das análises é direcionado para a atuação em rede dos agentes reformadores nas políticas educacionais implementadas no Brasil no recorte temporal de 1990 -2019, identificando as rupturas e permanências existentes nessa conjuntura e como isso impacta na presença da Pedagogia das Competências de forma hegemônica no conteúdo dos instrumentos normativos.

O quinto capítulo apresentou as finalidades, a base teórica, os objetivos formativos e as estratégias propostas, identificando e analisando as rupturas e permanências da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais do ensino médio, evidenciando que o tipo de sujeito formado pela Pedagogia das Competências é baseado no *homo economicus* e norteado pela Teoria do Capital Humano. Sendo este um sujeito flexível, que no segundo arco temporal disputa espaço com o ensino médio integrado e na conjuntura da atual Reforma do “Novo” Ensino Médio, tem o enfoque direcionado para a dimensão socioemocional, caracterizando um tipo de sujeito flexível exacerbado - o cidadão sacrificial. Esses pontos foram retomados nas considerações finais, onde também discorreu-se sobre as dificuldades e possibilidades de continuidades da pesquisa.

1 O REFERENCIAL DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção, apresentam-se as definições de Noção, Pedagogia e Modelo de Competências, com diferentes perspectivas teóricas do campo da Sociologia do Trabalho, Educação profissional, do currículo, Psicologia cognitiva e Linguística. E discorre-se, também, sobre as dimensões e os referenciais filosóficos da Pedagogia das Competências, com o objetivo de identificar a sua epistemologia. Ressalta-se que o conteúdo desta seção é retomado na terceira seção com o estado da arte de teses e dissertações e também na quinta seção, tendo em vista que é realizada a identificação e análise da base teórica, as finalidades, objetivos formativos e estratégias da Pedagogia das Competências no recorte temporal de 1990 – 2019.

1.1 As diferentes concepções da Noção de Competências

O estudo sobre a Noção e a Pedagogia das Competências é realizado por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, sendo este um motivo pelo qual entende-se a necessidade de apresentar as definições, considerando as diversas perspectivas teóricas e, assim, assumir uma delas para nortear as análises.

A Noção de Competências, segundo Araujo (2004), é elástica e possui diversas possibilidades de uso. De acordo com Deluiz (1995), Ramos (2006) e Santomé (2011), esse é um conceito polissêmico. Ropé e Tanguy (1997) compreendem a Noção de Competências como polissêmico, plástico, de caráter polimorfo, transversal, possuidor de força social e com uma capacidade semântica que favorece o seu uso em diversos setores e por diferentes agentes.

Com base nesses pressupostos, entende-se a necessidade de apresentar a conjuntura de surgimento da Noção de Competências para compreender a forma como ela se estabelece, sendo incorporada no âmbito educacional e possibilitando estudos sobre as suas definições por autores das mais perspectivas teóricas.

A Noção de Competências surgiu nos discursos dos empresários e foi inserida nas empresas na década de 1960, na França e, por conseguinte, no ensino técnico (Ropé; Tanguy, 1997; Frigotto, 2002). Em relação ao contexto histórico, a década de 1970 tem como marca principal as intensas mudanças nos setores econômico e social, com a introdução de novas tecnologias no processo a mundialização do capital.

Desde o final do decênio de 1970 as preocupações sobre o emprego estão no centro do sistema educativo, período no qual a Noção de Competências é ligada de forma recorrente à noção de formação (Ropé; Tanguy, 1997). É nesse contexto que a Noção de Competências fica

organicamente aproximada ao sistema educacional, interligando de forma progressiva a escola às empresas, estreitando a relação escola-trabalho.

A conjuntura do processo de reestruturação produtiva na Europa modificou as relações produtivas, exigindo trabalhadores que soubessem manejar as novas tecnologias que surgiram. Segundo Ropé e Tanguy (1997), a racionalização e o individualismo se fazem presentes nesse contexto. Portanto, compreende-se que as novas exigências para a conformação de trabalhadores expressa como a Noção de Competências e sua base teórica foram incorporadas na relação educação-trabalho.

Para Ropé (1997) e Tanguy (1997), Bertrand Schwartz é um dos grandes nomes responsáveis pelo movimento de mudanças formativas preconizadas pela Escola de Minas de Nancy, tendo se dedicado, desde a década de 1950, a estudos referentes à relação entre educação e economia e na promoção de um estreitamento da relação entre empresas e instituições formativas. Em 1990, na França, é assinado pelo Grupo das Empresas Siderúrgicas e Mineiras (GESIM) e pelas organizações sindicais de assalariados, com exceção da Confederação Geral do Trabalho (CGT), o Acordo CAP 2000, um modelo de gestão de recursos humanos que se baseia na Lógica das Competências, utilizado no processo de recuperação das fábricas francesas (Tanguy, 1997). O Acordo CAP 2000, centralizado na Lógica das Competências, determina, segundo Tanguy (1997, p. 172):

[...] o valor atribuído à formação como atividades específica, separada da educação e do trabalho; a idéia de que a formação é uma condição necessária à instrução de uma organização do trabalho e de relações sociais mais justas na empresa; a organização de um curso de formação em módulos, dando lugar a validações cumulativas, em resumo, o sistema das unidades capitalizáveis. Mais precisamente, podemos afirmar que as idéias de trajetória escolar ou de formação individualizada, de certificação por unidades capitalizáveis foram criadas aí; que idéia de substituir o programa nacional por uma lista analítica dos conhecimentos a transmitir em termos de “ser capaz de”, de modo a poder controlar sua aquisição de uma maneira mais adequada, está contida em um certo número das práticas experimentadas nessas instituições. Enfim, tais instituições parecem ser consideradas como centros de propagação, entre engenheiros e executivos da empresa, da crença no papel decisivo da formação para resolver os problemas da adaptação e reconversão.

Diante disso, compreende-se que a formação fragmentada, com foco no saber-fazer e no individualismo se expressa claramente no Acordo CAP 2000, que tem como centralização teórica a referência as Competências. Identifica-se também que esses centros de formação possuem uma características de disseminar essa lógica formativa, pensada a partir do sistema produtivo com foco no retorno para o sistema produtivo a partir da formação de sujeitos adaptados as novas exigências do mercado.

A Noção de Competências é utilizada e incorporada nos mais diferentes espaços. No caso da França, foi observada a importância centralizada nas Competências com a relação educação-empresa. Com potência semântica e força social, em decorrência da conjuntura desde o decênio de 1960, a Noção de Competências tende a se tornar central em relação a outras Noções, como é o caso da qualificação (Tanguy, 1997). Em particular no Brasil, tratando-se da educação, a Noção de Competências tornou-se predominante, principalmente a partir da década de 1990.

A ideia de formação atomizada, individualizada e de mobilização de capacidades necessárias foi apropriada a partir da Noção de Competências e, de acordo com Machado (1994), essa conjuntura articulada às relações de trabalho exige um novo perfil de trabalhador para lidar com as transformações tecnológicas. Esse novo perfil deriva da Noção de Competências, sendo designadas pelo mercado as capacidades que os sujeitos devem apresentar, tais como a flexibilidade, a eficiência, a eficácia e a responsabilidade pela sua própria formação, inserção e permeância no mercado.

Esse processo de responsabilização pela formação, inserção e permanência do trabalhador no mercado é uma das marcas da Noção de Competências. Sobre essa questão específica, Zarifian (1996) defende a ideia que a competência é uma espécie de atitude social que mobiliza as demais qualidades pessoais e, por isso, deve, primeiramente, ser entendida como uma responsabilidade pessoal do trabalhador na conjuntura do sistema capitalista.

O ponto de discussão acerca da responsabilização do trabalhador sobre seu sucesso ou insucesso no mercado é defendido mediante o pressuposto da Lógica das Competências ser utilizada como um instrumento capaz de mobilizar os atributos pessoais do sujeito. Portanto, a entrada e permanência desse trabalhador no mercado é um pressuposto dependente do quão ele é competente, produtivo e apto a se adequar às transformações recorrentes do mercado.

Com base em pressupostos teóricos de Jean Piaget, Alessandrini (2002) apresenta a Noção de Competências de forma conjunta às habilidades, tendo em vista que as habilidades e as aptidões dos sujeitos se articulam no processo de sujeitos de resolução das situações-problema. Observa-se, aqui, a defesa acerca da característica resolutiva que é dada a Noção de Competências, ao passo que o trabalhador deve possuir mais do que as competências de desempenhar uma atividade designada, sendo necessário, também, se mostrar capaz de resolver problemas que apareçam no cotidiano do local de trabalho.

Essas características resultam do que Figaldo *et al* (2010) apresenta como dimensões da Lógica das Competências, compreendidas como a caracterização que o sujeito competente

deve apresentar para o mercado, destacando-se a responsabilidade de almejar seus próprios objetivos. Desse modo, evidencia-se a Lógica de Competências como um conjunto padronizado de direcionamentos formativos, que tem na Noção de Competências sua referência e fundamentos para formar sujeitos por meio de um conjunto de estratégias e técnicas.

Ao defender a tese de que a Noção de Competências possui uma definição elástica, Ramos (2001, 2003, 2006) indica para a influência de outras vertentes da epistemologia como parte conceitual. Segundo a autora, a Noção de Competências se originou no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, com foco na perspectiva construtivista, que é de origem francesa, fazendo parte das principais matrizes referenciais do método de investigação da Lógica das Competências, juntamente com as correntes condutivista e funcionalista.

Assevera-se, portanto, que a Noção de Competências não surge somente da relação educação-trabalho, pois acompanha e se apropria da dinâmica e historicidade do contexto. Caracteriza-se, assim, como um conceito polimorfo e com potencial semântico, não se restringindo com base somente no âmbito das Ciências Humanas, apresentando-se, também, em outras epistemologias do conhecimento.

Para Santomé (2011), a Noção de Competências tem caráter polissêmico, sendo apropriado por diferentes áreas, tais como: ecológica, esportiva, judicial, administrativa, econômica, no sentido de autoridade, no âmbito comportamental, na Linguística associada à teoria de Noam Chomsky, como a Psicologia vinculada à teoria de Jean Piaget, na vertente comunicativa associada a Dell Hymes¹⁰, e na competência cultural vinculada à teoria de Claude Lévi-Strauss¹¹. Diante disso, é possível observar como a definição da Noção de Competências, por ser polissêmica, elástica, polimorfa, transversal e de potencial semântico favorece o processo de sua utilização nas mais diferentes áreas.

No percurso das diferentes perspectivas teóricas que se apropriam da Noção de Competências, atenta-se ao fato da presença de setores como o meio ambiente, a ecologia, a área esportiva e a jurídica, que, de certa forma, se distanciam do debate das Competências no campo trabalho e educação e da Psicologia, que foram as vertentes teóricas com maior enfoque na presente pesquisa e, em particular, nesta seção e subseção. Contudo, essa diversidade

¹⁰ Dell Hymes trabalha com a comunicação efetiva por intermédio da competência comunicativa, apresentada na década de 1970. O autor se opõe ao também linguista Noam Chomsky e sua teoria da competência linguística (Almeida, 2010).

¹¹ Conceito “associado aos tipos de significados disponibilizados pelas pessoas e grupos sociais” (Santomé, 2011, p. 168).

corroborar para a tese de Ropé e Tanguy (1997) sobre o potencial semântico da Noção de Competências.

O potencial semântico da Noção de Competências é reforçado por um ponto que não se difere mesmo sendo utilizado nas mais diversas áreas: a formação do sujeito competente. A formação desse sujeito competente é impulsionada pela Noção de Competências, que requer desenvolvimento de capacidades individuais necessárias para alcançar métricas e objetivos da produtividade e resolver diferentes questões no ambiente de trabalho

Segundo Mertens (1996), a Noção de Competências está associada a ideia de saber útil, alcance de resultados e resolução de problemas. Essa visão coaduna com Zarifian (1996), acerca da defesa da Noção de Competências como uma atitude social que influencia os atributos pessoais e direciona a responsabilização de sucessos e insucessos ao trabalhador. Novamente, ocorre o processo de responsabilizar o trabalhador, seja por sua formação e inserção no mercado de trabalho, seja pelo seu desempenho no cotidiano da empresa, onde precisa ser competente e resolutivo para permanecer empregável e necessário às empresas.

Na mesma perspectiva conceitual de base piagetiana, Perrenoud (1999) apresenta a Noção de Competências como uma solução aos problemas crônicos educacionais. Com isso, a define como uma capacidade construída socialmente por intermédio das situações vividas pelos sujeitos, o que desencadeará neles as capacidades para agir de forma competente diante das especificidades de cada situação. Ressalta-se, pelo posicionamento do autor, que sua definição está diretamente associada a ser competente, eficiente e flexível, tendo em vista que as competências dos sujeitos devem ser ajustadas de acordo com as exigências do mercado para cada atividade desempenhada.

Desse modo, pode-se afirmar que essa perspectiva conceitual da Noção de Competências é restrita ao desenvolvimento das capacidades necessárias para cada ação, em detrimento de um desenvolvimento amplo das capacidades humanas dos sujeitos. Além disso, evidencia-se o fato da ilustração da Noção de Competências enquanto um instrumento capaz de solucionar problemas educacionais, sendo uma espécie de grande salvadora dos problemas existentes, e que a resolução desses problemas passa diretamente pela responsabilização e desempenho dos sujeitos.

A Noção de Competências apresenta-se como um termo de referência que sustenta um discurso que se intitula capaz de suprir as mudanças e demandas do mercado de trabalho, mediante a crise do modelo fordista (Araujo, 2004). Evidencia-se que a Noção de Competências

tem como pressuposto a formação de um tipo específico de trabalhador para adaptar-se às demandas requeridas sistema produtivo.

Os conceitos apresentados por Mertens (1996), Ropé e Tanguy (1997), Araujo (2004) e Ramos (2001, 2003, 2006) são apropriados na presente pesquisa como pressupostos teóricos para a definição conceitual de Noção de Competências. Diante disso, evidencia-se que se entende a Noção de Competências como um conceito plástico e de potencial semântico, que se adapta às mais diversas vertentes teóricas, sendo compreendida como um conjunto que reúne atributos específicos que pressupõem a ação. E são esses atributos que representam a conformação de um sujeito específico de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Desse modo, compreende-se que o surgimento da Noção de Competências, o processo de acumulação flexível e a crise do modelo fordista não estiveram restritos somente ao âmbito econômico, posto que mudanças político-sociais também influenciaram nas transformações desse contexto, introduzindo novas formas procedimentais e organizacionais de trabalho, as quais direcionam para mudanças na percepção de ideologia e formação humana.

Nesta subseção identificou-se que a Noção de Competências é plástica, com potencial semântico, possuindo diversas definições originadas de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, as quais baseiam-se a partir das mudanças ocorridas na conjuntura da década de 1970.

A Noção de Competências constitui-se como uma referência, em torno do que se estuda na pedagogia, que direciona a um processo formativo valorizando as capacidades individuais e necessárias para o mercado de trabalho. Evidenciou-se, também, a presença da Noção de Competências para além do âmbito das relações de trabalho e educação, fazendo-se presente nas áreas da ecologia, dos esportes, da linguística, da antropologia e jurídica.

1.2 As diferentes concepções da Pedagogia das Competências

Como pressuposto para compreender a discussão em torno da Pedagogia das Competências é necessário apresentar o que entende-se como pedagogia. Segundo Saviani (2008b), trata-se de uma ciência ou teoria da prática educativa que se desenvolveu ao longo da história. Ropé e Tanguy (1997), por sua vez, compreendem a pedagogia como um termo de sentido amplo de uma atividade social que inclui a seleção de saberes e sua transmissão na escola por profissionais especializados. Partindo do entendimento conceitual de pedagogia, pode-se aprofundar no âmbito do conceito e origem da Pedagogia das Competências como estruturação de prática educativa para a formação de sujeitos.

A Pedagogia das Competências origina-se da Noção de Competências e se apresenta como um meio de práticas de gestão e formação, a partir das quais são formados novos trabalhadores, com base nas mudanças inseridas no mercado de trabalho, e com o processo de acumulação flexível (Araujo, 2004). No âmbito pedagógico da Noção de Competências, Ramos (2001), com base em Tanguy (1997), afirma que ocorre uma passagem do ensino, que deixa de ser centrado nos saberes disciplinares e passa a centrar-se na produção de competências, as quais os sujeitos devem compreender, dominar e praticar.

Segundo Ropé (1997), a Noção de Competências se impôs na escola como uma pedagogia fundamentada por intermédio da avaliação. Para Tanguy (1997), a Pedagogia por Objetivos pressupõe a Pedagogia das Competências, tendo em vista que intenciona formar por competências, sendo essas concepções eminentemente pragmáticas, ancoradas no racionalismo e com a avaliação voltada para a finalidade de atestar o princípio da eficácia. Essa conjuntura apresenta como a escola foi se aproximando do mundo das empresas e apropriando-se da Noção de Competências por meio de revisões, cooperações, transmissão de saberes e avaliação (Ropé; Tanguy, 1997).

A chamada “crise do emprego”¹² e a conjuntura da década de 1970, na sua totalidade, modificaram a relação educação-trabalho, intermediada pelas exigências do mercado, que passou a exigir um novo perfil de trabalhador com características específicas, dentre as quais pode-se citar: a flexibilidade, a polivalência e a competência. Esse processo favoreceu a apropriação da Noção de Competências no currículo, dando ensejo ao que se conhece como Pedagogia das Competências, sob o objetivo de uma formação com base em competências específicas dos sujeitos, e com a adequação do trabalhador às exigências do capital no contexto das mudanças e do avanço tecnológico.

A Pedagogia das Competências “surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores” (Araujo, 2004, p. 499). Entende-se que o seu surgimento se tornou mais evidente perante as novas exigências do mercado, que colocou a competitividade, a flexibilidade e a adaptação dos trabalhadores como requisitos requeridos às atividades desempenhadas.

Como pode-se observar, a Pedagogia das Competências nasce com base nas transformações ocorridas na década de 1970, que passaram a exigir um novo perfil de

¹² Termo utilizado por N. Fidalgo e F. Fidalgo (2010) para designar a crise do capital, que gerou um processo de desemprego após o surgimento de novos postos de trabalho e demais mudanças, a partir do contexto pós-fordista.

trabalhador. Diante disso, ressalta-se que ela não pode ser dissociada do contexto social e cultural, ao passo que resulta de uma construção social (Araujo, 2004; Machado, 1998b; Manfredi, 1998). Reafirma-se que, para compreender a Pedagogia das Competências, é preciso também compreender sua conjuntura de surgimento, haja vista que com as crises do modelo de acumulação produtiva da época, a introdução de um novo modelo e o avanço tecnológico contribuíram para que se exija um novo perfil de trabalhador, o qual seria formado com base nessa Pedagogia.

Desse modo, pode-se afirmar que a Pedagogia das Competências se manifesta como uma resposta às necessidades formativas da época e apresenta, como referências: o neopragmatismo, o racionalismo e o individualismo (Araujo, 2001, 2004; Machado, 1998b, Ramos, 2001, Ropé; Taguy, 1997). A Pedagogia das Competências, portanto, é utilizada pelo novo modelo de acumulação do capital como uma forma de responder à crise recente, em particular no que se refere ao novo perfil de trabalhador, formado com base nas orientações propostas.

Conceitualmente, a Pedagogia das Competências significa um conjunto de orientações que possui, como função, promover o desenvolvimento das capacidades humanas com foco direcionado ao trabalho (Araujo, 2001, 2004; Machado, 2002), apresentando, como finalidades expressas: “formar capacidades reais de trabalho, desenvolver comportamentos competentes, promover a elevação dos níveis de qualificação dos trabalhadores e contribuir para a redução das desigualdades sociais, entre outros” (Araujo, 2001, p. 5).

A Pedagogia das Competências, segundo Duarte (2001), faz parte do nicho das pedagogias do Aprender a Aprender. Ressalta-se que a base teórica desde o surgimento da Noção de Competências possui referencial na Psicologia condutivista e funcionalista, sendo o Construtivismo um expoente no âmbito da sociedade do conhecimento. Evidencia-se que este é um ponto que é retomado e aprofundado na próxima subseção, onde se discutem as dimensões da Pedagogia das Competências. Essa inferência foi apresentada para designar as estratégias formativas da Pedagogia das Competências, que são influenciadas pela base psicológica. Dentre as estratégias, pode-se identificar a utilização das situações de aprendizagem, da resolução de situações problemas, a individualização do sujeito, a contextualização, a interdisciplinaridade e a avaliação pela ótica da eficiência e eficácia.

Conceitua-se Pedagogia das Competências com base em Araujo (2001, 2004) e Machado (2002) e, com isso, apresenta-se, como definição que ela surgiu da Noção de Competências e manifesta orientações de gestão e formativa, com foco principal na formação

de um novo perfil de trabalhador, que deve ser competente desde o quesito prático até o comportamental, a fim de tornar-se empregável, necessário e produtivo de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Segundo Saviani (2008a), esse conceito de formação para a competitividade “[...] veio a prevalecer na década de 1990 [...]”, e com isso “[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis [...]” (Saviani, 2008a, p. 430).

Quanto ao processo de apropriação da Noção de Competências no currículo, este se fortalece no início da década de 1990, com as proposições discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), articulada com o Banco Mundial¹³, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essa reunião definiu o direcionamento para o foco nas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)¹⁴ (M. Silva, 2008).

A entrada dos Organismos Multilaterais na definição de políticas para a educação, principalmente o Banco Mundial, a Unesco e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), é decisiva para o processo de institucionalização da Noção de Competências no currículo escolar brasileiro, pois os direcionamentos políticos em documentos oficiais e a influência dessas entidades, em particular em países pobres, contribuiu para o processo de implementação de políticas e reformas educacionais, as quais, a partir dessa conjuntura, tinham como foco as competências e uma formação humana baseada nos resultados e na produtividade.

Outro documento viabilizado pela Unesco, com foco na educação, foi lançado em 2008, intitulado “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”, o qual apresenta o letramento e a numerização como competências essenciais para a formação de uma personalidade produtiva, e como competências transversais o empreendedorismo, as habilidades informáticas, o espírito de equipe e a comunicação (UNESCO, 2008).

Esse contexto marca o fortalecimento da política neoliberal, a articulação da relação público-privada e o caráter orgânico do seu projeto societário, que inclui a educação como uma mercadoria para o desenvolvimento econômico a partir da produtividade do trabalhador. Em decorrência disso, evidenciou-se o caráter formativo desses documentos oriundos dos

¹³ Shiroma *et al* (2004) afirmam que o Banco Mundial foi copatrocinador dessa conferência e adotou as proposições definidas, contribuindo para sua extensão nos países.

¹⁴ Em alguns trechos do texto serão apresentadas, também, como competências mínimas ou capacidades imediatas e utilitárias.

Organismos Multilaterais, com base em aprendizagens mínimas/básicas/necessárias para a sobrevivência do sujeito, pautadas na formação mínima pelo letramento e a numerização, sob o objetivo de formar uma personalidade produtiva e direcionada ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação ampla que inclua todos os saberes disciplinares de um currículo.

Em termos de legislação, de acordo com Ramos (2011), a Pedagogia das Competências foi introduzida na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, durante a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Além disso, segundo M. Silva (2010), desde 1990 há uma tentativa de padronização curricular na educação brasileira, com a presença da Noção de Competências nos documentos norteadores da educação nacional, a frisar: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (PARECER CNE/CEB n. 04/99) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (PARECER CNE/CEB n. 16/99).

Esse processo foi articulado em conjunto com os grupos dominantes, as reformas de Estado e o avanço do neoliberalismo no país. Além disso, ressalta-se que a introdução da Noção de Competências nos documentos educacionais brasileiros foi fomentada pelos Organismos Multilaterais, a saber: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), que demonstra a necessidade de instituir reformas na educação e apresenta as competências como o caminho mais adequado para a educação almejar a qualidade (UNESCO, 1990).

A Pedagogia das Competências foi inserida na educação profissional com orientações que possuem foco no desenvolvimento da qualificação dos trabalhadores, tornando-o competente e com um perfil mais atrativo e selecionável para as empresas. A Pedagogia das Competências surgiu na conjuntura de crise do modelo fordista e, com o processo de acumulação flexível, novos postos de trabalho foram criados, o que desencadeou um processo de “[...] contração de empregos, pela precarização das relações de trabalho e pela intensificação do trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical e dos movimentos de esquerda” (Araujo, 2004. p. 499).

Portanto, chama atenção o fato de um processo com foco no aumento da produtividade da economia e aprofundamento a precarização das relações de trabalho ter resultado no avanço de políticas neoliberais e na tentativa de anular as mobilizações sindicais. Considerando esse pressuposto, evidencia-se que não houve preocupação por parte do sistema capitalista para com a redução das desigualdades.

A Pedagogia das Competências se apresenta como um conjunto de práticas, técnicas e metodologias que tem como termo de referência a Noção de Competências e direciona para a o que Mertens (1996) pressupõe como formação de sujeitos para superar as capacidades potenciais e focar em capacidades para realizar tarefas específicas corresponde ao que é determinado pelo contexto.

A Pedagogia das Competências foi vinculada ao caráter salvacionista, sendo solução para os problemas formativos e produtivos. No entanto, os problemas permaneceram. Desse modo, ressalta-se que somente formar para o trabalho não é uma condição que viabiliza resolver ou diminuir os problemas existentes, tanto na educação quanto na sociedade de um modo geral. Defende-se, portanto, que é preciso formar o sujeito em suas amplas dimensões em detrimento de uma formação unilateral, que é expressa nas finalidades da Pedagogia das Competências.

A Pedagogia das Competências pressupõe uma concepção que orienta um projeto de educação caracterizado pela face de uma ideologia formativa da classe dominante, a qual objetiva formar um perfil de trabalhador. A formação desse perfil é intermediada pelo conteúdo da Pedagogia das Competências, que defende a existência de um trabalhador flexível, polivalente, proativo e competente, o qual deve “garantir” tanto a entrada quanto a estabilidade no emprego, seja pelas qualificações apresentadas, seja pela eficiência e eficácia no desempenho de suas funções específicas, ou, ainda, em atividades requeridas no ambiente da empresa. Trata-se, portanto, da personalidade produtiva apresentada pela Unesco em 2008.

Desse modo, compreende-se que a Pedagogia das Competências está presente no conteúdo da educação brasileira de forma predominante desde a década de 1900, em particular no âmbito da educação profissional e do ensino médio. A partir do contexto da introdução do pensamento ultraliberal no Brasil e com a chegada de Michel Temer na presidência, em setembro de 2016, pode-se observar que a Pedagogia das Competências segue apropriada como referência em outros projetos e leis da educação básica.

Segundo Araujo (2019), na Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 ocorre um “resgate da Pedagogia das Competências”. No conteúdo da Reforma do “Novo” Ensino Médio encontra-se presente a Noção de Competências (Motta; Frigotto, 2017; Araujo, 2019). Com base em M. Silva (2018), afirma-se que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) também incluem a Pedagogia das Competências em seu conteúdo.

Diante disso, corrobora-se com M. Silva (2018) sobre o fato de a Pedagogia das Competências, nesses documentos, ser apresentada como algo novo, remontando, contudo, ao

velho discurso das políticas do final dos anos de 1990. Esse fato revela a Pedagogia das Competências, atualmente, como referencial basilar da educação brasileira, sendo apresentada com um discurso de inovação educacional, porém travestida com os objetivos presentes em décadas anteriores, o que a torna ao mesmo tempo próxima ao discurso dos anos de 1990, assim como passível de representar mudanças a partir da inserção da ideologia ultraliberal e ultraconservadora que tem avançado no Brasil e nas políticas educacionais, sendo esse um dos pontos pelos quais a pesquisa em tela envereda.

Nesta subseção, articulou-se a Noção de Competências com o surgimento da Pedagogia das Competências e foram apresentadas suas diferentes concepções, possibilitando compreender que seu contexto de institucionalização, no Brasil, ocorreu com base em documentos que priorizam reformas educacionais para a implementação da Pedagogia das Competências como parâmetro para alcançar a qualidade no seu sentido produtivo e competente.

Dessa forma, entende-se que limitar as aprendizagens “básicas” à leitura e à numerização é, também, limitar as perspectivas futuras dos jovens, os quais se inserem em um processo educacional direcionado para o atendimento das demandas essenciais e emergentes do mercado, em detrimento de uma formação integrada como um meio de reduzir as desigualdades que se aprofundam perante um projeto educacional classista. Além disso, pode-se identificar que a Reforma do “Novo” Ensino Médio possui em seu conteúdo a Pedagogia das Competências, assim como ocorreu quando esta foi a base teórica da reforma educacional do decênio de 1990.

1.3 As dimensões da Pedagogia das Competências

Com base na revisão bibliográfica realizada, constata-se que a Noção de Competências se apresenta como uma Pedagogia quando é assumida e materializada de forma progressiva no currículo, com foco na formação para o trabalho. No entanto, é necessário que além da concepção de Pedagogia das Competências sejam, também, compreendidas as suas dimensões e referências filosóficas.

O estudo de Ramos (2006) foi o principal pressuposto teórico utilizado para compreender as dimensões assumidas pela Pedagogia das Competências, que são: a psicológica, socioeconômica e ético-política. Em relação à dimensão psicológica, no que se refere as relações sociais de produção com as teorias psicológicas de aprendizagem, a autora apresenta os seguintes elementos como comuns: “[...] a ideologia conservadora, uma base na

psicologia condutivista, além do propósito de servir às necessidades específicas da indústria” (Ramos, 2006, p. 224). Esses elementos foram elencados a partir das seguintes teorias psicológicas: aprendizagem para domínio de Bloom¹⁵, o behaviorismo de Skinner¹⁶ e o construtivismo piagetiano¹⁷ (Ramos, 2006). Destaca-se que o construtivismo de Piaget é a base da Psicologia incorporada à Pedagogia das Competências na sua versão contemporânea, em particular na teoria da equilibração (Ramos, 2003, 2006). Com base no em Malglaive (1995), Ramos (2006, p. 235-236) salienta que:

[...] a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada a ação, portanto, restrita a inteligência prática ou ao circuito curto de aprendizagem. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou comportamentalista/condutivista. Isso porque a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da capacidade/competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho e, assim, a redução das primeiras aos segundos.

A Pedagogia das Competências, por meio da dimensão psicológica, tem como foco uma formação que se baseia no aprender fazendo pelo viés do comportamento, onde o sujeito deve se adaptar para estar apto ao que requer o mercado de trabalho. Correlacionando com o pensamento de Piaget (1976), o autor coloca a inteligência como uma adaptação, sendo, portanto, uma espécie de instrumento que o sujeito pode utilizar para se adaptar ao meio social.

No que se refere à teoria da epistemologia genética de Jean Piaget, é necessário compreender a assimilação e a acomodação. A primeira trata do ponto no qual o sujeito, especificamente a criança, incorpora um conhecimento ou objeto que tenha sido demonstrado. A acomodação, por sua vez, é uma adaptação que tenta se adequar ao conhecimento ou objeto apresentado na assimilação. Enfim, a teoria da equilibração é o momento em que o sujeito domina algum conhecimento ou objeto incorporado na adaptação realizada anteriormente (Piaget, 1978).

Desse modo, a Pedagogia das Competências, em sua dimensão psicológica, baseia-se no Construtivismo e na teoria da equilibração de Jean Piaget como meio para justificar, ao sujeito, a necessidade de adaptar-se ao que é exigido, de forma individual e com autonomia, haja vista que só será alcançado o equilíbrio entre a inteligência e o meio social após o sujeito

¹⁵ B. S. Bloom apresenta, em sua teoria, que o sujeito possui capacidade para tudo que for ensinado, mas para isso é preciso ofertar as condições necessárias. Bloom apresentou o pensar, agir e sentir como três objetivos comportamentais, aos quais incluíam as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora (Ramos, 2006).

¹⁶ O Behaviorismo de Skinner tem como base o comportamento humano e o esforço. Ressalta-se que o Behaviorismo foi “apropriado pedagogicamente por Bloom” (Ramos, 2001).

¹⁷ A Teoria Psicogenética de Piaget é usada na dimensão psicológica também pela vertente da avaliação e toma, como base, o desempenho dos sujeitos na competência cognitiva (M. Silva, 2008).

adaptar-se ao que é exigido, tornando-se apto e disposto a aprender qualquer conhecimento que seja útil ao seu desenvolvimento, perante o sistema capitalista.

A ideologia conservadora encontra-se presente nessa dimensão, pois, além da formação a serviço do capital, identificou-se o foco em constituir um perfil de sujeito para o entendimento restrito à prática, em detrimento da teoria, por intermédio de uma perspectiva formativa instrumental, limitada e fragmentada.

A segunda dimensão da Pedagogia das Competências é a socioeconômica, a qual, segundo Ramos (2006), inclui também a primeira dimensão. Ambas são, portanto, articuladas. Essa articulação entre as dimensões confere “[...] à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que se denomina “psicologização das questões sociais” (Ramos, 2003, p. 95).

O sujeito é, desse modo, formado com comportamentos e conhecimentos moldados para o contexto e seu sistema político, econômico e cultural hegemônico, adequando-se às mudanças socioeconômicas e políticas da época, sendo denominado como *homos oeconomicus*, o qual, segundo Kosik (1989) e Ramos (2006), é um sujeito formado com base nas “novas” competências profissionais exigidas. Esse sujeito trabalhador é formado com base nas transformações que ocorreram e na introdução de um novo modelo de acumulação capitalista, que possui como foco a flexibilidade, o individualismo, a produtividade e a eficiência. É o que os documentos da Unesco (1998, 2008) denominam de personalidade produtiva.

A dimensão psicológica dispõe que, para além de uma formação que viabilize o entendimento prático do que realizar na função desempenhada, é preciso também que o trabalhador seja formado no âmbito comportamental. Com isso, esse sujeito trabalhador, enquanto personalidade produtiva, será competente, flexível e individualista, pois compreende a necessidade de produzir e se adequar ao que for solicitado, a fim de permanecer empregável, e em pensar somente no seu desempenho com foco em se destacar perante outros trabalhadores. A relação entre os trabalhadores, nesse contexto, expressa-se pela concorrência, onde os sujeitos tornam-se concorrentes diretos no “exigente” e “competitivo” mercado de trabalho.

Observa-se que as competências não se encontram restritas somente a ações na educação e no trabalho, pois a apropriação de uma formação com foco em produtividade, competitividade, individualismo e acirramento entre trabalhadores influenciou diretamente nas relações sociais de trabalho. Nesse contexto, Ramos (2006, p. 239) salienta que: “[...] a relação emprego-formação é o modo especificamente econômico que assume a relação trabalho-educação no capitalismo [...]”.

As relações sociais dos trabalhadores são reguladas por outra relação: educação-emprego, tendo em vista que o trabalho é representado pelo sistema capitalista como um processo restrito de produção de mercadoria, sem significado para o homem e que pressupõe a divisão social e, portanto, atua diretamente na relação do homem com a sociedade e a economia mediante a perspectiva de trabalho capitalista¹⁸.

A dimensão ético-política surgiu da dimensão socioeconômica pelo elemento da relação do sujeito com a busca por uma profissão, o que se relaciona diretamente com a dimensão psicológica da Pedagogia das Competências (Ramos, 2006). Portanto, entende-se que “[...] a dimensão ético-política estabelece a relação entre a dimensão econômica da profissão e sua contribuição social [...]” (Ramos, 2006, p. 239). Como exemplos dessa dimensão, a autora identificou: as organizações fundadoras, sindicatos, associações e conselhos profissionais (Ramos, 2006).

Compreende-se que, na dimensão ético-política da Pedagogia das Competências, o trabalho é apresentado sob duas vertentes: a empregabilidade e a profissão. A empregabilidade, que é uma referência para a Pedagogia das Competências, expressa o fato de o trabalhador estar disponível e adaptável para o mercado, com enfoque no emprego, sob a visão da produtividade e do individualismo.

Em relação aos coletivos, o acirramento da competitividade e da responsabilização dos sujeitos sobre sua própria formação, Araujo (2004) identificou o surgimento de um novo paradoxo pois, segundo o autor, de forma concomitante, aumenta-se tanto a possibilidade de autonomia do trabalhador quanto as formas de controle sobre eles, o que implica na limitação da capacidade de autonomia dos sujeitos. Diante disso, em particular sobre os sindicatos, pressupõe-se que a conjuntura constituiu a necessidade de uma maior mobilização sindical, considerando que o discurso das Competências acerca do maior desenvolvimento da autonomia não coadunam com as práticas estabelecidas, o que determinou maior mobilização e organização dos trabalhadores em torno da garantia e ampliação de direitos.

Nesta subseção, discorreu-se sobre as dimensões da Pedagogia das Competências: psicológica, socioeconômica e ético-política. Identificou-se que essas dimensões assumidas se articulam com o sistema capitalista, estando a serviço desse sistema para a formação de trabalhadores mediante um perfil específico, com base em competências mínimas, além do

¹⁸ Entende-se o conceito de trabalho com base na dimensão ontológica como uma atividade vital que possibilita a produção material para a existência humana. A relação do trabalho com a práxis possibilita a produção material da existência de caráter histórico e a transformação da natureza, mediante a qual pode-se produzir conhecimento, cultura, linguagem e formas de viver. Esse conceito foi elaborado com base em Marx (1974) e Engels (1986).

quesito comportamental e das relações sujeito-trabalho assalariado, que são influenciadas pela perspectiva da produtividade, eficiência, flexibilidade, individualismo e do acirramento: marcas das “novas” competências pessoais requeridas aos trabalhadores.

1.4 As referências da Pedagogia das Competências

Com base na discussão apresentada sobre as dimensões da Pedagogia das Competências, observa-se a presença de algumas ideias centrais, sobretudo no que se refere às competências básicas exigidas. Essas ideias fazem parte das referências filosóficas que denominam a Pedagogia das Competências, percorridas nesta subseção com Araujo (2001, 2004) como pressuposto teórico principal, que sinaliza como referências basilares da Pedagogia das Competências: o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo.

O processo de transformações tecnológicas em países desenvolvidos desde a década de 1940 promoveu a passagem da sociedade industrial para a sociedade técnica, com a inserção da informatização e o processo de automação flexível, com a microeletrônica (Machado, 1994; Deluiz, 1995). O contexto da crise do capitalismo na década de 1970¹⁹ desencadeou mudanças, visando a uma reestruturação do capital, fato que favoreceu ao fortalecimento do racionalismo, sendo este um processo que não se limitou somente ao âmbito produtivo de ação do trabalho, relacionando-se também com a perspectiva de formação de sujeitos.

Com o surgimento das ciências da cognição, a ideia de racionalismo é apresentada à Pedagogia das Competências como uma forma de objetivar tanto a formação quanto o trabalho. O racionalismo encontra-se presente no processo de decomposição e hierarquização das tarefas, nas ações de formalização das competências, nas práticas formativas por competências, no controle das ações de autoformação e autoavaliação dos indivíduos e nas práticas de avaliação por competências de alunos e trabalhadores (Araujo, 2004).

O racionalismo caracteriza-se pelo seu viés instrumental e encontra-se presente no currículo escolar, a partir da concepção de educação conservadora, que forma com base na adaptação dos sujeitos, fazendo uso de processos fragmentados para almejar resultados previamente definidos pelas competências (M. Silva, 2008). Desse modo, observa-se uma limitação na formação do sujeito, tendo em vista que o racionalismo expressa uma formação

¹⁹ Segundo Araujo (2004 apud Shimizo 1996), na década de 1970, no Brasil, no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), a corrente tecnicista é hegemônica na educação, com base na Teoria do Capital Humano, enquanto que, na década de 1990, vive-se o neotecnicismo com base nos Círculos de Controles de Qualidade (CCQ).

desvinculada das capacidades amplas do sujeito por meio de um processo formativo direcionado aos objetivos e competências firmadas pelo mercado.

Outra característica do racionalismo é a parte referente à área tecnológica, que se pauta direcionada ao trabalho, com foco no lucro. Segundo M. Silva (2008), esse é um elemento do trabalho alienado²⁰, pois o trabalhador se vê sujeito às demandas do mercado e, para se inserir, precisa adaptar-se em detrimento da produção da sua própria existência. O racionalismo, portanto, revela-se em uma educação conservadora, limitada e instrumental, que forma para o trabalho na visão do mercado.

Uma formação pautada no racionalismo, quando apropriada pelo mercado de trabalho, expressa uma atividade hierarquizada, realizada pelo trabalhador e pensada como mercadoria, com foco na eficiência, competitividade e produtividade, a fim de gerar lucro aos proprietários dos meios de produção.

Mais um fator que deve ser destacado, no âmbito da referência do racionalismo, é a questão da avaliação, pois a associação do racionalismo com a avaliação desencadeou uma espécie de padronização, por meio de competências estabelecidas para formar e avaliar os alunos, objetivando resultados. A presença das Ciências Cognitivas direciona para a dimensão psicológica da Pedagogia das Competências, representada pela ideologia conservadora e pela formação pragmática.

A avaliação tem força para tornar relevantes os conteúdos para os quais se dirige, para validar, valorizar e popularizar procedimentos e métodos que utiliza e para orientar e reorientar procedimentos e ações de formação. Ao utilizar procedimentos padronizados e “objetivos”, definidos por especialistas, a Pedagogia das Competências ganha o status de procedimento científico. Tem ainda a força, se de algum modo se mostrar eficiente, de permitir o controle sobre os saberes e competências desenvolvidas [...] (Araujo, 2004, p. 505).

Evidencia-se, portanto, que o enfoque nos procedimentos de avaliação valida a cientificidade da Pedagogia das Competências como um conjunto de orientações que favorecem o controle sobre a formação das competências dos sujeitos e padronização do comportamento, tornando-o adaptável. A avaliação nesse contexto serve para validar se o processo formativo foi eficiente diante da evolução dos alunos e, assim, evitar o fracasso escolar, tal como defende

²⁰ O trabalho, pela perspectiva do capitalismo, apresenta-se de forma alienada, ao passo que a relação dos proprietários dos meios e instrumentos de produção com os não proprietários implica na necessidade de o trabalhador vender a sua força de trabalho. Desse modo, dá-se início ao processo trabalho/emprego assalariado como forma para que os não proprietários possam sobreviver. Assim, o trabalho é direcionado ao lucro e ao valor de troca, eximindo o homem da produção para a própria existência e tornando-o uma mercadoria (Frigotto, 2002).

Perrenoud (1999). A utilização da avaliação apresenta-se como um instrumento que certifica a aquisição, ou não, das competências atribuídas aos sujeitos.

Outra referência evidente na Pedagogia das Competências, segundo Araujo (2001, 2004), é o individualismo, que o autor classifica como uma referência com foco na formação, valorização e desenvolvimento das capacidades individuais dos sujeitos. A presença do individualismo dentre as referências filosóficas articula-se com o racionalismo e a dimensão psicológica da Pedagogia das Competências, pois objetiva a formação de um perfil específico de sujeito, que seja produtivo, competente e com comportamentos moldados.

O discurso do individualismo também está presente na perspectiva da culpabilização e responsabilização do trabalhador pela sua própria formação, inserção e permanência no mercado de trabalho. Nesse contexto, F. Fidalgo *et al* (2010) evidencia para um excesso de exploração nas relações de trabalho, em detrimento do senso de coletividade e solidariedade, fato que desestabilizou a questão identitária do trabalhador e a composição da força sindical em decorrência do contexto de transformações com a reestruturação produtiva.

Esse processo de desestabilização do trabalhador ocorre em função do foco nas suas capacidades individuais e de produtividade nos postos de trabalho, que eleva o grau de acirramento da competitividade e disputa pela manutenção no local de trabalho. Desse modo, o trabalhador é inserido em um contexto que individualiza sua formação, ascensão e permanência em processo de constante disputa com os demais sujeitos de um determinado posto de trabalho. Nesse contexto, constata-se a presença efetiva do fator da empregabilidade associado ao individualismo no âmbito das relações sociais do trabalho. Nesse sentido, Machado (2002) acrescenta que a meritocracia é outro ponto que corrobora para o aumento da competitividade e, conseqüentemente, da disputa individual e concorrencial pelos postos de trabalho.

A referência filosófica do individualismo no conteúdo da Pedagogia das Competências e a defesa pelo trabalho coletivo e o espírito de equipe, dentre as “novas” capacidades requeridas pelo mercado ao trabalhador, corroboram para o que Araujo (2001) apresenta como incoerências de um discurso, enquanto Dugué (1994) coloca como o discurso duplo. A incoerência presente no discurso da Pedagogia das Competências é identificada, em particular, quando comparada a qualidades requeridas ao referencial filosófico, tendo em vista que dentre as capacidades encontram-se, como citado acima, a defesa pela competência de trabalhar de forma coletiva. Entretanto, os referenciais filosóficos, principalmente o individualismo,

denotam o acirramento nas relações de trabalho entre os sujeitos, que competem pela inserção e permanência no mercado de trabalho.

Acerca do processo de desmobilização das organizações sindicais, F. Fidalgo *et al* (2010) sinalizam que o trabalhador passa a desconhecer o seu pertencimento de classe e direciona o seu foco para o acirramento e o individualismo para a manutenção no emprego, fato que é corroborado por Araujo (2003).

A desmobilização de organizações sindicais desestabiliza o coletivo de trabalhadores e contribui para o fortalecimento do que propõe a Pedagogia das Competências, em particular por causa da formação de sujeitos concorrenciais e individualistas para disputar seu espaço no mercado ao invés de organizar-se em coletivos para proteção de direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho.

A presença do neopragmatismo nos referenciais da Pedagogia das Competências é defendida por Araujo (2004) com base na “escola” de autores estadunidenses, considerados os pioneiros do pragmatismo: Charles Peirce, William James e John Dewey; e do neopragmatismo: Richard Rorty. O caráter pragmático apresenta-se como parte da Pedagogia das Competências, tendo em vista a questão utilitarista de um modelo comportamental e do individualismo dos trabalhadores, com foco em John Dewey (Araujo, 2004). Desse modo, o caráter neopragmático

[...] se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas; na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho (Araujo, 2004, p. 510).

Observa-se que o neopragmatismo, como um dos referenciais basilares da Pedagogia das Competências, limita e apressa a formação com direção às capacidades imediatas para cada atividade ou setor no qual o trabalhador esteja envolvido. Tal fato revela, novamente, a existência de limitações e incoerências no discurso da Pedagogia das Competências, ao passo que algumas finalidades expressas são inviáveis perante a conjuntura e o projeto de educação capitalista, com foco em uma formação imediatista e reduzida.

Nesse caso, corrobora-se com Araujo (2001, 2004) acerca das limitações que foram postas à Pedagogia das Competências, por intermédio do referencial neopragmatista e, conseqüentemente, pela concepção liberal-meritocrática, que torna a possibilidade de formação ampla das capacidades humanas em uma formação aligeirada, com o intuito de formar o trabalhador com capacidades imediatas e utilitárias para o mercado.

A tese sobre a limitação das possibilidades reais de formação das capacidades amplas do sujeito também é discutida por Machado (1998a), que expressa de forma evidente que essa limitação ocorre pelas seguintes questões: imposições das demandas econômicas do mercado, pensamento imediatista em detrimento da formação a longo prazo, pelo não entendimento das mudanças no mundo do trabalho e por ignorar os direitos que o sujeito possui de receber uma formação pensada para o pleno desenvolvimento. Essa limitação existe, em particular, por causa da presença da concepção liberal no âmbito econômico, social e educacional, fato que influencia em decisões, ações e no encaminhamento de políticas públicas.

Nesta subseção discorreu-se sobre os referenciais filosóficos da Pedagogia das Competências. Com isso, identificou-se que os referenciais, assim como as dimensões, pautam-se na ideologia conservadora de educação. Diante disso, constatou-se a presença de limitações e incoerências no discurso sobre o conteúdo da Pedagogia das Competências. Além disso, ressalta-se que as referências filosóficas da Pedagogia das Competências direcionam para a formação de um perfil de sujeito produtivo, individualista, sem consciência de classe e limitado ao que se requer às demandas do mercado, respondendo diretamente ao projeto societário capitalista.

1.5 O Modelo de Competências

Considerando o que foi discorrido sobre a Noção e a Pedagogia das Competências, além das dimensões e referências filosóficas, é necessário também apresentar o conceito e como se caracteriza o Modelo de Competências, descrevendo, inclusive, o que o diferencia, em particular, da Noção de Competências.

Segundo Deluiz (1995b), o Modelo de Competências surgiu no contexto da década de 1980, com discussões realizadas no âmbito empresarial relacionadas à crise capitalista ocasionada, dentre outros fatores, pelo esgotamento do padrão taylorista-fordista. Esse Modelo surge como uma alternativa no plano empresarial, sob o objetivo de orientar a formação de recursos humanos²¹ de acordo com a organização de trabalho vigente (Ferretti, 1997). No Brasil, o Modelo de Competências, assim como a Pedagogia das Competências, é aprofundado no decênio de 1990, contexto atravessado por reformas nos mais diversos setores, diante do qual pode-se destacar a apropriação da Pedagogia das Competências na educação.

²¹ No artigo utilizado como fonte de pesquisa, o autor intitula como recursos humanos os sujeitos que o plano empresarial deseja formar a partir da Pedagogia das Competências.

Com base no Dicionário da Educação Profissional, com foco nos conceitos elaborados por Araujo (2000, p. 210), o Modelo de Competências é apresentado como “[...] um conjunto de princípios, centralizado na idéia básica de mobilização da subjetividade dos indivíduos na realização de ações eficazes”. Esse Modelo surgiu a partir da Noção de Competências, que tem orientado mudanças no âmbito da gestão da força de trabalho e nos sistemas de ensino da educação básica e profissional (Araujo, 2000).

Considerando que a Noção de Competências é um termo referência que pressupõe o surgimento da Pedagogia e do Modelo das Competências, compreende-se o Modelo de Competências como um paradigma que articula um conjunto de práticas direcionando para uma finalidade ampliada: a formação do sujeito competente. Diante disso, revela-se que o Modelo de Competências pressupõe uma Pedagogia, tendo a Noção de Competências como referência central. Portanto, o Modelo de Competências expressa estratégias e métodos direcionados para uma finalidade ampliada: a formação do sujeito competente.

No Modelo de Competências, assim como no âmbito da Noção e da Pedagogia das Competências, o debate é direcionado para a questão do individualismo do trabalhador, caracterizado por um processo formativo limitado e aligeirado, com foco no desenvolvimento de competências básicas específicas e requeridas pelo mercado de trabalho, no sentido de desempenhar suas atividades de maneira eficiente e polivalente ao contribuir com diferentes setores da empresa.

Deluiz (1995b) apresenta indicações gerais sobre o Modelo de Competências, no qual sinaliza as estratégias formativas da Pedagogia das Competências.

No modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das **estratégias de aprendizagem** – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de **situações de aprendizagem** baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem (Deluiz, 1995b, p. 8, grifos nossos).

No que se refere às estratégias e situações de aprendizagem, estas devem possuir como base, respectivamente, uma educação com foco na individualização do sujeito, para que sejam formados mediante as competências básicas. As situações de aprendizagem são baseadas na Pedagogia de Projetos e na resolução de situações-problemas, novamente, com foco no individualismo, dessa vez para que o sujeito consiga desempenhar suas funções e esteja

capacitado a enfrentar e resolver individualmente os problemas encontrados. Ressalta-se, ainda, a presença de John Dewey como referencial importante para a Pedagogia das Competências, pois, conforme apresenta-se neste capítulo, o pragmatismo de Dewey encontra-se presente no conteúdo da Pedagogia das Competências e da Pedagogia de Projetos, utilizadas para desenvolver as situações de aprendizagem, com base nos estudos do autor no final do século XIX.

Deluiz (1995b) indica ainda que o Modelo de Competências favorece a construção de um currículo com a definição de estratégias de aprendizagem, situações de aprendizagem e avaliação pensadas e realizadas a partir da Pedagogia de Projetos. Desse modo, evidencia-se que há um processo de “movimento” de organização de um Modelo para uma Pedagogia das Competências. Este Modelo revela-se, em particular, como uma diferença direta entre Modelo e Pedagogia das Competências. Ambos possuem a Noção de Competências como referência, contudo, o Modelo pressupõe e dá materialidade a Pedagogia para estruturar e direcionar a formação de sujeitos competentes.

Essas indicações para a elaboração de um currículo com base no Modelo de Competências apresentam características e base teórica a partir dos estudos apresentados na presente tese, tais como: foco no desenvolvimento de competências básicas individuais e base teórica, com fontes na dimensão psicológica, econômico-social e ético-política e nos referenciais do racionalismo, individualismo e neopragmatismo. Pressuposto esse que pode ser reafirmado mediante com a organização curricular flexível e modular, o que sinaliza para a construção de uma base curricular que se adapte às exigências do mercado de trabalho e com o princípio formativo fragmentado em módulos.

Em relação ao Modelo de Desenvolvimento de Competências, Araujo (2000) apresenta-os como sistemas de desenvolvimento que foram elaborados com base na Noção de Competências e encontram-se aptos para serem materializados nas instituições de educação profissional. Além disso, o autor reforça a possibilidade da existência de vários modelos, haja vista que há especificidades nas instituições e, também, pela falta de consenso sobre o conceito de Modelo de Competências e o Modelo de Desenvolvimento. Acerca dessa falta de consenso, pode-se constatar que o primeiro é macro, enquanto o segundo baseia-se em referenciais direcionados especificamente à educação profissional, tanto na elaboração quanto na materialização.

Nesta subseção evidenciou-se que o Modelo de Competências pressupõe a Pedagogia e tem como referência central a Noção de Competências. Diante disso, constatou-se que o

Modelo dá materialidade a Pedagogia das Competências a partir do direcionamento das estratégias formativas utilizadas para a formação de um tipo de sujeito específico.

Nesta seção foi possível identificar e apresentar as diferentes definições da Noção, Pedagogia e Modelo de Competências, compreendendo-as a partir das diversas perspectivas teórico-metodológicas. Além disso, apresentou-se as dimensões e os referenciais filosóficos que compõem o conteúdo da Pedagogia das Competências. Novamente, pode-se ratificar a presença dos Organismos Multilaterais na materialização e institucionalização da Pedagogia das Competências nos instrumentos normativos da educação brasileira, por intermédio de documentos publicizados na década de 1990 e a partir dos anos 2000. Esse processo de caracterização realizado nesta seção foi um elemento importante na identificação das rupturas e permanências existentes no conteúdo dos documentos educacionais, dentro do recorte temporal proposto.

2 AS CRISES CAPITALISTAS, A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Nesta seção são evidenciadas as crises capitalistas, o processo de reestruturação produtiva e do surgimento e afirmação da Pedagogia das Competências. Primeiramente, discorre-se sobre o sistema capitalista e os processos de sucessivas crises. Por conseguinte, o enfoque é referente à Teoria do Capital Humano (TCH), articulando com o surgimento e fortalecimento da Noção de Competências.

Na parte final do capítulo, apresenta-se como ocorreu a inserção de políticas ultraconservadoras na educação a partir do contexto de mais uma crise do sistema capitalista, no limiar dos anos 2000, e da concepção antidemocrática que se fortaleceu, em particular, adiante do ano de 2008. Toda a análise realizada nesta seção é alinhada ao objeto de estudo, com foco em identificar como a Pedagogia das Competências foi se adequando e se apresentando em cada conjuntura, o tipo de sujeito que tem objetivado formar, em particular com uma análise sobre o advento do tipo humano de cidadão sacrificial.

2.1 O capitalismo e os processos de crise: crises ocasionais ou ocasiões de crises?

O capitalismo surge com o declínio do sistema feudal, que, no período correspondente à Idade Média (V-XV), era o sistema de organização econômica, política e social em vigência na Europa. No sistema feudal, as relações de produção eram de base agrária e tinham, como ponto de partida, a exploração da mão de obra pelos senhores feudais. O contexto de crise do sistema feudal é ilustrado com a introdução da Idade Moderna, o surgimento e fortalecimento dos Estados Modernos e da burguesia, as grandes navegações, os avanços científicos e as relações comerciais.

Nessa conjuntura, as relações sociais e de produção se modificaram, ao passo que o trabalho passa de servil a assalariado. A mudança no modo de trabalho, no entanto, não modifica um ponto: a exploração da mão de obra tem continuidade, sendo, dessa vez, realizada pelos capitalistas.

No que tange à sua forma conceitual, mediante os processos históricos e dialéticos, compreende-se o capitalismo como um sistema amplo, que vai além do seu sentido “restrito”, ao designar um modo de produção econômico. Historicamente, os elementos que compõem o capitalismo denominam um sistema econômico que influencia não somente um modo de produção específico, como também as relações sociais e a sociedade de modo geral. Segundo

Marx (2011), o capital se origina da acumulação primitiva, sendo a expropriação e a exploração dos trabalhadores a base de toda a sua evolução.

Contudo, explicar o que é o sistema capitalista, bem como seus elementos, características e constructos não é o enfoque desta seção, mesmo porque discutir o sistema capitalista em uma subseção tornaria a análise rasa e insuficiente. O que se objetiva, aqui, é demonstrar como o sistema capitalista se articula com as relações sociais e de produção, modificando processos, introduzindo crises e se “reformatando” a cada contexto histórico, associando a análise ao surgimento e aprofundamento da Lógica das Competências. Ressalta-se, ainda, que a expressão “reformatar” é utilizada no sentido de manutenção da base capitalista e na introdução de elementos novos para se reconstruir e fortalecer enquanto sistema.

Para tanto, é preciso, primeiramente, compreender o conceito de crise para entender como esta se apresenta de forma corriqueira no desenvolvimento do sistema capitalista e, ainda, o seu processo de “reformatação” para manter-se como sistema hegemônico. Com base em Bobbio *et al* (1998), entende-se como crise um processo que se caracteriza pela ruptura de um sistema. A crise é composta por três elementos: caráter de subitaneidade e, por vezes, de imprevisibilidade, a duração que, de modo geral, é limitada, e pela forma como intercede no funcionamento do sistema vigente (Bobbio *et al*, 1998).

Em relação à ruptura de um sistema, esta pode ser positiva, negativa e até violenta, com base nas interações que ocorrem no interior desse sistema. Para compreender uma crise, é preciso analisá-la a partir de três fases: 1) anterior ao momento no qual a crise é iniciada; 2) o período em que a crise ocorre, e; 3) o período posterior à crise, no intuito de observar como o sistema ficou em comparação ao que era anteriormente (Bobbio *et al*, 1998).

De forma objetiva, o capitalismo enfrenta crises que o sustentam como princípio de mudanças e adequações desde o seu surgimento. Logo no período da Idade Média, o capital precisou se reajustar perante as mudanças ocorridas no século XVI, com intensas transformações econômicas, sociais e culturais, enveredadas pela expansão ultramarina, o humanismo, a reforma protestante e a revolução científica, que tornou conhecido o sistema de acumulação como capitalismo comercial. As diversas formas de acumulação do capitalismo comercial ocasionaram a chamada grande inflação europeia do século XVI.

Desse modo, surge, como alternativa, no século XVIII, o capitalismo industrial, na conjuntura da Revolução Industrial, que é balizado pelo processo de produção em massa e pelo trabalho assalariado, marcando a mudança do trabalho manual para a inserção das máquinas em um período que aumenta-se a circulação de dinheiro. Segundo Harvey (2011), o capitalismo

é um processo no qual o dinheiro é enviado de forma perpétua para buscar mais dinheiro, haja vista que esta é uma forma de poder social.

Após a crise de 1929, nos Estados Unidos, bem como as mudanças referentes a um novo paradigma técnico-econômico, marcado por intensas mudanças no processo de produção a partir da revolução tecnológica, o capitalismo financeiro se estabelece após a primeira grande crise do capitalismo global, em 1973. A sistematização do capitalismo comercial, industrial e financeiro mostram que a tecnologia, seja manual ou técnica, tem sido instrumento importante, pois, com as mudanças, são introduzidas as crises, e dentre as tratativas de saídas das crises do sistema de acumulação capitalista está exatamente a apropriação dessas tecnologias pelo capital.

O capitalismo financeiro baliza o fortalecimento do pensamento neoliberal, que surge a partir das ideias de Hayek e Friedmann na década de 1930, tendo se fortalecido décadas depois, após sucessivas crises capitalistas. O aprofundamento das ideias neoliberais nos anos de 1970 parte da crítica central ao modelo de Estado de bem-estar social, que, segundo Chauí (2020), tinha como base de sustentação o Fordismo na produção, a ideia de pleno emprego e o monopólio e oligopólio. Os críticos do Estado de bem-estar social afirmavam que a excessiva regulação por parte do Estado destruía a perspectiva de liberdade os sujeitos e a possibilidade de competição, sem as quais não haveria a possibilidade de prosperar (Chauí, 2020).

A presença de um Estado que pensasse minimamente em políticas públicas e sociais foi apresentada como um estorvo financeiro que sobrecarregaria os gastos públicos e também como insuficiente na realização da sua função de gerenciar ações. Não somente por isso, mas considerando também o contexto de intensos movimentos sindicalistas dos operários, o Estado atravessa o que Chauí (2020) chama de deslocamento de ação, a partir do que passa a gerir o fundo público de forma exclusiva para as práticas articuladas pelo capital.

O fortalecimento do neoliberalismo aciona, portanto, uma espécie de movimento coadjuvante do Estado, que cede espaços públicos para conduções que são de interesse do mercado. A maior liberdade do mercado sobre as ações do Estado viabilizou uma menor regulação estatal em detrimento da progressão privatista, que estabeleceu mudanças nas mais diversas áreas, as quais incluem o trabalho e a educação.

Diante disso, o estudo das relações capitalistas, em articulação com os períodos históricos apresentados nesta seção, tiveram como base compreender as rupturas que levaram a inserções de novos períodos históricos no sistema capitalista, e como este se caracteriza, principalmente em termos de formação humana, e de que forma o contexto anterior e posterior

à crise interferem no processo formativo. Ressalta-se, ainda, que no sistema capitalista a ruptura no contexto das crises não se caracteriza pela cisão de um sistema para inserir outro. Trata-se, na verdade, da “reformatação” do sistema capitalista diante das transformações ocorridas, o qual apresenta proposições para sair da crise na qual o próprio sistema se inseriu.

Com isso, corrobora-se com Harvey (2011) sobre as crises que ocorreram no sistema capitalista, as quais são tanto inevitáveis quanto necessárias, haja vista que são consideradas a única forma de restauração ou manutenção do equilíbrio do sistema, mediante contradições que o sistema de acumulação primitiva apresenta.

Desse modo, parte-se do pressuposto de que as crises capitalistas que ocorreram no decorrer da história fazem parte do seu processo sistêmico de reinvenção, reformatando-se para adequação à conjuntura que se apresenta. Esse processo de reinvenção e reformatação é um denominador do princípio da hegemonia do sistema capitalista, que utiliza as crises para permanecer como sistema hegemônico, sendo fortalecido e recebendo novas características, que são apropriadas dos diferentes ciclos do capital. Além disso, as crises capitalistas contribuem para discutir de que forma se pensa na formação do trabalhador, considerando as transformações, a dinamicidade e a dialética das conjunturas.

Nesta subseção evidenciou-se o surgimento do sistema capitalista, bem como seus processos de crises, que foram identificados como denominadores da hegemonia capitalista. Constatou-se que as crises do sistema capitalista não são ocasionais, sendo ocasionadas pelo próprio sistema, que se “reformata” com a introdução de novos elementos, mantendo a mesma base ideológica, para se reconstruir e fortalecer enquanto sistema.

2.2 A Teoria do Capital Humano

Nas décadas de 1950 e 1960, o sistema capitalista estava em pleno desenvolvimento e crescimento econômico, sobretudo por causa do contexto pós-segunda guerra mundial, marcado pelo alto investimento em tecnologias, tanto para a produção quanto para o enfrentamento do processo Capitalismo versus Socialismo.

Na década de 1950, a relação capital-trabalho e a conjuntura de crescimento econômico designavam para a necessidade da formação de trabalhadores, de acordo com as exigências do mercado e a Teoria do Capital Humano, a qual objetiva formar um sujeito condicionado à repetição e reprodução de funções. Trata-se da formação de um sujeito com base na rigidez do sistema, estando capacitado ao “fazer” do trabalho.

A noção de Capital Humano surge na década de 1950, com a pesquisa desenvolvida pelo americano Theodore Schultz. Segundo Frigotto (2006), Schultz pensa a noção de Capital Humano como um investimento do sujeito em si mesmo, em decorrência do crescimento econômico da época para, com isso, diminuir as desigualdades existentes, promover a mobilidade social e obter “retornos” futuramente. Esse investimento é composto por dois elementos: saúde e educação formal (Frigotto, 2006, 2015).

Desse modo, entende-se que a Teoria do Capital Humano pensa a formação como um autoinvestimento e promoção da força de trabalho de acordo com as exigências desse período de crescimento industrial e tecnológico. Pode-se afirmar, ainda, que a TCH pressupõe, como foco, o desenvolvimento de duas áreas essenciais, a fim de formar um sujeito “pronto” para adequar-se ao mercado: a força física e a articulação da relação emprego-educação com a obtenção de habilidades e conhecimentos específicos.

Essa junção de fatores direciona para uma Teoria que defende a “[...] ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima [...]” (Frigotto, 2009, p. 69). Compreende-se, portanto, que para além da ideia de um trabalhador condicionado à rigidez do trabalho e à repetição de funções, é preciso estar apto às mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. Necessita-se, também, estar saudável para produzir e tornar-se mão de obra geradora de lucros em nível máximo, que não proporcione prejuízos ao mercado.

Nessa conjuntura, passa-se a exigir cada vez mais que o trabalhador entregue muito de si, para que o mercado permaneça estável e gerando lucros. Além disso, exige-se mais da educação, que, em conjunto com a TCH, é designada como solução para problemas existentes na sociedade capitalista, em particular no que se refere ao crescimento, produção e consumo. Com isso, entende-se que dentre esses dois elementos que compõem a Teoria Capital Humano, a educação torna-se o ponto central na conjuntura das décadas de 1960 e 1970, fato que reforça a existência da relação emprego-educação. Desse modo, corrobora-se com a seguinte afirmativa:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagonica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (Frigotto, 2015, p. 217).

A visão de homem, trabalho e educação apresentada é associada à limitação e ao reducionismo, ao passo que o homem é tido como uma força de trabalho para a produção do excesso de geração de lucros, enquanto o trabalho²² é pensado pela via da alienação, além do que a educação se limita ao processo formativo da articulação emprego-educação, visando ao treinamento e adaptação de funções, que servem ao sistema capitalista e não pressupõem uma formação pensada pela via social. Essa articulação entre a concepção de homem, trabalho e educação corroboram para a continuação de uma concepção de sociedade historicamente amparada pelas desigualdades.

No que se refere às desigualdades, este é outro quesito para o qual a Teoria do Capital Humano apresenta “soluções salvadoras”, haja vista que, com a utilização da TCH, Schultz defendia que seria possível diminuir as desigualdades mediante o processo formativo, pois, em tese, os sujeitos estariam disponíveis para o mercado de trabalho e poderiam almejar a mobilidade social e a transformação econômica. Contudo, uma Teoria que se baseia em uma formação reduzida e com foco somente nos conhecimentos e habilidades necessários para o mercado não oportuniza uma formação de maneira integrada.

Na discussão realizada nesta seção, pôde-se compreender a noção da TCH como uma ideologia que serve ao capital e à permanência do processo de exploração do trabalhador (Frigotto, 2006). A Teoria do Capital Humano apresenta-se como uma expressão de força do sistema capitalista para se adaptar às mudanças que ocorrem. Além disso, viabilizou a entrada do capital nas tomadas de decisões no âmbito educacional, de forma mais evidente, designando, como perfil formativo, um sujeito produtivo e treinado para exercer funções, gerar lucros em excesso e limitado ao entendimento servil de força de trabalho para a exploração capitalista. Sendo, portanto, a Teoria do Capital Humano uma ideologia que pressupõe a um tipo humano.

Enquanto ideologia do capital, com a relação emprego-educação e a defesa de uma formação de si mesmo, pelo individualismo e a autonomia, no sentido da autorresponsabilização dos sujeitos pela sua formação e inserção no mercado de trabalho, reforça-se outra noção, que também surgiu na década de 1960 e ganhou força nas décadas seguintes: a Noção de Competências.

Considerando o alinhamento existente entre a Teoria do Capital Humano e a Noção de Competências, compreende-se a Teoria do Capital Humano como uma ideologia presente no

²² O trabalho, pela perspectiva do capitalismo, apresenta-se de forma alienada, ao passo que a relação dos proprietários dos meios e instrumentos de produção com os não proprietários implica na necessidade de o trabalhador vender a sua força de trabalho (Frigotto, 2002).

conteúdo da Pedagogia das Competências, haja vista que a concepção de formação de sujeito apropriada pela Pedagogia das Competências tem, como base, um sujeito que se adequa às necessidades do mercado de trabalho, sendo a educação um investimento que, no âmbito da individualização do sujeito, é pensada como um investimento em si mesmo, para que esse indivíduo apresente-se ao sistema capitalista como um trabalhador polivalente e flexível.

Nesta subseção foi apresentada a Teoria do Capital Humano, considerando seu surgimento e a articulação com a Noção de Competências, sendo a TCH uma ideologia presente no conteúdo da Pedagogia das Competências no sentido de qual sujeito objetiva-se formar, que é um sujeito flexível, eficiente e responsabilizado pela sua formação, inserção e permanência no mercado de trabalho.

2.3 A reestruturação produtiva e a crise do sistema capitalista: contexto histórico de surgimento da Noção de Competências

Nesta subseção analisa-se o processo da reestruturação produtiva, articulado com a discussão sobre a Teoria do Capital Humano, realizado na subseção anterior, com o objetivo de compreender como esses processos históricos, econômicos e sociais influenciaram o surgimento da Noção de Competências e da Pedagogia das Competências.

Em decorrência do processo intenso de crescimento econômico do sistema capitalista nas décadas de 50 e 60, iniciou-se uma fase de modernização²³ marcada por investimentos em tecnologias, sob a égide do aumento de produção e lucro nas indústrias. Esse período é marcado pelo processo de gestão e organização das indústrias e do trabalho, a partir do modelo taylorista-fordista.

Entende-se por modelo taylorista, com base em Taylor (1990), um processo que buscava padronizar tanto a forma de gestão quanto o processo de desempenho técnico, por intermédio de um trabalho coletivo, em detrimento de resoluções individuais. O modelo fordista, segundo Harvey (2011a, 2011b), surgiu por volta de 1914. Na década de 1960, esse sistema de acumulação já apresentava problemas complexos, contudo, manteve-se firme até 1973. Ainda nesse contexto, evidencia-se o crescimento da produção industrial e de consumo, concomitante ao Estado de Bem-Estar Social, com o qual o Estado inicia o processo de viabilização da formação dos trabalhadores por intermédio do sistema educacional.

²³ Esse processo de modernização que o sistema capitalista defende é apresentado por Harvey (1992) como fugidio, pragmático, efêmero e fragmentado, o qual, principalmente a partir da década de 1970, tem definido debates, parâmetros e discursos nos mais diversos setores e âmbitos.

O fordismo também se apresenta como um modelo com foco na gestão, assim como o taylorismo. Porém, esse é mais rígido e limitado, tanto no âmbito do desempenho técnico quanto no foco no individualismo (Frigotto, 2006). Segundo Harvey (2011a), o fordismo foi um sistema rígido, com detalhada divisão do trabalho, de inovações tecnológicas já existentes à época, as quais foram racionalizadas com base em uma nova política de controle e gerência. No contexto pós-segunda guerra mundial o fordismo passou a estampar status para além de um sistema de produção, tornando-se um verdadeiro modo de vida (Harvey, 2011b).

Acerca do modelo taylorista-fordista, pode-se dizer que este:

[...] tinha como característica central a produção de bens padronizados (produção em série com base na automação rígida), que funcionava como alavanca da eficiência e da capacidade de concorrer em economias cuja base tecnológica não permitia que a produção respondesse a demandas fracionadas ou individualizadas, sem que tornasse a produtividade ou o custo incompatíveis com a escala de produção. A organização hierarquizada do trabalho e a separação entre as atividades relacionadas à concepção e à execução – cabendo à gerência o planejamento global do processo de trabalho – marcavam o padrão de gestão da dinâmica produtiva, caracterizando o taylorismo-fordismo como um modelo extremamente desqualificante para a força de trabalho (Deluiz, 1995a, p. 15-16).

Com isso, observa-se que o modelo taylorista-fordista teve como base a padronização, tanto do processo de organização quanto do desempenho técnico, sob a perspectiva de racionalizar e uniformizar funções, com foco na produtividade e no lucro. O excesso de rigidez e controle, sem acompanhar as mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas, com foco na microeletrônica, tornaram o modelo taylorista-fordista estagnado no contexto da década de 1970. Com o surgimento de novas tecnologias e com as mudanças ocorridas, um novo sistema de acumulação fazia-se necessário.

Considera-se, portanto, que esse modelo se tornou ultrapassado, baseando-se nos avanços da época, em particular, no que se refere à ciência e à tecnologia, pois uma ação de trabalho marcada pelo excesso da rigidez e da padronização sucumbia diante das novas tecnologias que surgiram. Segundo Machado (1994), as novas tecnologias modificaram a base da produção social e exigiram um novo perfil de trabalhador, tendo em vista que o manejo das novas tecnologias era considerado complexo e requeria, ao trabalhador, a compreensão de como executá-los.

Esse processo, ocorrido na década de 1970, direcionou para mais uma crise no sistema capitalista, que, para o processo de superação, apresentou um novo modelo, o qual modificou a gestão de trabalho, as relações sociais e o processo de qualificação no contexto do neoliberalismo (Machado, 1994; Neves, 1994; Deluiz, 1995a; Fidalgo *et al.*, 2010). Essas

mudanças tornaram o sistema taylorista-fordista ultrapassado, haja vista que seu modelo organizacional e técnico não apresentava produtividade suficiente para acompanhar o processo de intensos avanços tecnológicos, com a inserção da microeletrônica.

É nesse contexto, também, que a crise do sistema capitalista chega ao seu auge, em um período conturbado e marcado, inclusive, pela crise petrolífera. Segundo Harvey (2011b), em 1975 a crise “obrigou” o Estado a se inserir em um período marcado pela reestruturação, intensificação e racionalização do controle do processo de trabalho. Portanto, a conjuntura apresentada exigiu um processo de reestruturação geral, com mudanças no papel do Estado, que da condição de Estado de Bem-Estar Social torna-se Estado Neoliberal, caracterizando-se pela intervenção mínima, com a intervenção maior ocorrendo no âmbito privado, sendo, também, marcado pela fusão de empresas privadas e de empresas e setores públicos como possibilidade de crescimento econômico. Tal conjuntura direciona para a necessidade de criação e fortalecimento de um novo regime de acumulação capitalista.

É nesse contexto que as bases do modelo toyotista passaram a ser utilizadas. O toyotismo surgiu no Japão e se tornou evidente no âmbito do processo de mundialização do capital, na década de 1970. O modelo toyotista utilizou, como sistema basilar, o *kan-ban/just-in-time*, expressões que, segundo Neves (1994), têm como objetivo otimizar, agilizar e tornar eficiente o processo de produção e informação. Esse processo trata de:

[...] um novo paradigma técnico-econômico cujas principais características se expressam pela produção flexível, despadronizada e diversificada; pela versatilidade na modificação de produtos em função das necessidades do consumidor; pela organização não-hierárquica do trabalho; e pela gerência baseada no uso da informação e subordinada a um processo de gestão menos centralizado e mais flexível (DeLuiz, 1995a, p. 16).

A inserção dessas mudanças tinha, como foco, o aumento da produtividade do trabalhador, de acordo com as imposições do contexto, a fim de acirrar a concorrência e a capacidade de consumo e, com isso, contribuir para a saída da crise. Segundo Harvey (1992), essas mudanças têm como base de sustentação a flexibilização do trabalho, o que inclui o processo, o mercado, os produtos e o consumo, os quais inseriram novidades nas relações sociais e de trabalhos, tais como: o “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 1992, p. 142).

Compreende-se, portanto, que o modelo toyotista diferencia-se do modelo taylorista-fordista, especificamente no que se refere ao processo de rigidez e controle, que marcou o

processo de produção e consumo do taylorismo-fordismo. Com as mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas identificadas, o que antes possuía como base a rigidez e o controle, agora baseia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, consumo e relações sociais.

Além disso, as mudanças tecnológicas, a inserção da microeletrônica e o novo modelo de acumulação capitalista tornaram viável uma maior rapidez no processo de produção e inovação de produtos, bem como o surgimento de novas formas de trabalho, a saber: o trabalho temporário. Diante disso, é possível afirmar que essas transformações corroboraram para o aprofundamento da precarização das relações de trabalho a partir da introdução do trabalho temporário, que aumentou o número de desempregados, e de uma nova perspectiva formativa do trabalhador, a partir da Noção de Competências, na qual o processo de ação do trabalhador era voltado para a produtividade, a flexibilidade e a polivalência, em detrimento da qualidade nas relações de trabalho nos mais diversos setores.

Observa-se que a flexibilidade é uma categoria central nessa conjuntura. Segundo F. Fidalgo *et al* (2010, p. 13), nos países centrais destacam-se, como principais tendências: “flexibilização da produção; polivalência e multifunção da força laboral; reconhecimento dos saberes não vinculados ao conhecimento sistematizado, ou ao denominado trabalho prescrito, inter-relacionamento entre setores da planta fabril e reestruturação do campo ocupacional”. Para além da flexibilidade, outras características são apresentadas como competências pessoais exigidas ao trabalhador no advento da Noção de Competências, no âmbito formativo.

Além da flexibilidade, outro aspecto que carece de atenção é a polivalência, que exige do trabalhador uma maior capacidade de adaptação à diversidade, tanto na produção quanto no desempenho de funções. Além das categorias centrais, pode-se evidenciar, também, as exigências individuais colocadas ao trabalhador, que surgem das funções assumidas pelo trabalho, as quais Araujo (1999) chama de atribuições pessoais, a saber:

iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de gerar e se adaptar às mudanças, independência, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar, de decidir e etc (Araujo, 1999, p. 19).

As atribuições pessoais exigidas estão articuladas com as categorias centrais apresentadas, em particular com a flexibilidade e a polivalência. Essas atribuições, assim como as categorias centrais, no âmbito da Noção de Competências, exigem um perfil de trabalhador mais “qualificado” e competente. Contudo, essas qualificações são pessoais/individuais e, portanto, devem ser almejadas pelo trabalhador como um investimento em si mesmo, por

intermédio da Teoria do Capital Humano, sendo parte do processo de inserção e permanência em um mercado de trabalho recém-modificado pelo processo de reestruturação produtiva.

Nesse período, pode-se afirmar que há uma maior exigência de qualificação do trabalhador, para que possa se adequar ao processo de flexibilidade produtiva, às mudanças no setor, no modo de produção e no processo de gestão global das empresas e das indústrias. O processo de maior exigência de qualificação para o trabalhador, em articulação com a produção, é apresentado por Paiva (1989) por meio de uma revisão de literatura de autores clássicos internacionais²⁴, primeiro dividindo em 3 fases históricas: fase do artesanato, fase da desqualificação e fase da indústria moderna. Por conseguinte, sistematizou o processo de qualificação e produção em forma de 4 teses sobre qualificação média do trabalhador no contexto do capitalismo contemporâneo, a saber: 1) tese da desqualificação, 2) tese da requalificação, 3) tese da polarização das qualificações, e 4) tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa (Paiva, 1989).

As 3 fases históricas remetem à relação entre a produção e a qualificação, onde a primeira é chamada de a fase do artesanato, a qual exigia longa aprendizagem e tinha, como base, a manufatura e o conhecimento agrícola. A fase da desqualificação é a segunda, e ocorre entre os séculos XVI-XVIII, incluindo o contexto da Revolução Industrial e a produção em massa. A terceira fase, conhecida como a fase da indústria moderna, exigia do trabalhador mais fluidez, disponibilidade absoluta, versatilidade e mobilidade (Paiva, 1989).

As 4 teses, respectivamente, dispõem: 1) a primeira tese elenca que o capitalismo não produziu algo novo, somente reproduziu com base no que já existia: a transição do artesanato à manufatura, fato que tornava a desqualificação progressiva; 2) a segunda tese defendia o desenvolvimento tecnológico e exigia mais qualificação por parte dos trabalhadores; 3) por conseguinte, a terceira tese combina-se com as que a antecedem e defende que o capitalismo moderno não necessita de uma classe trabalhadora qualificada. Contudo, afirma que o mesmo sistema necessita de um número pequeno de profissionais com altas qualificações, e; 4) a quarta e última tese designa para a necessidade de o capitalismo contemporâneo, em termos absolutos, aumentar a qualificação e, em termos relativos, reduzir o conhecimento adquirido pela humanidade (Paiva, 1989).

É possível observar que as três fases e as 4 teses marcam períodos distintos da história, no que se refere à relação entre a qualificação do trabalhador e a produção. A primeira fase e a

²⁴ A autora utilizou, como base bibliográfica, autores das escolas francesa, inglesa, alemã e americana.

primeira tese orientam para um viés de reprodução, no qual a qualificação não aparecia com exigências grandes. No entanto, é a partir da segunda fase e da segunda tese que o processo histórico se modifica, juntamente com as relações sociais e de trabalho. Com isso, observa-se um aumento na exigência da produtividade em massa e na qualificação, com base no crescimento industrial rígido.

A terceira fase sinaliza para a inserção da modernização, a mudança de um sistema de acumulação e a exigência de trabalhadores qualificados com base na flexibilidade, enquanto a terceira e quarta teses conduzem para o mesmo contexto, porém, direcionam para uma formação desigual entre classe trabalhadora desqualificada e intensa necessidade de profissionais altamente qualificados.

A reestruturação produtiva também se fez presente no Brasil, e, assim como nos países ricos, as mudanças ocorridas influenciaram um processo de desemprego, informalidade e aumento das desigualdades (Deluiz, 1995a; M. Silva 2008). Esse movimento, associado às mudanças nas relações sociais, de trabalho e no desenvolvimento e fragmentação de setores e criação de novas funções²⁵, gerou um período de precarização do trabalho, também intitulado como “a crise do emprego”²⁶. Ressalta-se que esse contexto da Noção de Competências, com a competitividade e maiores exigências de qualificação pessoal, colocou sob o trabalhador a responsabilidade pela sua própria formação, inserção e permanência no mercado. Com isso, os que não conseguiam uma ocupação destinavam-se a empregos na informalidade, sem carteira assinada.

Com a influência dos documentos dos Organismos Multilaterais (OMs), os quais são entendidos como grandes instituições que, de forma geral, foram criadas no pós-segunda guerra, sob a prerrogativa da manutenção da paz mundial, e que vêm colaborar com a reconstrução de países afetados pela guerra e, com isso, diminuir as desigualdades. Essas agências abrangem as mais diversas áreas, a saber: no âmbito financeiro, educacional, cultural, a saúde, a segurança e a economia, trabalhando de forma articulada em prol dos objetivos de cada país membro dos OMs. O Banco Mundial e a Unesco estão entre os Organismos que mais se destacaram na inserção da relação dessas agências com a educação, a partir do decênio de 1970.

A Noção de Competências é um termo de referência com apontamentos que devem ser seguidos tanto no âmbito econômico quanto, posteriormente, no âmbito educacional, com base na produtividade e como um instrumento voltado para melhorar os índices educacionais

²⁵ Harvey (1992) afirma que, nessa conjuntura, foram criados novos postos de trabalho.

²⁶ Afirmação apresentada com base em N. Fidalgo e F. Fidalgo (2010).

da época. Essa literatura sobre a educação, desenvolvida pelos Organismos Multilaterais, surge na Europa, na conjuntura da década de 1970. Especificamente, segundo Sacristán (2011), em 1972²⁷, por intermédio do Relatório Aprender a Ser.

O Relatório Aprender a Ser foi desenvolvido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida pelo ex-ministro da educação da França, Edgar Faure. No documento, sinalizavam-se mudanças necessárias no âmbito educacional, que era considerado fraco e instável e, por isso, precisava de novos tipos de habilidades e exigências para acompanhar as transformações da época, pois, de acordo com Faure *et al* (1972, p. 23), uma das grandes preocupações da época era formar o sujeito com o que autor intitula de uma «*L'éducation de l'homme moderne*»²⁸.

No relatório, utiliza-se o Aprender a Ser (*Apprendre à être*) como uma noção de formação flexível, a qual pode ser modificada a partir das transformações e exigências do mercado, independente do período em questão. Segundo Faure *et al* (1972, p. 29), o perfil de sujeito que se deseja formar é «*qui est à saportée, il faut qu'elle prenne conscience d'elle-même, de ses aspirations, de sa force*» e «*Il faut que l'homme nouveau soit capable de comprendre les conséquences globales des comportements individuels, de concevoir les priorités et d'assumer les solidarités qui composent le destin de l'espèce [...]*»²⁹. Portanto, além da presença da flexibilidade, exige-se um sujeito que compreenda o contexto, suas prioridades individuais e a responsabilidade por si mesmo, no sentido de qualificar-se e produzir para e no mercado.

Diante disso, pode-se constatar, no relatório disponibilizado pela Unesco em 1972, a presença de características que fazem parte do núcleo da Noção de Competências. Outro ponto que se deve evidenciar é a expressão Aprender a Ser, que aparece novamente e de forma mais aprofundada em outro documento do mesmo Organismo, trata-se do Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado por Jacques Delors em 1998, o qual apresenta, como quatro

²⁷ No livro publicado em 2011, Sacristán apresenta que o relatório foi publicado em 1973. No entanto, com base no documento original *Apprendre à être*, disponibilizado pela Unesco, a data de publicação é de 1972. A partir dessas informações, optou-se pela utilização do ano de publicação do relatório como 1972.

Além disso, ressalta-se que os demais documentos dos Organismos Multilaterais apresentados na presente subseção foram elencados a partir do estudo realizado por Sacristán (2011). Contudo, as análises apresentadas de cada documento foram realizadas pela autora da tese, com base no acesso e estudo deles.

²⁸ Tradução da citação utilizada em língua francesa: “A educação do homem moderno”.

²⁹ Tradução da citação utilizada em língua francesa “quem está à sua responsabilidade, deve se conscientizar de si mesmo, de suas aspirações, de sua força” e “o novo homem deve ser capaz de entender as consequências globais do comportamento individual, conceber as prioridades e assumir a solidariedade que compõe o destino da esperança [...]”.

pilares do conhecimento: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

O relatório da Unesco de 1998 é apresentado, também, com o objetivo de melhorar os índices e a qualidade da educação, com base nos 4 pilares citados anteriormente, no qual o termo Aprender a Ser é mais aprofundado em relação ao relatório de 1972. No Relatório Delors, a qualidade da educação, mediante os 4 pilares, é articulada diretamente à Pedagogia das Competências, com foco na relação educação-emprego.

Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes [...].

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, na maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras (Delors *et al.*, 1998, p. 90).

A dimensão psicológica circula no Relatório de Jacques Delors de 1998, no qual apresenta-se a Pedagogia das Competências, com base no “Aprender a Aprender” como uma possibilidade de acompanhar o processo de desenvolvimento e progresso da sociedade, sendo um meio para que o sujeito esteja com formação útil para as transformações da sociedade.

De acordo com Duarte (2001), o lema “Aprender a Aprender” corresponde a uma ampla corrente pedagógica contemporânea, que combina a Pedagogia das Competências, o Construtivismo e a Escola Nova. Nos documentos dos Organismos Multilaterais, o “Aprender a Aprender” e seus 4 pilares da educação são representados sumariamente como um símbolo da educação do século XXI e da chamada Sociedade do Conhecimento, que revigora o lema como vitrine do Construtivismo.

Os quatro pilares do conhecimento estão associados e trabalham com base na formação e no comportamento, pois tratam, respectivamente, sobre a compreensão, a ação e a convivência, enquanto o Aprender a Fazer está direcionado para o desempenho das atividades, com base nos três primeiros pilares apresentados. O termo Aprender a Fazer é discutido no relatório, em conjunto com a “noção de qualificação à noção de competência”, ao trabalho, às atividades assalariadas e à economia informal (Delors *et al.*, 1998, p. 93).

A noção de qualificação associada à educação formal escolarizada, com maior tempo para conclusão, é apresentada como ultrapassada, pois, de acordo com Delors *et al.* (1998), considerando o contexto de mudanças profundas, é preciso adquirir mais que aprendizagem, sendo necessário obter competências mais amplas para preparar os sujeitos às mais diversas

situações, bem como para o trabalho em equipe, quesitos estes que são negligenciados pelas escolas.

Pode-se, portanto, inferir que o lema “Aprender a Aprender” possui relevância na articulação educação-capital, ao passo que o processo formativo defendido se enquadra tanto no que o mercado de trabalho exige quanto no discurso de que essa adequação existe como sendo parte de um mecanismo para alcançar desenvolvimento e crescimento socioeconômico na mundialização do capital, no qual o sujeito deve mostrar-se disposto a aprender tudo que for necessário e útil ao mercado.

Entende-se que, no sentido formativo, os defensores da Noção de Competências afirmaram que a noção de qualificação não apresentava capacidades para acompanhar os processos de mudanças tecnológicas que modificaram as relações sociais de produção no contexto da reestruturação produtiva. Portanto, pode-se evidenciar que o relatório demonstra um conteúdo no qual o processo de qualificação profissional deve ser substituído pelo desenvolvimento de competências pessoais, fato que orienta para mudanças no âmbito formativo, as quais precisam ter, como base, os quatro pilares do conhecimento para, com isso, formar o sujeito que esteja apto às novas exigências do mercado de trabalho.

Os documentos publicizados pelos Organismos Multilaterais sinalizam que o objetivo precípuo é melhorar a qualidade da educação, com foco na opinião pública, em diagnóstico e orientações homogêneas e globalizadas (Sacristán, 2011). Desse modo, o conteúdo dos relatórios possui um alcance maior e, conseqüentemente, uma aplicabilidade mais ampliada para a viabilização de políticas educacionais, com base em documentos cujo objetivo é melhorar a educação, mesmo que esta ainda se encontre associada, principalmente, ao desenvolvimento econômico dos países, em detrimento da qualidade social.

Corroborar-se com Ferretti (2004) que, diferente da Noção de Competências, que se origina na área da economia, a noção de qualificação é originada no âmbito dos estudos da Sociologia do Trabalho e, de forma equivocada, tem sido apresentada como sinônimo da Noção de Competências.

Parte-se do pressuposto de que a qualificação não deve ser entendida como um conceito volátil, frágil e restrito, em particular por ser um conceito multidimensional em disputa, que está presente nas relações de produção desde a época histórica da fase do artesanato. No contexto pós-segunda guerra mundial, o surgimento do sistema taylorista de acumulação, a qualificação, a divisão social do trabalho e as manifestações dos trabalhadores sobre valorização salarial tornaram-se centrais nas discussões sobre a formação profissional.

Na França, em particular, o debate realizado sobre a noção de qualificação foi denso e revela a resistência desse conceito, que foi disputado por diferentes concepções no campo do Sociologia do Trabalho, com destaque para Georges Friedmann e Peirre Naville. Friedmann, na década de 1940, segundo Deluiz (1995a), apresentou a abordagem Essencialista ou Substancialista, alinhada às demandas técnicas de qualificação do trabalhador, com enfoque no conteúdo e no tempo de formação que, por sua vez, alinhava-se às transformações e ao progresso técnico-organizacional. A abordagem Relativista de Naville, no decênio seguinte, dispõe da qualificação profissional do trabalhador como para além das demandas técnicas e de conteúdo do trabalho, reconhecendo a qualificação como resultado de um produto social (Deluiz, 1995a).

Friedmann e Naville apresentam a noção de qualificação no mesmo campo, que é a Sociologia do Trabalho, entretanto, enveredam por perspectivas conceituais opostas, tendo em vista que o primeiro compreende a qualificação marcada pela dimensão técnica, com foco na adaptação às demandas do mercado, que designa procedimentos e formação, seleção e inserção profissional, sendo, portanto, centralizado na atividade técnica a ser desempenhada. Por sua vez, Naville compreende a qualificação em amplas dimensões, não reduzindo-a à técnica e ao que é requerido pelo mercado, sendo, desse modo, uma abordagem que articula a qualificação ao contexto sócio-histórico e cultural, com centralidade nas qualidades do trabalhador em detrimento da atividade a ser realizada.

Diante disso, considera-se que as intensas mudanças ocorridas até a década de 1970, associadas ao processo da qualificação e da educação escolar formal, de maior tempo formativo e no contexto do modelo taylorista-fordista, direcionam o debate para o desgaste da concepção de qualificação, em detrimento da defesa da Noção de Competências.

O advento da Noção de Competências viabiliza, por parte de teóricos, a defesa de teses distintas: 1) ocorre a substituição da expressão qualificação pela competência; 2) ocorre um deslocamento conceitual; 3) acontece um processo de atualização conceitual, e; 4) ocorre um processo de rejuvenescimento conceitual. Diante disso, faz-se necessário ressaltar que a Noção de Competência possui uma definição elástica e polissêmica, que articulada ao processo das diferentes vertentes nas quais as Competências são assumida, pressupõe a existência de pensamentos distintos quanto ao processo da transição qualificação-competência.

Paiva (2000, p. 57), Tanguy (1997) e Zarifian (1998), “[...] insistem em que a noção de qualificação tende a ser substituída pela de competência”. Considerando o contexto das mudanças ocorridas desde a década de 1960 até a década de 1990, Paiva (2000) evidencia que

a conjuntura em questão fortaleceu a substituição da concepção de qualificação em relação à competência. Fidalgo *et al* (2010) também ressalta que o conceito de qualificação foi substituído pela Lógica das Competências, enquanto Manfredi (2006) sinaliza um movimento para o qual destina-se substituir a qualificação pelo Modelo de Competências. Para Deluiz (2001), as Competências substituíram a qualificação enquanto conceito-chave da Sociologia do Trabalho.

Contudo, no mesmo livro, mas em capítulos diferentes, N. Figaldo e F. Fidalgo (2010, p. 17) ressaltam que ocorre um “[...] aparente deslocamento conceitual e prático da qualificação para a lógica de competência [...]”. Por conseguinte, em suas conclusões, afirmam que a Lógica das Competências rompeu com a noção de qualificação. Neste caso, identificou-se uma possível contradição conceitual, onde os autores, no decorrer das análises apresentam, primeiramente, um deslocamento aparente no que se refere à qualificação para as Competências e, na parte final do texto, assumem como postura que a Noção de Competências, na verdade, rompeu teoricamente com a noção de qualificação.

Entende-se, contudo, que isso é contraditório, em particular pelo fato de deslocamento e rompimento serem formas diferentes de como a Noção de Competências apropriou-se da noção de qualificação, com foco na perspectiva de que um rompimento desconsidera tanto a dialética existente no processo da relação trabalho-educação e qualificação-competências quanto a força histórica do conceito de qualificação.

Por outro lado, de forma mais enfática, Ramos (2003) ressalta sobre a existência de um deslocamento conceitual e parte, como pressuposto, de que a qualificação é um conceito polissêmico, central na relação trabalho-educação e, historicamente, em disputa. Além disso, a Noção de Competências tanto nega quanto afirma dimensões da qualificação, mas não as supera no sentido conceitual e histórico (Ramos, 2003). De acordo com Castioni (2010), o deslizamento conceitual é apresentado, com base em Schwartz (1998), como um processo de empobrecimento do conceito de qualificação, tendo em vista que a dimensão social da qualificação foi esvaziada.

No que se refere aos que defendem que ocorreu uma atualização conceitual, Ferretti (1997) afirma a existência da Noção de Competências enquanto uma atualização do conceito de qualificação, ao passo que essa atualização conceitual responde diretamente ao sistema capitalista. Quanto ao quesito do rejuvenescimento conceitual, Frigotto (1995) ressalta que o perfil de sujeito pensado pela Noção de Competências atua como uma forma de atualização pós-moderna da Teoria do Capital Humano.

Considerando a existência de divergências em relação às 4 teses apresentadas, ressalta-se que o ponto de partida são as teses de Ramos (2003) e Castioni (2010). Defende-se, ainda, que a Noção de Competências é elástica e polissêmica, tal como apresentado no primeiro capítulo. Além disso, no que se refere à noção de qualificação, ressalta-se que ela foi incorporada na educação utilizando o debate da qualificação a partir da abordagem Essencialista ou Substancialista da noção de qualificação de Friedmann, que centraliza a formação com base nas demandas técnicas do mercado de trabalho, em detrimento das qualidades do trabalhador.

Para além disso, a qualificação, em sua perspectiva conceitual, não foi esquecida ou erradicada, pelo contrário, seguiu em disputa e presente na relação trabalho-capital. Por conta disso e em articulação com a conjuntura apresentada, defende-se que ocorreu um deslocamento conceitual, a partir do qual o capital fez uso da Noção de Competências para fortalecer as mudanças ocorridas, em particular no limiar da década de 1970.

Nesta subseção, foi possível compreender as mudanças no âmbito das relações de trabalho e da gestão de trabalho que ocorreram com a crise capitalista e o processo de reestruturação produtiva, os quais passaram a exigir um trabalhador mais qualificado e produtivo, no intuito de acompanhar as transformações, com influência das determinações e direcionamentos contidos nos documentos dos Organismos Multilaterais, os quais tiveram, como base teórica, a Noção de Competências.

A discussão sobre a relação de disputa das categorias qualificação e competências na formação dos sujeitos foi referenciada por uma gama de autores da área de trabalho e educação que, em alguns pontos, divergem. Nesse contexto, trabalha-se com a tese do deslocamento conceitual existente entre a noção de qualificação e a Noção de Competências.

Essas exigências basearam-se na flexibilidade e na polivalência a partir de atribuições pessoais, as quais o trabalhador deveria apresentar individualmente, tanto para se inserir no mercado de trabalho quanto para permanecer “empregável”. Esse processo, tal como foi apresentado, agudizou as desigualdades existentes, aumentou o desemprego e o processo de informalidade.

2.4 A inserção de concepções ultraconservadoras nas políticas educacionais e a relação com a Pedagogia das Competências

No contexto da década de 1990, período marcado pela ofensiva do sistema neoliberal, mediante privatizações realizadas no setor público, surge no Brasil o que Casimiro (2018) e Freitas (2018) chamam de uma “nova direita” – um grupo que se inseriu nas organizações da

sociedade civil com influência ampla em decisões, projetos e legislações em todos os âmbitos, a frisar o educacional.

A base para o surgimento da nova direita no Brasil ocorre na segunda metade da década de 1980, quando os empresários criaram uma organização política denominada de União Brasileira dos Empresários (UBE), que tinha como intuito intervir na aprovação da nova constituinte, em relação ao trabalho e ao trabalhador, esses que são o foco principal desse grupo, como meio de controle e ampliação de lucros. Nesse caso, a constituinte tornou-se um objeto de disputa, sobre a qual o empresariado defenderia e refutaria questões trabalhistas com base no discurso da competitividade e no valor da produtividade (Casimiro, 2018).

Desse modo, entende-se que, desde os anos de 1980, o empresariado já se organizava para permanecer como grupo dominante frente ao processo de reabertura política para a democracia, que já se apresentava na reta final da Ditadura Militar. Além disso, no contexto do período ditatorial, o tecnicismo, o conservadorismo e o civismo eram a base da educação, por intermédio da influência dos Estados Unidos (EUA) sobre a economia e as políticas públicas.

Os grupos dominantes que atuam sobre a educação, com vistas para a hegemonia da elite, no conteúdo dos projetos e ações direcionadas, desde o final dos anos de 1980 e no início dos anos 1990, “colocam-se como os verdadeiros portadores de uma suposta ‘racionalidade’ e ‘objetividade’ técnica necessária para a transformação e progresso do país em sua inserção no mundo globalizado” (Casimiro, 2018, p. 33). Nesse processo, já é possível observar a presença de conceitos característicos da Pedagogia das Competências no conteúdo do discurso dos grupos dominantes, a frisar: a racionalidade e a objetividade técnica que fazem parte das referências filosóficas da Pedagogia das Competências.

Os grupos que compõem a nova direita brasileira, com atuação principal na educação, surgiram com a influência de um movimento que atua na Europa desde 1970 e se caracteriza pela combinação do “[...] liberalismo econômico (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com autoritarismo social” (Freitas, 2018, p. 13). O liberalismo, enquanto doutrina ideológica que prima pela liberdade individual nas mais diversas áreas, passa por mudanças mediante as conjunturas, processos de transformações e desenvolvimento. O liberalismo econômico, a partir da ótica do neoliberalismo, em particular no contexto dos anos 2000, articula-se ao cunho ultraconservador e autoritário para viabilizar as políticas propostas em seu projeto de sociedade.

O processo de avanço de ideias ultraconservadoras, com base no autoritarismo neoliberal, é uma demanda de contexto global, que segundo Saad Filho e Morais (2018) resulta

de três processos específicos: 1) crises na economia, sistemas políticos e instituições de representação no contexto da crise financeira de 2007; 2) as democracias neoliberais, que estavam em processo de decomposição, e; 3) o descontentamento das massas, que foi utilizado pela extrema direita.

A conjuntura de crise nos mais diversos setores, principalmente na economia, gera o descontentamento de grupos que obtiveram conquistas recentes, como a classe trabalhadora, que, considerando o contexto das últimas décadas, em particular no Brasil, cresceu em termos de poder aquisitivo de bens materiais. E também a classe média, que tenta manter seus privilégios e busca ascender à elite. Nesse processo de perdas de conquistas, tanto da classe trabalhadora quanto da classe média, viabiliza-se um ciclo de descontentamento político com as instituições, grupos sociais e partidos que os representavam.

Essa conjuntura incluiu vários países que estiveram envolvidos em eleições presidenciais ou de primeiro-ministro, os quais representam o descontentamento das massas e pontuaram a necessidade de uma espécie de líder forte e autoritário, tal como no contexto do Fascismo. Esse líder³⁰ geralmente utiliza discursos de cunho ético, base religiosa, anticorrupção, segurança pública, programa neoliberal mais aprofundado, com base no discurso do conservadorismo, além de estimular formas radicalizadas de globalização e financeirização, com foco no crescimento da elite e, por fim, investir bastante em publicidades modernas por intermédio das redes sociais, inclusive com uso de *fake news*³¹.

No Brasil, a extrema direita também ascendeu e se fortaleceu com o contexto de crises e descontentamentos da classe trabalhadora e da classe média, utilizados pelo neoliberalismo para ampliar seu poderio de autoritarismo. A política neoliberal implementada no Brasil apresentou mudanças também no âmbito da composição social das classes, pois, segundo Saad Filho e Moraes (2018), a classe média assistiu seus privilégios evaporarem com o período de ascensão da classe trabalhadora e, com isso, passou a defender pautas mais conservadoras em relação a direitos trabalhistas, discursos anticorrupção e maior apego à hierarquia e à

³⁰ Esse líder composto pelas características citadas é o que Saad Filho e Moraes (2018) chamam de figuras napoleônicas, as quais, historicamente, estão presentes na história do Brasil com vistas a enfrentar o “fantasma do comunismo”, a citar: Jânio Quadros (1961), Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Jair Bolsonaro (2019).

³¹ Na tradução literal, significa notícias falsas. Contudo, contextualizando ao debate, o termo *fake news* foi introduzido para designar a disseminação de notícias falsas nas redes sociais como um recurso político para destruir opositores e fortalecer governos. Em 2020, o site *El País* publicou um artigo com denúncias sobre a aliança entre empresas e o governo brasileiro. Essas empresas, por intermédio de anúncios, financiavam sites de extrema direita e notícias falsas. Nos Estados Unidos, esse sistema também foi utilizado no processo eleitoral de Donald Trump, com base na rede social Facebook. Informação disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-20/movimento-expoe-empresas-do-brasil-que-financiam-via-publicidade-sites-de-extrema-direita-e-que-propagam-noticias-falsas.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.

meritocracia. Nesse contexto, tornou-se basilar para o fortalecimento da extrema direita no Brasil.

Historicamente, a classe média brasileira é composta por profissionais liberais, gerentes de empresas, militares de alto escalão e profissionais da área jurídica. Os sujeitos que estão incluídos nesse grupo eram detentores de privilégios que passaram a “dividir” forçadamente com a classe trabalhadora. Dentre os privilégios, evidencia-se: vagas em concursos públicos, em cursos considerados tradicionais nas universidades públicas e em empregos bem remunerados. Essa “divisão” forçada ocorreu por conta da ascensão que o proletariado obteve no contexto a partir de 2005, diante do qual a classe média esteve inserida em um contexto de crescimento econômico e social da classe trabalhadora, contexto este que Saad Filho e Marais (2018) classificam como um período no qual a classe média avalia como um processo de diminuição de seus privilégios, hierarquias e meritocracia.

A classe trabalhadora, por sua vez, foi decomposta para os seguintes tipos: formal - composta pelos trabalhadores com emprego assalariado; e informal – constituída, de forma heterogênea, por um proletariado mais ambicioso e que almeja adentrar na classe média, por intermédio do empreendedorismo. A classe trabalhadora brasileira caracteriza-se, atualmente, pela forma desorganizada, atomizada e com objetivos moldados mediante os interesses do neoliberalismo. Além disso, os sindicatos colapsaram juntamente com as formas de solidariedade e, em consequência, o individualismo e o consumismo apresentaram-se como uma marca dessa nova classe trabalhadora, que é frágil ao discurso ultraconservador (Saad Filho; Morais, 2018).

Nesse contexto, é necessário evidenciar pontos característicos da Pedagogia das Competências na conjuntura do avanço de concepções ultraconservadoras na formação dos sujeitos, tendo em vista que o empreendedorismo e o individualismo fazem parte do conteúdo da Pedagogia das Competências desde o decênio de 1990, sendo que o empreendedorismo se fortaleceu com a Reforma do “Novo” Ensino Médio, em curso desde 2016

Articulada às consequências sociais do neoliberalismo, a vitória de Jair Messias Bolsonaro nas urnas, em 2018, foi subsidiada por um discurso conservador, anticorrupção, religioso, antiminorias e de repressão à violência existente na segurança pública. Entende-se que há vários meandros, para além dos supracitados, que condicionaram a chegada de um político de extrema direita ao poder no Brasil, haja vista que a democracia brasileira, historicamente, é considerada frágil, pois o Estado foi intermediado por processos políticos ditatoriais e democráticos em curtos espaços de tempo no período referente à república, a saber:

República da Espada (1889-1894), República Oligárquica (1894-1930), Estado Novo – ditadura populista (1937-1945), Ditadura Militar (1964-1985), período da República Democrática - 1985-2016.

Contudo, a república democrática foi novamente interrompida, dessa vez pelo processo de *impeachment* de 2016, o qual intitula-se como golpe de 2016, que se inicia com o processo eleitoral em 2014, onde, mesmo com a vitória de Dilma Rousseff nas urnas, houve por parte do candidato derrotado, Aécio Neves, a narrativa de que a eleição teria sido fraudada³². Outro ponto dessa cronologia foram as manifestações realizadas, a partir de 2013, as quais foram iniciadas por movimentos estudantis e, posteriormente, sequestradas pela direita para usufruto na desestabilização do governo, sendo amplamente divulgada nas mídias televisivas, em jornais impressos e nas redes sociais. Houve, ainda, a Operação Lava Jato que, em conjunto com o sistema judiciário, foi utilizada para associar o governo a escândalos de corrupção (Saad Filho; Morais, 2018).

O ultraconservadorismo neoliberal influenciou, também, o movimento político no Brasil, ao passo que ação de retirada da Presidente Dilma passa diretamente pelo processo de crise econômica, em articulação orgânica entre o empresariado brasileiro, o sistema financeiro, os políticos tradicionais, a grande mídia e o sistema jurídico. Foi uma atuação conjunta que resultou no fortalecimento do neoliberalismo e de um discurso ultraconservador, que fez uso de uma classe trabalhadora fragmentada e frágil e de uma classe média desesperada pelo retorno da hegemonia de privilégios, a fim de se fortalecer no poder e viabilizar políticas que estivessem articuladas aos interesses do sistema neoliberal.

Portanto, além da fragilidade democrática brasileira, em termos da história recente (pós-*impeachment* de 2016), da chegada de Michel Temer à presidência (setembro de 2016-2018) e das crises financeiras e políticas, o período entre 2016-2018 também foi marcado pelo sufocamento de conquistas, principalmente da classe trabalhadora, a citar a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017), a qual retirou direitos e prometeu mais flexibilidade de trabalho para a geração de empregos, fato que não ocorreu. Contudo, gerou mais competitividade, desemprego e precarização do trabalho, particularmente na informalidade³³. Outra política rapidamente viabilizada, ainda em 2016, foi a Reforma do Ensino Médio,

³² As contestações de Aécio Neves eram veiculadas na grande mídia televisiva e em sites, tais como este: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html>. Acesso em 14 abr. 2022.

³³ Quando Temer assumiu, a taxa de desemprego era de 11,2%, após o que, segundo o IBGE (2018), cresceu para 13,1%. Outro número que cresceu, segundo o IBGE (2018), foi o de trabalhadores com carteira assinada: 1,2%.

primeiro via Medida Provisória n.746/2016, a qual foi, no ano seguinte, convertida na Lei n. 13.415/2017.

A emergência em aprovar legislações, sem o devido diálogo com entidades e com a sociedade civil já sinalizava para qual direção as políticas do novo governo despontavam: decisões autoritárias. Essa emergência também orientava para a questão de mudanças rápidas em dois setores importantes: educação e trabalho. Reformar a educação e o trabalho é uma ação que coaduna com a predisposição da formação de um sujeito para o mercado de trabalho. Tal sujeito seria formado pelos ideais da Reforma do Ensino Médio, a fim de se adequar às mudanças no mercado de trabalho, também realizadas por intermédio de uma reforma, as quais dialogavam para um trabalhador de formação limitada e utilitarista que, no conteúdo da Reforma do “Novo” Ensino Médio, tem como concepção teórica-formativa a Pedagogia das Competências.

Diante disso e considerando o contexto apresentado, pôde-se compreender, nesta subseção, que o empresariado que atua na educação, principalmente a partir dos anos 2000, é mais conservador e autoritário, além de ser golpista. Identificou-se, ainda, a presença da Pedagogia das Competências nas características que circundam o processo de aprofundamento do ultraconservadorismo na educação brasileira, que tem pensado uma formação voltada para o empreendedorismo e o individualismo dos sujeitos para o mercado de trabalho.

Ressalta-se, ainda, que outras legislações foram reformadas, tais como: a nova BNCC e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A educação, portanto, tem sido a base para fortalecer as mudanças realizadas pelo neoliberalismo, fundamentada no ultraconservadorismo, tal como será apresentado na próxima subseção.

2.5 A ascensão de concepções ultraconservadoras na educação: o cidadão sacrificial

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelo avanço de políticas neoliberais, tendo em vista que ocorreu o processo de Reformas de Estado, marcadas, principalmente, pelas ações privatistas nos mais diversos setores. Reitera-se que, para inserir mudanças estruturais, o sistema capitalista entra em uma nova crise. Na conjuntura dos anos 2000, a primeira grande crise, segundo Brown (2018), foi a crise financeira que ocorreu nos Estados Unidos entre 2007-2008. Por conseguinte, entre 2011-2012, a União Europeia afirma estar em crise financeira. Essas crises atravessam continentes e interferem diretamente nas políticas econômicas de outros países, dentre os quais se encontra o Brasil.

As chamadas teses ultraconservadoras surgem no início dos anos 2000 e adentram no congresso nacional em 2004, no Brasil, sendo reafirmadas e fortalecidas, de forma orgânica, em 2016, por intermédio do processo de *Impeachment*. São consideradas teses ultraconservadoras o recrudescimento do pensamento e a ideologia conservadora sob a perspectiva do moralismo religioso, que se articula, principalmente, aos setores sociais e políticos (Frigotto, 2017). Observa-se, nesse contexto, a inserção da religião como eixo de ação nas políticas viabilizadas no Brasil, que, dentre outros processos, foi ramificada e consolidada, estando presente, inclusive, no processo de manifestações, estratégias e políticas públicas.

O panorama completo é este: a descentralização da produção no pós-Fordismo, a disseminação de conhecimento e propaganda pela internet, e a diminuição da soberania estatal, somados à descentralização da governança e à delegação de autoridade, próprios do neoliberalismo, não significam que o poder propriamente dito tenha sido delegado ou disseminado. Pelo contrário, as fusões de domínios de atividade até então distintos geraram novas formas e intensidades de poder, e também o desafio de nomeá-las e a elas resistir [...] (Brown, 2018, p. 23).

Considera-se, com isso, que, diferentemente do contexto da década de 1990, após o início dos anos 2000, especificamente a partir de 2007, a conjuntura global encontra-se em um período no qual o neoliberalismo avança de forma mais aprofundada, inclusive, ampliando ações que já eram realizadas anteriormente. Essas ações tornaram-se mais evidentes, em particular no que se refere à diminuição de “noções de justiça e democracia”, tal como afirma Brown (2018, p. 23), sinalizando, como exemplificações, a retirada de direitos em grandes questões judiciais no âmbito da liberdade de expressão, direitos trabalhistas e questões de gênero.

A Reforma Trabalhista realizada no Brasil é um exemplo desse processo de retirada de direitos, bem como o fortalecimento do projeto Escola sem Partido, que ganhou fôlego nas redes sociais e em discursos de políticos conservadores. Discursos antiminorias e antidemocráticos também cresceram, inclusive com pessoas pedindo o retorno da Ditadura Militar. Portanto, em comparação à década anterior, nos anos 2000 o neoliberalismo avançou cada vez mais na retirada de direitos.

Observa-se, portanto, que esse contexto é demarcado por ações mais aprofundadas das políticas neoliberais, que se propõem articuladas à ideologia mais conservadora e antidemocrática, fato que, inclusive, é contrário ao que o liberalismo clássico³⁴ possui como

³⁴ No documento da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) defende-se, no artigo 4º: “A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo”, e, no artigo 11: “A livre comunicação das idéias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir

objetivos, dentre os quais a liberdade como fator basilar. Essa conjuntura demarca a inserção de um período no qual os direitos sociais conquistados associam-se sob a ótica dos princípios econômicos.

Outro ponto mais aprofundado nesse contexto são as relações público-privadas, que possuem o princípio da governança³⁵ como eixo norteador, sob a égide da racionalidade política, o que segundo Brown (2018) orienta para um “Estado-empresa” que tanto constrói normas quanto identidades, a fim de moldar a vida e o cotidiano da sociedade. O papel do Estado, que deveria estar associado à implementação de políticas públicas sociais, encontra-se articulado diretamente ao âmbito privado, por intermédio de parcerias que minimizam o poder de ação do papel originário do Estado, em detrimento de uma maior participação de organizações e entidades privadas na viabilização dessas políticas.

Nesse período, emerge o conceito de economização de todas as esferas da vida, o que, segundo Brown (2018), trata-se de uma espécie de conversão de todas as atividades desenvolvidas pelo sujeito, inclusive as não econômicas, em atividades de caráter economicista e de racionalidade política. Essa economização neoliberal converte ações e pessoas em um:

[...] tipo de razão normativa substitui outros modos de valoração por julgamento e ação, critérios liberais-democráticos básicos por justiça com métrica empresarial, transforma o próprio Estado em empresa, produz normas cotidianas de identidade e conduta que configuram o sujeito como capital humano, e define todo tipo de atividade humana em termos de autoinvestimento racional e empreendedorismo (Brown, 2018, p. 15).

A economização neoliberal molda todos eixos da vida humana, aprofundando conceitos já existentes e sufocando direitos historicamente conquistados. Esse processo é compreendido como uma remodelação a partir da ótica da Teoria do Capital, designa uma geração de sujeitos que, apartados de seus direitos e com a atuação de um Estado-empresa, desenvolvem-se de uma forma vulnerável, haja vista que o mínimo, que antes existia, é retirado.

No que se refere ao processo de moldagem da identificação do sujeito, destaca-se a Teoria do Capital Humano, que em décadas anteriores atuava como ideologia econômica e formativa, para a construção de um sujeito como capital humano de si mesmo, o qual Brown

livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei”. Nas fontes originárias do liberalismo defendia-se, portanto, o direito à liberdade, proteção e crença para todos, sem distinção de classe. Com o processo de avanço e inserção do capitalismo e, posteriormente, do neoliberalismo, o princípio da liberdade é associado à questão classista.

³⁵ Intitulado de New Governance por Ball (2007), a governança apresenta-se, segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 26), como “[...] mudanças no modo de governar, abrangendo novos modos de controle e mecanismos sutis de governação [soft governance] [...]”, sendo, portanto, ações ou estratégias de governo que ultrapassam o poder de ação do Estado.

(2018) também intitula de “empresa de si mesmo”. Chauí (2017), por sua vez, além de chamar o sujeito de “empresário de si mesmo”, também o denomina como “um vendedor de si mesmo” no contexto do livre mercado, no qual a ideologia neoliberal orienta para a concepção de que “cada indivíduo é um investimento que a família faz” e, com isso, “os indivíduos pensam a si próprios como uma empresa”.

Independente da nomenclatura desse perfil de tipo humano, o sujeito como capital humano do Estado, que é um vendedor de si mesmo, é construído com base no autoinvestimento, no empreendedorismo, no individualismo e na autorresponsabilização, princípios pelos quais os sujeitos são diretamente responsabilizados pela sua formação, entrada e permanência no mercado (Brown, 2018). Tais concepções se assemelham com o que é propagado pela Pedagogia das Competências, em particular acerca do sujeito ser responsabilizado pela sua própria formação e, no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, acerca da importância dada ao empreendedorismo.

Esse sujeito, “empresário de si mesmo”, apresenta-se para o mercado de trabalho com as condições de exigências atuais: diplomado ou com formação necessária para a vaga, com saúde corporal e mental – plano de saúde, bem vestido, com plano previdenciário, independente e autônomo ao ponto de não precisar de políticas públicas (Chauí, 2017). Desse modo, esse sujeito encontra-se pronto para disputar espaço em meio à competitividade e ao individualismo do mercado de trabalho.

Entende-se, com isso, que o sujeito, atualmente, precisa investir em si tal como uma empresa investe para atrair clientes. No entanto, os clientes do sujeito são as empresas nas quais disputa vagas com outros milhares de sujeitos. Há, portanto, uma inversão de papéis em meio ao processo de agudizamento da competitividade, no qual o sujeito é quem precisa atrair a empresa, assegurar a vaga e manter-se no mais alto nível produtivo para permanecer na vaga conquistada, o que desresponsabiliza o papel do Estado enquanto agente assegurador de políticas públicas para a população.

Caso o sujeito “empresa de si mesmo” não consiga disputar a vaga ou permanecer com ela, a culpa recai sobre ele que, juntamente com a família, não investiu suficiente em si próprio e, portanto, não estava pronto para o mercado competitivo. Caso consiga a vaga, significa que estava pronto o suficiente para competir com os demais sujeitos. Além disso, caso consiga - ou não - a vaga, o desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, a estabilidade econômica da sociedade estará sob a sua responsabilidade, haja vista que, na conjuntura do

neoliberalismo, a responsabilização recai sobre os sujeitos, mesma prerrogativa utilizada pela Pedagogia das Competências.

Ressalta-se que esses quesitos existiam na década de 1990. Porém, no último decênio, acrescentou-se o fato de que o sucesso e o fracasso da economia do Estado, assim como em todos os âmbitos da vida cotidiana, também são de responsabilidade do sujeito. Além disso, evidencia-se que a utilização do prefixo “auto” no início das palavras responsabilização e investimento não ocorre sem um direcionamento específico, pois sinaliza para a indicação conceitual de si mesmo ou a ideia de pertencimento, independência, autonomia e capacidade da liberdade para tomar decisões³⁶.

Na década de 1990, o processo de investimento como responsabilização do sujeito era utilizado no discurso da Pedagogia das Competências. Contudo, não existia o uso do prefixo auto, que, ao ser utilizado, torna-se mais evidente, em particular no contexto a partir de 2016. Com isso, a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico do país e pelo desenvolvimento de si próprio recai sobre o sujeito, em detrimento do Estado.

Nessa conjuntura, em termos de políticas públicas, inicia-se um processo na política neoliberal, intitulado de “segunda onda neoliberal”³⁷, no qual o tecnicismo foi reformulado e apresentado como nova solução do ponto de vista pedagógico para a educação, que se materializa e institucionaliza por intermédio da Reforma do Ensino Médio e da BNCC (Freitas, 2018). Outro ponto presente nas políticas aprovadas, principalmente após o período de 2016, é o empreendedorismo, que também é uma característica desse sujeito como capital humano de si mesmo. Ressalta-se que, no último capítulo da presente tese, consta uma análise mais aprofundada sobre o empreendedorismo no conteúdo da Reforma do Ensino Médio, com o objetivo de compreender que sujeito deseja-se formar atualmente no Brasil.

Em articulação a todo o contexto apresentado, Brown (2018) afirma que esse período intermediou uma forma de viabilizar a construção de um novo tipo conceitual de cidadão e de prática de cidadania. Trata-se da “cidadania e do cidadão sacrificial”.

O cidadão sacrificial do neoliberalismo não é aquele cujos interesses são feridos ou temporariamente postos entre parênteses. Antes, pode-se dizer que esse cidadão é oblatado em relação ao projeto de crescimento econômico; tropeçamos, portanto, na dimensão teológica do capitalismo, que muitos vêm explorando nos últimos anos. Políticas de austeridade são mais frequentemente apresentadas em termos de sacrifício compartilhado do que de dor compartilhada (no segundo caso se estaria ainda

³⁶ Conceito apresentado com base no site Etimologia. Pontua-se que auto é “um prefixo que remonta ao grego como *αὐτο-* (auto-)” (Etimologia, 2021). Disponível em: <https://etimologia.com.br/prefixo-auto/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

³⁷ Expressão utilizada com base em Freitas (2018).

invocando o sujeito de interesses no lugar do *homo oeconomicus* integrado à empresa na forma de capital humano), ou mesmo em termos de vencedores e perdedores (o que, mais uma vez, remeteria a sujeitos da luta de classes ou de interesse). Também devemos notar que o oblato, que se sacrifica ou que é sacrificado, retém a fisionomia humana. Ou seja, um oblato é um sujeito, sujeito este que se esvazia de si por um propósito mais elevado; é preciso que haja um sujeito para escolher ou performar esse esvaziamento. A performance do sacrifício no lugar da satisfação, da oblação no lugar do interesse – estas sugerem traços de uma soberania teológico-política no sujeito, não apenas no Estado [...] (Brown, 2018, p. 44-45-46).

Observa-se que o cidadão sacrificial moldado pelo neoliberalismo é consumado pelas vias da chamada necropolítica³⁸, na qual caminha-se para além da retirada de direitos e da oferta do mínimo de serviços, por meio de políticas públicas, pois ocorre a inserção da dimensão teológica na política capitalista. A entrada da religião nessa formação de perfil de sujeito é explicada por intermédio dessa nomenclatura de sacrifício, a qual, tal como no âmbito religioso-político, o sistema neoliberal utiliza como base para mostrar à sociedade que todos precisam se sacrificar, nos mais diversos setores da vida, a fim de que o desenvolvimento ocorra de forma satisfatória e, conseqüentemente, que o todo cresça em conjunto.

Portanto, caso os cidadãos não se sacrifiquem no sentido de trabalhar mais do que o suficiente, dedicarem-se mais, pagarem mais impostos, aceitarem a retirada de mais direitos, pelo “bem” e crescimento da economia, além de se autoformarem para retirar a responsabilidade do Estado, o desenvolvimento não acontecerá e o cidadão será autorresponsabilizado. Desse modo, pode-se denominar a autoresponsabilização como um instrumento utilizado pelo neoliberalismo para conduzir os sujeitos ao sacrificial pela economia.

Ainda com base na autora, pode-se constatar que ela afirma haver uma forma de substituição do sujeito *homos oeconomicus* para o cidadão sacrificial (Brown, 2018). Diante disso, entende-se que, para além da necessidade de formar esse sujeito flexíveis, com base na Pedagogia das Competências, a conjuntura mais recente, expressa pela Reforma do “Novo” Ensino Médio propõe não uma substituição do *homos oeconomicus*, mas uma nova característica: de um cidadão disposto a fazer sacrifícios em nome do desenvolvimento do país.

³⁸ Utiliza-se esse conceito com base em Mbembe (2018), que evidencia que o “trabalho de morte” é utilizado como um instrumento político do Estado. O autor apresenta o conceito de soberania associado à possibilidade de “arriscar a totalidade de uma vida” (p. 13). Ressalta-se que esse conceito de necropolítica foi elaborado a partir das relações entre colonialismo, capitalismo e racismo.

Diante disso, compreende-se a necropolítica como um instrumento da política neoliberal, utilizado nos últimos anos como um artifício para explicar não só a retirada de direitos, como também a ausência de políticas públicas, em uma espécie de poder decisório de quem, de forma desigual, poderá viver ou morrer. Um exemplo recente de necropolítica no Brasil, e ainda em vigência, é a atuação, ou a sua ausência, na gestão da pandemia da Covid-19, onde o governo federal mostrou-se contrário à implementação de ações dispostas para a contenção de mortes em decorrência do vírus.

A fim de compreender melhor o conceito de cidadão sacrificial, faz-se necessário apresentar a origem do conceito de cidadão e cidadania, para que seja possível fazer uma analogia com o conceito atual de cidadão que se deseja formar. Segundo Buffa (2010), a palavra cidadão é de origem burguesa, a partir da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, no contexto pós-Revolução Francesa, no século XVIII, período no qual defendia-se, a todos os sujeitos, o direito da cidadania associada à questão formativa. Na mesma declaração de 1789, a autora ressalta que o conceito de cidadania é articulado ao de possuir propriedade.

A liberdade, a democracia e a associação da educação com o cidadão são conceitos originários do pensamento liberal. Com o processo de crises, transformações e avanços, esses conceitos que originalmente eram defendidos para todos passam a se restringir aos sujeitos constituintes de um grupo de proprietários de bens materiais: a classe dominante.

Nesse contexto, Burdieu (1979 Apud Buffa 2010) sinaliza a existência de dois tipos específicos de cidadãos, o cidadão ativo e o cidadão passivo. O cidadão ativo, burguês e considerado de primeira ordem refere-se ao proprietário de algo e que desfruta de uma educação mais qualificada para ocupações mais complexas na sociedade. O cidadão passivo é o cidadão de segunda ordem, aquele que não é proprietário e que, mesmo possuindo direitos de liberdade, proteção e crença, tal como encontra-se na declaração de 1789, recebe uma educação mínima, com base em uma formação menos qualificada, com foco na leitura, escrita e numerização, a fim de ocupar espaços mais simples.

Nesse processo, é possível observar a divisão classista existente no método formativo, desde o período originário do liberalismo. A inserção da perspectiva de cidadania não alterou o processo, haja vista que esse conceito surge de um projeto burguês, o qual pretende formar cidadãos. Contudo, estes serão separados socialmente entre ativos e passivos, demarcando claramente as funções específicas que cada um possui no processo de desenvolvimento da sociedade.

No contexto brasileiro, evidencia-se que a presença do ultraconservadorismo, da necropolítica, da religião-política no Estado e das políticas viabilizadas (ou a ausência delas) têm sido identificadas, de forma mais evidente, a partir do processo de *Impeachment* de 2016, o qual, segundo Saad Filho e Morais (2018), possibilitou o ressurgimento da direita radical depois de quase meio século.

O processo de impedimento da ex-presidenta Dilma possibilitou o avanço de mudanças nos mais diversos setores, dentre as quais pode-se citar, até o ano de 2021, no âmbito da educação: a Reforma do Ensino Médio, a nova BNCC, as DCNEM, o programa de formação

de professor sobre a educação financeira, ofertado pelo governo federal³⁹, a discussão sobre a educação domiciliar (PL 3179/12)⁴⁰, o avanço da ideologia do Escola sem Partido e, no ensino superior, o Future-se. Um ponto específico observado nessas políticas viabilizadas, ou em processos de implementação, é a presença do ultraconservadorismo, que é uma característica do ultraliberalismo. No caso do Escola sem Partido, especificamente, consegue-se evidenciar a presença do binômio religião-política, com o objetivo de reger a educação pela via do ultraconservadorismo.

Nesse contexto, a racionalidade neoliberal expressa um perfil de cidadão passivo, que incorpora a ideia do sacrifício como parte do seu papel como cidadão, com o dever e a responsabilidade de contribuir com a manutenção, o crescimento da economia capitalista e na superação de problemas sociais.

A economização de todas as esferas da vida, o *homo economicus* – expresso pelo cidadão sacrificial e o empresário de si, que revelam esse tipo humano específico são expressões do avanço do discurso e de políticas ultraconservadoras na educação.

Nesta subseção, foi possível apresentar e compreender as crises capitalistas, principalmente nos contextos da década de 1990 e a partir dos anos 2000. Identificou-se o crescimento da direita radical, conhecida popularmente como extrema direita, que possui um discurso alinhando ao ultraconservadorismo, a partir da defesa da família, de características anticorrupção, da segurança pública e de ataque às minorias sociais.

O discurso ultraconservador assumiu papel na educação, que foi reformada e tem, como objetivo nesse contexto, a formação de um tipo de sujeito específico para o mercado de trabalho, responsável tanto por sua formação como por sua entrada e manutenção no mercado com base na Pedagogia das Competências. Esse sujeito se expressa no cidadão sacrificial, que destaca-se como característica principal do *homo economicus* no contexto do avanço do ultraconservadorismo.

De modo geral, nesta seção foram apresentados, primeiramente, o processo de reestruturação produtiva, as crises sucessivas do sistema capitalista e a Teoria do Capital, articulados ao surgimento e fortalecimento da Noção de Competências. Discorreu-se, ainda,

³⁹ Para mais informações sobre o programa, acesse:
<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/agosto/governo-federal-oferece-formacao-em-educacao-financeira-para-professores>.

⁴⁰ Para mais informações, acesse:
<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/projeto-sobre-educacao-domiciliar-avanca-na-camara-dos-deputados1>.

sobre o avanço da ideologia ultraconservadora na educação brasileira, considerando os anos 2000, em particular a partir de 2008, período no qual pôde-se identificar o crescimento evidente de concepções de maior aprofundamento do conservadorismo e antidemocráticas.

Esse período de maior avanço de políticas ultraconservadoras é um fenômeno existente em diversos países. Particularmente no Brasil, constatou-se que, nesse contexto, manteve-se articulada, no âmbito da educação, a formação de sujeitos específicos para o mercado de trabalho, estando, novamente, a Pedagogia das Competências presente enquanto base teórica formativa.

3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: o que se tem discutido entre os anos de 2001 – 2019 nas teses e dissertações do banco de dados da Capes

A revisão de teses e dissertações foi realizada no banco da Capes com uso de “Pedagogia das Competências” como palavra-chave, o que resultou em 156 pesquisas. Contudo, no intuito de refinar a pesquisa, utilizou-se os seguintes filtros: período de 2001 – 2019, Ciências Humanas como grande área de conhecimento e Educação como área de conhecimento e avaliação, o que resultou em 116 pesquisas.

Ressalta-se que o espaço temporal foi delimitado desde 2001, ano a partir do qual a plataforma de teses e dissertações é alimentada com pesquisas. Dessa forma, podem-se incluir trabalhos finalizados no início dos anos 2000, os quais apresentavam análises recentes sobre a Pedagogia das Competências. Além disso, foram inseridas pesquisas (teses de doutorado) de autores que possuem ampla bibliografia na área de trabalho e educação, com foco nas Competências, tais como: Arminda Raquel Botelho Mourão, Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Marise Nogueira Ramos, Remi Castioni e Mônica Ribeiro da Silva.

O período até 2019 tanto é recorte temporal anterior à minha entrada no doutorado, quanto no sentido de analisar pesquisas com a temática da Pedagogia das Competências, principalmente na última década e, com isso, evidenciar a epistemologia da Pedagogia das Competências em estudos que compreendem a década de 1990. Com base nessa análise é possível, também, articular esses estudos com as categorias do presente estudo, com o objetivo de identificar, nas teses e dissertações, se há menções às finalidades, base teórica, objetivos formativos e estratégias propostas da Pedagogia das Competências no período de 1990 – 2019.

Mediante a leitura realizada, foram verificados os objetos de estudo, os quais deveriam versar ou se apresentarem articulados à Pedagogia das Competências, os objetivos e problemas das pesquisas e, em particular, identificar as contribuições dessas, a presença da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos, com foco no ensino médio, na epistemologia e em quais pontos as pesquisas concordam ou discordam com a Pedagogia das Competências.

A observação desses pontos e a leitura sobre o que se tem pesquisado acerca do tema é significativo para o processo de construção da presente pesquisa, ao passo que pode contribuir com a delimitação do objeto de estudo, dos objetivos, discorrer sobre a problemática, apresentar questões norteadoras e identificar se o objeto deste estudo possui referencial social. Além disso, apresenta-se como finalidade acadêmica que este capítulo torne-se um banco de dados de pesquisas realizadas em âmbito de mestrado e doutorado sobre a presença da Pedagogia das

Competências nos documentos jurídico-normativos relacionados ao ensino médio, considerando, em particular, a importante articulação que demais pesquisadores poderão construir com a permanência da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais, um fato que foi fortalecido no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Em relação às 116 pesquisas identificadas, primeiramente, realizou-se uma leitura atenta dos resumos e da introdução, no intuito de constatar quais pesquisas de fato serviriam para a análise, com base no objeto de estudo e no recorte temporal das teses e dissertações. Desse modo, pode-se apresentar a sistematização de escolha das pesquisas da seguinte forma: estudos que versam sobre as políticas educacionais e a Pedagogia das Competências na década de 1990, bem como a partir dos anos 2000 (delimitado pelo objeto de estudo da presente tese, até 2019) e estudos que versam sobre a epistemologia da Pedagogia das Competências.

Por conseguinte, constituiu-se a quantidade de 18 teses e 24 dissertações, estas escolhidas e analisadas pelo fato de a Pedagogia das Competências apresentar-se nos seus objetos de estudos. Além disso, a quantidade de pesquisas levantadas certifica que a Pedagogia das Competências tem sido um objeto de estudo utilizado com frequência desde o início dos anos 2000, o que evidencia maior relevância para a realização do presente estudo e, em particular, para este capítulo.

Para melhor sistematização e apresentação das sínteses de pesquisa desta seção e com foco no objeto de estudo, problemática e objetivos desta pesquisa, esta terceira seção está dividida em três subseções. A primeira, com o objetivo de apresentar a presença da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio no contexto da década de 1990. A segunda subseção tem, como recorte, o contexto de pesquisas que apresentam a Pedagogia das Competências nas políticas educacionais a partir dos anos 2000. Por fim, a terceira subseção é composta por sínteses de estudos que tratam sobre a questão epistemológica da Pedagogia das Competências.

3.1 Sínteses dos estudos que versam sobre a Pedagogia das Competências no conteúdo das políticas educacionais na década de 1990

Dentre as três sistematizações realizadas, as que foram mais abordadas em estudos são as que tratam sobre as políticas educacionais de ensino médio dos anos de 1990. Em decorrência de algumas análises realizadas nas teses e dissertações, optou-se também por incluir algumas pesquisas que tratam sobre a Pedagogia das Competências e sobre as políticas de educação profissional. No quadro 4, abaixo, é possível ver a distribuição desses estudos entre os anos de 2001 e 2019.

Quadro 4 – Teses e dissertações sobre a Pedagogia das Competências e as políticas educacionais na década de 1990.

AUTOR	TÍTULO	TIPO	IES	ANO
Aliny Karla Alves de Freitas	A formação técnica de nível médio na escola técnica do Agreste – PE	DIS	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2012
Ana Paula Ribeiro de Sousa	Reforma do Ensino Médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990	DIS	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2008
Anita Pedrosa Fontes	Os estágios nas escolas profissionais do estado do Ceará: a no contexto da acumulação flexível	DIS	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2016
Antonia Solange Pinheiro Xerez	Educação profissional no Ceará: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de Reforma (1990-2010)	DIS	Universidade Federal de Pernambuco	2013
Damares de Oliveira Moreira	Pedagogia das Competências e escolas estaduais de educação profissional do Ceará: formando para o mercado	DIS	Universidade Federal do Ceará	2017
Ederbal Forest da Silva	A educação profissional frente às demandas do mundo do trabalho: limites e possibilidades da Pedagogia das Competências	DIS	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	2015
Fellipe de Assis Zaremba	A reforma da educação profissional: um estudo sobre o modelo de Competências e suas implicações no plano de trabalho docente	DIS	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2009
Jaqueline do Nascimento Rodrigues	A Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas estaduais de educação tecnológica do estado do Pará	DIS	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2013
Kátia Regina Rodrigues Lima	A Reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da Reforma	TESE	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2005
Laudenir Otavio Mendes	Políticas públicas e a Pedagogia das Competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo	TESE	Universidade Federal de Campinas (UNICAMP)	2005
Leomar da Costa Eslabão	A construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS	DIS	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	2006
Manoel Francisco do Amaral	Ensino de filosofia e Pedagogia das Competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica	DIS	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2013
Marcelo Nunes de Lima	O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho, educação e escola	DIS	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2006

Osterne Nonato Maia Filho	A Reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à gestão tecnocrática em educação	TESE	Universidade Federal do Ceará	2004
Roberto leite Soares	A educação profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a Pedagogia das Competências nos dias atuais	DIS	Universidade Federal do Ceará	2016
Rose Meri Trojan	Pedagogia das Competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre Trabalho e Educação	TESE	Universidade Federal do Paraná	2005
Samantha Castro Vieira de Souza	Pronatec e a (con)formação da classe trabalhadora em tempos neoliberais	DIS	Universidade Federal Fluminense	2017
Sandra Regina da Rocha Pinto	A educação profissional de nível técnico à luz do modelo de competências: uma análise comparativa da implantação de três propostas institucionais	TESE	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	2002
Terezinha de Souza Ferraz Nunes	Implicações do modelo de competências na educação profissional do SENAC/PE: sob o olhar do professor	DIS	Universidade Federal do Pernambuco	2006
Thaís Guedes	As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, Campus Florianópolis, em análise	DIS	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	2016
Verônica Lima Carneiro	Profissionalização e escolarização: uma Experiência de Articulação do Senai – PA	DIS	Universidade Federal do Pará	2007

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base no banco de teses e dissertações da Capes.

Em relação aos estudos que articulam ensino médio, Pedagogia das Competências e políticas educacionais, A. Sousa (2008) realiza um estudo com abordagem sobre o contexto da década de 1990, com foco nas DCN's da última etapa da educação básica, acerca da relação entre a política educacional brasileira e a hegemonia política do pensamento neoliberal no Brasil. No decorrer da pesquisa, a autora apresenta análises sobre o neoliberalismo, as crises do trabalho e a reestruturação produtiva na década de 1970, as reformas que ocorreram no Brasil na década de 1990 e a influência dos Organismos Multilaterais.

A autora apresenta, como conclusão de seus estudos, que a Pedagogia das Competências, articulada à empregabilidade, é identificada como um “pensamento pedagógico contemporâneo”, pois os “[...] elementos que orientam a organização e o tratamento curricular dos conteúdos do ensino médio se assentam sobre concepções que remetem ao ideário da Pedagogia das Competências para a empregabilidade” (A. Sousa, 2008, p. 139). A presença do determinismo economicista na educação direciona o processo formativo como um instrumento de investimento econômico em si mesmo, onde a relação trabalho-educação é mediada pela

Noção de Competências, ocorrendo, com isso, o aprofundamento das desigualdades (A. Sousa, 2008).

As sínteses do estudo realizado por A. Sousa (2008) foram expressivas para a construção da tese em andamento, tendo em vista que contribuíram com elementos contextuais, referências bibliográficas e na apresentação de um estudo sobre um documento legal da década de 1990. Além disso, possibilitou-se a constatação da Pedagogia das Competências como “pensamento pedagógico contemporâneo” hegemônico do capital, sendo esta uma de suas finalidades, viabilizando uma formação pela perspectiva economicista, o que corrobora para a formação de um trabalhador alinhado às exigências do mercado pela Teoria do Capital Humano, que faz parte da base teórica da Pedagogia das Competências no referido período. Em relação à empregabilidade, esta também é alinhada ao objetivo formativo, tendo em vista que, nessa conjuntura, deseja-se formar um tipo de sujeito específico com as atribuições necessários para a manutenção da sociabilidade do capital: trata-se do *homo economicus*.

Em mais uma síntese de estudos que contribuiu para a construção de elementos contextuais históricos e de referências bibliográficas, Lima (2005) realiza um estudo sobre a reforma do Estado e da educação no período governado por Fernando Henrique Cardoso (1995-2000), com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim como no estudo realizado por A. Sousa (2008), é apresentada uma discussão sobre liberalismo e neoliberalismo e a década de 1990 no Brasil. Outro fator em comparação aos estudos é a presença dos documentos publicizados pelos Organismos Multilaterais como instrumento para a materialização e institucionalização da Pedagogia das Competências no Brasil.

As reformas de Estado, realizadas na década de 1990, estão articuladas com as concepções de Estado Mínimo e são consideradas como imprescindíveis para que o Brasil esteja inserido e adequado à nova fase do capitalismo (Lima, 2005). A reforma realizada na educação possui, como eixo estruturante, a Noção e a Pedagogia das Competências, que, associadas ao seu lema “Aprender a Aprender”, o qual faz parte do arcabouço teórico da Pedagogia das Competências, direcionam para o esvaziamento do papel da escola, que passa a ter como objetivo central formar um sujeito a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, de acordo com as exigências do mercado. Com isso, pode-se afirmar que a Pedagogia das Competências é a pedagogia oficial do governo de Fernando Henrique Cardoso, tanto na educação básica quanto no ensino superior (Lima, 2005).

A Pedagogia das Competências foi elemento expressivo das reformas realizadas na década de 1990, pois, no âmbito da educação, o conteúdo de documentos educacionais era

composto pela Noção de Competências. Certamente, o contexto de reformas e a posição dos Organismos Multilaterais para a necessidade de realizar transformações, a fim de adaptar-se ao processo de globalização, contribuiu para o aceleração da materialização e institucionalização da Pedagogia das Competências no Brasil, que esteve presente nas reformas educacionais desde a educação básica até o ensino superior.

Em um estudo que tem, como referencial documental, as Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras de 1998, Trojan (2005) analisa a relações entre educação e trabalho a partir das articulações que se estabelecem entre a estética como princípio axiológico e a organização do currículo, por meio do desenvolvimento de Competências. Na síntese de seu estudo, a autora apresenta a relação entre trabalho e educação, além da relação trabalho-educação-competências, a partir da década de 1970 e as DCNs, associada ao Relatório Delors e aos quatro pilares da educação e da Pedagogia do Aprender a Aprender.

Segundo Trojan (2005), ocorre um processo de mudanças no qual o discurso da pós-modernidade encontra-se presente. Com isso, o sistema produtivo baseia-se na flexibilidade, e a qualificação é substituída pelas Competências. Acerca das DCNs' do ensino médio e da educação profissional, veiculadas em 1998, a Pedagogia das Competências é apresentada como novo modelo pedagógico, utilizando os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser – como princípio formativo, com foco no perfil comportamental e afetivo dos sujeitos (Trojan, 2005).

No decorrer desta pesquisa discorre-se sobre a conjuntura da década de 1970 e a noção de qualificação, colocada como ultrapassado, no sentido de justificar a entrada da Noção de Competências. Outro ponto da pesquisa que contribuiu bibliograficamente foi acerca da presença direta dos documentos dos Organismos Multilaterais na educação, no que se refere à institucionalização da Pedagogia das Competências no currículo brasileiro, a frisar o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”. Pode-se também identificar a base teórica para a formação de um tipo de sujeito a partir da Psicologia, com o condutivismo e o Construtivismo, com foco na dimensão cognitiva.

Objetivando o estudo sobre a Reforma do Ensino Médio na década de 1990, em particular nos últimos cinco anos desse decênio, Maia Filho (2004) afirma que essa Reforma está alinhada com a opção política do presidente à época - Fernando Henrique Cardoso, e com as proposições dos Organismos Multilaterais da área da economia, que priorizavam um maior investimento na educação básica, em detrimento do ensino superior. A Pedagogia das Competências é a base teórica da nova DCNEM e dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), que possuem em seu conteúdo o discurso da polivalência e da flexibilidade (Maia Filho, 2004).

Na pesquisa acima foi possível observar um debate sobre a Reforma do Ensino Médio, na década de 1990, bem como a influência dos Organismos Multilaterais e a presença das Competências no conteúdo dos documentos educacionais brasileiros, a frisar, em questão, na DCNEM e nos PCN. Pôde-se, novamente, identificar a articulação existente entre os Organismos, os documentos educacionais e as reformas e direcionamentos implementados na educação brasileira na década de 1990. Possibilitou-se, também, reafirmar que a Pedagogia das Competências se apresenta como discurso hegemônico nos documentos educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso e, ainda, a questão das estratégias formativas referidas ao desenvolvimento das capacidades básicas dos sujeitos, que devem, entre outros atributos, demonstrar ser polivalente e flexível.

Amaral (2012) apresenta como objeto a Pedagogia das Competências e a proposta curricular da disciplina de Filosofia em São Paulo, que utiliza Phillipe Perrenoud como base teórica. Entretanto, Amaral (2012) discorda e tece críticas acerca da utilização das Competências como modelo pedagógico. O autor conclui que tanto a proposta curricular do Estado quanto a Pedagogia das Competências enquadram-se na teoria capitalista de educação, posto que defendem o encaminhamento do aluno, de forma imediata, para o mercado de trabalho e, ainda, responsabilizam a escola pelos problemas estruturais e as desigualdades existentes (Amaral, 2012).

Ressalta-se que responsabilizar a escola e, conseqüentemente, o Estado pelos problemas relacionados à educação é uma ação do projeto educacional da classe dominante. Por meio dessa ação, o empresariado descreve justificativas para que ocorra maior articulação e presença do setor privado na educação, haja vista que, segundo a justificativa dos privatistas, o fracasso escolar é culpa do Estado e de seu modelo de escola implantado. Portanto, essa prática contribui para viabilizar a permanência e o fortalecimento da participação do setor privado na educação.

As inferências de Amaral (2012) contribuem também para a constatação que a Pedagogia das Competências, quando institucionalizada no Brasil, utilizou um arcabouço teórico que se baseou na Psicologia Condutivista, no Construtivismo e na Pedagogia do Aprender a Aprender, bem como na perspectiva filosófica racionalista, neopragmática e no individualismo para pressupor uma formação a partir da Teoria do Capital Humano.

Tendo como campo de pesquisa uma escola tecnológica, Eslabão (2006) analisa o currículo do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS) a partir de teorias pós-críticas. Nas conclusões da pesquisa, evidencia que ocorre um processo complexo de hibridização do currículo da escola, posto que o conteúdo deste é composto com base na Pedagogia das Competências e em elementos da tradição curricular, o que configura um ambiente de disputa pelo poder do conteúdo curricular (Eslabão, 2005).

A pesquisa de Eslabão (2005), diferentemente da maioria das pesquisas analisadas, possui como aporte teórico estudos pós-críticos⁴¹ do currículo. Em contrapartida, grande parte dos estudos apresentados nesta seção tem a teoria crítica como ponto de partida. Compreende-se que o aporte teórico alinha-se diretamente nos conceitos e resultados das pesquisas, tendo em vista que ambas as teorias possuem distintas perspectivas filosóficas. Na presente tese, utiliza-se como perspectiva a teoria crítica, com base na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético.

Na dissertação de Rodrigues (2015), apresenta-se um estudo acerca das práticas pedagógicas dos professores nas escolas estaduais de educação tecnológica do Pará, que aderiram à Pedagogia das Competências. Ressalta-se que tal pesquisa foi inserida nesta subseção por causa da identificação que a autora constatou sobre a presença da reforma do ensino técnico, na década de 1990, nas práticas pedagógicas de professores em três escolas tecnológicas do estado do Pará, assumindo o mercado como principal referência.

A referida pesquisa, assim como as demais, realiza um debate sobre a Pedagogia das Competências e as reformas ocorridas na década de 1990, fato que contribuiu para a construção da tese em andamento. Além disso, colaborou com referenciais teóricos acerca das diferentes concepções de Pedagogia das Competências. Em relação à associação entre a Pedagogia das Competências e o mercado como principal referência na educação, direciona para a relação existente entre trabalho-educação-competência, na qual os documentos dos Organismos Multilaterais pressupunham a utilização das Competências como pedagogia a ser implementada no currículo escolar, formando, com isso, os sujeitos mediante as exigências da conjuntura, à época.

⁴¹ T. Silva (1999) apresenta a teoria pós-crítica como aquela que ascende do pós-modernismo e não se reduz às análises realizadas somente ao campo do poder, mediante as relações capitalistas, incluindo nas discussões gênero, raça, multiculturalismo, sexualidade, identidade e alteridade, por exemplo. As teorias críticas, ainda segundo o autor, fazem suas discussões com base no poder das relações capitalistas, o que inclui no debate as categorias ideologia, capitalismo, relações sociais de produção, resistência e classe social.

Na pesquisa de Guedes (2016), o foco são as propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente do Instituto Federal de Santa Catarina/Campus Florianópolis, a partir da análise dos projetos pedagógicos de cinco cursos oferecidos. Segundo a autora, o conteúdo curricular da reforma realizada nos documentos da educação profissional na década de 1990 é composto pela Teoria do Capital Humano e a Pedagogia das Competências, em conformação com a conjuntura da época, a qual direcionava para a formação de sujeitos mais flexíveis, produtivos e competitivos (Guedes, 2016).

A Teoria do Capital e a Pedagogia das Competências aparecem, de forma orgânica, no conteúdo de documentos educacionais, especificamente, neste caso, da educação profissional. A década de 1990 foi importante para a viabilização e fortalecimento desses pressupostos no currículo educacional, de forma geral, não somente pelas mudanças do contexto, como também pelas proposições direcionadas pelos Organismos Multilaterais. Direcionamentos esses que o currículo brasileiro, no ensino médio e na educação profissional, principalmente, absorveu de forma hegemônica.

Em relação aos estudos que articulam educação profissional, Pedagogia das Competências e políticas educacionais dos anos de 1990, Fontes (2016) realiza uma análise sobre a relação trabalho e educação, com foco nos estágios profissionais em escolas estaduais do Ceará. O autor tece críticas à Pedagogia das Competências, ao modelo político neoliberal, à acumulação flexível, à presença do empresariado e a esse modelo de educação, que tem como objetivo a formação de um perfil de trabalhador para o mercado. Esse tipo de sujeito que o projeto capitalista deseja formar no decênio de 1990 é o que se designa, na presente pesquisa, como *homo economicus*.

Em um estudo no qual analisa-se a concepção de educação profissional de uma escola técnica, Freitas (2012) pontua que o projeto formativo da escola expressa os interesses do mercado e, portanto, possui a Pedagogia das Competências como base. A escola forma os alunos sob a égide de uma educação limitada e mercadológica, com o objetivo da empregabilidade e empreendedorismo, em detrimento da formação integrada desses educandos (Freitas, 2012).

A empregabilidade e o empreendedorismo são partes das estratégias formativas da Pedagogia das Competências, que, a depender da conjuntura e dos acontecimentos, designam hegemonia no projeto de educação capitalista, no qual evidencia-se a empregabilidade como pressuposto de formação para inserção e manutenção no mercado de trabalho na década de 1990. O empreendedorismo não é um conceito novo nesse período. Contudo, não possui a

mesma importância dada à empregabilidade como instrumento da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais, tendo crescido nos documentos jurídico-normativos a partir de 2016.

No que se refere a estudos realizados em instituições de educação profissional e tecnológica, L. Mendes (2005) aborda a Pedagogia das Competências e sua relação com a educação para o trabalho em duas instituições do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, de nível técnico profissionalizante, em São Paulo. No desenvolvimento da pesquisa, o autor analisa as políticas públicas educacionais do ensino profissional de nível técnico e identifica que os docentes das instituições são resistentes à aplicabilidade da Pedagogia das Competências, seja pela não compreensão dessa Pedagogia ou por se oporem ao seu conteúdo. Com isso, observa que os cursos ofertados não se apresentam de forma integrada às competências, habilidades e conhecimentos básicos direcionados pela Pedagogia das Competências, sendo, portanto, fragmentados e sem significado (Mendes, 2005).

Por intermédio da pesquisa citada anteriormente, é possível observar que muitos docentes não compreendem o conteúdo da Pedagogia das Competências, fato que implica na rejeição à sua aplicabilidade, por entenderem que a mesma é complexa. Apesar dessa apreciação dos docentes pesquisados, L. Mendes (2005) afirma que essa incompreensão direciona o trabalho pedagógico realizado pela via da fragmentação, posto que os objetivos educacionais propostos no trabalho docente estão desarticulados com o que propõe a Pedagogia das Competências. No entanto, ressalta-se que o docente possui autonomia para exercer seu trabalho no ambiente escolar. Portanto, não precisa seguir prioritariamente o que a Pedagogia das Competências apresenta, seja pelo não entendimento ou pela resistência de não concordar com o que está disposto na base teórica e nos objetivos formativos.

As pesquisas de Xerez (2013) e Moreira (2017) tratam sobre a política de educação profissional e tecnológica no Ceará. Com foco nos Centros Vocacionais Técnicos (CVETEC), Xerez (2013) faz um recorte temporal do estudo entre 1990-2010, pois considera que, nesse período, ocorre um processo de mudanças introduzidas pelos documentos dos Organismos Multilaterais. Especificamente a partir de 1995, a autora ressalta que decorre o fortalecimento dessas políticas na qualificação profissional dos sujeitos, a qual orienta a política de educação profissional e tecnológica no Ceará, com enfoque na Pedagogia das Competências e no Aprender a Aprender, além de concepções de empreendedorismo, mundo do trabalho e modularização da educação profissional (Xerez, 2013).

O Aprender a Aprender, que faz parte da base teórica da Pedagogia das Competências, é novamente identificado em uma pesquisa. As concepções de empreendedorismo, no contexto

de publicação da pesquisa, direcionam para uma maior inserção do tema no âmbito da relação da Pedagogia das Competências com as políticas educacionais, haja vista que o empreendedorismo, a partir dos anos 2000, tem um papel significativo na formação dos sujeitos, assim como detém a empregabilidade no decênio de 1990.

Com objeto de estudo centralizado na Pedagogia das Competências, articulada às escolas estaduais de educação profissional do Ceará, Moreira (2017) apresenta uma análise sobre o discurso dessa Pedagogia, seus conceitos e a forma como a mesma foi introduzida e aparece na proposta curricular das escolas do estado. A autora ressalta que, a partir do Programa Brasil Profissionalizado, criado via Decreto n. 6.302, em 12 de dezembro de 2007, na conjuntura do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), ocorre a expansão da oferta de cursos técnicos de nível médio. Esse programa de formação profissional é adotado como política pelo Estado sob a égide do crescimento econômico (Moreira, 2017).

Acerca do conteúdo da Pedagogia das Competências, em articulação com as escolas estaduais do Ceará, Moreira (2017, p. 90) afirma que “a escola profissional cearense estabelece um vínculo direto com o empresariado sob os moldes neoliberais [...]”. Ainda segundo a autora, o conteúdo dos documentos é contraditório e dualista, haja vista que faz uso de conceitos como formação omnilateral e integral. Entretanto, de maneira majoritária, esses documentos associam-se diretamente com o conteúdo da Pedagogia das Competências, defendem a ideia de Jacques Delors, projetos de vida, protagonismo juvenil, produtividade, gerenciamento, empreendedorismo, meritocracia e a ideia de escola como empresa (Moreira, 2017).

Mais uma vez, a Pedagogia das Competências é identificada no conteúdo de políticas e projetos viabilizados no âmbito do ensino médio e da educação profissional, assim como a influência dos documentos orientadores dos Organismos Multilaterais, os quais são determinantes na construção do conteúdo das políticas implementadas. O contexto da década de 1990 se apresenta, nas pesquisas, como decisivo na introdução da Pedagogia das Competências nos documentos educacionais, sendo, inclusive, um período no qual se fortalece.

Outro ponto a ressaltar é a presença do empresariado na educação, sendo item importante na pesquisa de Moreira (2017), onde pode-se observar a influência dessa fração de classe nos direcionamentos da educação, com base na justificativa da formação profissional dos sujeitos, visando almejar o crescimento econômico.

Evidencia-se o destaque dado pelo autor para a contradição identificada nos documentos, tendo em vista que, de fato, a partir do ano de 2004, a disputa pela concepção de ensino médio adquire novos contornos, no qual o projeto societário capitalista, representado

pela Pedagogia das Competências, duela com a perspectiva de ensino médio integrado pela hegemonia dos documentos jurídico-normativos. Além disso, verifica-se que o autor identificou como parte da Pedagogia das Competências, as perspectivas de protagonismo juvenil, projetos de vida e meritocracia, fatores que ganham maior notoriedade no conteúdo de documentos educacionais no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Em estudo sobre a educação profissional em documentos e legislações, em particular na LDB, DCN, Referencial Curricular Nacional (RCN) e Pareceres Técnicos, R. Soares (2016) apresenta a Pedagogia das Competências como parte da Educação Profissional, estando presente em todos os documentos, com o objetivo de flexibilização curricular. Além disso, o autor afirma que o principal interesse da presença das Competências na educação é a formação do trabalhador de acordo com as exigências do mercado mediante a sociabilidade do capital. Desse modo, observa-se a presença das Competências nas principais legislações da educação, na década de 1990, o que ratifica a afirmação de que a mesma segue como a base referencial dos documentos jurídico-normativos do ensino médio e da educação profissional no Brasil.

Ao realizar um estudo sobre a educação profissional e o mundo do trabalho a partir da Pedagogia das Competências, E. Silva (2015), assim como Amaral (2012), faz uma abordagem teórica com base em Philippe Perrenoud. Contudo, Amaral tece críticas ao que dispõe a bibliografia de Perrenoud. Em contrapartida, E. Silva (2015) apresenta as possibilidades e limites identificados na Pedagogia das Competências e apresenta o pensamento disposto por Perrenoud acerca da possibilidade que essa Pedagogia possui para viabilizar um processo de formação profissional autônomo que atenda ao mercado e à cidadania.

Com base nos pressupostos teóricos de Perrenoud (1999, 2000), Jean Piaget e Delors (2008), E. Silva (2015, p. 67) dispõe:

[...] afirma-se que a educação cidadã deve fazer parte da educação profissional, a fim de promover nos sujeitos o desenvolvimento das competências atitudinais necessárias para o exercício da cidadania, servindo de base para que eles contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática. Espera-se que sejam sujeitos que atendam ao mercado, como também à sociedade, buscando diminuir as desigualdades sociais.

No decorrer da discussão apresentada por E. Silva (2015), o autor apresenta o sistema capitalista e critica o processo pelo qual são aprofundados a desigualdade, a competitividade e o individualismo. Contudo, o autor coloca a Pedagogia das Competências como solução para almejar, de forma articulada, a formação profissional e a cidadania de bases democráticas, pois, segundo ele, o processo formativo atenderia tanto o mercado quanto a sociedade e a cidadania e, com isso, diminuiria as desigualdades.

Ressalta-se que a Pedagogia das Competências serve ao capital e não dispõe de meios ou objetivos para o alcance da diminuição das desigualdades, posto que propõe uma formação limitada, com foco na produtividade. A proposição do autor corrobora diretamente com a perspectiva da Pedagogia das Competências como salvadora e resolutive dos problemas crônicos da educação brasileira, como se uma mudança curricular e teórica bastasse para dirimir desigualdades e almejar a qualidade social. A base teórica principal utilizada para discutir a Pedagogia das Competências revela-se como um pressuposto de base psicológica condutivista e construtivista, bem como de referencial filosófico neopragmático, racionalista e individualista.

Além disso, E. Silva (2015, p. 73) utiliza Kuenzer (2000, 2005) para ressaltar “[...] que o conceito de competência pode se aproximar ao conceito de politecnicidade apresentado por Machado (1991) [...]”. Assim como foi identificado em Moreira (2017), observa-se em E. Silva (2017) a contradição identificada no discurso, haja vista que, neste caso, o autor utiliza a Pedagogia das Competências como viabilidade para uma formação autônoma e que não promova a desigualdade, além de afirmar a existência de uma aproximação conceitual entre competência e politecnicidade⁴², fato ao qual aqui se discorda.

Dentre as pesquisas analisadas nesta seção, em E. Silva (2015) identifica-se a defesa pela Pedagogia das Competências como sendo uma pedagogia para além de uma formação limitada ao mercado. O autor defende, com base no conteúdo da Pedagogia das Competências, que esta possibilita dirimir as desigualdades e, ainda, uma formação autônoma e ampla direcionada para a cidadania e a democracia. Nesse sentido, e considerando o conteúdo apresentado na primeira seção, discorda-se do pensamento do autor e ratifica-se que a Pedagogia das Competências forma para o mercado, propondo um tipo humano que sirva ao capital.

Acerca da Pedagogia das Competências e da educação profissional, S. Souza (2017) realiza uma pesquisa com foco na qualificação profissional, por intermédio dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) vinculados ao Pronatec. No decorrer das análises, S. Souza

⁴² Utiliza-se Machado (1994, p. 19) para evidenciar que a autora procura distinguir politecnicidade de polivalência, pois, segundo ela, “politecnicidade representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamentos mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo do trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”. Nesse sentido, a politecnicidade diferencia-se das competências, pois estas, com base nos pressupostos teóricos apresentados na primeira seção, priorizam a formação de um trabalhador com capacidades limitadas e instrumentais.

(2017) evidencia que a educação profissional é tida como uma mercadoria e que a formação da classe trabalhadora, por meio dos cursos FIC do Pronatec, serve ao capital, possuindo a empregabilidade como ideologia, sendo esta uma versão ressignificada da Teoria do Capital Humano, articulando-se à Pedagogia das Competências, ao foco no Aprender a Aprender e ao empreendedorismo, apresentando o trabalhador como uma empresa de si mesmo.

A presença da Pedagogia das Competências no conteúdo formativo da educação profissional é algo recorrente nas pesquisas analisadas e, dessa vez, foi identificada na formação de trabalhadores em cursos FIC do Pronatec. Outro fato recorrente é a empregabilidade como estratégia formativa, a qual encontra-se em conjunto com o empreendedorismo. Tais conceitos, conforme apresentado no decorrer da presente tese, são parte integrante do conteúdo da Pedagogia das Competências na formação do trabalhador. A pesquisa de S. Souza (2017), portanto, contribuiu para identificar, também, a presença da Teoria do Capital Humano e do Aprender a Aprender para formar um tipo de sujeito específico.

Em um estudo que trata sobre a Pedagogia das Competências e a ação pedagógica desenvolvida nos cursos de Técnico em Secretariado e Técnico em Enfermagem do Senac/PE, Nunes (2006) identificou que o corpo docente e os supervisores da instituição, mesmo que implicitamente, demonstraram aproximação ao conceito de Pedagogia das Competências, com base teórica nos estudos de Perrenoud.

A ação pedagógica de formação dos alunos no Senac/PE é intermediada, na maioria das vezes, pelos objetivos formativos das competências laborais a partir de uma formação de caráter instrumental. Contudo, o autor ressalta que há professores que resistem a essa Pedagogia e direcionam seu trabalho para além das proposições dos documentos e discursos oficiais, propondo um tipo de modelo alternativo com base na realidade social e cultural dos alunos (Nunes, 2006).

A pesquisa supracitada serve como base para a compreensão da presença de como a Pedagogia das Competências se estabelece no conteúdo formativo do Sistema S. Além disso, é possível observar que o foco na formação limitada, de cunho instrumental para o mercado, ainda persiste. Porém, nota-se, também, que existem professores resistentes a essa prática, seja pela incompreensão ou por não concordarem, tal como na pesquisa de L. Mendes (2005). A resistência dos professores e a iniciativa de pensar modelos alternativos para a formação dos trabalhadores, em detrimento da Pedagogia das Competências, é uma prática identificada nas pesquisas analisadas nesta subseção.

Assim como nas pesquisas de L. Mendes (2005) e Nunes (2006), a maior parte dos professores da educação básica absorve o conteúdo da Pedagogia das Competências e o dispõe em sua ação pedagógica. Entretanto, há alguns poucos docentes que resistem e optam por utilizar modelos alternativos. Porém, essas ações são individuais e poderiam ser fortalecidas caso fossem realizadas em conjunto. Mesmo assim, ressalta-se a importância de ações como essa por parte dos professores.

Outra pesquisa no campo da formação profissional de nível médio, as Competências e o Sistema S é a realizada por Carneiro (2007), a qual possui, como objeto de estudo, o Curso Técnico em Manutenção de Mecânica Automotiva do Senai-PA, com foco na compreensão de como as escolas média e profissional de nível médio se relacionam a partir da legislação vigente à época. Com a análise realizada, observou-se que o conteúdo formativo da instituição é de ideologia economicista e baseia-se na Pedagogia das Competências, bem como em seus pressupostos referenciais: a empregabilidade e a competitividade (Carneiro, 2007). Acerca da relação entre a escola média e a profissional de nível médio, identifica-se que ela ocorre pela via instrumental, com o objetivo de uma formação pragmática, com foco nas capacidades mínimas do trabalhador em detrimento das capacidades amplas, o que, portanto, desencontra-se do projeto formativo integrado.

A pesquisa acima aponta, novamente, para a Pedagogia das Competências como pressuposto formativo no Sistema S. A partir da conformação com as demais pesquisas analisadas, que relacionam o Sistema S e a proposta pedagógica, pode-se afirmar que a Pedagogia das Competências é hegemônica no conteúdo e no discurso formativo. Tal fato articula-se a leituras realizadas na revisão de literatura, onde identifica-se a presença orgânica da Pedagogia das Competências, tanto na legislação quanto no discurso de formação viabilizado pelas instituições do Sistema S.

Outro fator importante identificado é acerca da desarticulação entre a escola média e a profissional de nível médio, posto que a inviabilidade da formação integrada direciona para uma formação utilitarista a serviço do mercado, com base no discurso da empregabilidade e da competitividade, que fazem parte do conteúdo da Pedagogia das Competências, em particular no que se refere ao tipo de sujeito que se deseja formar.

Em relação à Reforma da Educação Profissional e a formação docente, Zaremba (2009) discorre que a Pedagogia das Competências não só se faz presente como também influencia no plano de trabalho docente.

O processo de apropriação do modelo de competências nos planos de trabalho docente não se dá de forma literal, mas são sim mediados pela cultura escolar e pelas práticas escolares e, portanto, materializa em sua construção toda uma densidade histórica que marca a trajetória da escola, seus professores, seus gestores e alunos (Zaremba, 2009, p. 119).

No estudo realizado pelo autor, percebe-se que a maioria das escolas constituem a Pedagogia das Competências somente como um conceito e não como um modelo a ser aplicado em seu âmbito. Por isso, o autor afirma que a Pedagogia das Competências não possui influência majoritária na prática docente desses professores, o que resulta em um processo formativo mediado, principalmente, pela cultura, tendo em vista que o processo de apropriação e compreensão por parte dos professores não ocorre de forma imediata (Zaremba, 2009). No entanto, evidencia-se que, independente do entendimento dos professores acerca da Pedagogia das Competências, esta encontra-se presente nos documentos educacionais do decênio de 1990, direcionando política, pedagógica e ideologicamente a formação das juventudes do ensino médio e, portanto, alinhando-se diretamente ao tipo de sujeito formado na última etapa da educação básica.

Nesta primeira subseção, foi possível realizar sínteses de pesquisas que tratam sobre a presença da Pedagogia das Competências em políticas educacionais na década de 1990, as quais evidenciaram majoritariamente para a presença dos Organismos Multilaterais enquanto instituições que promoveram a Pedagogia das Competências com a publicação de documentos, os quais foram aplicados no Brasil e viabilizaram o processo de institucionalização da Pedagogia das Competências na educação, com base nos pressupostos teóricos de Philippe Perrenoud, o qual é criticado na maioria das pesquisas analisadas. O levantamento e a leitura das pesquisas foram utilizados como ponto de partida para a inserção em estudos sobre políticas desse período. Essas análises possibilitaram levantar bibliografias, as quais serão utilizadas para realizar as análises no quarto capítulo.

Nesta subseção, ainda, articulou-se as pesquisas ao objeto de estudo e às categorias teóricas, a partir das quais pode-se constatar que a base teórica da Pedagogia das Competências, no decênio de 1990, é da psicologia condutivista/construtivista, tendo o racionalismo, neopragmatismo e individualismo como referenciais filosófico, o Aprender a Aprender e a Teoria do Capital Humano como pressupostos formativos do tipo humano *homo economicus*, que deve apresentar os atributos básicos dos objetivos formativos da Pedagogia das Competências, a qual possui como uma de suas finalidades, expressas nessa conjuntura, a padronização de políticas de ensino médio e educação profissional em políticas das Competências.

3.2 Sínteses dos estudos que versam sobre as políticas educacionais e a Pedagogia das Competências a partir dos anos 2000

Em relação aos estudos acerca das políticas educacionais e a Pedagogia das Competências a partir dos anos 2000, observou-se um número menor de estudos após os recortes realizados com o processo da leitura flutuante, momento no qual pode-se evidenciar quais estudos, desde seu objeto, estavam articulados à Pedagogia das Competências, com foco principal no contexto dos anos 2000.

Além disso, alguns estudos foram incluídos na subseção anterior, haja vista que em algumas pesquisas tratava-se dessas políticas entre a década de 1990 e os anos 2000. Contudo, o enfoque das análises dos pesquisadores ocorreu, especificamente, na primeira década citada. Diante disso, foram analisadas um total de 04 pesquisas, sendo respectivamente 02 teses e 02 dissertações, conforme a disposição no quadro abaixo (Quadro 5).

Quadro 5 – Teses e dissertações sobre a Pedagogia das Competências e as políticas educacionais a partir dos anos 2000.

AUTOR	TÍTULO	TIPO	IES	ANO
Ademar Bernardes Pereira Junior	Legislação e educação profissional: um estudo sobre documentos de orientação curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	TESE	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2018
Gisele Joaquim Canarin	A organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EaD, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio	DIS	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	2013
Sandra Regina Paz da Silva	A “nova” política pública de qualificação profissional do Brasil: contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ	TESE	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	2011
Vanessa Batista Mascarenhas	Projovem urbano: concepções de formação de jovens e implicações como política colaborativa (2005-2013)	DIS	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no banco de teses e dissertações da Capes.

Diante da leitura realizada, identifica-se que esses 04 estudos versam sobre a educação profissional, com autores que defendem a Pedagogia das Competências e os que se opõem à forma como ela é utilizada no projeto educacional liberal. Nesse contexto, Canarin (2013) realiza um estudo acerca da organização curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em conjunto com o ensino técnico e a modalidade de educação a distância (EaD), mediante o

desenvolvimento de competências profissionais, conceituando a Pedagogia das Competências com base na literatura de Philippe Perrenoud (Canarin, 2013).

Para a autora, a Pedagogia das Competências é conceituada como algo que vai além do saber fazer, atribuindo que é necessário o sujeito ter inteligência perante os acontecimentos no trabalho, para que, “[...] ao aprender, tenha aprendido a apreender e, com isso, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas ‘aptidões para a vida social’, conforme já referido” (Canarin, 2013, p. 80). Na pesquisa, a autora defende a Pedagogia das Competências como um meio para diminuir o processo de evasão dos alunos na EJA e possibilitar uma formação profissional e cidadã, sendo, portanto, a Pedagogia das Competências defendida como o modelo mais adequado para uma formação humana que integra trabalho, inteligência cognitiva e valores.

Além disso, a autora posiciona a Pedagogia das Competências como possibilidade para uma formação profissional e cidadã, ao defender a educação profissional para o desenvolvimento de competências, em particular, as cognitivas, atitudinais e operacionais, como a possibilidade de diminuição das desigualdades, formação cidadã e para a inserção no mercado de trabalho. Apresenta-se, como possibilidades dessa Pedagogia, a sua viabilidade formativa e, como limites, a necessidade da coesão por parte dos sujeitos envolvidos, no que tange à sua implementação e à superação ao capitalismo socioproductivista (Canarin, 2013).

Considerando a pesquisa desenvolvida por Canarian (2013), pode-se articular ao objeto de estudo da presente tese as categorias teóricas. Com isso, identifica-se a base teórica de Perrenoud, que revela a dimensão psicológica e do referencial filosófico neopragmático, racionalista e individualista que faz parte do conteúdo da Pedagogia das Competências. Além disso, o desenvolvimento das competências profissionais insere-se no âmbito os objetivos formativos da Pedagogia das Competências.

Na contramão do que defende Canarin (2013), S. Silva (2011), Mascarenhas (2013) e Pereira Junior (2018) não coadunam com a visão da Pedagogia das Competências a partir da perspectiva teórica de Philippe Perrenoud. Em uma pesquisa que analisa as políticas de formação de trabalhadores, de 1990 até 2010, com foco nas similaridades, diferenças, rupturas e continuidades, principalmente do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor), que foi extinto em 2003, e no Planos Nacionais de Qualificação (PNQ), colocados como proposta substitutiva aos problemas apresentados pelo Planfor, S. Silva (2011), com base em autores da área de trabalho e educação, apresenta a Pedagogia das Competências como uma pedagogia

instrumental, que mesmo sendo colocada por seus precursores como uma inovação, favorece o capital e subordina o trabalhador ao projeto societário vigente.

Acerca da substituição de um plano “antigo” por um “novo”, S. Silva (2011) dispõe que, apesar da existência de algumas modificações, não foi apresentada nenhuma inovação ou avanço no sentido do processo de qualificação do trabalhador. A autora afirma que essas políticas de qualificação profissional se evidenciam como políticas públicas de Estado hegemônicas e viabilizadas com a participação da burguesia nacional, objetivando a formação de um tipo de trabalhador orgânico, voltado para atender as demandas do capital.

A presença do Estado, em articulação com o empresariado, objetivando a construção e institucionalização de políticas educacionais no Brasil é algo vigente, que surge na década de 1990 e se fortalece com o início dos anos 2000. A Pedagogia das Competências, tal como apresentada no início desta pesquisa, segue como referencial basilar dessas políticas, assim como no âmbito do Planfor e PNQ.

Nesse contexto, S. Silva (2011) afirma que a Pedagogia das Competências e a empregabilidade apresentam-se como ideologias presentes nas políticas de formação profissional. Portanto, além de um referencial basilar nas políticas educacionais, a Pedagogia das Competências, no Planfor e no PNQ, é colocada pela autora como uma ideologia que pressupõe um processo formativo orgânico, tendo como base a empregabilidade.

Ressalta-se, ainda, a importância da pesquisa realizada por S. Silva (2011), na qual a autora compara as diferenças e similaridades entre políticas de qualificação profissional das décadas de 1990 e 2000, fato semelhante ao que é construído na presente tese, ao analisar as rupturas e permanências no mesmo recorte temporal. Por conta disso, evidencia-se a pesquisa de S. Silva como elemento para a construção desta pesquisa.

No contexto de políticas públicas formativas, Mascarenhas (2016) apresenta um estudo com análises sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), no período de 2005 a 2013. Apesar de tratar sobre uma política pública de juventude, o ProJovem tem caráter formativo. Além disso, a Pedagogia das Competências é colocada pela autora como uma das categorias de análise do trabalho desenvolvido. Por isso, seguiu-se com essa pesquisa como uma das fontes para a realização das sínteses.

Acerca da Pedagogia das Competências e a partir do pressuposto teórico de Philippe Perrenoud, assim como S. Silva (2011), Mascarenhas (2016) tece críticas ao fato dessa Pedagogia apresentar-se como inovação. Contudo, ela desenvolve-se com base na perspectiva tradicional e na defesa da empregabilidade. A autora apresenta a Pedagogia das Competências

como um “modismo” na educação, a qual se popularizou principalmente no contexto da década de 1990, período no qual a Noção de Competências é inserida nas legislações educacionais brasileiras.

Para Mascarenhas (2016), a Pedagogia das Competências se baseia em uma educação instrumental, com aprendizagens mínimas, foco na adaptação dos jovens ao que o mercado de trabalho exige e responsabilização do jovem trabalhador pela sua inserção e permanência no mercado, enquanto um sujeito útil e adaptável. No decorrer das análises, Mascarenhas (2016) ainda pontua a presença das competências em legislações educacionais da década de 1990, a frisar a LDB (Lei n.9394/96) e os PCN's.

Desse modo, o ProJovem Urbano, com base na Pedagogia das Competências, defende a concepção da formação de um jovem produtivo para o mercado de trabalho, fato que se contradiz ao discurso formativo dessa política, que se apresenta como meio para uma formação integral da juventude (Mascarenhas, 2016). Diante disso, pode-se constatar a presença da Pedagogia das Competências novamente como base para a viabilização e institucionalização de uma política pública. Observou-se, também, a forte articulação entre as políticas de Estado e a Pedagogia das Competências, que objetiva a formação homogênea de um trabalhador mediante o projeto societário do capital.

Em uma análise sobre a estrutura curricular, entre 1998-2014, do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), que atualmente é o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Pereira Junior (2018) apresenta uma análise de documentos curriculares nacionais, principalmente desses institutos, mediante um embate entre a Pedagogia das Competências e o trabalho como princípio educativo, os quais possuem diferentes pressupostos formativos.

Assim como S. Silva (2011) e Mascarenhas (2013), o autor mostra-se contrário à perspectiva teórica da Pedagogia das Competências defendida por Philippe Perrenoud. Além disso, Pereira Junior (2018) apresenta a Pedagogia das Competências como um conceito polissêmico e utiliza, como base teórica, pesquisadores da área de Trabalho e Educação para conceituá-la. Para Pereira Junior (2018), a Pedagogia das Competências é de base pragmática e visa formar trabalhadores para o mercado de trabalho mediante a institucionalização das políticas educacionais que possuem essa Pedagogia como referencial.

A Pedagogia das Competências foram introduzidas na estrutura curricular dos CEFET's a partir das resoluções de ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, a saber: a CNE/CEB n. 03/98 e a CNE/CEB n. 04/99. Essa inserção representa a

articulação direta que as legislações educacionais possuem com a formação para o trabalho, mediante o projeto societário capitalista (Pereira Junior, 2018). O autor ressalta a presença das Competências nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCN/MEC/SEMTEC - 2005).

Ainda segundo Pereira Junior (2018), a Pedagogia das Competências seguiu como hegemônica no conteúdo das políticas educacionais na década de 1990 e, ainda, nos anos 2000, em particular no contexto do governo Lula, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ocasião na qual ocorre um embate entre a Pedagogia das Competências e o ensino integrado pela disputa da concepção de ensino médio.

O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (Pereira Junior, 2018, p. 92).

Portanto, entende-se que a Pedagogia das Competências e o trabalho como princípio educativo não dialogam, haja vista que a primeira tem como base uma educação pragmática, instrumental e com formação de sujeitos que estejam alienados ao trabalho produtivo e sejam adaptáveis ao mercado de trabalho, enquanto que o segundo defende a formação para o trabalho como processo para além da questão formação restrita ao desempenho de suas funções, o que inclui a perspectiva da reflexão e da realização do trabalho como um processo de transformação e humanização do homem.

Nesta segunda subseção, foi possível realizar sínteses de pesquisas que tratam sobre a presença da Pedagogia das Competências em políticas educacionais a partir dos anos 2000. Além de servir como ponto de partida para inserção em estudos sobre políticas desse período, essas análises possibilitaram levantar bibliografias, as quais serão utilizadas para realizar as análises que farão parte dos capítulos quarto e quinto desta tese.

As sínteses apresentadas nesta subseção direcionam para a Pedagogia das Competências como referencial basilar das políticas de ensino médio e educação profissional, com foco na finalidade da padronização curricular. Evidencia-se que a Pedagogia das Competências é vista como uma ideologia formativa do projeto educacional da classe dominante, com a dimensão psicológica condutivista e construtivista, além do referencial filosófico neogramático, os quais, por intermédio de uma educação instrumental, objetivam formar sujeitos produtivos e flexíveis às exigências do mercado.

3.3 Sínteses dos estudos que versam sobre a epistemologia da Pedagogia das Competências

Nesta subseção são apresentadas as sínteses de pesquisas que versam sobre a epistemologia da Pedagogia das Competências, com foco nas dimensões e referenciais contidos em seu conteúdo e apresentados nas pesquisas analisadas. Inicialmente, pode-se observar um número expressivo de pesquisas sobre a questão epistemológica, conforme disposto no quadro abaixo (Quadro 6).

Quadro 6 – Teses e dissertações sobre a epistemologia da Pedagogia das Competências.

AUTOR	TÍTULO	TIPO	IES	ANO
Arminda Raquel Botelho Mourão	A fábrica como espaço educativo - a qualificação do trabalhador frente às exigências tecnológicas e organizacionais: estudo de caso em uma fábrica do setor eletroeletrônico, na Zona Franca de Manaus	TESE	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2002
Dirceu Luiz Alberti	Competências na formação docente: um olhar hermenêutico	TESE	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2015
Ednize Judite Andrade da Silva Monteiro	Competências na Educação? Um estudo de caso sobre a implantação do ensino por competência no CEFET-AM	DIS	Universidade Federal do Amazonas. (UFAM)	2004
Gabriel Henrique Miranda Soares	Teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores	DIS	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2016
Gabrieli Boenke de Camargo	O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos do Sebrae e a divulgação do empreendedorismo na educação	DIS	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	2018
Giseli Novelli	Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho	TESE	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2006
Isabella Fernanda Ferreira	Discurso das Competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente	DIS	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2007
João Carlos Bernardo Machado	A proposta pedagógica de Phillipe Perrenoud: fundamentos filosóficos da Pedagogia das Competências	DIS	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2007
João Paulo da Conceição Alves	Gênese e materialidade da Noção de Competências na prática pedagógica de professores de uma escola de ensino médio em Macapá/AP	TESE	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2005

Lucia Aparecida Valadares Sartório	A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira: os programas de ensino no Estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008)	TESE	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2010
Manoel Pereira da Costa	Certezas e incertezas da educação profissional por Competências	TESE	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2007
Marcos Freisleben Zorzal	O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?	TESE	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2006
Maria Valéria da Costa	A noção de competência na visão do professor de ensino médio em Curitiba	DIS	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2001
Marise Nogueira Ramos	Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual na Relação Trabalho-Educação	TESE	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2001
Mônica Ribeiro da Silva	Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”	TESE	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2003
Remi Castioni	Da qualificação a competência: dos fundamentos aos usos - o PLANFOR como dissimulador de novos "conceitos" em educação	TESE	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2002
Ronaldo Marcos de Lima Araujo	Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso	TESE	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2001

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base no banco de teses e dissertações da Capes.

Parte-se do entendimento de epistemologia, com base em Marcondes (2006, p. 88), como “[...] a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo, etc.) [...]”. Trata-se, portanto, de um conceito “[...] que serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências [...]”.

Em relação às pesquisas sobre a visão epistemológica da Pedagogia das Competências, inicia-se com aquelas que identificam as ideologias presentes em seu conteúdo. Com recorte de estudo sobre a Pedagogia das Competências e o empreendedorismo, a partir do Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, Camargo (2018) determina o empreendedorismo com uma ideologia educacional, que direciona para a visão formativa de um sujeito resolutivo, criativo e independente, que se mostre capaz de solucionar questões individualmente. Ainda segundo o autor, a Pedagogia das Competências e a ideologia do empreendedorismo estão articuladas,

sendo que a primeira “expressa [...] os conteúdos e a forma pedagógica da ideologia empreendedora [...]” (Camargo, 2018, p. 87).

Observa-se a presença de mais uma pesquisa, na qual corrobora-se que a ideologia do empreendedorismo se encontra presente no conteúdo da Pedagogia das Competências, sob o objetivo de formar um tipo de sujeito com perfil empreendedor que seja criativo, competente, autônomo e que possa se adequar às mudanças e possibilidades. Conforme apresentado no decorrer desta pesquisa, esse perfil de sujeito corrobora com aquele apresentado pelos documentos oficiais da Unesco, em particular no documento Reforma da Educação Secundária, publicado em 2008, sendo, atualmente, uma ideologia presente no conteúdo da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Com foco na produção e difusão do discurso das Competências articulados à educação e ao mundo do trabalho, com foco na década de 1990, Zorzal (2006) pontua que o princípio educativo ultraliberal são as competências e que a educação é utilizada como um processo formativo de sujeitos com aprendizagens necessárias para o mercado, bem como para a propagação da perspectiva ideológica capitalista. O modelo de educação da Pedagogia das Competências é, portanto, de base pragmática (Zorzal, 2006).

O autor identifica os documentos da Unesco, da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e o Relatório Delors (2003) como instrumentos de influência na educação utilizados pelos Organismos Multilaterais, os quais, em seu conteúdo, apresentam a educação pela via econômica e tecnológica, e como “[...] um elemento mediador entre indivíduos e grupos e a esfera produtiva [...]” (Zorzal, 2006, p. 188). Segundo Zorzal (2006, p. 295):

[...] a noção ou pedagogia das competências reflete apenas a dissimulação de uma realidade que pede submissão a trabalhos precários ou de superexploração, no caso da multifuncionalidade do “trabalhador flexível”, pela intensificação e multiplicação de tarefas atribuídas a um número cada vez mais restrito de funcionários, operadores, operários, proletários e serviçais – ou como mais se queira designar os que vendem sua força de trabalho para sobreviverem.

Diante disso, pode-se designar que a Pedagogia das Competências está presente no conteúdo de Organismos Multilaterais como proposta pedagógica inovadora, pois baseia-se no desenvolvimento econômico e tecnológico. Contudo, seu referencial filosófico é de base neopragmática, racionalista e individualista, com recorte para a ideologia do empreendedorismo, visando formar um sujeito a partir das habilidades e competências requeridas pelo sistema capitalista, o que determina um sujeito produtivo, adaptável, independente e criativo.

No estudo realizado por Novelli (2006) afirma-se que a Pedagogia das Competências e a organização curricular da escola possuem a ideologia da racionalidade tecnológica presente em seu conteúdo, a partir da defesa por uma formação com base no individualismo e na consciência social.

A racionalidade é novamente identificada no conteúdo da Pedagogia das Competências, que tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas em detrimento de uma formação das capacidades amplas do sujeito. A racionalidade, juntamente com o neopragmatismo e o individualismo são a base referencial filosófica da Pedagogia das Competências.

Com um estudo acerca da Pedagogia das Competências e a influência estabelecida na formação de professores, Ferreira (2007) se mostra contrário à sua perspectiva, a partir do pensamento de Philippe Perrenoud e, além disso, apresenta e analisa os *slogans* ideológicos dessa pedagogia, dentre os quais ressalta:

A teoria da pedagogia das competências que em suas bases epistemológicas é funcionalista⁴³, passa a possuir um caráter estruturalista⁴⁴ quando incorporada pela política educacional brasileira que valoriza a função do professor somente na instância ideológica, mas que na realidade retira a importância desta função executada pelo indivíduo por uma supervalorização da estrutura (Ferreira, 2007, p. 205).

O funcionalismo e o estruturalismo são identificados a partir da dimensão psicológica presente no conteúdo da Pedagogia das Competências. Em relação às pesquisas que tratam sobre as suas dimensões e referências, inicia-se com a síntese de estudos acerca das dimensões.

Com o objeto de estudo da abordagem crítica e hermenêutica da Pedagogia das Competências, implementada na educação brasileira nas recentes reformas curriculares, Alberti (2015) investiga os limites e possibilidades dessa Pedagogia e apresenta a competência comunicativa como um contraponto à Noção de Competências pelo âmbito pedagógico.

Além disso, a pesquisa realizada pelo autor analisa a visão psicologista da Noção de Competências, com foco nos documentos curriculares. Acerca dessa discussão, Alberti (2015, p. 73) afirma que “[...] a psicologia piagetiana como uma matriz teórica para compreender a dimensão psicológica da ‘competência’, no âmbito pedagógico [...]”. Desse modo, entende-se que a teoria construtivista de Jean Piaget é parte referencial presente na composição teórica da Pedagogia das Competências, que integra as legislações educacionais brasileiras a partir da década de 1990.

⁴³ Entende-se por funcionalismo.

⁴⁴ Entende-se por estruturalismo.

A dimensão psicológica das competências encontra-se presente na LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares para a Educação (1996) e nos Referenciais para a Formação de Professores (1999), com o objetivo de “[...] sugerir e mapear aquilo que o trabalhador pode trazer de contribuição para a execução de uma tarefa [...]” (Alberti, 2015, p. 74). Diante disso, é possível afirmar que a psicologia piagetiana é utilizada como referência na dimensão psicológica da Pedagogia das Competências sob a égide de uma formação pragmática do trabalhador, de acordo com as atribuições requeridas pelo mercado de trabalho. Quanto ao fato da dimensão psicológica das Competências estar presente em instrumentos normativos da educação na década de 1990, determina-se a padronização curricular como uma das finalidades da Pedagogia das Competências.

Seguindo com pesquisas que versam sobre as dimensões e a base teórica da Pedagogia das Competências, a pesquisa de Soares (2016) aborda as pedagogias liberais pós-modernas em conjunto com a Teoria do Capital Humano (TCH), que nessa conjuntura é apropriada nas políticas educacionais e na formação de trabalhadores.

Diante da análise realizada, constatou-se que a Pedagogia das Competências é a base das pedagogias liberais pós-modernas que refletem no construtivismo, socioconstrutivismo e cognitivismo, com um discurso que se defende como novidade, mas que abarca conceitos e teorias das décadas de 1950, 1960, e 1970, tais como a Teoria do Capital Humano, que se evidencia, em particular, na Pedagogia das Competências (Soares, 2016). Essa tese pode ser ratificada a partir da revisão bibliográfica realizada na construção da presente tese, a qual identificou a presença da Teoria do Capital Humano na conjuntura de surgimento da Noção de Competências e como base teórica da Pedagogia das Competências.

Segundo Soares (2016, p. 57), “[...] na educação a formação por competências é uma formulação organizada pela junção do ideário liberal da escola nova com o tecnicismo”. Além disso, Soares (2016) evidencia a perspectiva pedagógica do “aprender fazendo”, mediante o subjetivismo de John Dewey, com foco em uma formação que adapte o sujeito ao contexto. Dessa forma, pode-se afirmar que a Pedagogia das Competências tem, como base filosófica, uma formação pragmática e com a dimensão do construtivismo piagetiano, que, no decênio de 1990, baseava-se na empregabilidade para direcionar o tipo de sujeito que se deseja formar.

Seguindo no contexto da dimensão psicológica da Pedagogia das Competências, a pesquisa de Costa (2007), com base em Ramos (2002), designa como referenciais das competências no âmbito dos processos cognitivos de aprendizagem as matrizes psicológicas condutivista, funcionalista e construtivista.

A primeira delas refere-se ao quesito de condutas e práticas operacionais e possuem, como principais teóricos, Skinner e a teoria Behaviorista, Bloom e Mager. A matriz funcionalista “[...] é a tentativa de analisar a associação entre competências e objetivos, na perspectiva de superar o condutivismo [...]” e objetiva uma formação de “[...] processos de produção das capacidades necessárias para o exercício das atividades sociais e profissionais [...]” (Costa, 2007, p. 25). A partir de Piaget, a tendência construtivista é apresentada como uma “[...] estrutura dinâmica das competências na perspectiva da superação do condutivismo [...]” (Costa, 2007, p. 27).

Diante disso, afirma-se que o construtivismo faz parte da dimensão psicológica da Pedagogia das Competências e influencia na dimensão socioeconômica. Pode-se observar, portanto, que a dimensão psicológica da Pedagogia das Competências, de base construtivista, apresenta modelos comportamentais que influenciam diretamente nas práticas operacionais que os sujeitos formados por intermédio das Competências terão de desempenhar para serem inseridos de forma imediata e permanente no mercado de trabalho.

Como um os primeiros estudos, em formato de tese, sobre as Competências, Ramos (2001) tem, como foco, a Noção de Competências e o deslocamento conceitual que ocorre entre a qualificação e a competência. Para Ramos (2001), o surgimento do conceito de Noção de Competências está associado com o modelo flexível de organização, produção e crise nos postos de trabalho e, por isso, passa por um momento de profunda reconfiguração das teses de qualificação do trabalho. Ramos (2001) também discute sobre as dimensões da Pedagogia das Competências, a saber: a psicológica, socioeconômica e ético-política.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, com base na tese de Ramos transformada em livro e publicada em 2003, a autora apresenta o deslocamento conceitual, no que se refere à qualificação, como de caráter polissêmico, apoiando-se na relação trabalho-educação, mesmo que a Noção de Competências não supere a qualificação em termos conceituais e históricos, o seu conceito converge e diverge com o de qualificação, haja vista que nega e reafirma as dimensões (Ramos, 2001).

O debate acerca do deslocamento conceitual da qualificação e o que se pensa sobre essa noção foi objeto de estudo profundamente investigado entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, fato que se articula com a tese de Ramos, publicada em 2001. O processo de inserção da Noção de Competências no âmbito da relação trabalho-educação não pode ser apresentado e tampouco entendido como uma situação pronta e findada, pois o deslocamento ocorre alinhado ao contexto histórico-social, econômico e cultural.

Ainda na conjuntura do deslocamento conceitual da qualificação para a Noção de Competências, como objeto de estudo, Remi Castioni, em tese defendida em 2002, tem como foco o debate do deslocamento a partir das políticas proporcionadas pelo PLANFOR, um programa do governo federal elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, em 1995.

Segundo Castioni (2002) essa nova terminologia, a chamada Noção de Competências, foi a base conceitual, com enfoque na reelaboração da psicologia behaviorista na Teoria do Capital Humano, que estruturou as políticas implementadas a partir do PLANFOR, tais como: elaboração de legislações, documentos jurídico-normativos, curriculares e a introdução de sistemas de avaliação no Brasil.

Evidencia-se novamente que a Noção de Competências é o conceito-chave para compreender a reforma realizada na educação brasileira na década de 1990, tendo em vista que se tornou um conceito basilar na construção de documentos jurídico-normativos. Além disso, foi apropriada não somente no que se refere ao conteúdo, orientando também a implantação de um sistema de avaliação, o qual tinha como perspectiva a certificação por competências. Mais uma vez, pode-se identificar a presença da psicologia behaviorista e da Teoria do Capital Humano, mesmo com sua ressignificação, nos direcionamentos da Noção de Competências.

Outra pesquisa que trata sobre o conceito de qualificação, contudo, sem enfoque no deslocamento conceitual para Noção de Competências, é a pesquisa de Arminda Raquel Botelho Mourão, defendida em 2002 e publicada como livro em 2004. Na tese, analisa-se o processo de qualificação do trabalhador considerando as exigências do mercado e o contexto amazônico, no qual designa-se o chão da fábrica como um *lócus* formativo para os trabalhadores, com base nas competências. Além disso, apresenta-se a existência de um convencimento do trabalhador em relação aos objetivos da empresa, o que a autora intitula como “subjetividade contingenciada”, que usurpa direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores e enfatiza a necessidade do individualismo em detrimento da coletividade (Mourão, 2002).

Compreende-se essa “subjetividade contingenciada” como a forma que o mercado de trabalho exerce o controle e, por vezes, retira do trabalhador não somente direitos, como também emplaca situações com as quais precisará lidar mediante as transformações, tais como: o processo do individualismo, não somente no que se refere à coletividade, como também na ênfase dada ao trabalhador como responsável pela sua própria formação, e a inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Observa-se, portanto, que os estudos realizados no final da década de 1990 e publicados no início dos anos 2000 preocupavam-se com o aprofundamento do conhecimento acerca do conceito Noção de Competências, compreendendo-o como um conceito que se desloca do conceito de qualificação, por vezes, considerando ou desconsiderando aspectos. Ressalta-se que esses estudos possuem a característica de introdutórios no âmbito dos objetos de estudo nessa conjuntura, tendo sido base para outras pesquisas que aconteceram posteriormente.

No âmbito da perspectiva filosófica das Competências, as pesquisas analisadas revelaram a presença, em particular, do pragmatismo e do racionalismo. Na pesquisa realizada por Sartório (2010), identifica-se a presença de duas correntes teóricas no conteúdo curricular analisado no decorrer do período de 1920-2008, a saber: a corrente tradicional de base humanística e da Escola Nova, representada pelo construtivismo e pelo pragmatismo. Ainda segundo a autora, mesmo com a presença de duas correntes teóricas nas políticas educacionais, a base hegemônica é composta pelo pragmatismo advindo da Pedagogia das Competências (Sartório, 2010).

Pode-se observar a presença do pragmatismo como referencial filosófico basilar que compõe a Pedagogia das Competências, a qual tem sido predominante no conteúdo dos currículos e legislações. Ressalta-se que o pragmatismo tem, como foco, uma formação individualizada, fragmentada e instrumental, voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas como capacidades essenciais pelo sistema capitalista.

Na pesquisa realizada por M. Silva (2003), estuda-se a Reforma Curricular do Ensino Médio que ocorreu no Brasil no decênio de 1990 e analisam-se as chamadas Teorias da Competência, no âmbito da Psicologia e da Linguística, assim como a inserção dessas teorias na área da Sociologia do Trabalho. Na perspectiva psicológica, a autora apresenta, como foco, análises acerca das teorias condutivista e piagetiana. Quanto à perspectiva linguística, refere-se aos estudos da competência linguística de Noam Chomsky.

De acordo com M. Silva (2003), para Piaget, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados mediante o nível de competência existente no sujeito, quando este interage com o meio social. A autora ainda ressalta sobre a importância dos esquemas de regulação como principal noção elaborada por Piaget para a teoria das competências, pois, “[...] “os esquemas de regulação, bem como as estruturas deles resultantes, estariam reunidos no organismo e derivariam da relação entre este e o meio ambiente” (M. Silva, 2003, p. 75). Acerca da teoria condutivista e a Pedagogia das Competências no Brasil, entende-se que:

O que no Brasil convencionou-se chamar tecnicismo, delimitou uma produção teórica sobre as práticas pedagógicas que visavam imputar a estas uma **racionalidade objetiva** e amplamente sujeita ao controle, nos moldes propostos pela teoria de sistemas. A influência americana fez-se notar em muitos dos elementos constituidores do trabalho pedagógico. A teoria curricular pautada nos escritos de Ralph Tyler, a prática do planejamento de ensino como instrução programada tal qual proposta por B. F. Skinner, e a avaliação organizada a partir da taxonomia dos objetivos educacionais de B. S. Bloom, consolidaram a Pedagogia por Objetivos e marcaram fortemente o pensamento e a ação pedagógica das escolas brasileiras no período (M. Silva, 2003, p. 90, grifo nosso).

Quanto à teoria condutivista, destaca-se a presença da racionalidade, que, assim como em outros estudos desta seção e conforme apresentado no primeiro capítulo, compõe os referenciais filosóficos da Pedagogia das Competências. A teoria piagetiana e a racionalidade condutivista direcionam para a formação de sujeitos com base em controles e regulações comportamentais, visando moldar condutas e práticas no ambiente de trabalho.

Para M. Silva (2003), a perspectiva epistemológica da Noção de Competências no currículo do Ensino Médio, na conjuntura da reforma da década de 1990, é acrítica, tanto pela ótica do campo da psicologia quanto pela linguística. Diante disso, corrobora-se com a autora, principalmente no que se refere às mudanças de conteúdo ocorridas com a reforma curricular, as quais possuem como foco a perspectiva do controle e da regulação, com a Noção de Competências como referencial basilar, com o objetivo de formar um sujeito mediante uma educação instrumental e imediatista.

No campo da linguística, Chomsky realiza seus estudos a partir da teoria inatista, a qual é composta por três modelos de descrição da linguagem: a gramática gerativa, a gramática sintagmática e a gramática transformacional ou transformativa (Silva, M., 2003). Destacando-se outros estudos realizados acerca dos referenciais e dimensões da Pedagogia das Competências, ressalta-se que a pesquisa realizada por M. Silva (2003), dentre as levantadas e analisadas, é a única que inclui a vertente da linguística no âmbito da formação humana. Esse recorte de análise ocorre em decorrência deste estudo tratar-se de análises acerca do conteúdo curricular do “Novo Ensino Médio”, ainda no final da década de 1990 e início dos anos 2000, assim como pela perspectiva da modelagem comportamental dos sujeitos.

Com um estudo que trata sobre a proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud, Machado (2007) apresenta os princípios filosóficos e a ideologia formativa que compõem a Pedagogia das Competências. O conteúdo da proposta pedagógica da Pedagogia das Competências tem o pragmatismo como um de seus fundamentos filosóficos, assim como o empirismo funcionalista de John Dewey, nos quais a Pedagogia das Competências se baseia, e na sociedade contemporânea do conhecimento, que objetivam formar o chamado sujeito cognoscente, aquele

que possui autonomia na busca individual pelo conhecimento – a Pedagogia do Aprender a Aprender (Machado, 2007).

O pragmatismo novamente aparece como uma das referências que compõem o conteúdo filosófico da Pedagogia das Competências, assim como a influência de John Dewey. Quanto à perspectiva formativa, esse sujeito cognoscente apresenta-se como um perfil ao qual a Pedagogia das Competências objetiva formar, com base na autonomia e no individualismo de uma pessoa que busque sozinha o conhecimento e possa “se virar” para se adequar à sociabilidade do capital.

Em sua pesquisa, Alves (2015) traz como objeto de estudo: apresentar e analisar a gênese e a materialidade da Noção de Competências nas práticas pedagógicas de professores de uma escola de ensino médio na cidade de Macapá/AP. São identificados alguns pontos da Noção de Competências na prática docente, a frisar: no planejamento de ensino, nas finalidades do ensino, nas práticas pedagógicas dos professores, nos conteúdos de ensino e na forma de organização dos mesmos e nos processos de inovação (Alves, 2015). Diante disso, o autor conclui que a Noção de Competências se faz presente na prática docente, com base em uma lógica pragmática e uma ideologia instrumental, as quais possuem, como foco, a disciplinarização. Ressalta-se, porém, que essa presença da Noção de Competências não é exclusiva ou hegemônica (Alves, 2015).

Acerca da perspectiva filosófica, no decorrer da revisão teórica apresentada na pesquisa, Alves (2015) evidencia que as competências possuem, como referenciais formativos, teorias pragmáticas, racionalistas e cognitivistas. Desse modo, pode-se reafirmar a perspectiva formativa conservadora, que visa a uma formação de conhecimentos e habilidades úteis às exigências do mercado de trabalho. Essa formação utilitarista parte de uma educação instrumental, fragmentada e imediatista.

Para apresentar esse estudo, o autor utiliza como principal referência a tese de Araujo (2001), bem como as demais produções do mesmo autor. Ressalta-se que a produção de Araujo, além da leitura e síntese da sua tese, que foi realizada para a presente pesquisa, contribuiu não somente com a construção deste capítulo e última subseção, mas, principalmente, com o desenvolvimento do primeiro capítulo, especificamente a quarta subseção sobre as referências dessa Pedagogia, tendo em vista que, em seu estudo, apresentam-se os objetivos da Pedagogia das Competências e uma análise acerca dos seus referenciais filosóficos.

Araujo (2001) apresenta o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo como os referenciais basilares da Pedagogia das Competências. A partir de uma revisão bibliográfica,

o autor discorre sobre a influência dos três referenciais supracitados nas Competências. A ideia de racionalismo, no âmbito da Pedagogia das Competências, é articulada com o surgimento das Ciências da Cognição. O processo de racionalização na formação do sujeito e no trabalho ocorre com a fragmentação formativa, divisão e individualização de tarefas (Araujo, 2001).

Outra ideia presente é o individualismo, que é associado a Pedagogia das Competências e à formação das capacidades individuais do sujeito, com foco formativo em individualidades, em detrimento de uma formação das capacidades humanas amplas (Araujo, 2001). O referencial neopragmático tem sido fundamental para a perspectiva formativa da Pedagogia das Competências, que se baseia em uma formação instrumental, pragmática e imediatista, o que, segundo o autor, limita esse processo (Araujo, 2001).

Com base nesta última subseção e nos capítulos anteriores, foi identificada a base epistemológica da Pedagogia das Competências, a saber: filosófica, psicológica, linguística, comunicativa, antropológica, teórica e ideológica. Com isso, pôde-se construir o quadro (Quadro 7) abaixo, contendo um resumo da base epistemológica da Pedagogia das Competências.

Quadro 7 - Quadro teórico: a epistemologia da Pedagogia das Competências.

BASE EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	
REFERENCIAIS FILOSÓFICOS	Racionalismo, Individualismo e Neopragmatismo
DIMENSÕES	Psicológica, Socioeconômica e Ético-política
PSICOLOGIA	Teoria construtivista, condutivista e funcionalista
LINGUAGEM	Competência linguística
COMUNICAÇÃO	Comunicação efetiva – competência comunicativa
ANTROPOLOGIA	Competência cultural
IDEOLOGIA	Liberal, conservadora, empregabilidade, empreendedorismo e Teoria do Capital Humano

Fonte: Construído com base na revisão de literatura realizada nos capítulos 1, 2 e 3. Elaborado pela autora (2022).

O quadro acima é utilizado, também, para fazer uma comparação com o conteúdo presente no documento da atual Reforma do Ensino Médio, a fim de verificar se a base epistemológica da Pedagogia das Competências permanece ou se há rupturas com as bases da década de 1990, fato que será apresentado no quarto capítulo.

Ressalta-se, então, que as sínteses realizadas nesta terceira subseção serviram como ponto de partida para a inserção em estudos acerca da epistemologia, dimensões e referenciais filosóficos que compõem o conteúdo da Pedagogia das Competências. A partir do estudo realizado, foi possível compreendê-los inicialmente, bem como levantar bibliografias, as quais foram utilizadas como base para aprofundar estudos sobre as dimensões e referenciais filosóficos da Pedagogia das Competências.

Observou-se que o conteúdo da Pedagogia das Competências é influenciado pelas teorias de John Dewey e Jean Piaget. A ideologia formativa é fortemente influenciada pela perspectiva do empreendedorismo, com uma educação instrumental e fragmentada, assim como a dimensão psicológica tem, como base, o condutivismo e o construtivismo. Além disso, o pragmatismo apresentou-se como um dos principais referenciais filosóficos presentes no conteúdo da Pedagogia das Competências.

Neste terceiro capítulo foram identificadas pesquisas que certificam a Pedagogia das Competências como principal referencial teórico educacional desde a década de 1990, período no qual foi institucionalizada e fortalecida no âmbito do ensino médio e da educação profissional. Além disso, muitas pesquisas tratam a Pedagogia das Competências como hegemônica no governo de Fernando Henrique Cardoso, período no qual objetivou-se padronizar os documentos jurídico-normativos em torno da Pedagogia das Competências.

Constatou-se que a maioria das pesquisas tecem críticas à Pedagogia das Competências, com foco no pressuposto teórico de Philippe Perrenoud, pelo enfoque nos quatro pilares da educação, de acordo com o Relatório Delors e em decorrência da formação das capacidades mínimas dos trabalhadores, bem como pela influência dos Organismos Multilaterais e seus direcionamentos. Enquanto os autores que defendem o pressuposto teórico de Perrenoud ressaltam que sua aplicabilidade formará alunos com base na cidadania e democracia e, ainda, na diminuição das desigualdades.

Identificou-se, ainda, que a Pedagogia das Competências se encontra presente em todos os níveis, modalidades e etapas da educação, o que corrobora com a tese de que ainda é o principal referencial teórico do projeto de educação neoliberal, ao passo que se propõe, com esta pesquisa, analisar as rupturas e permanências da Pedagogia das Competências no Brasil, entre 1990 a 2019, identificando as finalidades, base teórica, objetivos formativos e estratégias propostas no conteúdo das legislações de ensino médio e educação profissional desse período.

Termos como a ideologia da empregabilidade, eficiência, produtividade, flexibilidade, proatividade e formação instrumental e fragmentada são características que foram identificadas pelos autores das pesquisas no decorrer das análises. Essas características conformam um tipo de sujeito para servir ao mercado de trabalho de acordo com as solicitações apresentadas, a partir de uma concepção formativa de base pragmática.

Um ponto importante identificado, especificamente na primeira subseção, foi o fato de alguns professores mostrarem-se resistentes à Pedagogia das Competências, seja pela

incompreensão ou pela viabilização de modelos alternativos de formação, mesmo que em ações isoladas e individuais.

Ressalta-se que as três subseções que compõem este capítulo foram utilizadas como base para a compreensão do contexto de surgimento da Lógica das Competências, bem como para o entendimento de Noção, Pedagogia e Modelo de Competências. Contribuíram, também, para a compreensão do processo de inserção e de afirmação da Noção das Competências no Brasil. Portanto, as sínteses de pesquisa realizadas nesta seção auxiliaram na revisão teórica realizada nesta tese.

4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1990 – 2019: os agentes reformadores e a atuação em rede

Nesta seção o enfoque é direcionado para a articulação existente entre os agentes reformadores e as políticas educacionais, em particular sobre o ensino médio. Ressalta-se a necessidade do aprofundamento de uma discussão sobre os agentes reformadores no fortalecimento da Pedagogia das Competências como face hegemônica de uma concepção na educação brasileira, considerando a relação intrínseca do empresariado com a educação.

Desse modo, no início desta seção é analisada a influência dos reformistas nos direcionamentos de políticas educacionais que promoveram a introdução da Noção de Competências nos documentos jurídico-normativos, tornando essa relação mais enraizada no final da década de 1990, especificamente após a aprovação da LDB 9394/96.

Para melhor sistematização, organiza-se a distribuição das subseções com base no recorte temporal de documentos apresentados na introdução. Com isso, a primeira subseção apresenta os agentes reformadores e a Pedagogia das Competências na década de 1990, nos anos 2000 até o período que antecede a Reforma do “Novo” Ensino Médio e o período que sucedeu a Lei n. 13.415/2017.

4.1 A Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio na década de 1990

Nesta subseção o enfoque é a Pedagogia das Competências no contexto da década de 1990, marcado pela introdução da Noção de Competências no conteúdo dos documentos jurídico-normativos da educação brasileira. Portanto, apresenta-se uma análise dessa conjuntura, evidenciando as ações dos agentes reformadores, expressados a partir do vínculo de intelectuais que participaram ativamente da construção de instrumentos normativos.

4.1.1 Os agentes reformadores da década de 1990: a Pedagogia das Competências como expressão do projeto societário capitalista

A década de 1990 é marcada por um movimento reformista que ocorreu nos mais diversos setores. Essa série de reformas ficou conhecida como as Reformas de Estado, as quais foram realizadas sob a influência do fortalecimento da política neoliberal, que, no Brasil, tem como base concepções de Estado Mínimo e as relações público-privadas para introduzir mudanças e “adequar” o país rumo ao direcionamento de um projeto neoliberal.

A Reforma de Estado da Educação favoreceu o ingresso de mudanças nas legislações que nortearam o projeto educacional brasileiro, fomentado pelo conteúdo de documentos dos

Organismos Multilaterais, principalmente a Unesco e o Banco Mundial, que, segundo Shiroma (2011), estabeleceram uma agenda organizada, de caráter global, com recomendações para a execução de reformas consideradas exitosas nos chamados países centrais.

Nesse período, a base teórica das mudanças promovidas pela reforma educacional tinha como base a introdução da Noção de Competências no currículo brasileiro, com a intenção de torná-lo orgânico em todos os níveis da educação, em particular na educação básica, com enfoque específico na etapa de ensino médio e na modalidade da educação profissional, com um procedimento intitulado por M. Silva (2010) como padronização curricular.

De início, evidencia-se que, no contexto da década de 1990, o movimento reformista normatiza, por exemplo, a nova LDB (Lei n. 9.394/96), que substitui a primeira LDB ainda em vigência (Lei n. 4.024, de 1961), aprovada no período Populista, durante o governo de João Goulart (1961 – 1964). Segundo Saviani (2011a), durante a Ditadura Militar não foi cogitado construir uma nova lei de diretrizes e bases, optando-se por aprovar legislações específicas que modificaram a estrutura e organização da educação. Como exemplos disso estão a Lei n. 5.540, de 1968, que tratava sobre ensino superior, e a Lei n.5.692, de 1971, com foco no ensino primário e no ensino médio.

Particularmente sobre a Lei n. 5.692, de 1971, Saviani (2011a) identifica que, em comparação a LDB de 1961, de inspiração liberalista, a referida lei de 1971 era de concepção tecnicista, assim como a Lei n. 5.540, de 1968. Ainda segundo o autor, o ensino de 2º grau unificado era, na Lei n. 5.692/1971, de caráter profissionalizante, apresentando em seu conteúdo a ênfase na quantidade, nas aspirações individuais, nos métodos, em detrimento das ideias, e na adaptação, em detrimento da autonomia (Saviani, 2011a).

A Lei n.5.692/1971 é a representação de seu próprio tempo: um Estado caracteristicamente autoritário, violento e de neutralidade da ciência, no qual a educação tinha, como perspectiva ideológica, uma concepção tecnicista de raiz tradicional e acrítica, com uma formação alinhada às exigências do mercado.

A LDB aprovada em 1996 é fruto de um amplo embate político e ideológico de projetos em disputa, que se afunilou entre os anos de 1986 – 1996. Ainda no final do decênio de 1980, havia um projeto em discussão que poderia se materializar na nova LDB. No entanto, a partir da década seguinte, dois projetos disputam o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

De acordo com Saviani (2011a), um grupo representava um projeto societário de forças sociais e progressistas da sociedade civil na construção do conteúdo; outro grupo, por

sua vez, pensava um conteúdo diferente para a LDB, sendo representado por um projeto societário de forças liberais, que defendiam uma educação privatista e flexível para atender às demandas do capital. O embate foi intenso e durou longos 10 anos, incluindo desde a apresentação de emendas e projetos de diretrizes e bases da educação aos artifícios político partidários na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

Denominado como “substitutivo Jorge Hage” (1988-1990), o texto que substituiu o projeto original, apresentado em 1988 pelo deputado federal Octávio Elísio (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB/MG), foi construído no interior da comunidade educacional, com as mobilizações de entidades educacionais em nível nacional. Como principais avanços positivos do projeto, sinaliza-se o conceito amplo de educação, a tentativa de configurar um sistema nacional de educação, a regulamentação da pré-escola, salário-creche e avanços no ensino médio. No projeto substitutivo persiste, ainda, a dualidade histórica dessa etapa da educação básica, além de pontos a serem revistos, tais como o conceito de sistema nacional de educação, ao conselho nacional de educação, fórum nacional de educação, carreira docente, recursos para escolas particulares organização e avaliação na educação superior e a educação a distância (Saviani, 2011a).

A conjuntura da década de 1990 é um dos elementos que definiu como foi arquitetado o novo Projeto n. 67, que foi apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (Partido Democrático Trabalhista – PDT/RJ) em 1992, pois, conforme Saviani (2011a), a eleição em outubro de 1990 refletiu em nomes mais conservadores, enquanto que os nomes que contribuíram com o texto substitutivo não estavam mais no Congresso Nacional. Outro texto substitutivo, também de Darcy Ribeiro (1995 – 1996), foi apresentado, sendo novamente um reflexo da conjuntura política e ideológica. Inclusive, o Ministério da Educação agiu como um coautor e insuflou o conteúdo do projeto, haja vista que o referido senador foi assessorado pela pasta, mesmo que não tenha sido esse um processo formalizado (Saviani, 2011a).

Em meio à disputa político e ideológica em torno da Lei de Diretrizes e Bases e após sucessivos textos substitutivos, o texto de Darcy Ribeiro, apresentado entre 1995 – 1996 foi materializado na LDB n. 9.394/96, fato que deixou o setor privado satisfeito. Apesar de ser um projeto que refletia sobremaneira a concepção política e ideológica do governo, influenciando na construção do conteúdo, Saviani (2011b) não utiliza um tom derrotista e de fracasso, ressaltando que o projeto incorporado pela versão final da LDB não ignorou totalmente o conteúdo do texto substitutivo de Jorge Hage, pois foram mantidas ideias, mesmo que não de forma integral, em particular quando se trata da educação pública e da responsabilidade do

Estado para com a formação dos sujeitos e do discurso da valorização dos profissionais de educação.

Portanto, vence a disputa pelo conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases um projeto que agradou ao setor privatista e reverberava a concepção política e ideológica de um governo reformista, o qual respondia aos direcionamentos dos Organismos Multilaterais. Diante disso, considera-se tanto a disputa quanto o resultado dela como uma abertura para a inserção da Noção de Competências no currículo brasileiro, por intermédio da incorporação nas políticas educacionais e nos documentos jurídico-normativos.

O conjunto de pesquisas analisadas no terceiro capítulo, tanto as que defendem quanto as que fazem crítica à Pedagogia das Competências no Brasil, revelam que a Noção de Competências foi introduzida na reforma educacional da década de 1990. A LDB n. 9394/96 é um documento normativo basilar para a construção de outros documentos norteadores da educação, o qual, segundo Ramos (2011), apresenta a Noção de Competências em seu conteúdo.

Parte-se da compreensão que a Lei n. 9394/1996 e os documentos jurídico-normativos surgidos a partir dela articulam-se com os direcionamentos dos Organismos Multilaterais, o que é um reflexo do governo à época, que também era alinhado aos OMs. Outra compressão tomada como pressuposto é que a Noção de Competências está presente na literatura desenvolvida pelos Organismos Multilaterais desde a década de 1970 (Sacristán, 2011).

A materialização da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 baseou-se no que foi discutido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Unesco em articulação com o Banco Mundial, o PNUD e a Unicef, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual apresentava como ponto principal a universalização da educação básica a partir do processo de redução do analfabetismo.

Além dos Organismos e Programas citados, a Cepal e o BID são outras entidades dentre aquelas que realizaram eventos e publicizaram documentos a fim de dispor direcionamentos para a educação na década de 1990. Em relação aos documentos publicados pela Cepal, identificou-se a publicação em parceria com a Unesco e a ONU, disponibilizada em 1992, intitulada “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” e o documento “Transformação produtiva com equidade”, disponibilizado em 1996, que abordavam a educação articulada ao desenvolvimento econômico.

O BID disponibilizou, em 1998, a publicação intitulada “A educação como catalisador do progresso: a contribuição do Banco Interamericano de Desenvolvimento”, um documento

que, assim como aqueles da Cepal, alinha a educação como um instrumento para o desenvolvimento econômico. E para Sacristán (2011), o discurso dos Organismos Multilaterais e o conteúdo dos seus documentos defendem, de forma orgânica com direcionamentos globais, a elevação a qualidade da educação como um propulsor do desenvolvimento econômico. Portanto, compreende-se que os documentos partiam do princípio da relação educação e trabalho, com foco em uma formação baseada na Pedagogia de Competências para formar cidadãos pelo princípio do mercado.

Revela-se que a incorporação do conteúdo desses documentos nas políticas educacionais brasileiras não pode ser apresentada como algo transcrito de um documento para outro ou como uma situação na qual os Organismos Multilaterais impõem e o governo aceita sem restrições, haja vista que, nessa conjuntura, há a correlação de forças que representam os grupos progressistas e liberais. Além disso, aconteceram debates acerca da construção do conteúdo, principalmente da LDB e das DCNs do ensino médio, sendo a correlação de forças em torno da LDB um debate intenso e longo.

Anterior a essas políticas, conforme sugeria a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, foi lançado, em 1993, o Plano Decenal de Educação do Brasil, compreendendo o período de 1993-2003, com base no objetivo universalista da educação básica, da redução do analfabetismo e da qualidade da educação, tal como disposto na Declaração. Ressalta-se que o governo brasileiro também assumiu, como objetivo principal até 2003, assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades da contemporaneidade para crianças, jovens e adultos (Brasil, 1993). Compreende-se a elaboração e publicação do Plano Decenal como um documento que legitimou e reconheceu que o governo brasileiro concordou e apropriou os direcionamentos da Declaração Mundial de Educação para Todos na construção de documentos jurídico-normativos da educação.

O Plano Decenal, segundo o próprio documento, foi articulado sob a responsabilidade do MEC e com um grupo executivo composto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O plano foi enviado para um conjunto de representações, tais como: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Unesco e a Unicef. Posteriormente, foram incluídos,

também, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça (Brasil, 1993).

O Plano Decenal também foi enviado para reuniões com entidades com atuação no âmbito público ou privado, a saber:

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fundação Carlos Chagas (FCC); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Fundação Bradesco; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, (SENAC); Instituto Euvaldo Lodi; Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP); Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos (FINAPA); Confederação das Mulheres; Associação Brasileira de Antropologia; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação (ANPAE) (Brasil, 1993, p. 13).

É preciso evidenciar que não há a participação efetiva de pesquisadores, movimentos sociais e associações sindicais, que historicamente defendem uma luta pela igualdade, diminuição das desigualdades e pela aprovação de políticas públicas que promovam a inclusão, tendo em vista que o plano foi enviado para apreciação, entretanto, não foi discutido. Essa ação revela que o envio do Plano às representações de pesquisadores e movimentos sociais como uma tentativa de legitimação da prática democrática, a fim de designar que houve consulta aos setores ligados à educação.

Um ponto que requer atenção é a heterogeneidade de grupos presentes, a qual se expressa pela presença de órgãos de grupos profissionais/trabalhadores, como a OAB, CNTE e o Ministério da Justiça, pela participação de uma entidade ligada à religião: CNBB, além da presença de agentes/estruturas intermediárias da burocracia⁴⁵ dos estados e dos municípios, respectivamente: Consed e Undime.

O Consed e a Undime são designadas como associações de direito privado sem fins lucrativos, fundadas em 1986, que reúnem, respectivamente, as secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil. A aproximação desses agentes intermediários com a União, por meio do MEC, aconteceu na década de 1990, durante as reformas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em relação ao Consed constatou-se, com base em Aguiar (2022), que a associação surgiu como um fórum de resistência dos dirigentes às ações do MEC, fato

⁴⁵ Utiliza-se essa terminologia com base em Santos e Silva (2022), que fazem uso dessa expressão para tratar sobre o Consed enquanto agente representante do Estado.

que mudou mediante as transformações sociopolíticas na década de 1990, conjuntura que marca o início de uma parceria desse agente de burocracia com a União e os direcionamentos dos documentos dos Organismos Multilaterais.

O Consed e a Undime atuam como uma espécie de intermediador das políticas viabilizadas pelo Ministério da Educação em conjunto com os sistemas de ensino de estados e municípios, por intermédio de articulações que possibilitam a implementação do que é posto nas legislações e documentos curriculares. Diante disso, evidencia-se que os fatores destacados reforçam as motivações da presença de dois agentes burocráticos nos debates e construções de documentos educacionais brasileiros na década de 1990 e, tal como ainda será apresentado, do mesmo modo, mas em conjuntura diferente, a partir dos anos 2000.

Para compreender como essa relação de organizações privadas com a educação cresce na década de 1990 e se fortalece nos anos 2000, destaca-se a aprovação da Lei n. 9.790/1999, que trata sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que regulamenta o termo de parceria. No art. 1º e no § 1º, redação dada pela Lei n. 13.019/2014, que estabelece o Marco Regulatório do Terceiro Setor, dispõe-se:

Art. 1. Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 1. Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social (Brasil, 1999, art. 1).

Evidencia-se que, dentro das OSCIPs, encontram-se as fundações e institutos privados que se apresentam como entidades/organizações sem fins lucrativos, como o caso das entidades privadas citadas entre as que participaram dos direcionamentos da reforma da década de 1990, bem como as que serão apresentadas na subseção seguinte, que estiveram – e estão – presentes da condução da Reforma do “Novo” Ensino Médio em andamento.

O Marco Regulatório do Terceiro Setor, no âmbito das OSCIPs, é estabelecido ao poder público enquanto direito de amparar os acordos de fomento, colaboração e atividades desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil, entidades religiosas e corporativas sociais, sendo reguladas por relação público-privada (Adrião, 2018). Compreende-se esse processo

como um afunilamento dessa relação, que é regulamentada para subsidiar as ações em torno da educação pública brasileira.

A presença de membros do empresariado, também intitulados como agentes reformadores, que são vinculados a fundações e instituições privadas ou acionistas majoritários de empresas, ambos com atuação na educação, foram identificados nos documentos. Também foi identificada a presença de pesquisadores, movimentos sociais e associações sindicais, que são convidados com o papel de interlocutores, no entanto, a interlocução por vezes tende a ser unilateral, soando como um convite utilizado para legitimar reformas.

No debate que antecedeu a aprovação da LDB de 1996, o empresariado foi representado por fundações e institutos privados, tais como: Fundação Carlos Chagas, Fundação Bradesco e Instituto Euvaldo Lodi. Assim como foi apresentado nesta pesquisa, com os pressupostos teóricos de Freitas (2018) e Casimiro (2018), o empresariado brasileiro age na educação desde a década de 1980, tendo se fortalecido na década seguinte, com o avanço do neoliberalismo e das políticas público-privadas, em particular no âmbito da educação básica.

O Sistema S também participou do Plano Decenal, sendo representado por Senai e Senac. Acerca dessas instituições, que fazem parte do Sistema S, é importante ressaltar sobre a utilização, no conteúdo do seu projeto de educação, da Pedagogia das Competências. No terceiro capítulo identifica-se a presença da Pedagogia das Competências nas instituições que compõem o Sistema S, principalmente no Senac, que trabalha diretamente com a formação profissional de trabalhadores para o mercado.

Considerando o contexto apresentado para a construção e viabilidade da LDB de 1996, com conteúdo influenciado pelo MEC, este agiu prestando assessoria não formalizada, sendo essa uma ação alinhada ao que refletia o Ministério da Educação, capitaneado pelo então ministro Paulo Renato de Souza, que, segundo Cunha (2002), antes de assumir a pasta trabalhou no BID. Além de experiência com um Organismos Multilateral, o ministro também teve passagem por um programa global de educação, o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) (Shiroma, 2011). Esse quesito pressupõe um ponto importante observado na construção da discussão em torno dos Organismos Multilaterais, entidades privadas e políticas educacionais no Brasil, haja vista que é comum intelectuais orgânicos⁴⁶

⁴⁶ Trabalha-se com o conceito de intelectuais orgânicos com base na afirmativa de Gramsci (2001), de que os diferentes grupos sociais criam camadas de intelectuais com a capacidade de tornar homogênea sua função nas mais diversas áreas.

com passagens pelo MEC, Organismos Multilaterais ou entidades privadas serem incorporados entre si para o desempenho de atuações em cargos de grande escalão.

Parte-se do pressuposto que o campo educacional e as políticas pensadas e implementadas são um campo em disputa sob a intenção de tornar homogênea uma perspectiva teórica e seus direcionamentos. Nesse contexto, as instituições e seus departamentos também se tornaram centros de disputas de ideias. Para Ciavatta e Ramos (2012a), não apenas o MEC, mas o Conselho Nacional de Educação também é uma instância de poder em disputa, que tem a política curricular como um objetivo específico. Corroboram-se com as autoras, em particular quando se referem à política curricular como um objetivo específico, tendo em vista que não basta ocupar os espaços, sendo preciso ocupar as ideias e materializá-las em políticas que regulamentem o que foi arquitetado.

A LDB n. 9.394/96 e as instâncias de poder desse período são uma expressão dessa ocupação de ideias e espaços para tornar mais homogênea as políticas pensadas. No seu artigo 26, pode-se identificar a intenção de dar organicidade à educação nacional, pois trata sobre a necessidade da criação de uma base nacional comum em relação aos currículos do ensino fundamental e médio, os quais devem ser compostos, também, por uma parte diversificada e adequada às características regionais de cada localidade. Na década de 1990 não se efetua a construção de uma base nacional comum. Contudo, é sistematizada e normatizada uma diretriz curricular nacional, a Resolução CNE/CEB n. 3/1998, que determina as diretrizes curriculares para o ensino médio.

Ressalta-se que, desde a sua aprovação, a LDB passou por modificações, com artigos incluídos ou revogados, assim como outros documentos jurídico-normativos da educação brasileira. No entanto, neste primeiro momento, o foco foi apresentar a LDB “original”, da forma como foi aprovada e institucionalizada em 1996.

Na trajetória histórica dos documentos jurídico-normativos da reforma da década de 1990, o Decreto n. 2.208/97 tem como foco a educação profissional, com o intento de promover a transição escola-trabalho e regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1997). Em termos de instituições públicas e privadas e aos Organismos Multilaterais, o decreto cita somente o Ministério da Educação e do Desporto e, atualmente, somente Ministério da Educação, e faz menção ao Conselho Nacional de Educação. Na Resolução CNE/CEB n. 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, é feita menção somente ao Ministério da Educação e do Desporto.

A DCN do Ensino Médio, aprovada em 1998, teve Guiomar Namó de Melo como relatora do Parecer CEB n. 15/98, quando à época era diretora executiva da Fundação Victor Civita e conselheira do CNE, que é um órgão de assessoramento do MEC. Ainda sobre a escolha da relatora do documento, ressalta-se que, anteriormente, de 1993-1996, ela trabalhou com a função de especialista em educação no Banco Mundial e no BID, no Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina, em Organismos Multilaterais da área econômica e que possuem atuação evidente na educação há mais de três décadas. Novamente, pode-se destacar o trânsito de incorporação dos intelectuais orgânicos entre os Organismos Multilaterais, entidades privadas e o Ministério da Educação.

Assim como na construção da LDB n. 9.394/96, entidades, tanto do âmbito público quanto privado, foram convidadas para participarem das discussões do Parecer e, conseqüentemente, das DCNs. Representando movimentos sociais e entidades de pesquisa, compareceram a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, escolas técnicas federais e universidades públicas (Brasil, 1998a). Ressalta-se que a presença de movimentos sociais, sindicatos e entidades de pesquisa não tem implicação direta no direcionamento do conteúdo de cada legislação, tendo em vista que um convite para a participação não significa que haverá influência nos encaminhamentos, podendo também soar como um procedimento de legitimação da política, que é disputada pelo setor progressista com o setor que representa o projeto liberal.

Representando entidades públicas, privadas e o Sistema S, participaram o Consed, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Undime, universidades privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, algumas instituições do Sistema S (Senai, Senac, Senar) e a Semtec (Brasil, 1998a). Evidencia-se que pelo fato do Consed e da Undime trabalharem como agentes de burocracia do Estado, elas são incluídas na presente pesquisa como entidades públicas mesmo que ambas se apresentem como associação de direito privado sem fins lucrativos.

Com mais um documento em tela, assevera-se quanto à presença de instituições públicas, privadas, associações e agentes intermediadores nas discussões em torno dos direcionamentos da legislação do ensino médio brasileiro, em particular acerca da presença dessas instituições. Além de entidades brasileiras, o conteúdo do documento evidenciou a contribuição internacional durante o Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Consed, em parceria com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1996, no

qual houve um debate em torno da “problemática” do ensino médio, com base em debates e implementações em curso na Europa, América Latina e Estados Unidos (Brasil, 1998b).

A influência de políticas internacionais, em particular dos Estados Unidos, é um fato recorrente na conjuntura das políticas educacionais brasileiras, não apenas pela questão do Seminário e das discussões realizadas, mas, principalmente, pela presença evidente dos Organismos Multilaterais, os quais dispõem direcionamentos para a realização de amplos debates e na viabilização de políticas.

Ainda nesse contexto, ressalta-se quanto ao fato de o ensino médio ser apresentado como uma problemática que deveria ser ajustada mediante a implementação das políticas reformistas para adequar essa etapa ao que de “melhor” foi realizado no exterior, que é utilizado como um instrumento de justificativa para realizar reformas. Outra justificativa recorrentemente utilizada na década de 1990 é a necessidade da adequação da educação brasileira à Noção de Competências, atribuídas pelos documentos dos Organismos Multilaterais como solução para os problemas educacionais e na formação do tipo sujeito exigido pelo mercado.

No que se refere ao Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio, a primeira versão foi elaborada pelo então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, em conjunto com coordenadora do projeto, Eny Marisa Maia (Brasil, 1999a). E além da relação com o MEC, Eny Marisa Maia fundou duas editoras, Biruta e Gaivota⁴⁷, e escreveu artigos para revistas científicas⁴⁸ na década de 1980, em parceria com outras pesquisadoras, a citar, Guiomar Namo de Melo, que possui extensa relação com o MEC, entidades privadas e Organismos Multilaterais.

A versão final do documento, divulgado em 1998, justifica a necessidade de mudanças curriculares também com base nas reformas que têm sido realizadas na educação em países da América Latina e do Caribe, as quais tinham, como parâmetro, os índices e nível de conhecimento de países desenvolvidos, além da necessidade de a educação acompanhar o desenvolvimento e a revolução da informática (Brasil, 1999a). No que se refere às entidades públicas citadas no documento curricular, constam: MEC – seus adjacentes no âmbito federal (conselhos e secretarias) e o Consed. Acerca dos Organismos Multilaterais, são citados

⁴⁷ Informação disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2022/10/04/fundadora-das-editoras-biruta-e-gaivota-eny-maia-morre-aos-82-anos>. Acesso em: 24 out. 2022.

⁴⁸ A exemplo, link de um artigo publicado pelas duas em parceria com uma terceira pesquisadora, Vera Maria Vedovelo de Britto. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2022.

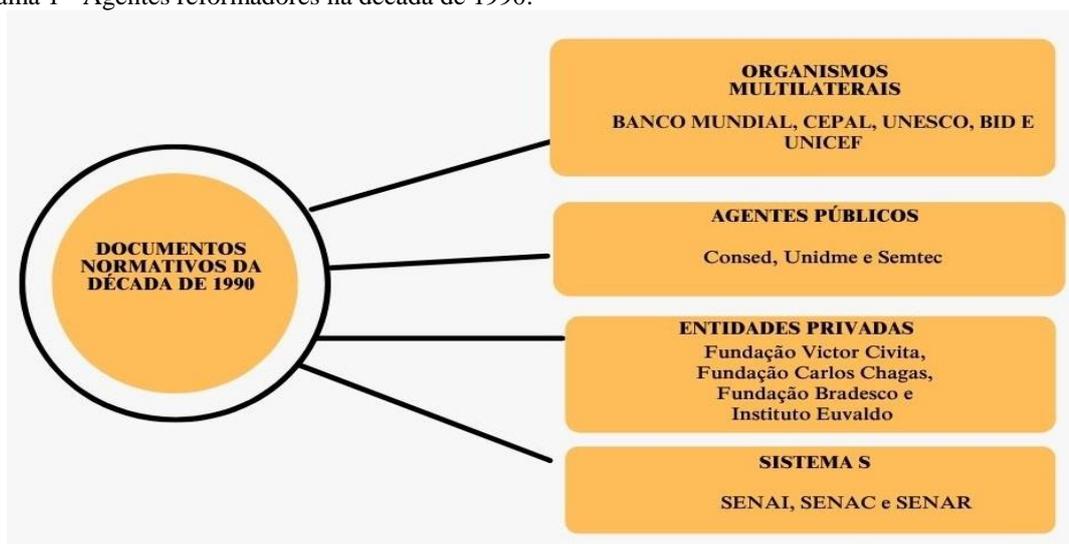
diretamente: a União Europeia e o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco.

Ressalta-se que, pelo fato de o relatório da DCN constar no conteúdo do PCN, as instituições citadas se repetem no documento dos parâmetros, que são: ANPEd, CNTE, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FONCEDE), Undime, universidades (públicas e privadas), as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (Senai, Senac, Senar), a SEMTEC, as escolas técnicas federais (Brasil, 1999a). Evidencia-se, ainda, que essas instituições possuem diferentes vertentes e não dialogam de forma orgânica, pois incluíram-se movimentos sociais, sindicatos, entidades de pesquisas e universidades, além de representantes do Sistema S, setor privado e entidades públicas de estados e municípios, que dialogam como representantes do governo.

Em relação ao Parecer CNE/CEB n. 16/99, que trata especificamente sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, foi utilizada a mesma retórica das DCNs do ensino médio e do PCN para justificar a necessidade da mudança curricular. A Resolução CNE/CEB n. 4/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, cita somente o MEC e o CNE, tendo em vista que tem como objetivo instituir uma diretriz tratada anteriormente. Segundo Ciavatta e Ramos (2012a), as DCNs do ensino médio e da educação profissional corroboram para o que é sinalizado na presente pesquisa: documentos que se baseiam na Noção de Competências. Utilizam, ainda, o discurso do Relatório Jaques Delors da Unesco (1998) e os 4 pilares da educação para o século XXI. Esses dois pontos servem como pressuposto para a formação de personalidades produtivas.

No organograma abaixo (Organograma 1) foram sistematizados os agentes que participaram da reforma educacional da década de 1990 no âmbito do ensino médio, a qual foi realizada com base na análise dos documentos. A prioridade do quadro não é revelar os nomes dos sujeitos que participaram da elaboração de políticas de ensino médio e educação profissional na década de 1990, mas sim identificar os agentes reformadores.

Organograma 1 - Agentes reformadores na década de 1990.



Fonte: elaborado pela autora com base na análise documental (2022).

Ressalta-se que não se considera o grupo representado por associações de profissionais, pesquisa e movimentos sociais como agentes reformadores do mercado. O primeiro grupo citado é compreendido como interlocutores, que representam o setor da classe trabalhadora. Evidencia-se, ainda, que esse convite à participação de representantes do setor progressista não garante que suas ideias sejam incorporadas nos documentos de forma automática, principalmente considerando que tanto a educação quanto o conteúdo das políticas são espaços de disputa. Além disso, o convite ao setor representado pela classe trabalhadora garante, ao governo, sua posição democrática de incluir diferentes perspectivas no âmbito das discussões, fato que tende a servir como legitimação das políticas viabilizadas nesse período.

No que se referem às ações do empresariado na década de 1990, pode-se identificar uma atuação orgânica, com a incorporação de intelectuais orgânicos no Ministério da Educação. Esses intelectuais, conforme apresentado, são alinhados com o setor privado, tendo passagem por Organismos Multilaterais e entidades privadas, como foram os casos do ex-ministro da pasta, Paulo Renato de Souza, e da relatora da DCN, Guiomar Namó de Mello. Essa característica de incorporação dos intelectuais orgânicos representantes do projeto capitalista na tríade MEC/Organismos Multilaterais/entidades privadas é recorrente no âmbito da educação nessa conjuntura.

Fundações e institutos privados estiveram diretamente ligados na construção dos documentos jurídico-normativos, com destaque principal para: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, Fundação Bradesco e Instituto Euvaldo. Outro grupo de agentes reformadores alinhados com a construção dos documentos foi o Sistema S, representado

principalmente por Senac, Sesi e Senar. O Senac, inclusive, é uma instituição que se destacou pela utilização da Pedagogia das Competências como base formativa.

Em maior número, mas com perspectivas teórico-metodológicas diferentes das entidades privadas, as associações de profissionais e de pesquisa, sindicatos e movimentos sociais também estiveram presentes, sendo citadas no conteúdo dos documentos. Apesar de estar em maior número em relação às entidades privadas, tornam-se uma quantidade menor quando comparada à articulação orgânica dos Organismos Multilaterais, agentes públicos, Sistema S e entidades privadas. Além disso, ressalta-se novamente para a possibilidade de o convite ser um instrumento normativo para legitimar as políticas aprovadas.

Desse modo, é evidente que os agentes reformadores participaram e influenciaram na construção de políticas educacionais e documentos jurídico-normativos na parte final da década de 1990, os quais se homogeneizaram com a concepção de formação da Noção de Competências, que era defendida e reverberada no discurso dos agentes reformadores

Nesta subseção identificou-se, na década de 1990, uma disputa intensa, com duração de 10 anos, de grupos que representam diferentes concepções de projetos de sociedade na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n. 9.394/96. O projeto societário que se sagrou vencedor representa a ideologia neoliberal, de concepção conservadora de homem, mundo, Estado e educação. As mudanças ocorridas nesse período, tanto em termos de documentos jurídico-normativos quanto à reforma realizada, tiveram os Organismos Multilaterais como instituições norteadoras, que apresentavam o caminho adequado no conteúdo dos documentos.

Essa conjuntura viabilizou o processo de materialização da Noção de Competências no currículo brasileiro. Com isso, a Pedagogia das Competências tornou-se hegemônica nos documentos jurídico-normativos e prescritivos, que são remanescentes da Lei de Diretrizes e Bases. Portanto, nesse contexto, o direcionamento dado à Pedagogia das Competências é de estabilização, sendo hegemônica no conteúdo dos documentos.

4.2 A Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio a partir dos anos 2000

Nesta subseção, o enfoque é a Pedagogia das Competências no contexto a partir dos anos 2000, o qual é marcado por aprofundamento do espaço de disputas de projetos na educação, em particular no âmbito do ensino médio e da educação profissional. Portanto, faz-se uma análise dessa conjuntura, evidenciando as ações dos agentes reformadores, que têm o

Todos pela Educação como maior expressão da relação do setor privado com a educação e as articulações em torno da formação das juventudes.

4.2.1 Os agentes reformadores e os documentos jurídico-normativos que antecederam a Lei n. 13.415/2017: ensino médio integrado versus Pedagogia das Competências

Para compreender as articulações em torno da viabilização da Reforma do Ensino Médio decretada via Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente, ratificada pela Lei n. 13.415, em 2017, e com proposição de currículo, baseado na Pedagogia das Competências, institucionalizado em 2018, por intermédio da Base Nacional Comum Curricular, é preciso analisar de que forma as ações e políticas de ensino médio e educação profissional têm se estabelecido no Brasil desde o início dos anos 2000. Para tanto, são apresentadas impressões sobre os documentos jurídico-normativos antecedentes à aprovação da Lei da Reforma em vigência, a articulação realizada com o Todos pela Educação (TPE) e outras fundações e institutos privados que fazem parte da rede privada de atuação na educação.

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência da república é marcada como um “novo” período de gestão no país, não apenas por se tratar de uma coligação partidária diferente das que governaram o Brasil desde a redemocratização, mas, principalmente pela expectativa em torno da viabilização de políticas sociais mais amplas e acessíveis, tendo em vista a campanha, a legenda e o programa de governo apresentado na corrida presidencial. A expectativa se criava também em torno da educação, que havia passado por uma recente reforma, na década de 1990, sob a justificativa da necessidade de adequação da formação dos sujeitos às demandas do crescimento econômico e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, tendo como base a Pedagogia das Competências.

Em termos de políticas aprovadas na gestão do governo Lula, no ensino médio, pode-se observar um crescimento expressivo da participação dos agentes reformadores na construção e implementação dessas políticas. Ressalta-se que os agentes reformadores, na década anterior, inseriram-se nos direcionamentos para a educação e fortaleceram suas ações de forma orgânica. Esse crescimento ocorreu, também, por meio de uma disputa por hegemonia do setor, que se tornou mais acirrada em comparação com o decênio de 1990, haja vista que, no período anterior, a maneira como o projeto de LDB foi incorporado, o conteúdo das políticas e as reformas do governo revelam de forma clara a perspectiva ideológica para a formação dos sujeitos.

Ainda como um processo de disputa, entretanto, sendo mais acirrado, o período a partir dos anos 2000, em particular diante do início do governo Lula, reverbera um contexto no qual dois grupos disputam o conteúdo educacional. Diferentemente do decênio anterior, o grupo que

representa o projeto de educação para a classe trabalhadora apresenta maior força política nesse período, não apenas pelo projeto de campanha e pela expectativa gerada, sendo também porque, nessa conjuntura, o governo obteve índices expressivos em termos de universalização de matrículas na educação básica, universalização das universidades públicas, criação e ampliação dos Institutos Federais a partir dos CEFETs. No entanto, além das políticas de acesso e permanência, ocorre também o contraponto, que é o fortalecimento da relação público-privada na educação, o que demarca a permanência da força dos agentes reformadores.

É nesse contexto que a disputa por hegemonia na educação torna-se mais acirrada, sendo representada ideologicamente pelos seguintes projetos: capitalista - com a permanência da Pedagogia das Competências e o prosseguimento da reforma realizada na década anterior; e o projeto representado pelas forças progressistas, que defendem uma educação politécnica de formação integrada.

Parte-se da tese que, nesse período, segundo Farias (2022), a Pedagogia das Competências é arrefecida na política curricular do ensino médio brasileiro. Compreende-se, portanto, que nesse contexto a Pedagogia das Competência perde sua hegemonia nessa etapa de educação, mas não desaparece totalmente dos instrumentos normativos, abrindo caminho para outra ideia fortalecida na disputa: a educação unitária, que foi, na década anterior, rechaçada no certame político e ideológico dos projetos de lei para a aprovação da LDB.

No entanto, neste momento o foco é identificar os agentes reformadores do período a partir dos anos 2000, considerando um paralelo com a década anterior, com base no que Ciavatta e Ramos (2012a) intitularam como “era das diretrizes”, compreendendo o recorte temporal entre o final da década de 1990 até o ano de 2011. Esse período é marcado, também, pela mistura conceitual nos documentos que ora defendem um ensino médio integrado, ora defendem uma formação por competências, fato que gerou críticas no entorno dos documentos do ensino médio e da educação profissional, aprovados a partir de 2004.

Essa disputa se inicia logo após a primeira mudança mais evidente do governo em termos de documentos jurídico-normativos da educação. Trata-se do Decreto n. 5.154/04, que “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências” (Brasil, 2004a, local 1). Por meio desse decreto, a educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida articulada ao ensino médio nas formas: integrada, concomitante e subsequente.

O Decreto n. 5.154/04 não rompe ideologicamente com a perspectiva formativa da década antecedente, e do Decreto n. 2.208/97, designando o Decreto de 2004 como o que

Ciavatta e Ramos (2012a) chamaram de reiteração do Decreto de 1997, tendo em vista que foram mantidos os princípios e a base do decreto 1997 no conteúdo do decreto de 2004 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). No entanto, ao estabelecer que a educação profissional técnica de nível médio seja realizada nas formas integrada, concomitante e subsequente, permite-se aos intelectuais que representaram o projeto progressista da LDB (Projeto Jorge Hage), apresentado ao Congresso no final da década de 1980, meios de disputarem novamente uma concepção de educação unitária no conteúdo dos documentos educacionais.

O ponto central dessa disputa por hegemonia se centra a partir da aprovação da Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública” (Brasil, 2004b, local 1). A lei, portanto, validou e regulamentou a relação público-privada no âmbito dos municípios, estados e União com empresas, entidades privadas, autarquias e sociedades de economia mista.

Nesse contexto, “a educação profissional tornou-se um nicho de mercado, sendo absorvida pela iniciativa privada” (Santo Filho; Lopes; Iora, 2019, p. 1642). E na conjuntura de fortalecimento das entidades privadas, cresceram os investimentos e direcionamentos normativos na educação, tanto no chão da escola quanto nos órgãos públicos federais, secretarias estaduais e municipais, bem como no processo de oferta desses cursos por meio de parcerias firmadas entre setores públicos e privados.

Em 2005, foi sancionada a Resolução CNE/CEB n.1/2005, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, as quais foram apresentadas no Decreto n. 5.154/2004, pelo Conselho Nacional de Educação. Com isso, também modificou outra Resolução, a CNE/CEB n.3/98. Em suma, a Resolução CNE/CEB n.1/2005 não dispõe de modificações em torno da relação público-privada nessa modalidade de ensino, mas descreve mudanças no que se refere à nomenclatura e carga horária dos cursos.

No mesmo ano é lançado o projeto Escola da Fábrica, instituído a partir da Medida Provisória n. 25, aprovada via Lei n. 11.180/2005, com o objetivo de incluir no mercado de trabalho jovens da escola pública com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo por intermédio da oferta de cursos de formação profissional inicial, com carga horária mínima de 600h, realizados em 500 unidades formadoras criadas em empresas. Considera-se o objetivo proposto pelo projeto Escola da Fábrica uma continuidade de políticas e ações que direcionam a formação da classe trabalhadora para o trabalho imediato, com enfoque nas capacidades para atendimento ao que pressupõe o mercado de trabalho.

Por conseguinte, é sancionado o Decreto n. 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Brasil, 2007).

O Decreto n. 6.302/2007 permitiu a expansão e a melhoria estrutural de escolas técnicas e a integração do ensino médio com a educação profissional no Brasil, tendo em vista que o governo federal fomentava esse princípio por intermédio do repasse de recursos financeiros aos estados, tendo, até o ano de 2014, injetado mais de 1,5 bilhões de reais para estimular a integração da educação profissional e do ensino médio⁴⁹. O Programa Brasil Profissionalizado é, também, um projeto que permitiu viabilizar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014) referente à modalidade da educação profissional. Segundo Magalhães e Castioni (2019), essa expansão é parte de um plano coordenado e organizado que, posteriormente, também teve o suporte do Pronatec - Lei n. 12.513/2011.

Em comparação ao Programa Brasil Profissionalizado, de 2007, período correspondente ao segundo mandato do governo Lula, e ao Pronatec, aprovado no governo de Dilma Rousseff, identificou-se perspectivas formativas opostas, mesmo tratando-se de conjunturas presididas por representantes da mesma sigla partidária. O primeiro programa, segundo Moreira (2017), partia de uma vertente teórica formativa com foco na integração do ensino médio à educação profissional (Moreira, 2017). Enquanto o segundo programa tinha a empregabilidade como ideologia, com a educação profissional como uma mercadoria (S. Souza, 2017). No que se refere ao Pronatec, foi possível identificar a presença do empreendedorismo no conteúdo formativo do programa, pressuposto formativo também presente no conteúdo da Pedagogia das Competências.

No entanto, comparando outro programa do governo Lula, o Escola da Fábrica (2005), com o Pronatec, identifica-se perspectivas formativas semelhantes, com base na empregabilidade, com foco na formação dos filhos da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, Rummert (2005) analisa que o projeto Escola da Fábrica está crivado de naturalizações, pois naturaliza a educação a serviço do capital e ao pressuposto de que o jovem da classe trabalhadora deve trabalhar de forma imediata em contrapartida à condição de continuidade formativa das amplas dimensões dos jovens da classe dominante.

⁴⁹ Informação disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/1926>. Acesso em: 10 maio 2023.

Reverbera-se, portanto, o acirramento da disputa de concepções educacionais dentro do governo, haja vista as proposições de diferentes programas com diferentes objetivos formativos.

O Parecer CNE/CP n. 11/2009 foi homologado em relação à proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio, que teve na comissão de relatoria: Francisco Aparecido Cordão (Relator), Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos (Membros). O documento do Parecer designa ao direcionamento de que a proposta objetivou implementar, nas escolas de ensino médio, mudanças na organização curricular e na carga horária, com a prerrogativa da inovação pedagógica, almejando qualidade educacional e a superação da dualidade. O documento utiliza dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Enem e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

O conteúdo do o Parecer CNE/CP n. 11/2009 propõe uma mudança que se assemelha em alguns aspectos com a BNCC da reforma, fato que foi aprofundado no escopo de análise de outra categoria empírica, na quinta seção. No conteúdo do Parecer foi possível, também, constatar o crescimento e a incorporação mais evidente do Pisa e da avaliação em larga escala, com base na Pedagogia das Competências, em relação aos direcionamentos de políticas educacionais nesse período, principalmente em função do crescimento da OCDE no processo de articulação de políticas educacionais a serviço do capital, que permanece com a influência de dois dos Organismos Multilaterais mais importantes: a Unesco e o Banco Mundial.

E em relação ao grupo de membros do Parecer, ressalta-se que Francisco Aparecido Cordão é membro associado fundador do Movimento Todos pela Educação, assim como Mozart Neves Ramos, o qual também faz parte do conselho consultor do Movimento⁵⁰. Tal fato revela a articulação do TPE com o MEC desde o período governado por Lula. Outro ponto é a utilização de dados de programas educacionais globais no conteúdo de um documento normativo, em particular referindo-se aos dados de avaliações externas, com a incorporação do Pisa.

Ainda em 2010, foi disponibilizada a Resolução CNE/CEB n.4/2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assinada por Francisco Aparecido Cordão, que é membro associado fundador do TPE e conselheiro do Conselho Nacional de Educação. Novamente, evidenciou-se a articulação entre membros do Movimento Todos pela Educação com as políticas educacionais veiculadas pelo Ministério da Educação.

⁵⁰ Informação sobre a governança (conselhos, membros e associados) do Movimento Todos pela Educação disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em: 20 out. 2022.

Na mesma conjuntura, foi aprovada a Lei n. 12.513/2011, que institui o Pronatec e dá outras providências. O processo de formação no Pronatec, segundo o artigo 3, com redação dada pela Lei nº 12.816/2013, ocorreria em regime de colaboração com a União, estados, Distrito Federal e os municípios e, também, com a participação, de forma voluntária, de instituições públicas e privadas de educação profissional e tecnológica de ensino superior, além dos serviços nacionais de aprendizagem (vinculados ao Sistema S) e de fundações públicas de direito privado dedicadas à educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011b).

A política do Pronatec revelou um aumento da relação público-privada no âmbito da educação profissional, haja vista que possibilitou a oferta de vagas com diversos tipos de instituições, dentre as quais se incluem o Sistema S, instituições privadas e de fundações públicas de direito privado. Segundo o Ministério da Educação (2016), entre 2011 – 2015, foram ofertadas 2,7 milhões de matrículas no Pronatec para cursos técnicos, distribuídas da seguinte forma: institutos federais (34,6%), redes estaduais e municipais e outros (21,1%), Senai (13,9%), instituições privadas de ensino superior (13,8%), Senac (9,5%) e escolas técnicas privadas (6,8%).

Em relação às matrículas oferecidas em cursos de educação profissional, foram 6,6 milhões entre 2011-2015, assim distribuídas: Senai (46,2%), Senac (34,3%), institutos federais (11,4%), Senat (3,0%), redes estaduais e municipais (2,6%) e Senar (2,2%) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Diante disso, totalizando quase metade das ofertas de matrículas de cursos técnicos (percentual de 44%), as entidades do setor privado obtiveram destaque na viabilização do Pronatec. No entanto, o destaque está em relação à oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), que contabilizou um total de 85,7% das matrículas destinadas a entidades do Sistema S, sendo de âmbito público somente 14% destinadas aos institutos federais e às redes de ensino de estados e municípios.

A relação público-privada na área da educação técnica e profissional de nível médio se afunilou nesse período, pois além de o governo federal ser o responsável direto pelo financiamento da formação, o que inclui a bolsa e a melhoria de instalações estruturais para a viabilização dos cursos, observou-se, ainda, com base nos dados do MEC, que nos dois tipos de ofertas de cursos, durante 2011-2016, a grande maioria das instituições que receberam esses alunos e, conseqüentemente, o fomento financeiro da União, foram, principalmente, o Sistema S, em particular o Senai e o Senac, além das instituições privadas e de fundações públicas de direito privado.

O maior provimento para as instituições do Sistema S⁵¹ pode ser ratificado com base nos dados da MEC/SETEC (2014), que entre 2011-2014 tiveram 1.000 unidades, com ofertas de cursos e bolsa-formação. Enquanto isso, a rede privada totalizou 602 unidades⁵² e a rede pública 1.081 unidades. Com base nos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2014), no que se refere à transferência anual aos parceiros ofertantes, observa-se que as entidades do Sistema S, também no período referente a 2011- 2014, receberam um total de R\$ 4.528.266.363,68; a rede federal aparece em seguida, com R\$ 1.315.043.126,95; a rede estadual⁵³ com R\$ 404.523.150,00; a rede municipal⁵⁴ com R\$ 18.061.000,00, e; a rede privada⁵⁵ com 189.794.626,64.

Os dados acima ratificam que o setor privado e o Sistema S se beneficiaram com o Pronatec em termos de parceria público-privada, no qual, especificamente em relação a transferência anual, as entidades do Sistema S foram as que mais receberam verba: R\$ 4.528.266.363, 68. Sendo um número maior, inclusive, quando somado os recursos totais da rede pública, mesmo considerando que, das redes estaduais e municipais constam recursos referentes a 2013 e 2014.

Seguindo na conjuntura de 2011, outro documento normativo foi aprovado. Trata-se do Parecer CNE/CEB n.5/2011. No parecer, a abordagem é sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo, como comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento. Para além de nomes já citados anteriormente, em relação ao Parecer CNE/CP n. 11/2009, a única pessoa diferente nessa comissão é Rita Gomes do Nascimento, professora indígena (atendendo pelo nome de Rita Potiguara), com atuação no MEC entre 2012-2019, como conselheira do CNE de 2010-2016 e sem vínculo específico com entidades do setor privado, estando atualmente vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE).

No conteúdo do Parecer CNE/CEB n.5/2011, é utilizado como base de referências de dados um documento do BID, publicado em 2010, intitulado “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil”, no qual apresentaram-se exemplos de escolas públicas de “excelência” do país. Outros documentos são utilizados, no caso da Unesco, o relatório

⁵¹ Senai, Senac, Senar e Senart foram os que mais se destacaram nessa especificidade, no âmbito do Sistema S.

⁵² Especificamente à rede privada, o número se refere somente aos anos de 2013 e 2014.

⁵³ Somente de 2012 – 2014.

⁵⁴ Somente 2013 – 2014.

⁵⁵ Somente 2013 – 2014.

“Reforma da Educação Secundária” (2008) e “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração” (2009).

Em relação aos dados de entidades públicas, além de dados do Inep sobre quantitativo de alunos, destacam-se índices de aprovação, reprovação e utiliza-se, também, o documento intitulado “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira”, de 2010, com dados sobre escolaridade e frequência dos jovens.

Antes do encaminhamento do Parecer, em 2010, foi realizada uma audiência pública, no dia 4 de outubro, com a participação de mais de 100 pessoas, incluindo educadores, representantes de entidades, inclusive membros da ANPEd. Posteriormente, o documento foi enviado ao Consed para apreciação. Desse modo, pode-se observar que o conteúdo apresentado no Parecer revela a presença constante de conteúdo de Organismos Multilaterais na construção de documentos jurídico-normativos da educação brasileira. Identificou-se, também, a inserção do Consed, que é articulado com entidades privadas, e ainda com a ANPEd, que representa os pesquisadores da educação. Novamente, são incluídos como convidados representantes de diferentes setores e que divergem da perspectiva filosófica de educação no contexto do ensino médio como um espaço de disputas que se tornou mais acirrado.

Em 2012, outros documentos jurídico-normativos foram apresentados: o Parecer CNE/CEB n. 11 e a Resolução CNE/CEB n. 6. O Parecer trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sob comissão formada por Adeum Hilário Sauer (conselheiro), Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos, semelhante ao ocorrido em pareceres e relatórios anteriores.

O relator Francisco Aparecido Cordão apresentou a primeira versão dessa DCN em 2010 e, posteriormente, optou pela escuta de grupos para que fossem realizadas inserções no documento original, por meio de audiências públicas, disponibilização do documento na internet, especificamente no portal do MEC, e por meio de reuniões com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Consed e ANPEd. Desse modo, algumas das contribuições dos grupos foram incorporadas pelo relator (Brasil, 2012a).

No conteúdo do Parecer, utilizou-se o documento de uma reunião Conferência Geral Anual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Recomendação n. 195/2004, como base teórica.

A qualidade da oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui significativamente para a promoção dos

interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico, especialmente, *tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado*⁵⁶.

A importância desta referência à recomendação da OIT num documento orientador da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio objetiva enfatizar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional (Brasil, 2012a, p. 11, grifos nossos).

Neste caso, evidencia-se que o próprio documento do Parecer CNE/CEB n.11 enfatizava a importância de constar, no conteúdo, as recomendações de um Organismo Multilateral, no caso, associando a Organização Internacional do Trabalho com o chamado mundo do trabalho e a fadada necessidade de adequação formativa dos sujeitos ao que o mercado exige. No entanto, identifica-se, também, o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, que direcionava para uma formação politécnica em detrimento da defesa explícita por uma formação por Competências.

Com isso, revela-se uma questão presente nas políticas direcionadas ao ensino médio e à educação profissional entre 2003-2012: a oposição de ideias. Essa oposição se materializou principalmente em função da disputa existente em torno de uma concepção de educação que seja hegemônica nos documentos jurídico-normativos, haja vista que, conforme apresentado anteriormente, a partir do Decreto n. 5.54/2004, permitiu-se o fortalecimento dos grupos progressistas na disputa política e ideológica por uma concepção formativa unitária. Entretanto, tal fato não significou um rompimento total com a concepção formativa da Pedagogia das Competências, a qual sagrou-se orgânica nos documentos educacionais da década de 1990. De acordo com o trecho citado do Parecer CNE/CEB n.1/2012, a conformação de sujeitos para o mercado de trabalho permaneceu no conteúdo dos documentos no contexto a partir dos anos 2000, mesmo que sem a força hegemônica anteriormente identificada, conforme foi corroborado por Farias (2022).

Acerca da parceria público-privada, o Parecer CNE/CEB n.11 estabelece que:

Enquanto, porém, não implicar em ônus e dispêndios financeiros diretos para o setor público, enunciando mútuo compromisso, pode ser celebrado instrumento com variadas designações (acordo, ajuste, termo, protocolo etc., de cooperação, de colaboração, de intercâmbio, de intenções etc., seguidos de qualificativos, como técnico, científico, cultural, acadêmico ou outros, adequados a cada caso). Implicando

⁵⁶ Grifos do autor.

em qualquer ônus, o acordo é concretizado pelo órgão público, conforme o caso, por um dos diferentes instrumentos específicos previstos pela legislação brasileira e cumpridos seus requisitos: Contrato, com associação, fundação ou com sociedade (empresa) desde que para fins não econômico-financeiros; Convênio, com pessoa jurídica de direito público, com associação ou fundação, e com sociedade (empresa) para fins não econômico-financeiros; Contrato de gestão, com Organização Social (OS); Termo de parceria, com Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (Brasil, 2012a, p. 20).

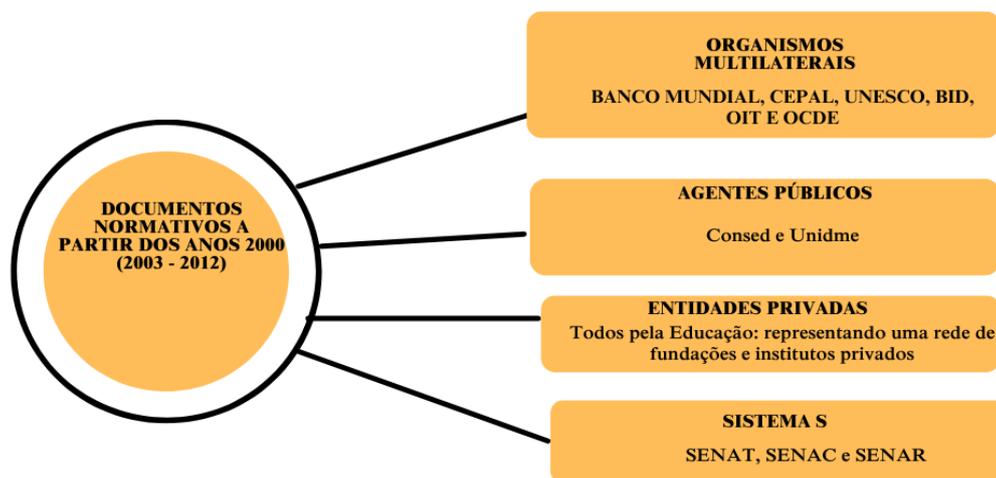
O Parecer reforça a possibilidade da existência de parcerias, desde que não causem despesas aos cofres públicos. E ratifica a importância de seguir os trâmites legais, bem como evidencia os tipos de entidades com as quais é possível firmar parceria. Sendo, novamente, outro documento normativo que direciona para o fortalecimento da relação público-privada, ao estabelecer normas em seu conteúdo. Ressalta-se que a articulação com grupos de intelectuais que defendem uma educação de qualidade social também é identificada no conteúdo no documento, haja vista que a I Conferência Nacional de Educação (CONAE) é tomada como base e citada no conteúdo normativo como um contraposto.

A Resolução CNE/CEB n.6/2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e estabelece pontos do Parecer de maneira mais clara, a frisar: os objetivos, as finalidades, princípios norteadores, formas de oferta, organização curricular, duração dos cursos, avaliação e aproveitamento, certificação, avaliação da educação profissional técnica de nível médio e formação docente.

Nesta subseção revelou-se que, na conjuntura do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a relação público-privada na educação se fortaleceu por intermédio das ações das fundações e institutos privados na construção de políticas e documentos jurídico-normativos, assim como foi nesse mesmo contexto que políticas de acesso e permanência na educação foram viabilizadas e ampliadas. Conjuntura perante a qual também ocorre um processo de disputa por campo hegemônico no ensino médio e na educação profissional entre o ensino integrado e a Pedagogia das Competências.

No que se refere aos documentos anteriores à aprovação da Lei n.13.415/2017, identificou-se a participação intensa do setor privado com seus grupos também orgânicos, assim como na década de 1990, representados a partir dos anos 2000, principalmente pelo Movimento Todos pela Educação. Outro empreendedor de política que se destacou de forma relevante nessa conjuntura foi o Sistema S, que, em particular com o Pronatec, se beneficiou significativamente com a relação público-privada. Fato que, por intermédio de outras políticas e programas, também ocorreu na década de 1990.

Organograma 2 – Agentes reformadores nos anos 2000 (2003-2012).



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2022).

O organograma acima (Organograma 2) revela que os Organismos Multilaterais, assim como na década anterior, também se destacaram com a presença no conteúdo das políticas e documentos jurídico-normativos a partir dos anos 2000, a citar: a Organização Internacional do Trabalho, o Banco Mundial, o BID, com o documento publicado em 2010 - “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” e a Unesco, com o “Reforma da Educação Secundária” (2008) e “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração” (2009). Evidenciou-se a inserção de um programa de educação global, o Pisa, como um instrumento de aquisição de dados educacionais por intermédio das avaliações em larga escala.

Em relação à presença da Pedagogia das Competências no conteúdo dos documentos, nesse primeiro momento, delineou-se identificar os agentes reformadores. No entanto, parte-se da tese que o período a partir dos anos 2000, principalmente entre 2003 – 2012 representa um momento no qual a Pedagogia das Competências perde força no debate, mas não é erradicada. A educação unitária retorna ao debate de maneira fortalecida, principalmente após a institucionalização do Decreto n. 5.154/2004.

Nesta subseção, identificou-se que o direcionamento dado para as políticas foi do ensino médio e da educação profissional como um espaço de disputa, tensionado pela perda de

hegemonia da Pedagogia das Competências no currículo, que confrontava teoricamente o conteúdo dos documentos, tendo sido um período no qual não se tornou possível permanecer como perspectiva teórica dominante.

4.2.2 O Todos Pela Educação e a Reforma do “Novo” Ensino Médio: uma atuação em rede com os agentes reformadores

É no contexto de disputa por hegemonia na educação e de maior influência do setor privado na educação que, no ano de 2005, surge o agente privado mais importante para a construção e implementação da Reforma do “Novo” Ensino Médio: o Movimento Todos pela Educação (TPE), que se apresenta como uma organização da sociedade civil com o intuito de defender e proporcionar o acesso a uma educação pública de qualidade para todos.

O TPE possui um conselho de governança, que na época da sua fundação era presidido por Jorge Gerdau Johannpeter, um bilionário brasileiro que fez fortuna na área da produção de aço e também realizou ações na área da educação ao participar, além do TPE, do “Conselho da Fundação Iberê Camargo. Ele é, ainda, Membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Industrial e Membro do Conselho de Governança do Instituto Millenium”, foi assessor da ex-presidenta Dilma Rousseff e por vezes atuou como um interlocutor da ex-chefe de estado para dialogar com o empresariado (SUNO, 2022, site).

As ações iniciais de levantamentos de informações sobre educação e as realizadas pelo Movimento Todos pela Educação tiveram a parceria do MEC, Consed, Undime, além dos Organismos Multilaterais, como: Unicef e Unesco. A partir dos levantamentos é possível construir e divulgar o documento “10 Causas e 26 Compromissos”. Em 2006, o TPE apresentou 5 metas com o objetivo de “acompanhar a evolução dos indicadores educacionais em cinco temas. Desde então, acompanhamos e divulgamos os indicadores relacionados a esses temas, por meio de estudos e análises dos dados educacionais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, site).

As metas foram lançadas por intermédio da Carta Compromisso Todos pela Educação, lançada no dia 06 de setembro de 2006, com participação do empresariado, líderes da sociedade civil e com o então ministro da educação à época, Fernando Haddad, sendo o comitê do lançamento presidido por José Roberto Marinho, herdeiro do grupo Globo e seus adjacentes, dentre os quais se inclui a Fundação Roberto Marinho (FRM), criada em 1977. Ressalta-se, aqui, a presença do grupo Globo e seus adjacentes na relação com a educação desde a década de 1980, tendo se fortalecido na década seguinte.

A Fundação Roberto Marinho, atualmente, possui aliança com as seguintes entidades privadas e públicas: Fundação Bradesco e Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Fundação Maria Cecília Vidigal, Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade (IABS), Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Sistema S – Sesi/SP, Senai/SP, Fiespa, Sebrae e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapespa); ações sociais com empresas: a mantenedora da FRM, a Rede Globo, a Eletrobrás, o Centro de Integração Empresa-Escola de Pernambuco (CEI-PE/MG), o Gerar/PR/Santa Catarina – instituição capacitadora parceira na implementação do Programa Aprendiz Legal; e Organismos: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Unicef (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2022, site).

Dentre os programas e ações de “filantropia” do grupo Globo, de acordo com o site da Fundação Roberto Marinho (2022), pode-se apresentar a seguinte sistematização e seus respectivos exemplos de ações, sejam elas encerradas ou em andamento:

- Mídias educativas: Canal Futura e Telecurso.
- Programas: acordo de cooperação com entidades privadas, Programa Aprendiz Legal, Programa Amigos na Escola – Todos pela Educação (1999-2001), Programa Jovem Cientista.
- Pacotes formativos: fórum de escuta docente, seminários de debate, cursos e formações nos modos on-line e presencial.

A Fundação Roberto Marinho, apesar de não apresentar diretamente em seu site que possua aliança com o Todos pela Educação, encontra-se presente nas articulações do grupo, tal como foi possível identificar na Carta Compromisso. Além disso, a FRM possui forte atuação na relação educação com a educação, com ações que se estendem desde a mídia à formação e ações de filantropia. Desse modo, pode-se incluí-la na articulação de redes do TPE em torno das ações na educação.

Retomando o debate central ao TPE, a Carta Compromisso Todos pela Educação tinha, como foco, o alcance das metas até 2022, as quais se definem da seguinte forma: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; todo jovem com o ensino médio concluído até os 19 anos; investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, site). A Carta foi divulgada pelo MEC por meio da assessoria de comunicação como ação conjunta de esforços da União, estados e municípios, os quais trabalham em regime de colaboração, e ainda com a participação da comunidade e da família. Pode-se evidenciar que a proximidade relacional entre o TPE e o MEC existe desde o surgimento do Movimento, que

utiliza da pasta do Ministério da Educação como instrumento de divulgação, regulamentação oficial e parceria.

Com o objetivo de acompanhar e divulgar a evolução dos indicadores educacionais, o TPE passou a realizar estudos e análises dos dados da educação brasileira em parceria com outras entidades privadas, seja realizando o estudo sob encomenda, solicitando que outras entidades públicas e/ou privadas realizem esses estudos ou fazendo-os em conjunto com as mesmas. Diante disso, o Movimento Todos Pela Educação iniciou um processo de conhecimento aprofundado dos dados qualitativos e quantitativos da educação brasileira, bem como passou a disponibilizar esses dados à sociedade civil, aos estados, municípios e aos trabalhadores da educação e, ainda, a utilizá-los como fonte de justificativa para a construção de determinações e normativas para a educação, principalmente no âmbito da escola pública.

No ano seguinte, em 2007, já se observa a inserção do TPE nos direcionamentos e ações do MEC, quando a Carta Compromisso pela Educação se tornou a base da construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), novamente com apoio do ex-ministro da educação, Fernando Haddad. Outro fato que sinaliza para a mesma direção é a participação e influência do Todos pela Educação na construção da Emenda Constitucional (EC) nº 59, que torna obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, além de assegurar a oferta gratuita aos que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria.

Revela-se, com isso que o Movimento TPE, em conjunto com outras entidades privadas que trabalham em parceria, não limitava sua participação e influência somente ao campo da captação e divulgação de dados quantitativos e qualitativos da educação nacional, direcionando também o conteúdo de documentos jurídico-normativos, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação e da Emenda nº 59.

Ainda nesse contexto, a presença do ministro da educação à época, Fernando Haddad, revela as relações estreitadas que os agentes reformadores, representados pelo Todos pela Educação, mantinham com a pasta. Relações essas que se tornaram mais evidentes nesse período, considerando o crescimento da participação dos agentes reformadores nos direcionamentos para a educação, inclusive com a incorporação de representantes de fundações e instituições privadas em cargos dentro do Ministério da Educação.

Em 2010, foi lançado um livro com as ações de acompanhamento das metas entre os anos de 2006-2009. No livro constata-se a vinculação entre o Movimento, políticos, entidades públicas e o MEC (representado pelo ministro à época) para com a mídia, mediante a divulgação na Rede Globo e na Rede Record e a participação do empresariado representado por fundações

e institutos, a citar: DPaschol, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Odebrecht, Fundação Itaú Social, Santander, Gerdau e Suzano Papel e Celulose (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010). Além disso, pode-se associar ainda a presença do Instituto Ayrton Senna, que mesmo não sendo citado diretamente no documento de acompanhamento das metas, consta por mais de uma vez a presença da presidente do instituto, Viviane Senna, em eventos do Movimento TPE.

Nesse contexto, se intensifica a participação do Instituto Unibanco (UI) e Instituto Ayrton Senna na construção e viabilização de políticas educacionais no Brasil, em particular no caso do UI, após a Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009. O Projeto Jovens de Futuro, do Instituto Unibanco, que posteriormente foi vinculado ao Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação, é compreendido como “[...] um programa indutor de reformulação curricular [...]” (M. Silva, 2018, p. 9). A Portaria n. 971/09 trata sobre o ProEMI, no qual o artigo 4º reforça a existência de uma rede e da articulação de entidades privadas e do TPE com o MEC, pois “poderão apresentar propostas os estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (Brasil, 2009).

No que se refere ao Instituto Ayrton Senna, criado em 1994, representado por Viviane Senna, este trabalha com a produção de conteúdos educacionais, soluções educacionais, realização de pesquisas, capacitação de professores, proposição de políticas públicas com foco na educação integral “[...] que sejam replicáveis em escala. Nossas soluções são levadas às escolas em parceria com as secretarias de educação para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no ensino fundamental e no ensino médio” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022, site).

Com parceria principal firmada com a OCDE, o Instituto Ayrton Senna se destacou, na atual reforma, segundo Ramos e Magalhães (2022), pela defesa da bandeira das habilidades e competências socioemocionais, uma vertente chamada de “Pedagogia socioemocional”, que tem sido uma dimensão do referencial epistemológico precípua da Pedagogia das Competências no conteúdo da Lei n. 13.415/2017 e da nova BNCC, fato se diferencia do referencial da reforma de 1990, que teve como ponto de partida o desenvolvimento de habilidades e competências com foco no campo cognitivo.

Em 2011, início do primeiro mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, foi criado um braço forte do Todos pela Educação, a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), composta por entidades de 15 países diferentes e que surgiu a

partir da realização do Congresso Internacional: “Educação: uma Agenda Urgente”, em parceria com o Consed e a Undime. Neste sentido, identificou-se como o Movimento TPE tem se organizado de forma orgânica com outras entidades, inclusive internacionais, para atuar em forma de rede na educação.

Em 2013, “[...] o Todos coordenou a criação do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE): um portal de monitoramento constante dos resultados do Plano - um dos precursores entre as plataformas de monitoramento e análise de dados da Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, site). O PNE foi aprovado em 2014 no Congresso Nacional, e o TPE esteve presente não apenas nas articulações e acompanhamentos juntamente com as demais entidades e o MEC, como também metas próprias do Movimento foram incluídas no conteúdo do documento. Mais uma vez evidencia-se a participação do Movimento no conteúdo de documentos educacionais.

Novamente, revela-se a articulação com o MEC, desta vez, com a realização do Ato Todos Pela Educação no Congresso, em 2016, no Congresso Nacional. O evento reuniu políticos, gestores, alunos e membros de entidades públicas e privadas, que, na ocasião, comemoraram os 10 anos do TPE e participaram do lançamento do livro “Educação: Agenda de Todos - A trajetória do Todos Pela Educação 2006-2016”, que ficou disponível a partir de 2017 e apresentou depoimentos dos sujeitos que estiveram presentes na trajetória do Movimento na primeira década de existência.

Ainda em 2016, é lançada a iniciativa “Educação Já”, que objetivou reunir “diversos especialistas, movimentos e instituições, com recomendações de políticas públicas urgentes a serem implementadas pelo poder público para darmos um salto de qualidade na Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, site). Essa iniciativa revela uma articulação mais aprofundada entre entidades públicas e privadas, como também uma maior aproximação com escolas municipais e estaduais, haja vista que, no mesmo ano, o “Educação Já” dialogou diretamente com estados e municípios para “[...] a elaboração de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira nas próximas gestões federal e estaduais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022b, p. 3).

Neste caso, o “Educação Já” é uma iniciativa que se adianta ao que deverá acontecer na educação nos próximos anos, articulando, inclusive, a criação de uma agenda para homogeneizar e tornar orgânica as ações dos governantes no âmbito educacional. Identificou-se que o conteúdo do “Educação Já” defende 10 medidas estruturais para a educação, dentre as quais evidencia-se a 6ª, que trata sobre políticas pedagógicas e reforça a necessidade de

implementar um currículo com base na BNCC; e a 10º, que dispõe sobre a Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Além disso, diversas entidades privadas participaram da construção do documento, que, em seu conteúdo, ressalta que não há concordância entre todas essas entidades acerca do que é apresentado e que o Todos pela Educação é integralmente responsável pelo conteúdo. As entidades participantes foram:

Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – FGV Conectando Saberes, D3e - Dados para um Debate Democrático na Educação, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente e Transformative Learning Technologies Lab (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022b, p. 2).

Revela-se, portanto, a articulação do empresariado e a participação em ações da educação que direcionam a União, estados e municípios. Fato esse que é reafirmado e fortalecido quando, em 2019 e 2020, respectivamente, o Movimento influencia nos debates para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e ao novo Fundeb (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, site). Mesmo nos anos que não foram apresentadas as ações do Movimento, o TPE esteve envolvido em debates com o MEC e o empresariado.

Ainda sobre o “Educação Já”, ressalta-se a presença da Fundação Lemann, outra entidade privada com participação ativa na construção das políticas educacionais. Criada em 2002 e mantida pela família responsável pela Ambev, essa fundação possui atuação na educação com foco no aprendizado, políticas educacionais e tecnologias e inovação, além da formação de lideranças no âmbito da gestão e das universidades.

A Fundação Lemann destaca sua participação em regime de colaboração com a Fundação Victor Civita e a responsabilidade sobre a revista Nova Escola e Instituto Reúna – na construção de ferramentas e conteúdo para contribuir com a implementação da BNCC; Instituto Gesto – direcionado para auxiliar as secretarias de educação, a Associação Bem Comum (ABC) – com foco na alfabetização; MegaEdu – que objetivou levar internet de qualidade para todas as escolas públicas; Movimento pela Base – que desde 2013 trabalha para contribuir com a implementação da BNCC e do “Novo Ensino Médio”, e; Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação – voltado para a formação de lideranças e fomento à pesquisa (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

A Fundação Lemann empenha-se no âmbito formativo e tecnológico, por meio do qual age tanto no âmbito da formação docente quanto da gestão das escolas e nas secretarias de educação. Além da presença da formação dos profissionais da educação, a fundação participa da formação dos sujeitos através da construção de conteúdo, da tecnologia e no fomento a pesquisas. Outro ponto que se evidencia é a influência na construção das políticas educacionais, em particular no que se refere à BNCC e ao “Novo” Ensino Médio, com a reforma de 2016/2017.

Tanto o Todos pela Educação quanto a Fundação Lemann defendem, de forma evidente, a reforma e sua institucionalização curricular, viabilizada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular. Ressalta-se que os dois documentos possuem a Pedagogia das Competências como referencial teórico.

Em 26 de abril foi realizado o Encontro Anual Educação Já 2022, que, na ocasião, apresentou vídeos dos candidatos à presidência da república com mais de 1% nas intenções de votos, de acordo com pesquisa realizada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) até 31 de março do mesmo ano. Os presidenciáveis que participaram foram: “Felipe D’Avila (Novo), João Doria (PSDB), Ciro Gomes (PDT), André Janones (Avante), Luiz Inácio Lula da Silva (PT), representado por Aloizio Mercadante, e Simone Tebet (MDB)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO YOUTUBE, 2022).

Aos candidatos foi perguntado o seguinte: “Quais são as suas propostas para a Educação Básica Brasileira?”. Pergunta essa que deveria ser respondida em um vídeo de, no máximo, 3 minutos de duração. Ressalta-se ainda que, segundo o canal do Movimento Todos pela Educação (2022), “o candidato Bolsonaro foi o único que não respondeu ao convite até a data do evento (26/4). No dia 27/4, enviou resposta indicando que devido a “compromissos preestabelecidos em sua extensa agenda (...) não pôde realizar a referida gravação do vídeo” (TODOS PELA EDUCAÇÃO YOUTUBE, 2022).

A iniciativa “Educação Já” reforça a influência do TPE que, em um processo eleitoral, consegue dispor da atenção dos presidenciáveis para responderem sobre o que propõem para a Educação Básica. Além disso, revela-se como o Movimento se adianta em relação às articulações com a pasta do governo federal, conhecendo, primeiramente, o que os candidatos pensam para a educação.

Diante disso, considera-se o TPE como o maior representante de uma rede de entidades públicas e privadas, que trabalham de forma articulada no Brasil, obtendo crescimento significativo a partir do ano de 2006, com ações dentro do MEC e participações em

direcionamentos conceituais e normativos da educação, incluindo estados e municípios. Entende-se como rede de entidades públicas e privadas um grupo orgânico, que pensa, articula e constrói documentos de cunho normativo, legislativo e no direcionamento de políticas educacionais. Essa rede inclui entidades nacionais e Organismos Multilaterais, sendo esta última categoria a que influencia as articulações de forma global.

O TPE é, portanto, o maior exemplo de *think tanks* no Brasil. Entende-se por *think tanks*, com base em Exley (2014), organizações de pesquisas que estabelecem conexões e trabalham na área de serviços e políticas públicas, as quais, no caso da educação, prestam serviços de assessoramento a conselheiros do governo, influenciando nos direcionamentos normativos e nas reformas educacionais realizadas.

Think tanks are important 'nodes' within education policy networks, connected in dense and complex forms to each other as well as to government. Key actors and ideas tend to be associated with multiple organisations and multiple individuals at any one time. There are initiatives created in partnership, co-authoring efforts, associate memberships, shared office spaces and mutual patterns of citation and referencing. Technology plays an important role in bringing together those who are like-minded. Virtual communities are created via the production of online sites, spaces, 'gateways' (see for example the blog ConservativeHome) and fora for discussion. A clear overlapping of education policy actors between think tanks and government is relevant here partly because it arguably lends support to the general notion that there is a more overt politicising over time of education policy formation inside government (Exley, 2014, p. 5).

Compreende-se que as ações do Movimento TPE fazem parte desse conjunto importante que se articula por meio de redes para direcionar as políticas educacionais. Inclusive, a parceria firmada desde a fundação do Reduca, em 2011, que é outro exemplo de *think tanks*, também reforça a importância do trabalho em rede do Todos pela Educação com entidades nacionais e internacionais para o fortalecimento das ideias articuladas pelo empresariado.

O TPE também faz uso de outra ferramenta enquanto *think tanks*, que é a utilização da tecnologia para reunir, discutir e divulgar o que se tem construído em torno da educação por intermédio do site, redes sociais⁵⁷, canal no Youtube⁵⁸, e-books com a divulgação de ações, LinkedIn⁵⁹ e Spotify⁶⁰, e *podcasts* sobre educação. Por intermédio do item “patrocinado”, muito utilizado no Facebook, Instagram, Twitter e demais aplicativos, as publicações dos *Think Tanks*

⁵⁷ Disponível em:

Facebook: <https://www.facebook.com/todoseducacao>. Acesso em: 01 out. 2022.

Instagram: <https://www.instagram.com/todospelaeducacao/>. Acesso em: 01 out. 2022.

Twitter: <https://twitter.com/todoseducacao>. 01 out. 2022.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/todospelaeducacao>. Acesso em: 01 out. 2022.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/todospelaeducacao/>. Acesso em: 01 out. 2022.

⁶⁰ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/5xOp9uqymNJ9plcEo0PfdK?si=b34cc951a66d48f8>. Acesso em: 01 out. 2022.

e das entidades que compõem as redes de ação do empresariado alcançam um público maior que, necessariamente, não precisa buscar por esse conteúdo na lupa de pesquisa em suas contas, pois os itens “patrocinados” aparecem na linha do tempo de forma corriqueira.

As ferramentas tecnológicas facilitam um processo de aproximação do discurso do Todos pela Educação para com a sociedade civil e, também, com os profissionais da educação, tendo em vista que as ideias ficam dispostas em locais nos quais o acesso torna-se mais palpável e que a linguagem desse conteúdo é objetiva e bastante intuitiva para que, desse modo, os sujeitos possam selecionar informações rapidamente, estabelecendo a ideia da sua obtenção de forma prática e rápida, diferente da imagem repassada acerca da leitura de documentos oficiais da educação, que, geralmente, são longos e carregado pela utilização de termos técnicos. Com isso, possibilita-se não apenas a aproximação, mas a apropriação dessas ideias e, em muitos casos, a defesa desse conteúdo por parte dos sujeitos que trabalham nas escolas e da sociedade.

Já a Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna, por exemplo, são entidades privadas que trabalham mediante o que Ball (2013) chama de “rede dentro das redes”, haja vista que, além do que realiza com outras fundações e institutos por meio de parceria, as fundações e institutos possuem relação direta com as ações do Todos pela Educação, que, enquanto *think tanks*, incluem uma variedade de entidades privadas em torno de objetivos comuns na educação sob a égide do discurso da filantropia como ponte para as ações apresentadas.

Nesta subseção constatou-se que, desde 2005, ano de seu surgimento, o Todos pela Educação tem participado ativamente dos direcionamentos da educação nacional, tal como revelado por meio da influência na construção de programas, políticas, documentos norteadores, nas divulgações de materiais didáticos e na forma como os conteúdos educacionais privados têm chegado aos sujeitos do corpo pedagógico, aos alunos e à família.

O Todos pela Educação foi identificado como o principal *think tanks* brasileiro, pois organiza suas ações articuladas com entidades privadas nacionais e internacionais, bem como com Organismos Multilaterais. A ação de redes dentro das redes pode ser destacada como uma característica que, de certa forma, já era realizada, mas, no atual contexto, acontece de uma forma mais organizada, com a compreensão sobre como trabalhar em rede e o que se pode alcançar, tendo como principais entidades participantes: Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna.

O período apresentado designa direcionamentos às políticas do ensino médio e a da educação profissional como um espaço de disputa e tensionado, conforme apresentando nas

subseções deste capítulo. Além disso, direciona também para as relações dos agentes reformadores com as políticas de educação, que se materializaram na reforma do “Novo” Ensino Médio, o qual, em relação ao seu conteúdo, identificou-se a introdução de maneira mais aprofundada das competências socioemocionais como parte da base teórica, sendo uma sinalização de como a Pedagogia das Competências seria apresentada nos documentos da reforma em curso.

4.2.3 Os agentes reformadores e as políticas de ensino médio e educação profissional: movimentos finais antecedentes a aprovação da Lei n. 13.415/2017

Nesta subseção, o enfoque é a identificação dos agentes reformadores presentes na viabilização de políticas de ensino médio e educação profissional no recorte teórico entre 2013-2019, partindo da tese de que a Pedagogia das Competências é reiterada e retoma sua força nessa conjuntura, em particular a partir de 2016. Ressalta-se que o foco, de forma precípua, não é identificar como a Pedagogia das Competências se apresenta no conjunto de documentos, sendo isso realizado de maneira cautelosa e aprofundada no quinto capítulo.

Seguindo a trajetória linear, 2013 é um “ano-chave” para compreender os caminhos que levaram à aprovação da Reforma do “Novo” Ensino Médio, principalmente por causa do Projeto Lei n. 6.840/2013 – A, referente a proposições de uma reformulação do ensino médio, com relatoria do deputado Wilson Filho (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB/PB e atualmente vinculado ao partido do Movimento Democrático Brasileiro – MDB). Esse Projeto Lei surgiu por intermédio dos trabalhos e iniciativas realizados pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI).

A CEENSI foi criada em 2012, mediante iniciativa do Partido dos Trabalhadores, representado pelo deputado Reginaldo Lopes (Requerimento nº 4.337, de 2012), com o objetivo de “[...] mobilizar os parlamentares para a discussão, o debate e a proposição de iniciativas com vistas a uma nova concepção para o ensino médio no país” (Brasil, 2013, p. 1). Para a realização de encontros e discussões, a Comissão Especial do CEENSI convidou “[...] representantes dos diversos órgãos do Poder Executivo Federal, das associações estudantis, de entidades sindicais, da iniciativa privada, bem como secretários estaduais de educação, gestores dos sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas na área” (Brasil, 2013, p. 2). Além disso, o plano de trabalho da CEENSI incluía, também, seminários no âmbito nacional e estadual, e audiências públicas na Câmara dos Deputados.

Ao todo, foram realizadas 20 audiências públicas entre os anos de 2012 e 2013, as quais contavam com a presença de convidados representantes dos mais diversos órgãos, tal

como citado acima. No quadro abaixo (quadro 8) é possível observar a data de realização da audiência, os convidados e seus respectivos vínculos⁶¹ institucionais/profissionais.

Quadro 8 – Audiências públicas para debate do Projeto Lei n. 6.840 – A.

2012		
DATA	CONVIDADOS	VÍNCULO
07/11	Antônio César Russi Callegari	Secretário de Educação Básica do MEC
	José Fernandes de Lima	Presidente do CNE
	Luiz Cláudio Costa	Presidente do INEP
28/11	Carmem Sylvia Vidigal Moraes	Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)
	Dante Henrique Moura	Anped
04/12	Moaci Alves Carneiro	Autor do livro “O nó do ensino médio”.
11/12	Antônia das Graças Santos Silva	Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR)
	Antonio Lidio de Mattos Zambon	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI - MEC)
2013		
DATA	CONVIDADOS	VÍNCULO
19/02	Carmen Moreira de Castro Neves	Diretora de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES
26/02	Daniel Queiroz Sant’Ana	Secretário de Educação do Estado do Acre – representante do CONSED
19/03	Gretel Eres Fernández	Professora da USP
	Juscelino da Silva Sant’Ana	Professor da educação básica e Chefe do Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal
	José Carlos Paes de Almeida	Professor de Linguística Aplicada – área de aquisição e ensino escolar de línguas da UNB
26/03	Marco Antonio de Oliveira	Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
09/04	Catarina Almeida	Representante da ANPAE
07/05	João Batista de Oliveira	Presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB)
14/05	Maria Izolda Cela de Arruda Coelho	Secretária de Educação do Estado do Ceará
	Ana Lúcia Gazzola	Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais
	Herman Jacobus Cornelis Voodward,	Secretária de Educação do Estado de São Paulo
28/05	Ângela Fátima Soligo	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)
	Silvia Maria Cintra da Silva	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
	Tânia Suelly Azevedo Brasileiro	Conselho Federal de Psicologia (CFP)
04/06	Roberto Geraldo de Paiva Dornas	Presidente da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN)
25/06	Helena Wendel Abramo	Coordenadora-Geral de Políticas Setoriais da Secretaria Nacional de Juventude
13/08	Simon Schwartzman	Cientista político, sociólogo e pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS)

⁶¹ Ressalta-se que a apresentação do vínculo foi realizada conforme está no documento do relatório da CEENSI, que primeiro apresenta um vínculo principal de motivação do convite e, posteriormente, informa sobre demais vínculos do convidado.

21/08	Aloizio Mercadante	Ministro da Educação
03/09	Selene Barboza Michielin Rodrigues	Representante do Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
10/09	José Antônio Küller	Representante da UNESCO
24/09	Marilza Regattieri	Pesquisadora da UNESCO
01/10	Priscila Fonseca da Cruz	Diretora-Executiva do Movimento Todos pela Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Câmara dos Deputados (2013a).

No que se refere às 20 audiências públicas, pode-se observar uma composição de convidados heterogêneos, dentre os quais participaram como representantes tanto os interlocutores quanto os agentes reformadores. Dentre os interlocutores, destacam-se: associações profissionais de educação, associações de pesquisa, escolas públicas, governo federal (MEC, CNE, INEP e Capes) e universidades públicas (com professores pesquisadores). Quanto àqueles que representam os interesses dos agentes reformadores, destacam-se: Consed, conselhos federais, Organismos Multilaterais e entidades privadas, especialmente com o Todos pela Educação.

Além das audiências, foram realizados seminários estaduais e nacionais em 2013. Os seminários estaduais foram distribuídos da seguinte forma (Quadro 9):

Quadro 9 – Seminários estaduais para debater sobre o Projeto Lei n. 6.840 – A.

DATA	INFORMAÇÕES DO SEMINÁRIO
10/06	Seminário Estadual no Piauí - sob coordenação do Deputado Jesus Rodrigues. - O primeiro painel, com o tema Formação inicial e continuada de professores para o ensino médio, teve como painelistas a Sra. Marta Freitas; - A segunda painelistas, Marcoelis Moura, discorreu sobre o tema “Currículo – As novas diretrizes curriculares e as atuais necessidades do ensino médio” e falou que existe uma fragmentação de conteúdo que dificulta a interdisciplinaridade; - O terceiro painel, com o painelistas Cássio Borges, formado em Licenciatura em História, pela UFPI, onde explanou sobre a Escola e comunidade, falando sobre a violência nas escolas que atinge alunos, professores e a direção; - O quarto painel, com a painelistas Eliana Sampaio, discursando sobre as Condições de oferta do ensino médio; - O quinto painel, com o painelistas Antônio José Medeiros, versou sobre Avaliações – Os instrumentos de avaliação do ensino médio utilizados pelo MEC/Inep; - O sexto painel, com o representante do IFPI, professor Marcos Aurélio, tratou do tema integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio; - O sétimo painel, com Dalton Leal, tratou do tema Infraestrutura: espaços de aprendizagem diversificados (laboratórios, quadras desportivas, bibliotecas); recursos humanos.
27/06	Seminário Estadual no Distrito Federal, sob coordenação do Deputado Izalci. - O Seminário do Distrito Federal pautou-se pelas conclusões do diagnóstico e das propostas do Consed para melhoria do ensino médio em todo o Brasil, ressaltando os seguintes aspectos: acesso restrito, sem perspectiva de universalização em curto prazo; alto índice de evasão, repetência e abandono [...]; deficiência na formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais da área da educação, especialmente no ensino médio; falta de espaço para expansão da rede física das escolas; ineficiência do ensino médio noturno; estrutura pedagógica sem correspondência com as necessidades dos alunos;

	falta de integração entre o ensino fundamental e médio, impossibilitando a consecução dos objetivos da educação básica.
19/09	Seminário Estadual no Acre, sob coordenação do Deputado Sibá Machado. - Temas debatidos: ao ensino médio: currículo; integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio; condições de oferta; avaliações; escola e comunidade; línguas estrangeiras no ensino médio; e infraestrutura.
27/09	Seminário Estadual em Mato Grosso, sob coordenação do deputado Nilson Leitão e relatoria do deputado Eliene Lima - O Seminário foi organizado em painéis temáticos abrangendo os temas sugeridos pela CEENSI: TEMAS: - Painel 1: Currículo do Ensino Médio, Modalidades e Avaliações - Painel 2: Escola e Comunidade - Painel 3: Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores para o Ensino Médio - Painel 4: Condições de Oferta do Ensino Médio e Infraestrutura

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Câmara dos Deputados (2013a).

Os seminários estaduais tiveram, como foco, viabilizar espaços de discussões mediante um respectivo tema. Cada tema era coordenado por um deputado e contava com a presença de convidados. Entre as temáticas em tela, destaca-se o seminário realizado em 27 de junho, que utilizou dados de um diagnóstico do Consed para propor melhorias ao ensino médio. Além disso, em datas diferentes, também foram tratados temas como infraestrutura, currículo, formação dos professores, sendo que a Pedagogia das Competências aparece no discurso sobre a necessidade de adaptação e flexibilidade dos sujeitos e integração do ensino médio com a educação profissional, sendo este último apresentado por um representante de um instituto federal.

Evidencia-se os seminários estaduais podendo observar a ênfase redirecionada à Pedagogia das Competências, que se apresenta nos discursos por intermédio da defesa de uma formação para adaptação de sujeitos flexíveis para o mercado de trabalho. Entretanto, ressalta-se também que, nos painéis, há a defesa pelo discurso da formação integrada.

O seminário nacional foi realizado nos dias 15 e 16 de outubro, no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados, com a presença de representantes do MEC e de outras entidades vinculadas ao Ministério, como: Consed e o Conjuve; associações de pesquisa e movimentos sociais: Anpae, Anfope, ANPEd, CNTE, Cedes, Ubes, e do Movimento Todos pela Educação como expressão dos agentes reformadores.

O objetivo do seminário nacional foi sintetizar os temas debatidos tanto pela CEENSI quanto nos seminários regionais, com os seguintes temas: “[...] currículo e diretrizes curriculares; integração do ensino médio com a educação profissional; formação de professores

e gestores; condições de oferta do ensino médio e infraestrutura; e instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC” (Brasil, 2013a, p. 65).

No seminário nacional, assim como nas audiências públicas, identifica-se novamente a presença de representantes de grupos heterogêneos, incluindo desde associações profissionais e de pesquisa até a presença de entidade de estudantes secundaristas, com o setor privado sendo representado pelo TPE.

Em 2016, mediante o contexto de mudanças no Brasil a partir da retirada da ex-presidente Dilma e do ingresso de Michel Temer (MDB) à presidência, uma das primeiras ações do governo foi a Medida Provisória n. 746/2016. A chegada de Michel Temer ao governo federal foi efetivada no final de agosto, assumindo mandato no dia 01 de setembro, ao que, no dia 22 do mesmo mês a MP foi divulgada.

Pode-se, com isso, evidenciar que a Medida Provisória, referente à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, conhecida como MP da Reforma do Ensino Médio. Esta, por sua vez, já estava “pronta” ou em andamento, com base no Projeto Lei n. 6.840 – A, de 2013, sendo divulgada rapidamente como a primeira política de impacto da gestão de Michel Temer. A Medida Provisória, segundo Ferretti (2018), é uma etapa semifinal que faz parte de um processo iniciado com o Projeto Lei n. 6.840 – A.

Diferente do processo do Projeto Lei n. 6.840 – A e das audiências públicas e seminários regionais e nacional realizados pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, a Medida Provisória é um instrumento normativo que pode ser utilizado por um presidente da república com força e caráter de lei, sem a necessidade de aprovação imediata no poder legislativo, podendo isso ser feito posteriormente.

E foi o que de fato ocorreu: diferente do Projeto Lei n. 6.840 – A e das ações da CEENSI, não houve diálogo com os mais diversos grupos que compõem a sociedade civil, tampouco debates para esclarecimento sobre o conteúdo da Medida Provisória que, em 2017, materializou-se na Lei n.13.415, com modificações em relação ao conteúdo original da MP, considerando, em particular, o processo de manifestações e críticas à proposta de reforma. Ressalta-se, entretanto, que audiências públicas e seminários demarcam um processo de escuta

de diferentes sujeitos, o que não garante que as colocações propostas sejam efetivamente incluídas no conteúdo de documentos jurídico-normativos.

Sobre a participação de diversas entidades, especificamente do setor privado na educação, é o que Ball (2014) intitula como “empreendedores de políticas”, tendo em vista que a atuação dessas fundações e institutos, o qual chama-se de agentes reformadores, tem extrapolado os eixos da construção de materiais didáticos, formações de corpo pedagógico, disponibilização de materiais com dados qualitativos e quantitativos e tem, desde a década de 1990, influenciado diretamente na construção e viabilização de políticas educacionais, seja trabalhando dentro do Ministério da Educação ou participando de forma externa, com assessoramento e consultorias.

Ressalta-se que reconhecer a importância do Todos pela Educação e da rede de entidades públicas e privadas que a mesma incorpora, é um dos eixos para compreender como se constituíram as articulações em torno da Reforma do Ensino Médio de 2016/2017, que é fruto de uma Medida Provisória 746/2016, a qual, segundo Boutin e Flach (2022), pouco se diferencia do Projeto Lei n. 6.840/2013, que teve como relator o deputado federal Wilson Filho (atualmente no MDB) e retoma, de maneira mais evidente, o debate sobre a Pedagogia das Competências.

A Medida Provisória, quando aberta para consulta pública no site da Câmara dos Deputados⁶², foi veementemente rejeitada, com 50% dos votantes discordando sobre a maior parte da MP e os outros 50% discordando totalmente. A consulta pública no site do Senado⁶³ também finalizou com rejeição à MP: 4.451 pessoas votaram favoravelmente e 73.554 votaram pela não aprovação. As consultas públicas realizadas direcionavam para a rejeição da sociedade à Medida Provisória e, certamente, à Lei n. 13.415/2017, as quais, apesar disso, foram aprovadas.

O documento encaminhado ao ex-presidente Michel Temer para solicitar a aprovação da Reforma utiliza dados de uma pesquisa da Fundação Victor Civita, que parte da perspectiva de uma formação das juventudes com foco no mercado. No entanto, além dessa fundação privada, o documento também faz uso de dados do IDEB, SAEB e da OCDE para justificar a necessidade da viabilização da Reforma.

⁶² A votação on-line foi encerrada em 20 de novembro de 2019. Informação disponível em: <https://forms.camara.leg.br/ex/enquetes/2112490/resultado>. Acesso em: 07 set. 2022.

⁶³ Informação disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em 07 set. 2022.

As audiências públicas sobre a Medida Provisória, realizadas em novembro de 2016 sob relatoria do senador Pedro Chaves (PSC-MS), são também uma forma de observar os agentes participantes. Segundo M. Silva (2018), as 11 audiências públicas ficaram marcadas por polêmicas, manifestações de críticas ao conteúdo da MP n.476 e por um processo histórico de levante das juventudes do Brasil: as ocupações de escolas públicas em protesto às mudanças direcionadas pela Medida Provisória.

Diante disso, apresentam-se abaixo quadros com os participantes convidados para as audiências e seus respectivos vínculos profissionais, com ênfase em identificar se os sujeitos possuem ou possuíram vínculo profissional com entidades privadas/públicas e com Organismos Multilaterais. As informações sobre o vínculo principal da época foram divulgadas pelo Senado Federal, no entanto, informações de vínculos antecedentes a 2016 foram levantadas por meio do Currículo *Lattes*, nos sites Escavador e LinkedIn, que disponibilizam informações profissionais e pessoais em forma de currículo.

Quadro 10 – Convidados para a primeira audiência pública do Senado Federal: 01 de novembro de 2016.

CONVIDADOS	VÍNCULO
Antônio Lacerda Souto	Representante do Fórum Nacional de Educação (FNE)
Celso Augusto Souza de Oliveira	Presidente da Undime Paraná
Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Vice-presidente da CNE
João Antônio Cabral de Monlevade	Consultor legislativo do Senado Federal
Maria Inês Fini	Presidente do Inep 2016 – 2018.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

No quadro 10 foi possível identificar que, entre os 5 convidados para a primeira audiência pública no Senado, um possui associação direta com o Movimento TPE, no caso, Maria Inês Fini, membro associada efetiva. Ela participou ativamente do atual sistema de avaliação da educação brasileira, foi consultora do SOMOS Educação⁶⁴ e, atualmente, é consultora da Fundação Roberto Marinho, *ad hoc* da Fapesp e do Banco Mundial, e membro do Conselho de Responsabilidade Social da Fiesp.

Além disso, pode-se constatar que os convidados também estavam vinculados a entidades públicas que fazem parte da rede de atuação na educação, a frisar a Undime, representada por Ivan Cláudio Pereira Siqueira, que é um dos interlocutores da reforma, juntamente com o Consed. Evidencia-se, ainda, que a convidada, antes e depois do período de serviço prestado ao Inep, esteve vinculada a Organismos Multilaterais e entidades privadas e

⁶⁴ Surgiu em 2015, sendo uma vertente do Grupo Abril, o qual também é mantenedor da Fundação Victor Civita. O SOMOS Educação apresenta-se como um grupo que propõe soluções para a educação básica, realiza parceria com outros grupos, disponibiliza de pacotes educacionais, cursos de língua estrangeira e até escolas privadas próprias (Sousa; Araujo, 2018).

públicas. Esse é um ponto que caracteriza a relação público-privada na educação brasileira e a atuação em redes: a incorporação de intelectuais orgânicos com passagens por diferentes entidades para tornar as ações mais homogêneas, fato recorrente na década de 1990 e no início dos anos 2000.

Quadro 11 – Convidados para a segunda audiência pública do Senado Federal: 08 de novembro de 2016.

CONVIDADOS	VÍNCULO
Danival Roberto Alves	Diretor do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira
Mariza de Abreu	Consultora legislativa na área de Educação na Câmara dos Deputados e associada fundadora do TPE
Maria Alice Setubal (Neca Setubal)	Herdeira do Banco Itaú, atualmente é presidente do Conselho Consultivo da Fundação Tide Setubal, Fundação Tide Setubal, já foi presidente da Cenpec, trabalhou no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) (1986-1988 - Governo José Sarney), Unicef (1992-1993 e 1997-1998), Banco Mundial (1992) e Ministério da Educação (1995-1996 – governo de FHC). Associada fundadora do TPE
Ricardo Henriques	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco e associado fundador do TPE
Ronaldo Mota	Reitora da Universidade Estácio de Sá
Wilson de Matos Silva	Reitor da UniCesumar (ex-Senador)

Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

O Quadro 11 segue o panorama do Quadro 10, com convidados que são vinculados ao Movimento Todos pela Educação, a saber, os associados fundadores Mariza de Abreu, Neca Setubal e Ricardo Henriques. Mariza de Abreu é uma representante associada ao TPE, que atua diretamente na Educação na Câmara dos Deputados, com o cargo de consultora legislativa.

Neca Setubal se articula diretamente ao Banco Itaú e suas fundações e institutos (incluindo àquelas com nome de herdeiros do grupo). Outra característica observada em torno da rede de atuação de entidades privadas na educação é a forma como os sujeitos se articulam entre os altos cargos nesses espaços, ao passo que, mesmo como herdeira do Banco Itaú e podendo participar ativamente somente das fundações e institutos mantidos pelo banco, Neca Setubal foi, também, presidente da Cenpec, que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, com foco na educação e que faz parte do conglomerado de *think tanks* do Todos pela Educação.

No âmbito das entidades públicas, Neca Setubal também participou de atividades, especificamente no Ministério da Educação, em períodos de dois governos diferentes. No que se refere aos Organismos Multilaterais, a Unicef e o Banco Mundial foram os dois no qual ela prestou serviços. Novamente, revela-se que a articulação existente no trabalho de rede de atuação do setor privado na educação é sistematizada e organizada, com um ciclo no qual os

representantes prestam serviços em outras entidades privadas, no MEC e seus adjacentes e, ainda, no âmbito dos Organismos Multilaterais, que são os mentores dessas entidades privadas por intermédio da divulgação de documentos que norteiam a educação desde a década de 1990. Os outros três convidados foram: um diretor de escola particular e dois reitores de universidades privadas.

Quadro 12 – Convidados para a terceira audiência pública do Senado Federal: 09 de novembro de 2016.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Carina Vitral	Estudante e presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE)
Daniel Tojeira Cara	Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação
Francisco Jacob Paiva	Primeiro secretário da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes)
Iria Brzezinski	Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)
Monica Ribeiro da Silva	Coordenadora do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, professora da UFPR, é pesquisadora do CNPq - bolsista produtividade PQ 1D, coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordena a rede EMPesquisa - rede nacional de grupos de pesquisa sobre ensino médio e é vice-líder do Grupo de Pesquisa EMPesquisa com sede na Unicamp.
Olavo Nogueira Filho	Gerente de projetos do Movimento Todos pela Educação e FGV
Thays de Oliveira Soares ⁶⁵	Estudante e vice-presidente regional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes)

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

É somente na terceira audiência pública que representantes de alunos de escola pública, universidades públicas e pesquisadores da área da educação aparecem entre os convidados. A presença das estudantes Carina Vital e Camila Lunes⁶⁶ não foi aceita prontamente, por determinação do presidente do Senado naquele período, Renan Calheiros (MDB), fato esse informado pelo presidente da sessão, deputado Izalci (PSDB/DF).

Diante do ocorrido, a UNE foi representada por Carina Vital e a Ubes por Thays Soares, enquanto os profissionais da educação foram representados por Andes e Anfope. Além disso, a pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva, que tem como objeto de estudo o ensino médio e a juventude, e desde 2016 um recorte com ênfase na Reforma, também participou da referida audiência pública.

Na ocasião, houve a presença de Daniel Tojeira Cara como representante de um movimento da sociedade civil, com foco na luta pelo direito à educação, que se diferencia de

⁶⁵ Substituiu Camila Lanes, que era presidente da Ubes na época.

⁶⁶ Desse modo, houve intervenção da deputada Maria do Rosário (PT/RS) e da ex-senadora e vice-presidente da Comissão de Educação do Senado, Fátima Bezerra (PT/RN), assim como da professora Mônica Ribeiro da Silva (UFPR), em não participar da sessão sem a presença das alunas referidas. Então, foi somente após essas intervenções que a presença delas foi permitida na mesa do debate.

outras organizações e não participa diretamente de articulações com o Movimento Todos Pela Educação. Este, por sua vez, nesta terceira audiência pública contou com somente um representante: Olavo Nogueira Filho, que segue como gerente de projetos do Movimento.

A terceira audiência destaca-se como a sessão com maior número de convidados que se apresentam como contrários à Reforma do Ensino Médio. Novamente, o Todos pela Educação esteve presente entre os convidados, sendo isso recorrente na maior parte das audiências públicas, seja de maneira direta ou indireta, por meio de outras entidades privadas ou com o Consed e Undime. Evidencia-se novamente que a interlocução com o setor progressista em audiências públicas não garante que propostas sejam incorporadas ao conteúdo de documentos educacionais.

Quadro 13 – Convidados para a quarta audiência pública do Senado Federal: 16 de novembro de 2022.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Ângela Maria Paiva	Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)
Rafael Ribas Galvão	Diretor de ensino do Instituto Federal do Paraná
Rodolfo Fiorucci	Diretor geral do Campus de Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

A quarta audiência pública é, assim como a terceira, marcada pela presença de representantes de entidades públicas, no caso, Ângela Maria Paiva como figura representativa da Andifes e dois diretores de campis do IFPR, Rafael Ribas Galvão e Rodolfo Fiorucci. A participação de representantes dos institutos federais é importante para o debate, pois a reforma impacta diretamente sobre a etapa do ensino médio e a modalidade da educação profissional.

Outro ponto a ser evidenciado é a não participação do TPE e tampouco das entidades que fazem parte da sua rede de atuação, sendo isso algo que não havia acontecido até a realização da quarta audiência.

Quadro 14 – Convidados para a quinta audiência pública do Senado Federal: 22 de novembro de 2022.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Claudia Schiedeck	Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
Frederico Amâncio	Secretário de Educação de Pernambuco e presidente do Consed
Remi Castioni	Professor da Faculdade de Educação da UNB
Walter Pinheiro	Secretário de Educação da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

A quinta audiência tem a presença de um representante do Consed, Frederico Amâncio. O Consed, tal como apresentado no presente estudo, é uma entidade pública que se articula diretamente com o Ministério da Educação e o TPE. Essa audiência contou, além de

um secretário de educação estadual, Walter Pinheiro, com a reitora do IFRS a o professor Remi Castioni, docente vinculado à UNB com pesquisas na área da qualificação e da educação profissional, fato reincidente pela segunda vez, haja vista que a quarta sessão também contou com a presença de uma pesquisadora contrária à Reforma.

Quadro 15 – Convidados para a sexta audiência pública do senado federal: 23 de novembro de 2016.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Eduardo Deschamps	Presidente do CNE
João Batista Araujo e Oliveira	Presidente do Instituto Alfa e Beto
Marcelo Bender Machado	Presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (CONIF)
Maria Helena Kruger	Coordenadora de Educação Básica e Superior da Rede Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
Moaci Alves Carneiro	É diretor de Avaliação da Educação Superior no Inep, Delegado do MEC na Paraíba (1990-1991), Diretor de operações do FNDE (1992-1993), consultor-sênior da Unesco/MEC (1996-2002), consultor do BID e Banco Mundial (2000-2002).
Ricardo Chaves Martins	Consultor legislativo da Câmara dos Deputados
Simon Schwartzman	Professor da USP

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

Novamente, identifica-se uma grande quantidade de representantes articulados ao TPE e a entidades públicas e privadas que fazem parte da rede: Eduardo Deschamps⁶⁷; bem como àqueles que já prestaram serviço em Organismos Multilaterais, a saber: Moaci Alves Carneiro, Simon Schuwartzman e João Batista Araujo e Oliveira.

Quadro 16 – Convidados para a sétima audiência pública do Senado Federal: 24 de novembro de 2016.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Eduardo Rolim de Oliveira	Presidente da Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES)
Helena Nader	Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Maria Helena de Castro	Atualmente é secretária executiva do MEC. Foi presidente nacional da Undime.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

Nesta audiência pública participaram, como convidados, nomes que representam tanto os movimentos de luta por uma educação de qualidade social quanto o setor privado. Entre os nomes de participantes que representam a relação da tríade MEC-Organismos Multilaterais-

⁶⁷ Recentemente, o Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE-SC) condenou Deschamps, que é ex-secretário de educação do estado, ao pagamento de uma multa milionária por danos causados em contratos referentes a alimentação escolar. Informação disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/tribunal-de-contas-condena-ex-secretario-eduardo-deschamps-a-131-milhoes/>. Acesso em: 05 out. 2022.

Entidades privadas, destaca-se Maria Helena Guimarães de Castro, que possui estreitas relações com o Ministério da Educação, inclusive, participando da Reforma do Ensino Médio de 1990 e 2016/2017, pois ocupou o mesmo cargo nas diferentes gestões: secretária executiva da pasta. Prestou, ainda, serviços na Unesco, Organização dos Estados Ibero-americanos, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e foi associada fundadora do Movimento Todos pela Educação.

Eduardo Rolim de Oliveira, por sua vez, figura entre os nomes advindos de setores de entidades públicas. Nesse caso, a Proifes, que representa Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico e não possui vínculo com o TPE.

Já Marcos Antônio Magalhães está vinculado a uma entidade associada ao TPE, tendo em vista que a SBPC possui o Movimento Todos pela Educação como um de seus parceiros, juntamente com o Observatório Plano Nacional de Educação.

Quadro 17 – Convidados para a oitava audiência pública do Senado Federal: 28 de novembro de 2016.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
MANHÃ Aloizio Mercadante (2012 – 2014) Fernando Haddad (2005 - 2012) Renato Janine Ribeiro (empossado em 2015 e exonerado em setembro do mesmo ano)	Ex-Ministros da Educação
TARDE José Mendonça Bezerra Filho (maio de 2016 – abril de 2018)	Ex-Ministro da Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

Ressalta-se que o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro (empossado em 2015 e exonerado em setembro do mesmo ano), atual presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e professor titular da USP foi mencionado como convidado. No entanto, não compareceu e justificou a sua ausência por motivo de conflito de agenda. Da mesma forma, o ex-ministro da educação Fernando Haddad (2005 - 2012) foi outro convidado que justificou ausência por motivo de conflito com a sua agenda referente ao cargo de prefeito de São Paulo.

Outro ex-ministro da Educação, Aloizio Mercadante (2012 – 2014), informou por e-mail, no dia 18/11, que não compareceria por discordar do fato de a LDB n. 9.494/1996 ser modificada via Medida Provisória. Contudo, em novo e-mail enviado dia 22/11, informou que estaria presente para contribuir com o debate e mostrar os motivos de ser contrário à MP. Mas,

no dia da audiência, o referido ex-ministro não compareceu. Portanto, em decorrência das três ausências, a audiência matutina foi cancelada, ocorrendo somente diálogo entre os deputados.

No período vespertino, a audiência ocorreu normalmente, com a presença do ministro Mendonça Filho, que é franco defensor da Reforma do Ensino Médio, tendo inclusive enviado uma carta (documento EM n. 00084/2016/MEC) ao ex-presidente Michel Temer, solicitando a necessidade emergente de reformar o ensino médio. Em diversas aparições públicas, utilizou momentos para rebater críticas e defender a Reforma, como foi o caso em dezembro de 2016: “Um milhão de jovens com 17 anos não estão cursando o ensino médio. O desempenho em português e matemática hoje é pior do que há 20 anos. Mesmo num quadro dramático como esse, ainda se tem coragem de afirmar que não tem que ter pressa para reformar o ensino médio” (AGÊNCIA BRASIL, 2016, site).

A defesa do ex-ministro se baseou em dados que focam em resultados do desempenho em matemática e português, tal como é feito no conteúdo da Medida Provisória e da Lei n. 13.415/2017, que utilizam essas duas disciplinas como principais no debate reformista, inclusive, considerando os documentos norteadores da Unesco e do Banco Mundial.

Quadro 18 – Convidados para a nona audiência pública do Senado Federal: 29 de novembro de 2016.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Comissão Mista da MP 746/2016	A Comissão Mista da MP n. 746/2016, que trata da Reforma do Ensino Médio, se reúne para apreciação do relatório.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016)

Quadro 19 – Convidados para a décima audiência pública do Senado Federal: 30 de novembro de 2016.

PARTICIPANTES	VÍNCULO
Deputados e senadores	Debate sobre o relatório do senador Pedro Chaves

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos vídeos da TV Senado (2016).

As duas últimas audiências realizadas restringiram-se à participação da Comissão Mista da MP n. 746/2016 e da participação de deputados e senadores para o processo de relatoria do que ocorreu em todas as sessões.

Ainda sobre as sessões, para além do envolvimento direto com a reforma, muitos nomes estão ligados à viabilização Base Nacional Comum Curricular, especificamente com o chamado Movimento pela Base/Movimento pela Base Nacional Comum, que se apresenta como uma “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

A BNCC, assim como a Lei da Reforma do Ensino Médio (n. 13.415/2017), não surgiu espontaneamente com a Medida Provisória assinada em 2016, pois o Projeto Lei da Reforma é

de 2013. A Base Nacional Comum Curricular foi inicialmente elaborada com sua primeira versão em 2013, sendo aprovada em 2017 a parte referente à educação infantil e ao ensino fundamental. Dessa forma, somente em 2018 foi incluída a parte referente ao ensino médio.

O Movimento pela Base, assim como o Todos pela Educação, apresenta princípios, valores, missão, conselho consultivo, mantenedores e parceiros institucionais. Uma novidade neste caso é que o Movimento pela Base, diferente do TPE, aponta diretamente a existência de uma rede com 24 nomes, dentre os quais dois estiveram entre os convidados presentes nas audiências públicas: Maria Helena Guimarães de Castro e Ricardo Henriques.

No que se refere ao conselho consultivo, de acordo com o site do Movimento pela Base (2022), os participantes são: Beatriz Ferraz (fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores), Claudia Costin (diretora do CEIPE/FGV), Denis Mizne (CEO da Fundação Lemann), Diogo Jamra (gerente de articulação do Itaú Educação e Trabalho), Eduardo Deschamps (professor da Universidade Regional de Blumenau – FURB e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina), Katia Stocco Smole (diretora do Instituto Reúna, fundadora do Grupo Mathema, secretária de educação básica do MEC em 2018, conselheira do CNE em 2018 e associada efetiva do TPE), Katia Schweickardt (professora da Universidade Federal do Amazonas – UFAM), Lina Katia Mesquita (diretora-executiva do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), Mariza de Abreu (consultora em educação – associada fundadora do TPE) e Pilar Lacerda (consultora em educação – diretora da Fundação SM).

Considerando o conselho consultivo do Movimento pela Base em relação com entidades privadas das audiências públicas realizadas em 2016, pode-se identificar a reincidência da participação de Eduardo Deschamps, que estava entre os convidados participantes da sexta audiência pública do senado federal, e Mariza de Abreu, convidada para a segunda audiência, à época consultora legislativa na área de educação na Câmara dos Deputados e associada fundadora do TPE. Além dos intelectuais, revela-se a participação em rede, com sujeitos que representam as seguintes entidades privadas: Escola de Educadores, FGV, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Caed – associado ao Pisa, Instituto Reúna, Grupo Itaú e Fundação SM.

Quadro 20 – Agentes que participam do Movimento pela Base Nacional Comum.

DOADOR	MANTENEDORES	PARCEIROS INSTSITUCIONAIS
Fundação Roberto Marinho	Fundação Lemann	Abave
	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Cenpec

	Fundação Telefônica Vivo	Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação	
	Instituto Natura	Cieb	
	Instituto Unibanco	Comunidade Educativa Cedac	
	Itaú Educação e Trabalho	Consed	
	Movimento Bem Maior	FGV Ceipe	
		Fundação Lemann	
		Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	
		Fundação Roberto Marinho	
		Iede	
		Instituto Alana	
		Instituto Avisa Lá	
		Instituto Ayrton Senna	
		Instituto Iungo	
		Instituto Natura	
		Instituto Reúna	
		Instituto Rodrigo Mendes	
		Instituto Singularidades	
		Instituto Sonho Grande	
		Instituto Unibanco	
		Itaú Educação e Trabalho	
Itaú Social			
LEPES/USP			
Movimento Colabora			
Oi Futuro			
Todos pela Educação			
Uncme			
Undime			
Voices da Educação			

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no site Movimento pela Base Nacional Comum (2022).

O quadro acima (Quadro 20) revela a participação significativa de fundações e institutos privados no Movimento pela Base, sendo em grande parte entidades privadas e públicas que estavam associadas com participantes das audiências públicas de 2016, a saber: Fundação Lemann e Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Grupo Itaú (incluindo-se fundações institutos e o próprio grupo), Instituto Unibanco, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Reúna, Undime e Todos pela Educação, que é a representante maior e direciona toda a rede de entidades participantes na viabilização da reforma atual.

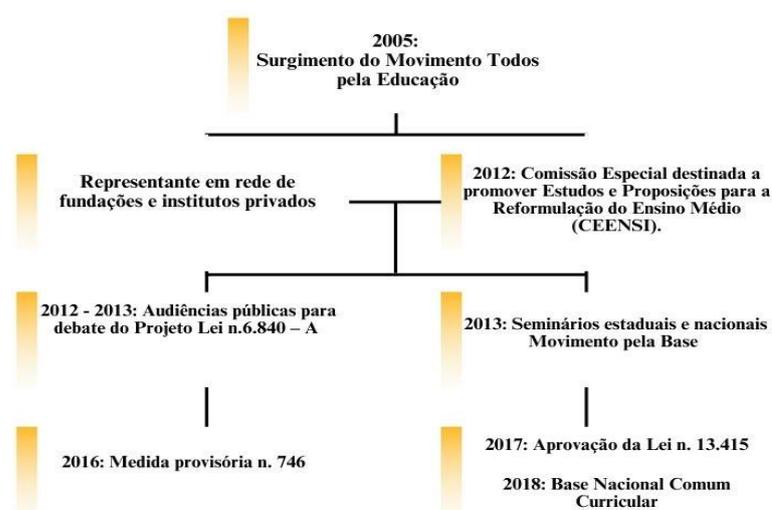
Segundo M. Silva (2018) a BNCC, assim como a Lei n.13.415/2017, retoma o conteúdo e ideias da reforma da década de 1990, que tinham como pressuposto formativo a Pedagogia das Competências. Para além do conteúdo e das ideias, defende-se que a retomada se estende para além do conteúdo, pois, considerando as o Projeto Lei de 2013, audiências públicas, o Movimento pela Base e os articuladores dos debates acerca da Reforma do Ensino

Médio atual, afirma-se que também retornam, ao cenário da educação, nomes que participaram da reforma da década de 1990, seja com os mesmos cargos ou em funções diferentes na tríade Ministério da Educação-Organismos Multilaterais-Entidades privadas e a rede de entidades participantes.

Dentre os sujeitos que reaparecem como centrais nessa conjuntura, destacam-se: Maria Helena Guimarães de Castro, Claudio Moura e Castro e Guiomar Namó de Melo. Esses intelectuais fazem parte dos sujeitos que participaram da disputa pelo campo da educação não somente na concepção formativa com pressuposto da Pedagogia das Competências, como também enquanto prestadores de serviço ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, os quais, conforme apresentados com base em Ciavatta e Ramos (2012a), são instâncias de poder nesse processo de disputa por hegemonia.

Entre os Organismos Multilaterais e as entidades privadas estão, novamente, Organismos como Unesco, Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e BID. Por sua vez, o setor privado é representado pelo Todos pela Educação, que não existia na década de 1990, mas que possui muitos dos sujeitos participantes da primeira reforma do recorte temporal, que transitaram pela tríade MEC-Organismos-Entidades privadas e, na reforma atual, têm interferido significativamente no conteúdo e direcionamentos.

Organograma 3 – Rede de agentes reformadores e ações que culminaram na aprovação da Lei n. 13.415/2017 e da BNCC.



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2023).

No Organograma 3 apresenta-se, de forma objetiva, as principais articulações que contribuíram para a aprovação da Lei n. 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular, considerando a organização orgânica realizada entre os Organismos Internacionais, o Todos pela Educação enquanto *think tanks* que engloba outras instituições e fundações privadas, bem como a presença do Ministério da Educação e de entidades públicas, como Consed e Undime, que participaram do processo de aprovação da lei da reforma. É possível sintetizar as análises realizadas nesta subseção, haja vista que o foco principal foi o Movimento Todos Pela Educação e a forma como tem atuado na educação brasileira, implementando políticas e contribuindo com a construção de documentos jurídico-normativos.

Além disso, na década de 1990 não era trabalhado o conceito de rede e de ações das entidades privadas. Sem a existência do Movimento Todos pela Educação na década de 1990 e com entidades privadas que ainda não haviam sido fundadas, outras participaram das duas reformas e, ainda, há as que obtiveram destaque em comparação com o atual contexto. Dentre as entidades privadas da década de 1990, temos: FVC, Fundação Carlos Chagas, Fundação Bradesco e Instituto Euvaldo Lodi. Ressalta-se que a Fundação Victor Civita possui um documento utilizado no EM n. 00084/2016/MEC e enviado ao ex-presidente Michel Temer, solicitando a necessidade emergente de reformar o ensino médio, além da parceria com a Fundação Lemann e o Todos pela Educação, enquanto a Fundação Bradesco também aparece como uma fundação com parceria com o TPE.

Nesta subseção, identificou-se que 2013 foi considerado um “ano-chave” para analisar o processo de aprovação da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017, tendo em vista o conteúdo do Projeto Lei n. 6.840/2013 – A. viu-se que foram realizadas audiências para discutir o conteúdo do Projeto Lei com a participação de entidades privadas, públicas e a interlocução com associações de pesquisa, profissionais e movimentos sociais, outro fator que se repete em relação ao que foi realizado na reforma de 1990. Portanto, segue o processo de fortalecimento dos agentes reformadores no início dos anos 2000 e com o período que antecede a aprovação da Lei n. 13.415/2017.

Nos seminários realizados, evidenciou-se a presença tanto dos que defendem a necessidade de um currículo por Competências que forme um sujeito flexível para o mercado, reiterando uma forte teoria que perdeu força entre 2004 – 2012, quanto os que seguem com a justificativa da importância da politecnicidade. Esse período, portanto, demarca o direcionamento das políticas de ensino médio e educação profissional para um processo reformista, no qual a

conteúdo do documento normativo defende, de maneira mais evidente, a Pedagogia das Competências como a base teórica principal, tal como ocorreu no decênio de 1990.

Em relação aos Organismos Multilaterais, a partir dos anos 2000 e no contexto anterior à aprovação da Lei n.13.415/2017, a Cepal se destaca tanto quanto o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE nos direcionamentos para a educação, bem como por estar mais presente no conteúdo dos documentos jurídico-normativos e curriculares.

Novamente, revela-se uma característica reincidente: a incorporação de intelectuais orgânicos na tríade MEC-Organismos Multilaterais-Entidades privadas e o retorno ao Ministério da Educação após a década de 1990, com o mesmo discurso direcionado para a defesa de uma formação por Competências, a citar: Maria Inês Fini, Claudio de Moura Castro e Helena Guimarães de Castro. Outro fato reincidente é a presença do Consed, principalmente considerando as 10 sessões de audiências públicas, nas quais o Consed e demais entidades da rede de ações do TPE estiveram presentes, sendo, na ocasião, as entidades privadas a maior parte componente entre os convidados.

Evidenciou-se, portanto, que segue orgânica a atuação do movimento reformista na educação, o qual trabalha, assim como década de 1990, no início dos anos 2000 e atualmente, com algo que se difere nas décadas anteriores: organização em rede e a característica antidemocrática da aprovação da Medida Provisória n. 746/2016, que descartou, em um primeiro momento, o debate e a discussão em torno do documento. Segue também a presença da Pedagogia das Competências no conteúdo das políticas e reverberada nos discursos dos defensores da Reforma. No entanto, com a pressão de setores, principalmente do ensino médio, a medida provisória foi discutida para que fosse transformada em lei.

Identificou-se, também, o embate de ideias de projetos societários nas audiências públicas realizadas, haja vista que os agentes reformativos presentes defendem o projeto de educação neoliberal da Reforma do “Novo” Ensino Médio, que reitera e fortalece a Pedagogia das Competências. Em contrapartida, a minoria dos convidados que representam setores da sociedade civil, principalmente movimentos de estudantes e pesquisadores, defendem o projeto de educação por uma formação integrada, contrária ao conteúdo da reforma.

Considerando o embate ideológico e de projetos no âmbito das audiências, bem como a materialização da Lei n. 13.415/2017, pode-se evidenciar que o projeto reformista, com o fortalecimento da Pedagogia das Competências, sagrou-se como vencedor, sendo, em 2018, materializado no âmbito curricular para a implementação por intermédio da Base Nacional Comum Curricular.

4.3 Os agentes reformadores e os documentos jurídico-normativos remanescentes da Lei n. 13.415/2017

A partir da subseção anterior, que identificou os agentes reformadores que participaram da construção de documentos antecedentes à aprovação da Reforma do “Novo” Ensino Médio, nesta subseção o enfoque é direcionado para a identificação dos agentes reformadores nos documentos remanescentes da Lei n. 13.415/2017.

Para compreender o movimento realizado pelos agentes reformadores após a aprovação da Lei n. 13.415/2017, é preciso analisar os documentos que são remanescentes da Lei da Reforma do “Novo” Ensino Médio, os quais foram basilares para a construção da Base Nacional Comum Curricular, que orienta a reforma em termos de currículo. Parte-se da tese que a BNCC sedimenta e afina a Reforma em curso na política curricular brasileira com base no pressuposto teórico-formativo da Pedagogia das Competências.

O Parecer CNE/CP n. 15/2017, interessado ao Conselho Nacional de Educação, trata sobre a BNCC. A comissão responsável pelo Parecer teve a seguinte composição: Antonio Cesar Russi Callegari (Presidente – Câmara de Educação Básica - CEB/CNE e presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada - IBSA), Joaquim José Soares Neto (Relator – Câmara de Educação Superior - CES/CNE/UNB), José Francisco Soares (Relator – CEB/CNE/UFMG), Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE e Fundador da Anhanguera e da Must University), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE e diretor técnico da Sociedade Nacional de Agricultura - SNA), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE e UNESP), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE/IFBA), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco César de Sá Barreto (CES/CNE/UFMG), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE/UFAM - Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, Amazonas).

Seguindo a lista de membros, tem-se: Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE/PUC-GO), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE/USP/UFBA), José Loureiro Lopes (CES/CNE/UFPA e sócio fundador dos Institutos Paraibanos de Educação - IPÊ), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE e membro do Comitê de Avaliação da Organização dos Estados Americanos - OEA), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE/UFPE), Maurício Eliseu Costa Romão (CES/CNE/consultor do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e da OEA), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti

(CEB/CNE/CNI/SENAI/SESI), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE) (Brasil, 2017b).

Dentre os que compõem a comissão, são ligados ao Todos Pela Educação como associados fundadores: Antonio Cesar Russi Callegari⁶⁸, Joaquim José Soares Neto⁶⁹, José Francisco Soares e Nilma Santos Fontanive. Neste caso, identifica-se a presença do TPE, por intermédio de seus intelectuais/associados, nas articulações que findaram na construção da Base Nacional Comum Curricular.

No que se refere à associação de outros membros da comissão bicameral com entidades nacionais e internacionais, identificou-se a presença de Organismos Multilaterais, representados por OEA e IICA. Identificou-se, ainda, a presença de entidades do âmbito privado ou que se apresentam como organizações sem fins lucrativos, tais como: Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada, Faculdade Anhanguera, Must University⁷⁰, Sociedade Nacional de Agricultura e Institutos Paraibanos de Educação.

Eduardo Deschamps, que participou das audiências públicas que debateram a Reforma do Ensino Médio, especificamente da sexta sessão no Senado Federal, realizada dia 23 de novembro de 2016, novamente se faz presente no debate sobre outros documentos jurídico-normativos da educação brasileira.

Sobre Rossieli Soares da Silva, este é outro nome que figura entre os que se destacam, haja vista que, tempos depois, após um período como secretário de educação básica do MEC (maio de 2016 – março de 2018), assume a pasta de educação do Ministério, durante abril de 2018 a dezembro de 2018, tempo em que abarca o final da gestão do ex-presidente Michel Temer. Ao assumir o lugar de Mendonça Filho, Rossieli deixou claro que o seu objetivo era o processo de construção de políticas educacionais, como: “o Novo Fies, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, o Mais Alfabetização e a formação de professores, projetos esses que não podem ser descontinuados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, site).

⁶⁸ Em pesquisa na internet, identifica-se que Antonio Cesar Russi Callegari é denominado, nas matérias, somente como Cesar Callegari. É assim, inclusive, que o nome dele consta no site do TPE. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em: 20 set. 2022.

Mias um site no qual o nome dele consta como Cesar Callegari: disponível em: <https://eleicoes.poder360.com.br/candidato/132825#2006>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁶⁹ Aparece em sites relacionados ao MEC denominado como Joaquim José Soares Neto. Em contrapartida, no site do TPE é nomeado somente como Joaquim José Soares.

Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/entidades/59-cne-conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁷⁰ Funciona como uma universidade on-line para brasileiros que residem nos Estados Unidos.

Pode-se frisar, também, a presença do Sistema S, com Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, que, segundo o site do MEC, “é diretor de operações da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e acumula os cargos de diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de diretor-superintendente do Serviço Social da Indústria (Sesi)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Além disso, destaca-se o vínculo de membros com universidades públicas: UFMG, UNIRIO, UFPB, PUC-GO, UFAM, IFBA, UNESP e UNB.

A comissão bicameral realizou cinco audiências públicas distribuídas nas cinco regiões do país com a participação de representantes de instituições educacionais, interessados no tema e organizações profissionais. As audiências iniciaram pela Região Norte, no dia 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), a qual teve 228 participantes, com 38 intervenções; na Região Nordeste, dia 28 de julho de 2017, em Recife (PE), a qual teve 428 participantes, com 57 intervenções; por conseguinte, na Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), a qual teve 340 participantes, com 62 intervenções; a penúltima foi realizada na Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), a qual teve 491 participantes, com 54 intervenções; e a última na Região Centro-Oeste, em 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), a qual teve 220 participantes, com 72 intervenções (Brasil, 2017b).

Ressalta-se que a prática do debate e da escuta, especialmente considerando todas as regiões do país, reflete um processo democrático que serve como instrumento de legitimação da política a ser implementada, mas que foi ausente quando a reforma foi instituída via Medida Provisória n. 746/2016. E a forma como essas intervenções e sugestões serão ou não colocadas em prática no conteúdo do documento é objeto de uma outra discussão.

De acordo com o Parecer CNE/CP n. 15/2017, o sentido de base nacional comum deve seguir o que dispõe o Plano Nacional de Educação, que foi construído coletivamente com a participação do MEC, Consed, Undime e membros da sociedade civil (BRASIL, 2017b). Dentre as entidades que participaram da construção do PNE, conforme apresentado anteriormente, o TPE desempenhou um papel relevante, inclusive, com metas próprias incluídas no documento, além de um instrumento de acompanhamento da execução das metas.

Cesar Calegari é um nome importante para compreender os movimentos de construção da Base Nacional Comum Curricular, pois até junho de 2018 foi o presidente da comissão bicameral da BNCC no Conselho Nacional de Educação, criada pela Portaria CNE/CP n. 11/2014. Nesse sentido, entende-se que a BNCC era objeto de discussão tempos antes de sua aprovação, assim como a Lei da Reforma, que também foi objeto de discussão desde o Projeto Lei n. 6.840 – A, de 2013.

A Resolução CNE/CP n. 2/2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e não faz menção a articulações com entidades públicas ou privadas. No ano seguinte é disponibilizado o Parecer CNE/CEB n. 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, com base nas alterações da LDB, mediante o que dispõe a Lei n. 13.415/2017.

O Parecer CNE/CEB n. 3/2018 teve, como relator, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), que também fez parte da comissão do Parecer CNE/CP n. 15/2017. No Parecer, não se identificou a presença da rede de entidades diretamente, exceto pela relatoria, tendo em vista que o relator possui vínculo com o Conselho Nacional da Indústria e com duas instituições que compõem o Sistema S.

A Resolução CNE/CEB n. 3/2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, assinada por Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE/USP/UFBA). Enquanto o Parecer CNE/CP n. 15/2018, que institui Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orienta aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do art. 211 da Constituição Federal e art. 8º da Lei n. 9.394/1996 (LDB), teve como comissão: Eduardo Deschamps (Presidente), Joaquim José Soares Neto (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Francisco Soares, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Maurício Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida (Brasil, 2018c).

Conforme identificado no Parecer CNE/CP n. 15/2017 e Parecer CNE/CEB n. 3/2018, é sabido os nomes e os seus respectivos vínculos com entidades nacionais e internacionais, fato que, portanto, direciona para o teor orgânico das articulações do setor privado na construção e viabilização de documentos jurídico-normativos na educação brasileira, especialmente no ensino médio.

O Guia de implementação do Novo Ensino Médio é um documento elaborado e publicado em 2018, a partir da parceria entre o Ministério da Educação, o Consed – com servidores e especialistas das secretarias estaduais de educação e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), com o objetivo de apoiar e sugerir caminhos para a viabilização das propostas da reforma nas escolas (Brasil, 2018e).

No que tange à parceria público-privada no documento orientador, identifica-se um prosseguimento da presença de entidades privadas, agora, na implementação da Reforma. Se antes participaram da construção da ideia e de conteúdo, passaram então a realizar parecerias na oferta dos itinerários formativos, tal como pode-se observar no item do Guia intitulado “Possibilidades de parceria com outras instituições”:

É importante que sejam articuladas parcerias com diferentes instituições, de modo a ajudar na oferta de itinerários para os quais ainda não há plena capacidade física, operacional e de recursos humanos. Para isso, deve ser realizado um **mapeamento prévio das possibilidades de parcerias**, considerando aquelas instituições que já oferecem cursos regulamentados e as que podem oferecer em cada município. Ainda, **deve-se considerar a necessidade de reconhecimento dessas parcerias pelos sistemas de ensino** (Brasil, 2018e, local. 29, grifos nossos).

O guia de implementação, portanto, reforça um item que já constava no conteúdo da Lei n.13.415/2017: a possibilidade das parecerias com entidades privadas na viabilização dos itinerários formativos. Essa parceria deve ocorrer mediante mapeamento e considerando as necessidades de cada sistema de ensino. Nesse sentido, o documento orientador direciona para uma tentativa de organizar as parcerias com limites dentre os quais a mesma precisará seguir para acontecer.

Em outra passagem do Guia, foi estabelecida de forma clara quais tipos de entidades podem participar das parcerias: “[...] como universidades e institutos federais, empresas, ONGs, instituições privadas de ensino, entre outros [...]” (Brasil, 2018e, local. 29). Discutiu-se de forma recorrente, após a aprovação da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei da Reforma, sobre a questão de os sistemas de ensino não possuírem elementos estruturais e financeiros para a implementação das reformas, haja vista que essa oferta requer investimento necessário para disponibilizar o que é colocado no conteúdo da Lei, que possibilita produzir maior hierarquização escolar com padrões de qualidade considerados razoáveis, conforme sinaliza Araujo (2019).

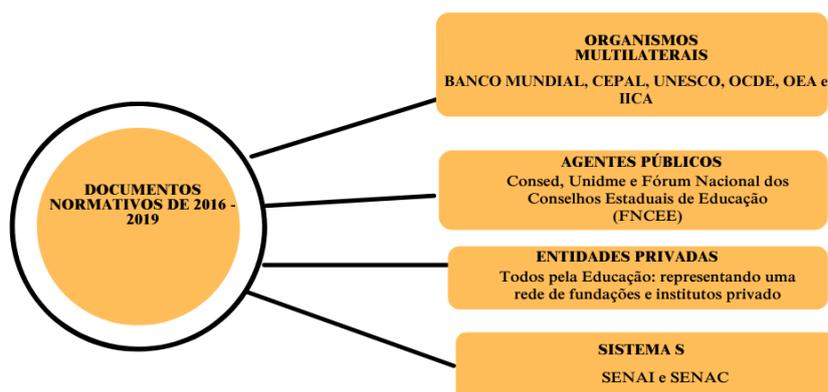
Esse debate entre possibilidade de implementação dos sistemas de ensino e a estrutura existente, principalmente considerando as escolas estaduais brasileiras em detrimento dos institutos federais já despontava para uma necessidade que se apresentaria: a busca por uma parceria privada para materializar o que a Lei dispõe sobre os itinerários.

Em relação aos itinerários formativos, inclusive o que se refere à formação técnica, deve-se exigir das escolas públicas, que historicamente possuem investimentos insuficientes na infraestrutura, um investimento que, segundo Araujo (2018), não está assegurado, tendo em

vista que a oferta da educação profissional predispõe a necessidade de formação profissional, insumos, equipamentos, construção de salas e/ou prédios.

É nesse contexto que as entidades privadas devem aparecer como instrumento de viabilidade da Reforma no sentido de oferecer os recursos e o investimento necessários para a aquisição de equipamentos, materiais de estudo e formação dos docentes. Além da possibilidade de disponibilizar uma estrutura já existente em outras entidades privadas que possam receber esses alunos ou realizar parcerias para emprestar locações voltadas à realização das aulas. Desse modo, corrobora-se com Shiroma (2011) que os dispositivos normativos que direcionam para as reformas não garantem a sua implementação. Portanto, compreende-se que as redes de ação, principalmente por meio das entidades privadas, apresentam-se como uma forma de levar, às escolas, recomendações propostas pelos reformadores por intermédio das parcerias.

Organograma 4 - Agentes reformadores entre 2016 – 2019.



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2023).

Com base no organograma acima (Organograma 4), constata-se novamente que o Consed é figura repetida na conjuntura reformista, desde a Reforma do Ensino Médio de 1990. Neste caso, aparece como um dos colaboradores na construção do guia de implementação e, tal como apresentado anteriormente, o Consed e a Undime são agentes que atuam como estruturas intermediárias da burocracia dos estados e municípios. No caso do Consed, este tem sido instrumento essencial para a implementação da Reforma, haja vista que se articula diretamente com as secretarias de educação dos Estados, podendo fazer um trabalho de acompanhamento e

monitoramento. Além disso, identificou-se a presença de outro agente público. Trata-se do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, que se alinha aos direcionamentos do Consed e da Undime.

Nesta subseção, foi possível identificar os sujeitos que participaram da construção dos documentos jurídico-normativos e curriculares que sucederam a Lei n. 13.415/2017. Evidenciou-se a forma orgânica como os sujeitos que representam entidades privadas trabalham em torno da construção e implementação da Reforma.

No que se refere aos Organismos Multilaterais, evidenciou-se a participação de outros em relação aos períodos anteriores, a saber: a Organização dos Estados Americanos e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. O Sistema S, por sua vez, seguiu associado aos documentos a partir do vínculo os intelectuais orgânicos participantes da construção dos documentos norteadores.

Na presente seção, de forma geral, evidenciou-se que a articulação dos agentes reformadores se caracteriza como orgânica, sendo isso ratificado quando observa-se o movimento de prospecção dos intelectuais orgânicos da relação público-privada, os quais possuem, em seu percurso de carreira, trabalhos prestados na tríade Ministério da Educação-Organismos Multilaterais-Entidades privadas.

Ressalta-se que se compreende, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012a), o MEC e o CNE como as instâncias de poder em disputa no critério de implementação de políticas que, desde a década de 1990, utilizam a Pedagogia das Competências como perspectiva formativa hegemônica, entre processos de disputa ideológica, perda de hegemonia e retorno fortalecido. Evidenciou-se, também, a participação dos intelectuais em variadas fundações e institutos privados em diferentes funções e do Sistema S, presentes desde a reforma da década de 1990.

Além disso, identificou-se a articulação em torno do Movimento Todos pela Educação, que agrega diversos intelectuais que atuam como sujeitos de agentes reformadores. O TPE revela-se como o *think tanks* mais importante do Brasil, associando-se, inclusive, com *think tanks* de outros países e com o Reduca, formando uma rede com ações na educação que envolvem as diversas fundações e institutos.

Em relação às entidades públicas que têm articulações com entidades privadas, identificou-se o Consed como um agente que participa das ações reformadoras do ensino médio desde a década de 1990, com maior destaque para a atual reforma, na qual trabalhou junto às secretarias estaduais e com representação de presidentes nos debates e decisões que cercam a definição da Lei n.13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular.

Acerca da Pedagogia das Competências, mesmo com a discussão objetivando contextualizar a aprovação dos dispositivos normativos da Reforma e identificar os agentes reformadores, pode-se afirmar, considerando o projeto que venceu e foi incorporado pela Lei n. 13.415/2017 e com base em M. Silva (2018), que a Pedagogia das Competências é resgatada e incorporada no conteúdo dos documentos da Reforma. Portanto, compreende-se que a Pedagogia das Competências retorna ao seu papel de protagonista teórica e hegemônica nos documentos do “Novo” Ensino Médio.

5 AS PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS NOS DOCUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS NO PERÍODO DE 1990-2019

A partir da contextualização da Pedagogia das Competências nos documentos do ensino médio brasileiro e da identificação dos agentes reformadores desde a década de 1990, apresentadas na presente pesquisa, nesta seção, os mesmos documentos são analisados, no âmbito das últimas três décadas, com foco na constatação de possíveis mudanças e permanências, no que se refere às bases teóricas, finalidades, objetivos formativos, no tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências deseja formar e nas estratégias propostas.

5.1 Situando teoricamente a Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?

A teoria é um movimento crítico sobre a realidade que, de forma simplista, significa um conjunto definido com princípios e regras, utilizados para explicar e compreender pontos específicos nas diversas áreas do conhecimento (K, Silva; M, Silva, 2005).

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, para Vásquez (2011), a teoria tem uma função prática independente do objeto de estudo em tela e, segundo o autor, para Marx, a teoria é uma guia da práxis, sendo a práxis uma atividade transformadora realizada pelos sujeitos, enquanto a teoria se expressa como a consciência e o fundamento dessa atividade. Na concepção de Lenin, existe uma relação estreitada entre teoria e práxis.

Portanto, define-se a teoria como um conjunto de fundamentos que expressam determinados conceitos, considerando pressupostos científicos, os quais serão utilizados no âmbito da prática, seja ela como atividade transformadora ou alienada. Diante disso, parte-se da compreensão de que a base teórica é o principal arcabouço teórico sustentado por autores, sendo incorporado e defendido em documentos jurídico-normativos e curriculares, bem como na atividade prática. Utiliza-se essa definição como pressuposto para analisar a base teórica da Pedagogia das Competências presente no conteúdo dos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período entre 1990 - 2019.

5.1.1 A base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990-2002

O movimento de reformas durante o decênio de 1990, em relação à educação, balizou a organização curricular, tendo em vista que, além de uma nova lei de diretrizes e bases, foram introduzidos documentos jurídico-normativos relacionados ao currículo, em uma tentativa de

regulação curricular. Esse movimento é o que M. Silva (2010) intitula como “padronização curricular”, que foi identificado pela autora na reforma do ensino médio na década de 1990.

Tal como evidenciado, fala-se em regulação do currículo no sentido de padronizar, haja vista que os documentos dialogam entre si no que se refere à base teórica utilizada, considerando que as direções tomadas partem de proposições de documentos de Organismos Multilaterais, em particular o Relatório Delors (1996), que tem como base o conteúdo da Conferência de Jomtien, realizada em 1990, que já defendia uma formação determinada pela Noção de Competências, quando direcionava para um processo formativo que correspondesse às necessidades essenciais de aprendizagem, que são: o aspectos da leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e os conteúdos educativos fundamentais, que mobilizam conhecimentos, aptidões, valores e atitudes (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999, originalmente publicados em 2000, o conceito de competências articula-se ao que é incorporado nos demais documentos jurídico-normativos do mesmo período. A ideia apresentada enfatiza a necessidade de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, associando o desenvolvimento de competências com foco além do desempenho de funções produtivas, incluindo a formação para a cidadania. Tal fato revela que a Pedagogia das Competências não se restringe somente à formação de um sujeito ao fazer, conformando a formação de um tipo de sujeito que aja e pense em conformidade com as necessidades do mercado.

Sobre o conceito de competências, o Parecer CNE/CEB n. 16/99 apresenta o seguinte:

É importante observar que o conceito de competência adotado neste Parecer subentende a ética da identidade que, por sua vez, subassume a sensibilidade e a igualdade. **A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber mas saber fazer.** Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir, arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento.

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida. Parafraseando o Parecer CNE/CEB 15/98, sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas (Brasil, 1999a, local. 18, grifos nossos).

O conceito de competências incorporado nos documentos acima citados alinha-se ao que Araujo (2001, 2004), Machado (2002) e Ramos (2003) compreendem como Pedagogia das Competências, que se trata de um conjunto de orientações com a função de promover o desenvolvimento das capacidades humanas com enfoque no mercado. Tanto nos PCNs do ensino médio quanto no Parecer n. 16/99, o conceito de competências associa-se ao Saber-fazer, que é o fazer prático, partindo do pressuposto que ser competente articula-se diretamente à capacidade de mobilizar conhecimentos para a realização de tarefas.

Sumariamente, nos documentos jurídico-normativos do decênio de 1990, o termo “Pedagogia das Competências” não aparece. No entanto, é utilizada a expressão competências, que é expressa associada ao sentido de: básicas, cognitivas, mínimas, superiores, intelectuais, desejáveis, afetivas, sociais, requeridas e por área de conhecimento.

A expressão competências serve para designar quais capacidades básicas são solicitadas ao trabalhador. E no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio as competências básicas são apresentadas da seguinte forma:

[...] Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (Brasil, 2000, p. 11-12).

Quando se fala em atribuições pessoais/exigências requeridas nos documentos, trata-se, por exemplo, das competências básicas ou genéricas essenciais, as quais são designadas em conformação com a exigência de um sujeito que tenha flexibilidade para contribuir com a produtividade nos mais diversos setores do trabalho, sem as limitações de reduzir suas atividades a determinados postos de trabalho.

E sobre as competências básicas ou genéricas essenciais, no que se refere a educação profissional de nível técnico:

[...] Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu “ofício” associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, **estão centradas no conceito de competências por área**. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais **ampla e**

polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, **maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas** (Brasil, 1999a, local. 10-11, grifos nossos).

O Parecer apresenta, de forma clara, a partir de qual concepção é pensada o processo formativo na educação profissional de nível técnico, balizado pelas Competências, com foco na formação de sujeitos com habilidades e competências polivalentes, que, conceitualmente, remete a trabalhadores flexíveis que possam desempenhar as mais diversas atividades, visando a uma maior produtividade, tal como ressalta Araujo (2003) sobre o Parecer se propor a reconfigurar a educação profissional a conjuntura internacional, com foco na elevação da competitividade do país, bem como na qualidade formativa dos trabalhadores, que devem alargar a sua compreensão sobre o processo produtivo, atendendo às demandas do mercado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, assim como o conjunto de legislações e documentos curriculares referentes à reforma de 1990, utilizam em seu conteúdo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Unesco, de 1996, sob autoria de Jacques Delors, que se refere à defesa de um desenvolvimento econômico que priorize o âmbito social, a paz e a liberdade para dirimir as desigualdades, bem como na condução de um projeto educacional com base nos 4 pilares da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, que são mobilizados por intermédio do “CHA” – conhecimentos, habilidades e atitudes gerais e específicas, com foco na dimensão cognitiva da formação humana, de base psicológica do condutivismo e construtivismo piagetiano, os quais são apropriados no conteúdo dos documentos curriculares de 1990.

O Aprender a conhecer associa-se a educação geral e garante o processo de Aprender a Aprender, já o Aprender a fazer articula-se ao desenvolvimento de habilidades e aptidões requeridas para desempenho de atividades específicas. O Aprender a conviver direciona para a convivência em sociedade, enquanto o Aprender a ser refere-se ao desenvolvimento da criticidade e autonomia do sujeito (Brasil, 2000). Com base no que dispõe o conteúdo dos PCNs do ensino médio, pode-se compreender os 4 pilares da educação da seguinte forma: afirmar que o Aprender a Conhecer e a Fazer associam-se a mobilização de conhecimento e desenvolvimento de habilidades para a dimensão produtiva, enquanto o Aprender a viver e a ser direcionam para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres em sociedade na conjuntura da responsabilidade de contribuir com o crescimento econômico do país, bem como em estar “empregável” para o mercado.

Diante disso, evidencia-se que os 4 pilares da educação, mesmo sendo apresentados nos documentos como um fato novo para adequação às transformações, são na verdade uma abordagem apropriada em documentos desde o decênio de 1970, em particular no Relatório Aprender a Ser, de 1972, que, segundo Sacristán (2011), no conteúdo designava-se a necessidade de uma readequação da educação para a formação de um novo tipo de sujeito a partir dos 4 pilares da educação.

Parte-se da perspectiva que o Aprender a Aprender e os 4 pilares da educação fazem parte do que Duarte (2001) chama de ampla corrente pedagógica contemporânea juntamente com a Pedagogia das Competências, a Escola Nova e o Construtivismo, sendo o Aprender a Aprender uma teoria apropriada pelo sistema neoliberal e a pós-modernidade, como é o caso do Relatório Delors (1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental que, segundo o autor, são documentos apropriados pelo sistema neoliberal, com a ampla corrente do Aprender a Aprender sob a perspectiva teórica pós-moderna. Portanto, constata-se que o Aprender a Aprender faz parte do conglomerado de sustentação teórica da Pedagogia das Competências nos documentos educacionais brasileiros correspondentes ao decênio de 1990.

O Parecer n.16/1999 retoma o que dispõe o Parecer n.15/1998, que trata sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, ao passo que ambos defendem a presença dos pressupostos de valores estéticos, valores políticos e éticos para, com isso, articular-se ao que pressupõe a LDB, de que a formação no ensino médio e na educação profissional e técnica de nível médio deve ir além do desenvolvimento de capacidades básicas, incluindo também o discurso do desenvolvimento pleno da cidadania. Entretanto, o discurso incorporado nos pareceres diverge das intenções da Pedagogia das Competências, pois, segundo Ferretti e Silva Júnior (2000), mesmo com um discurso que se refere a uma formação para o desenvolvimento da cidadania, o que de fato ocorre é uma formação pautada nos limites impostos pelos interesses da produção, determinando, portanto, o tipo de sujeito conformado pela conjuntura da década de 1990: um tipo humano caracterizado como um cidadão produtivo e flexível.

Correlacionando a perspectiva dos princípios orientadores de valores estéticos (com a estética da sensibilidade), éticos (ética da identidade) e políticos (política de igualdade) com os 4 pilares da educação, identificou-se uma associação no que se refere à condução do sujeito para o mercado. Esse sujeito deverá apresentar atributos como: respeito à diversidade, qualidade no desempenho das funções, criatividade, autonomia, mérito, competência e proatividade.

No Parecer n. 15/1998, considera-se a Estética da Sensibilidade como substituta da repetição e padronização do modelo taylorista e na utilização do tempo livre de forma produtiva

e criativa. Desse modo, a ética da identidade vem para substituir a perspectiva de moralidade do modelo taylorista e resgatar o tipo humano constituído na época da Idade Moderna, e a política de igualdade associa-se à tentativa da busca pela equidade (Brasil, 1998a).

Compreende-se, portanto, o alinhamento existente entre os princípios orientadores de valores estético, ético e político com a subjetividade existente na Pedagogia do Aprender a Aprender, que pressupõe a formação do saber Aprender, Ser, Fazer e Conviver, os quais direcionam para a conformação de um sujeito que saiba se comportar e desempenhar seu papel. Especificamente, a Estética da Sensibilidade ampara a política de identidade, que dá sustentação a política de igualdade, ao passo que a perspectiva da sensibilidade se associa às características individuais dos sujeitos, enquanto a identidade se apresenta alinhada ao âmbito social e profissional dos sujeitos, que devem expressar um perfil de um sujeito flexível e adaptável. Por sua vez, a igualdade revela-se na possibilidade da diminuição das desigualdades e na promoção da universalização de direitos, associando esse processo com a responsabilidade do sujeito sobre si mesmo e de como se estabelecer no mercado.

Esses pressupostos revelam a aproximação da base teórica do conjunto de documentos da década de 1990 em uma clara tentativa de desarticulação da sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial de base pós-moderna, o que, segundo Harvey (1992), se inicia em 1972 com o processo de acumulação flexível, sendo a base do estabelecimento de uma cultura da pós-modernidade, que modifica a cultura, a economia e a sociedade.

A sociedade pós-moderna tem, como foco, o individualismo dos sujeitos, trazendo, por exemplo, a sensibilidade que corrobora com a subjetividade dos sujeitos, objetivando, desse modo, o resgate de um tipo humano da modernidade liberal. Além disso, revela-se uma associação contraditória no que se refere ao conceito de igualdade e equidade, que não se equivalem e tampouco se assemelham, mas que, no conteúdo dos documentos servem como justificativa de diminuição das desigualdades por intermédio do desenvolvimento de competências básicas.

No conteúdo dos Pareceres n. 15/1998 e n. 16/1999 é defendida uma ideia de integração. No entanto, identificou-se que essa ideia de integração não toma como perspectiva a totalidade de uma formação para a cultura, a ciência e o trabalho, referindo-se de fato à integração no sentido semântico de junção e união de “competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (Brasil, 1998b, p. 12). Trata-se, portanto, de uma perspectiva de integração que remete ao

caráter neopragmático, individualista e racionalista, que faz parte do conglomerado de sustentação teórica da Pedagogia das Competências no documentos jurídico-normativos da década de 1990, tendo em vista que Araujo (2003) considera como forte a inspiração individualista e pragmática no conteúdo dos documentos da educação profissional nesse período, que, juntamente com o racionalismo são as referências da matriz filosófica da Pedagogia das Competências (Araujo, 2001, 2004).

Ainda sobre o conglomerado de sustentação teórica, identifica-se a dimensão cognitiva, o Condutivismo e o Construtivismo no âmbito da Psicologia; e no âmbito dos referenciais filosóficos despontam o racionalismo, individualismo e neopragmatismo, que, em conjunto com a Pedagogia do Aprender a Aprender e a Teoria do Capital Humano, conformam teoricamente o tipo de sujeito que se objetiva formar nesse contexto. Portanto, a base teórica da Pedagogia das Competências na década de 1990 é constituída por uma base filosófica, psicológica, econômica e pedagógica.

A perspectiva filosófica do racionalismo associa-se ao que a Pedagogia das Competências deseja formar na década de 1990, que é exatamente o tipo humanista liberal com enfoque na Teoria do Capital Humano.

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (Brasil, 1998b, p. 20-21).

O racionalismo é um processo incorporado nas relações de produção com a crise capitalista e a reestruturação produtiva na década de 1970, que é articulada ao condutivismo, da base psicológica piagetiana. Na Pedagogia das Competências, o racionalismo hierarquiza tarefas no âmbito do trabalho e no processo formativo, contribuindo na fragmentação de tarefas e em uma formação que adapte os sujeitos ao que o mercado exige. O processo de racionalização é identificado também na articulação com a perspectiva da pós-modernidade, no que tange à estética da sensibilidade igualdade e identidade presentes nos documentos da década de 1990.

O individualismo, em particular no conteúdo do Parecer n. 16/1999, que retoma o Parecer n. 15/1998, segundo Araujo (2003), revela-se quando considera o sujeito como um sujeito individual, abstrato, isolado e apartado da conjuntura sócio-histórica.

Identifica-se o caráter neopragmático quando, no processo formativo, limita-se a formação à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores básicos e específicos para o desempenho de funções no mercado, baseando-se em uma formação que Araujo (2003) classifica como de modo utilitarista, que se associa ao saber fazer, constituindo sujeito como personalidades úteis ao mercado. Outro ponto no qual evidencia-se o neopragmatismo é quando refere-se a decomposição e hierarquização de tarefas, que se alinha a padronização das tarefas exigidas aos sujeitos.

Compreende-se, portanto, que os documentos utilizam como pressuposto teórico, na vertente psicológica, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento de Piaget. Parte-se da afirmativa de que Jean Piaget é a psicologia da Pedagogia das Competências no contexto dos documentos da reforma da década de 1990 (Ramos, 2003, 2006). O construtivismo piagetiano e o condutivismo articulam-se com as ações de aprendizagem, desenvolvimento, interdisciplinaridade, a contextualização, individualismo e subjetividade para adaptação dos sujeitos às competências e habilidades requeridas.

Em particular no documento no Parecer n.15/1998, a teoria piagetiana é associada à aprendizagem e ao desenvolvimento quando:

[...] As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino **que facilite a ponte entre a teoria e a prática**. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, **é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir** (Brasil, 1998b, p. 6, grifos nossos).

A valorização da mobilização do individualismo dos sujeitos estão presentes no pensamento de Piaget, que é utilizado como base nos documentos jurídico-normativos do decenário de 1990, sob o enfoque principal de uma formação na qual o indivíduo seja produtivo, a partir da sua capacidade inventiva, da flexibilidade e que possa se adequar às transformações recorrentes do mercado. A matriz psicológica e filosófica em junção com o foco na teoria e prática como finalidade da Pedagogia do Aprender a Aprender pressupõem a Pedagogia das Competências como um processo formador de sujeitos com capacidades para convivência e sobrevivência com as imprevisibilidades e as incertezas do sistema capitalista diante das sucessivas crises econômicas no contexto da pós-modernidade.

Diferente da teoria piagetiana, que é incorporada no conteúdo do documento de forma hegemônica, a teoria de Vigotsky também é utilizada, mas sem a mesma profundidade, a qual considera-se uma apropriação indevida. A teoria apropriada e orgânica é de Piaget, que se torna um pressuposto da dimensão psicológica hegemônica nos documentos.

No Parecer n.15/1998 é abordada a teoria sociointeracionista, também conhecida como histórico-cultural, com destaque para explicar a necessidade da contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos para o alcance da aprendizagem.

Interdisciplinaridade e Contextualização são **recursos complementares** para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. [...]

Os ensinamentos da psicologia de Piaget e Vigotsky foram convocados para explicar a interdisciplinaridade e a contextualização porque ambas as perspectivas teóricas se complementam naquilo que, para estas DCNEM, é o mais importante: **a importância da aprendizagem sistemática**, portanto da escola, para o desenvolvimento do adolescente (Brasil, 1998b, p. 37, grifos nossos).

Novamente, é expressa a presença do neopragmatismo e do racionalismo na utilização da interdisciplinaridade dos conteúdos disciplinares e da contextualização do currículo com a realidade dos sujeitos, apresentados como recursos complementares, sem o princípio da integração. O que, portanto, alinha-se a uma educação de grade curricular compartimentada, distanciando-se da ideia de uma integração curricular. Tal fato corrobora ainda para o distanciamento da teoria defendida por Vigotsky, pois, de acordo com Duarte (2013), a experiência histórico-cultural é um movimento dialético e permite aos sujeitos a compreensão e o domínio sobre o contexto para se apropriarem e refletirem na construção da sua própria história.

Desse modo, revela-se também uma apropriação indevida de ideia contida no documento, haja vista que se utiliza um teórico que defende uma formação que faça o sujeito mediador na reflexão do seu entorno, ao mesmo tempo em que a perspectiva filosófica referencial do documento é composta pelo neopragmatismo, que é uma das dimensões referenciais e pressupõe a fragmentação no processo formativo.

Diante disso, identifica-se que os documentos da Reforma no Ensino Médio e da Educação Profissional do decênio de 1990 possuem finalidades gerais em comum: a necessidade de adequação dos jovens para o mercado de trabalho como pressuposto para alcançar o desenvolvimento econômico e as transformações tecnológicas e científicas com críticas ao sistema taylorista. As mudanças no âmbito formativo dos sujeitos são justificadas para torná-los produtivos com base nas competências e habilidades requeridas pelas transformações tecnológicas da época, que, por ocorrerem de maneira rápida e constante, exigem a formação de um sujeito que seja flexível, polivalente, competente e autônomo, sendo empregável e com possibilidades de maior permanência no mercado de trabalho.

Portanto, a conjuntura das transformações técnico-científicas da sociedade da informação é utilizada como justificativa para as reformas realizadas no Brasil, principalmente na educação e formação dos sujeitos para o mercado. Os documentos da década de 1990 fazem uso recorrente do contexto histórico e também de reformas “de sucesso” realizadas em outros países como argumento. Em particular, tratando-se do Parecer n. 16/1999, Ferretti e Silva Júnior (2000) ressaltam que além do Modelo de Competências, o determinismo tecnológico também orienta o documento.

Além disso, a base psicológica a partir do construtivismo piagetiano com a teoria condutivista de adequação dos sujeitos ao mercado pelo princípio do individualismo e da empregabilidade são outros pontos gerais que convergem nesse movimento reformista da década de 1990, que utiliza o lema do Aprender a Aprender como vitrine de mudança no processo formativo. Segundo Ferretti e Silva Júnior (2000) a empregabilidade e o Modelo de Competências são elementos teóricos fundamentais no conteúdo dos documentos jurídicos-normativos da década de 1990, em particular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

A base teórica da Pedagogia das Competências na década de 1990 é complementada pela Teoria do Capital Humano. Com base em Frigotto (2005, 2009, 2015), a Teoria do Capital Humano conforma o trabalhador, limitando sua formação com foco direcionado para o trabalho, no sentido de produtividade, sendo responsável pela sua própria formação e alcançando status de empregável diante das transformações do mercado de trabalho.

Compreende-se, portanto, a Teoria do Capital Humano como uma perspectiva teórica que define qual tipo de sujeito deseja-se formar, alinhando-se ao âmbito das correntes teóricas da psicologia e da filosofia, que direcionam para uma conjuntura de incertezas na qual o sujeito será responsável por seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Diante disso, o sujeito busca de forma recorrente o aprimoramento das suas capacidades para se adequar às mudanças e desempenhar as funções necessárias ao que é requerido pelo mercado.

Para finalizar as tratativas sobre a base teórica dos documentos jurídico-normativos correspondentes ao decênio de 1990, utilizou-se como parâmetro o Parecer n. 15/1998 para observar os documentos de fundações privadas e Organismos Multilaterais e os autores citados e utilizados como referência, tais como:

Jean Piaget: Psicologia do desenvolvimento;

✓ Lev Vigotsky: sociointeracionismo;

- ✓ Carlos Jamil Cury: é referenciado para discutir o conceito basilar de diretrizes curriculares para a educação básica e sobre a dualidade histórica existente na etapa do ensino médio;
- ✓ André Chervel: linguista francês utilizado como fonte teórica para tratar sobre as disciplinas escolares e a aprendizagem;
- ✓ Claudio de Moura Castro: referenciado na defesa da contextualização como princípio de organização curricular para a aquisição de competências básicas;
- ✓ David Stein: referenciado para tratar sobre a contextualização e interdisciplinaridade do conteúdo;
- ✓ Luís Carlos de Menezes: referenciado para tratar sobre a temática da tecnologia no currículo do ensino médio;
- ✓ IBGE: dados de contagem da população publicados em 1996;
- ✓ UNSECO: utiliza o relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1996.

A exemplo do que foi identificado no Parecer n. 15/1998, pode-se constatar a apropriação de ideia, em particular quando se trata de Carlos Jamil Cury, autor que defende um projeto de educação para a classe trabalhadora, que critica a dualidade educacional brasileira e não tem relação com Organismos Multilaterais e entidades privadas. Identificou-se também a utilização de autores que defendem a Pedagogia das Competências, como é o caso de Claudio de Moura e Castro, agente reformador com passagens por Organismos Multilaterais e fundações e entidades privadas

Quanto à utilização do conteúdo de documentos orientadores de Organismos Multilaterais, dialoga-se diretamente com Araujo (2004) sobre a afirmativa e uma aproximação da reforma na educação profissional realizada no Brasil com o conteúdo de documentos normatizadores internacionais, que são balizados pela Pedagogia das Competências. Diante disso, considera-se orgânica as ações em torno da institucionalização da Pedagogia das Competências no conteúdo dos documentos educacionais brasileiros, a qual esteve articulada aos documentos de Organismos Multilaterais.

Portanto, revela-se que a base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos do ensino médio entre 1990 - 2002 caracteriza-se como bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas e econômicas, expressas respectivamente pelo neopragmatismo, individualismo e racionalismo no âmbito filosófico, na Psicologia do condutivismo/construtivismo, com foco na dimensão cognitiva. E na Pedagogia do Aprender a

Aprender direciona-se o âmbito pedagógico, que é demarcado pela ideologia da Teoria do Capital Humano como base econômica.

5.1.2 A base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 2003-2015

No que se refere aos documentos instituídos entre os anos 2003 – 2015, que se enquadram no que Ciavatta e Ramos (2012a) chamam de “era das diretrizes”, especialmente considerando o recorte a partir de 2004, identificou-se as mudanças e permanências acerca da base teórica da Pedagogia das Competências no conteúdo dos documentos, em particular, uma oposição de ideias que balizou a disputa entre as concepções de ensino médio integrado e Pedagogia das Competências pela hegemonia teórica nos documentos do ensino médio.

Considera-se que essa oposição de ideias nos projetos de educação em disputa como uma marca importante desse período, que refletiu diretamente no conteúdo dos documentos educacionais, os quais expressavam a disputa nas entrelinhas do que era proposto. Essa disputa refletiu nas análises de autores sobre esse período que, inclusive, divergiram sobre o posicionamento do governo em relação à apropriação de diferentes projetos de educação, em particular, quando se referem ao Decreto n. 5.514/2004.

Essas divergências relacionadas ao Decreto n. 5.514/2004 foram analisadas por Araujo (2004), que constata a existência de autores, tais como Kuenzer (2003), Rodrigues (2004) e Soares (2004), que denominaram a existência de uma acomodação conservadora de interesses em conflito no conteúdo do documento, enquanto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004), mesmo considerando que há um acomodação de interesses, discordam desta posição, apresentando críticas ao conteúdo e também evidenciando a importância de considerar o decreto como um avanço para as forças progressistas do projeto de educação da classe trabalhadora, principalmente para evitar uma apropriação do documento pelo campo conservador.

A partir das análises realizadas com base nos autores acima citados, e utilizando Debrun (1983) para apresentar um conceito de conciliação, Araujo (2004) corrobora que esse período é marcado pela acomodação de interesses e, assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004), assume uma postura crítica menos radical, indicando que existem ganhos para o campo progressista no conteúdo do Decreto e que a mobilização dos representantes desse campo promove possibilidades de travamento da conciliação de interesses no governo.

Havia uma expectativa significativa sobre como seriam os direcionamentos da educação no governo Lula, considerando o comprometimento do governo, ainda na campanha, com um programa de educação democrático, popular e de perspectiva teórica progressista

(Araujo, 2003; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005). A expectativa foi gerada também com a participação de teóricos que defendem um projeto de educação emancipatório para a classe trabalhadora, que assessoraram a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, realizado em junho de 2003, em Brasília, sendo organizado pelo SEMTEC/MEC, com debates sobre a possibilidade de revogação do Decreto n. 2.208/97 (Araujo, 2003; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

Corroborar-se com a tese da acomodação de interesses sem a tendência radical, o que, inclusive, é uma característica desde a campanha eleitoral da chapa PT-MDB, que dialogou com representantes do projeto de sociedade liberal. Essa característica reflete na postura do governo após a vitória nas eleições, tendo em vista que seguiu acomodando interesses de diferentes grupos, agora no âmbito das políticas públicas implementadas.

Portanto, considera-se que o governo Lula, mesmo com as acomodações de interesses opostos, amplia espaços para mobilizações, o que permitiu maior força ao campo progressista e um emparelhamento na disputa por um projeto de educação com os representantes do campo conservador, fato que no período correspondente à década de 1990 não foi identificado, tendo em vista que a disputa pelo conteúdo da LDB mostrou a correlação de forças existentes, contudo, a apropriação do conteúdo do instrumento normativo e o governo expressavam um pensamento de educação alinhado ao campo conservador, o que permitiu hegemonia aos agentes reformadores nesse período.

Desse modo, entende-se que esse contexto reflete diretamente no conteúdo das políticas de educação do ensino médio, que apresentaram marcas de uma mistura conceitual de perspectivas, que ora defendiam o ensino médio integrado, ora defendiam uma educação com base na Pedagogia das Competências.

Compreende-se que o ensino médio integrado, que disputou politicamente e pedagogicamente a educação com a Pedagogia das Competências nesse período, possui como perspectiva uma formação omnilateral, que, segundo Monacorda (2011), ocupa-se da integração da ciência e da técnica, com objetivo de potencializar o desenvolvimento do sujeito em suas amplas dimensões. Portanto, parte-se do pressuposto que, na conjuntura de 2003 - 2015, há um embate de teorias nos documentos de ensino médio e educação profissional, que se estabeleceu da seguinte forma:

✓ No campo da psicologia: condutivismo/construtivismo versus sociointeracionismo;

✓ No campo da filosofia: neopragmatismo, racionalismo e individualismo versus a filosofia da práxis;

✓ No campo Pedagógico: Pedagogias do Aprender a Aprender – Pedagogia das Competências vs Politecnia.

Em relação aos documentos, identificou-se esse processo de disputa no conteúdo dos documentos, que causa, além da confusão pela mistura teórica, um princípio de contradição e dualidade, haja vista a apropriação de duas vertentes teóricas antagônicas. No entanto, parte-se do pressuposto que, mesmo com a maior preponderância do ensino médio integrado nos documentos, a Pedagogia das Competências não desapareceu das menções, sendo, em muitos momentos associadas principalmente ao crescimento da avaliação em larga escala.

E quanto as bases da Pedagogia das Competências entre 2003 - 2015, reitera-se que caracterizam-se pela continuidade das bases teóricas da década de 1990, marcada pela base filosófica do neopragmatismo, racionalismo e individualismo, as bases psicológicas do condutivismo/construtivismo, a Pedagogia do Aprender a Aprender e a base econômica demarcada pela ideologia da Teoria do Capital Humano.

Em relação a flexibilização do sujeito e a fragmentação por módulos, considerando o Decreto n. 5.154/2004, identifica-se uma aproximação com o Decreto n. 2.208/97, que foi revogado em 2004, pois compreende-se a ideia de itinerário formativo com a formação por módulos do Decreto de 1997, corroborando com Rodrigues (2005) que a modularização é uma ideia-mestra presente no Decreto de 1997 e retomada no Decreto de 2004.

A ideia de integração associada à ideia de articulação, identificada no artigo 5º do Decreto n. 5.154/2004, é reforçada no Parecer CNE/CEB n. 39/2004 quando dispõe que “é importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única [...]” (Brasil, 2004b, p. 5). Mesmo sem romper ideologicamente com o Decreto n. 2.208/97, os documentos elaborados em 2004 possibilitam o retorno da disputa pelo projeto de educação pelos representantes do campo da classe trabalhadora, tendo em vista que o conteúdo desse documento reflete a tentativa de consenso do governo para agradar a ambos os projetos.

Diante disso, corrobora-se com Araujo (2004) sobre o fato que o Decreto n. 5.154/2004 não conseguiu promover rupturas e nem deixou clara a intenção de fazê-las. Portanto, nesse primeiro momento do período de 2003 – 2015 não foi identificada uma ruptura, tendo sido

observadas continuidades e diferentes perspectivas introduzidas nos documentos, o que reafirma a perspectiva da acomodação de projetos opostos no Decreto.

Entretanto, mesmo sem uma evidente ruptura no conteúdo do Decreto n. 5.154/2004, compreende-se como um avanço significativo a introdução da perspectiva da integração entre o ensino médio e a educação profissional nas formas integrada, concomitante e subsequente, que favoreceu a articulação entre o ensino propedêutico e a formação técnica e profissional, além da classificação dos cursos e programas da educação profissional e tecnológica nas modalidades de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O Parecer n. 39/2004 defende uma formação integrada de todos os componentes curriculares dos cursos da educação profissional técnica de nível médio.

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na **forma integrada** com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que **o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular** (Brasil, 2004b, p. 7, grifos nossos).

Desse modo, identifica-se a coexistência de duas vertentes teóricas diferentes no conteúdo do Parecer n.39, tendo em vista que, além da perspectiva da forma integrada, há também a formação pela mobilização de competências, ainda com foco na dimensão cognitiva, sendo, inclusive, a proposta apresentada como mais fácil de realizar com o uso da perspectiva de integração curricular. Nesse quesito, pode-se afirmar que existe um embate de forças teóricas opostas desde a emissão do Decreto n. 5.154/2004, também identificada no Parecer CNE/CEB n. 39/2004, tornando-se uma constante, seja para mais ou para menos, nos demais documentos.

O Decreto n. 6.302/2007 promoveu a implementação do Programa Brasil Profissionalizado e segue o padrão identificado nas legislações a partir de 2003: utiliza a formação integrada como perspectiva teórica sem deixar de mencionar as competências e a articulação com o setor produtivo no seu conteúdo. No artigo 1º do Decreto identifica-se esse padrão, pois, dispõe que visa “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Brasil, 2007, art. 1, p.1).

Com mais um documento que se apropria de ideias formativas opostas, retoma-se o pensamento de Moreira (2017) para ressaltar que a perspectiva teórica formativa com maior evidência no Programa Brasil Profissionalizado era pautada na integração do ensino médio à educação profissional. Portanto, a mistura conceitual segue como uma característica presente no conteúdo dos documentos. E no que se refere ao Programa Brasil Profissionalizado, observa-se a presença mais insinuante da integração em comparação a Pedagogia das Competências.

O Parecer CNE/CP n. 11/2009 apresentou uma “proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”, que, segundo o documento, tem como identidade a superação da dualidade histórica entre o propedêutico e o profissionalizante. No conteúdo do documento, observou-se que é realizada a associação de aspectos da formação por competências com a formação integrada, citada, de forma mais clara em relação aos documentos anteriores, a perspectiva de uma formação unitária, apresentada deste modo: “[...] a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” (Brasil, 2009, p. 2).

O conceito de formação unitária incorporado no documento é de base gramsciana, contribuindo para fortalecer a perspectiva de uma formação inteira articulada às dimensões humanas para pressupor a emancipação. O Parecer CNE/CP n. 11/2009 expressa que essa perspectiva unitária de formação integrada precisa se articular com trabalho, apresentado pela perspectiva histórica multidimensional em oposição ao trabalho orientado pela ótica reducionista e produtivista.

Mesmo com a incorporação do discurso da educação integrada, o Parecer de 2009 também incorporou o discurso da Pedagogia das Competências, neste caso, sendo menos insinuante em comparação à década antecedente. No Parecer n. 11/2009, a Pedagogia das Competências é associada a “[...] avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes” (Brasil, 2009, p. 4).

O Parecer de 2009 expressa a contradição existente no período de 2003 – 2015, tendo em vista que, mesmo se apropriando do discurso da concepção de uma formação omnilateral, também defende a Pedagogia das Competências. O referido Parecer, segundo Farias (2022), representava essa contradição com a incorporação de diferentes concepções e que o documento enfatiza a capacidade de letramento, fato que limita a capacidade de uma formação orientada para as amplas dimensões.

Outro ponto relevante de aparição da Pedagogia das Competências é acerca da necessidade de “[...] desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras” (Brasil, 2009, p. 16).

Em grande parte do conteúdo do Parecer CNE/CP n. 11/2009 é reforçada a ideia de uma formação por inteiro que toma, como ponto central, as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A categoria trabalho é apresentada como um princípio educativo, termo que não esteve presente no conteúdo dos documentos da década anterior. Revela-se que o documento utiliza recursos que remetem à politecnia, pressuposto teórico de educação marxista.

Portanto, corrobora-se com Farias (2002) que o Parecer n. 11/2009 é uma “prévia” da reforma institucionalizada nos documentos a partir de 2016, pois, além das questões identificadas, ressalta-se a presença de aspectos como: o mínimo de estabelecimento de carga horária de 20% total de um curso, estímulo à capacidade de aprender, situações de aprendizagem, possibilidades de disciplinas eletivas escolhidas pelos estudantes e espírito empreendedor. Todos esses aspectos são incorporados nos documentos da Reforma do “Novo” Ensino Médio, em curso desde 2016.

A Resolução CNE/CEB n.4/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica tomando, como fundamento, o Parecer CNE/CEB n. 7/2010. O conjunto de documentos de 2010 reforçam o pressuposto do que Farias (2022) denomina de acirramento da correlação de forças entre as classes. Esse acirramento se revela tanto na mistura teórica contida no conteúdo dos documentos quanto no processo de composição das relatorias e comissões. Nesse sentido, Ciavatta e Ramos (2012a) discorrem que o relator, Francisco Aparecido Cordão, ignorou a formação integrada no conteúdo do documento.

O Parecer n.7 CNE/CEB apresenta, em seu conteúdo, um discurso que ora defende a formação integrada com o trabalho como princípio educativo, ora defende um currículo pautado na flexibilidade.

[...] Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, **os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.**

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma **base unitária** sobre a qual podem se assentar

possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, **tendo o trabalho como princípio educativo**, processualmente conduzido desde a Educação Infantil (Brasil, 2010a, p. 35, grifos nossos).

Entre 2003 – 2007 não foi identificada uma ruptura teórica no projeto de educação do governo Lula, tendo em vista que a disputa de ideias opostas pelo conteúdo educacional se acirrava a cada ano. Em 2010, segue o mesmo padrão: uma oposição de ideias permanece presente no conteúdo dos documentos, demarcando a disputa da concepção teórica hegemônica de educação no ensino médio brasileiro.

O Parecer n.7/2010 reafirma a mistura de teorias, pois defende concepções antagônicas como meios de incluir articulações existentes entre os grupos progressistas e conservadores. No entanto, diferente do decênio de 1990, no qual a concepção teórica de escola unitária foi ignorada dos documentos, em particular na disputa pelo conteúdo da LDB, o período correspondente, a partir de 2003, favorece a apropriação dessa concepção, que não se faz hegemônica, mas luta linha a linha, nos documentos, com a Pedagogia das Competências.

Ainda no contexto de 2010, identifica-se um ponto que não se considera uma ruptura, mas um acréscimo ao arcabouço teórico da Pedagogia das Competências: trata-se do deslocamento de enfoque do campo psicológico, que na década de 1990 centrava-se âmbito cognitivo e, a partir de 2010, é direcionado ao aspecto socioemocional, sendo, portanto, uma marca da Pedagogia das Competências nesse período, estando alinhada a continuidade das bases teóricas da década de 1990.

Os aspectos socioemocional e cognitivo estão presentes no conteúdo dos documentos de 2010, no entanto, sem aprofundamento teórico, sendo apresentados da seguinte forma: “o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa [...]” (Brasil, 2010b, art. 20, p. 7).

No decênio de 1990, as Diretrizes Curriculares direcionavam o foco para o desenvolvimento de competências na dimensão cognitiva de base psicológica do condutivismo/construtivismo. Em relação à conjuntura dos anos 2003 até 2010, Farias (2022) a denomina como mais um fechamento ciclo de implantação da Pedagogia das Competências na educação brasileira, haja vista que, a partir de 2011 e, em particular, doravante 2013, ampliam-se as suas dimensões e perspectivas.

A permanência do aspecto cognitivo e a ênfase no aspecto socioemocional é articulada também pela presença da estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade,

que estavam significativamente presentes nas legislações da década de 1990, com base filosófica na racionalização e com o neopragmatismo na condução de uma formação para a adaptação de sujeitos na referência do individualismo.

Ressalta-se que na década de 1990, o relatório Delors (1998) apresentava com mais ênfase o CHA – conhecimentos, habilidades e atitudes, mas que já direcionava para o alargamento dessas competências com a inclusão dos aspectos valores e emoções, tornando-se o que é apresentado nos documentos como CHAVE – conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, sendo a concepção de CHAVE a mais utilizada nos documentos no tempo recorrente a partir de 2011, o que, por intermédio da análise realizada, considera-se que estão articuladas ao conjunto de Pedagogias do Aprender a Aprender.

Além do Aprender a Aprender, identifica-se a presença da Teoria do Capital Humano na CHAVE, corporificando-se com o que Ciavatta e Ramos (2012a, p. 22) denominam como “metáfora reificadora do poder econômico e social”, que fazem parte da visão formativa da Teoria do Capital Humano, veiculada desde a década de 1950. Novamente, revela-se a permanência de perspectivas da concepção teórica da Pedagogia das Competências referentes ao decênio de 1990.

Evidencia-se que a permanência do debate da Pedagogia das Competências no currículo brasileiro não é de responsabilidade única da Unesco. O protagonismo desse período é, em particular, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que em seus relatórios, a frisar Estudos Econômicos (2013) e *Education at a Glance* (2015), promovem a recuperação, ressignificação das competências e redirecionamento do foco da dimensão psicológica, que antes era dado ao aspecto cognitivo, deslocando-se para o aspecto socioemocional e, ainda, pela importância dada às avaliações em larga escala.

Para a viabilidade desse debate no Brasil, bem como a implantação no conteúdo curricular, o Instituto Ayrton Senna teve importante atuação, trabalhando diretamente com a OCDE, promovendo eventos e publicando relatórios sobre a necessidade da mobilização da competência socioemocional, com base principal no documento *The definition and selection of key competencies* (2005), que estabelece competências-chave para que o sujeito corresponda a demandas cada vez mais complexas, incluindo o que chamam da necessidade de mobilizar recursos psicossociais (Magalhães, 2022).

A partir do ano de 2011, observa-se um aprofundamento de categorias do projeto de educação emancipatório para a classe trabalhadora, pois o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, que trata sobre as DCNs do ensino médio, reiterou a perspectiva de uma formação integrada e

ampliou a apropriação das categorias juventudes e trabalho, apresentadas pela perspectiva crítica e multidimensional no documento.

No âmbito das diretrizes da educação profissional, de acordo com Pelissari (2018), observou-se nesse período um hibridismo e um processo de inflexão nas diretrizes, que durou até 2014, balizado principalmente pela presença de frações de grupos dos agentes formadores do setor industrial.

O Parecer n. 5/2011 é uma nova versão do Parecer apresentado em 2010, que é fruto do embate travado pela concepção de educação para formação das juventudes, pois o Parecer n. 7/2010, sob a relatoria de Francisco Aparecido Cordão foi duramente criticado. Segundo Ciavatta e Ramos (2012a), as críticas partiram de um grupo de trabalho formado de representantes de movimentos sociais, entidades científicas e setores do Ministério da Educação, ligados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que elaboraram um novo documento discorrendo sobre os pontos de divergência e o encaminharam à Câmara de Educação Básica. Com isso, em 2011, foi disponibilizada uma nova versão do parecer, que incorporava “[...] expressões próximas ao conteúdo do documento alternativo do Grupo de Trabalho, mas mantendo as ideias centrais de sua proposta” (Ciavatta; Ramos, 2012a, p. 20).

Essa inserção é observada quando comparados os dois pareceres, pois, o Parecer n. 5/2011 incorporou as ideias do documento alternativo do grupo de trabalho, com maior propriedade, nos itens “5. Pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social” e “5.1 Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana”, que discutem o trabalho e a educação com pressupostos teóricos marxistas, com base na educação unitária.

No que se refere aos pressupostos e fundamentos apresentados para que seja alcançado um ensino médio de qualidade, incluem-se: trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade ambiental como meta universal (Brasil, 2011a).

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea. Essa **integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo**, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos,

disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

Estas dimensões dão condições para um **Ensino Médio unitário** que, ao mesmo tempo, deve **ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes**. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes [...] (Brasil, 2011a, p. 48, grifos nossos).

Esses pressupostos e fundamentos se orientam a partir de uma base teórica marxista, incluindo também o conceito de trabalho, o qual foi apresentado com a perspectiva ontológica de transformação da natureza e inerente ao ser humano, sendo a mediação no processo de produção da existência. Ressalta-se, ainda, a defesa por uma formação humana integrada que forma tanto para o trabalho quanto para a ciência.

O ensino médio integrado, pela perspectiva da escola unitária, orienta a Resolução n. 5/2011, que apresenta a defesa de uma formação pelo trabalho em detrimento de uma formação para o trabalho. Permanece, ainda, o uso da perspectiva de valores estéticos, éticos e políticos e a Pedagogia das Competências, reflexos de uma influência presente desde o conteúdo dos documentos de 1990 e no acirramento das disputas de projetos educacionais, desde 2003.

Ainda na conjuntura do ano de 2011, é aprovada a Lei n. 12.513, que instituiu o Pronatec. A legislação possui várias inclusões de normativas anteriores e posteriores como, por exemplo, o § 4º do artigo 2º, incluído pela Medida Provisória n. 593, de 2012, que dispõe de alterações na Lei do Pronatec: para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º, o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do país (Brasil, 2011b, p. 4).

Verifica-se, com isso, uma apropriação do discurso da necessidade de alterações no processo formativo mediante as exigências do mercado de trabalho, que visa à formação de um sujeito que contribua com o desenvolvimento para a competitividade. Evidencia-se que o Pronatec ampliou a oferta de educação profissional, tendo sido desenvolvido particularmente em instituições do Sistema S.

O conjunto de documentos de 2010 e 2011 demarcam o fortalecimento do sistema de avaliação externa e dos indicadores de desenvolvimento na educação básica (Farias, 2022), sendo a avaliação um instrumento para a permanência da Pedagogia das Competências nos documentos educacionais e suas respectivas finalidades. Outro ponto significativo, no que se refere à Pedagogia das Competências, é o deslocamento do aspecto cognitivo para o foco do aspecto socioemocional.

No que se refere ao ensino médio integrado, nos documentos de 2011, identifica-se uma apropriação mais aproximada com a perspectiva da integração. Inclusive, ressalta-se a utilização Kosik para apresentar o conceito da categoria marxista da totalidade. O conteúdo desses documentos reflete na configuração do conjunto de documentos viabilizados em 2012.

Na conjuntura do ano de 2012, o Parecer CNE/CEB n. 11 e a Resolução n. 6 tratam e definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio considerando os debates apropriados pelos documentos oficiais, desde 2004. Portanto, permanece um conteúdo com embate entre as concepções de formação humana integrada e da Pedagogia das Competências. Contudo, evidencia-se uma apropriação mais aprofundada da perspectiva de ensino integrado. Tal fato é ratificado por Farias (2022), que observou nos documentos de 2012 a incorporação de uma base conceitual construída para a integração da educação com as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia na educação profissional técnica de nível médio.

As DCNEM de 2012 defendem um ensino médio politécnico, com currículo integrado pelas dimensões da ciência, cultura e trabalho, de base gramsciana, superando a DCN de 1998, que defendia uma formação fragmentada, pela concepção do desenvolvimento de competências e habilidades em substituição dos saberes disciplinares, que direcionavam para uma formação acordada com as demandas do mercado de trabalho.

Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, **é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho:** seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar **o trabalho como princípio educativo**, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 2012a, p. 29, grifos nossos).

Além da incorporação da formação humana integrada na base teórica do Parecer n. 11, a Pedagogia das Competências aparece no conteúdo do documento, em particular na discussão sobre as mudanças no chamado “mundo do trabalho”, que, segundo o documento, designa a necessidade da polivalência do trabalhador, tal como defendia-se no decênio de 1990, com a designação de uma formação da subjetividade do sujeito. A oposição de ideias no conteúdo dos

documentos é novamente identificada, sendo um pressuposto específico do período determinado entre 2003-2015.

Na Resolução n. 6/2012, constata-se a utilização da teoria crítica como vertente para justificativa da flexibilização curricular, tendo em vista que, no seu artigo 3º, defende-se tanto a integração quanto um currículo utilitarista:

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...] (Brasil, 2012, p.1).

Reitera-se que os itinerários formativos são determinados como forma de organização curricular, tendo sido também defendido na reforma em curso, iniciada em 2016. Acerca dos documentos desse período, Farias (2022) ressalta que se identifica a Pedagogia dos Aprender a Aprender e da aprendizagem ao longo da vida quando se trata especificamente dos itinerários formativos.

No período de 2003 – 2015 identificou-se a mistura conceitual na disputa existente e na acomodação de interesses, pois os documentos utilizam um conjunto de teóricos que representavam um projeto de educação baseado no ensino integrado, inclusive com presença, não de forma hegemônica, nas secretarias do MEC. E ao mesmo tempo havia uma disputa que se expressava na defesa das competências e pela avaliação em larga escala. Além disso, evidencia-se a utilização dos Organismos Multilaterais como fonte de dados, tais UNESCO e o crescimento da OCDE no conteúdo dos documentos jurídico-normativos.

No contexto do ano de 2013, inicia-se uma movimentação de maior enfrentamento na disputa pela concepção de educação hegemônica no ensino médio, considerando principalmente a luta permanente de representantes do projeto de educação da trabalhadora, os quais conseguiram vitórias relevantes a partir de 2004, a frisar a inserção de ideias de educação unitária nas diretrizes curriculares, em particular da educação básica, que foi publicada em segunda versão para atender aos pedidos do representantes do setor progressista.

A concepção de ensino médio integrado saiu do papel e foi implementada especialmente nos institutos federais. Nas escolas de ensino médio das redes estaduais houve pouca adesão. Tal fato ocorre, em particular, por causa do embate político-ideológico com as

entidades privadas inseridas no MEC. Além disso, compreende-se que o conteúdo da DCNEM foi o documento concorrente em relação àquele que seria o espelho da Medida Provisória n. 476/2016, que posteriormente materializou-se na Lei n. 13.415/2017. Trata-se do Projeto Lei n. 6.840/2013, que refuta a concepção de ensino médio integrado e retoma a lógica de uma formação fragmentada, orientada pela Pedagogia das Competências.

Para entender os meandros para a construção do Projeto Lei n. 6.840 - A/2013, é preciso primeiro uma abordagem sobre o documento elaborado e publicado pela CEENSI, ainda no ano de 2012. O relatório do CEENSI direciona para a necessidade de mais uma reforma no ensino médio, apesar de ter ocorrido uma reforma em menos de 20 anos, a contar desde a aprovação da LBD de 1996. Reitera-se a insistência no discurso de uma reforma curricular com novas metodologias, como a salvação da educação brasileira ao ponto de “consertar” os demais problemas crônicos existentes no ensino médio e na educação profissional.

O relatório do CEENSI centrou a discussão em 5 eixos, são eles: currículo, integração do ensino médio com a educação profissional, formação de professores, condições de oferta e infraestrutura e instrumentos de avaliação do ensino médio utilizados pelo MEC (BRASIL, 2012c).

A opinião quase unânime dos palestrantes foi de que **o atual currículo do ensino médio é ultrapassado**, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola.

Nesse sentido, estamos propondo uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Seção referente ao ensino médio, de forma que os currículos sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares (Brasil, 2012c, p. 73-74).

Sem citar diretamente a defesa por uma formação baseada na Pedagogia das Competências, mas, ao afirmar que o currículo do ensino médio é ultrapassado e conteudista, o relatório da CEENSI expressa um rompimento com parte do conteúdo da DCNEM 2012, bem como com toda a discussão realizada entre 2003-2012. E assim como na década de 1990, refuta-se os conteúdos disciplinares para enfatizar o desenvolvimento de capacidades do sujeito.

O Projeto Lei n. 6.840 - A/2013 é subsidiado pelo relatório da CEENSI e, portanto, segue com a incorporação do mesmo conteúdo do relatório, com foco nos direcionamentos para a construção de mais uma reforma no ensino médio. Além desse relatório, o Projeto Lei utiliza, como anexos, a LBD e legislações relacionadas às juventudes, a frisar o Estatuto da Juventude,

a Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013 e a modificação para a introdução do Direito ao Empreendedorismo.

A incorporação do Estatuto da Juventude junto ao Projeto Lei direciona para a introdução de uma perspectiva formativa que, na década de 1990, era denominada pela empregabilidade e, nessa conjuntura, é pautada pelo empreendedorismo. No Projeto Lei n. 6.840/2013 reitera-se a base teórica posta no relatório da CEENSI e ainda incorpora, a partir do Estatuto da Juventude e do Direito ao Empreendedorismo, no artigo IV, que a “oferta de instrumentos de capacitação e de alargamento de competências na área do empreendedorismo” (Brasil, 2013, p. 22). A introdução e fortalecimento do debate em torno do empreendedorismo inicia-se nesse período e ganha materialidade com os documentos remanescentes do Projeto Lei.

Desse modo, revela-se a força e a organicidade com a qual a Pedagogia das Competências caminha nos documentos jurídico-normativos desde a década de 1990. Mesmo sem hegemonia no período de 2003 até 2015, a Pedagogia das Competências desponta como uma concepção que nunca se afastou do conteúdo educacional brasileiro, articulando processos de ressignificação e reiteração em cada conjuntura, nas três últimas décadas.

No período de 2003 – 2015, as características da base teórica da Pedagogia das Competências são a continuidade da década de 1990, sendo, portanto, expressas pela Filosofia: racionalismo, neopragmatismo e individualismo; a Pedagogia: Aprender a Aprender; base econômica com a ideologia do Teoria do Capital Humano e revela-se um deslocamento na base psicológica: condutivismo/construtivismo – foco na dimensão cognitiva sendo hegemônico entre 1990 – 2002, já no período de 2004 – 2015, em particular a partir de 2010, há um processo do deslocamento para a dimensão socioemocional.

5.1.3 A base teórica da Pedagogia das Competências proposta nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 2016-2019

Em termos de conteúdo teórico, ocorre um efeito cascata desde 2013: o Relatório CEENSI serve como base para o Projeto Lei n. 6.840 - A/2013, que é incorporado na Medida Provisória n. 476/2016. Todos, por sua vez, são a base para construção da Lei n. 13.415/2017, fato que corrobora para a afirmativa que todos esses documentos reiteram e fortalecem o retorno da Pedagogia das Competências como concepção educacional hegemônica nas políticas de ensino médio.

A Lei n.13.415/2017 reitera e reforça a Pedagogia das Competências como referência nas políticas educacionais. A concepção de formação humana integrada desaparece deste

documento e dos demais, que são remanescentes. Diante disso, promove-se a defesa por uma educação formal de tempo integral, que não deve ser confundida por educação integrada, haja vista que a primeira se refere à carga horária e tempo escolar, enquanto a segunda trata-se de uma concepção formativa multidimensional que favorece a formação crítica do sujeito para a ciência, a cultura e o trabalho.

Identifica-se, portanto, a continuidade da Pedagogia das Competências de forma hegemônica como a marca do período de 2016 – 2019, assim como na década de 1990. Contudo, no atual recorte temporal, é retomada com maior evidência no conteúdo documental e apresentada com uma inovação: com foco na necessidade do desenvolvimento e mobilização das dimensões do aspecto socioemocional, que foi iniciado na segunda parte do período de 2003 – 2016, mas, no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio possui maior enfoque.

Nesse sentido, corrobora-se com Cunha (2017) que a Pedagogia das Competências é apresentada como uma novidade pedagógica, sendo, na verdade, a retomada de um discurso hegemônico da década de 1990. Diante disso, Frigotto (2016) denomina a Medida Provisória n. 476/2016 como uma medida que segue o figurino da reforma do governo de Fernando Henrique Cardoso. Motta e Frigotto (2017) acrescentam que a retomada é realizada e, dessa vez, comandada por Maria Helena Guimarães de Castro, que também esteve presente entre os intelectuais que orquestraram a reforma no final dos anos de 1990. Enquanto M. Silva (2018) afirma que a BNCC e a reforma em curso recuperam o discurso de políticas curriculares do final da década de 1990, Krawczyk e Ferretti (2017) reforçam que são retomados pontos tanto das legislações de ensino médio quanto da educação profissional e Araujo (2018) evidencia que a Pedagogia das Competências é resgatada no conteúdo da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Com isso, identifica-se que a Lei n. 13.415/2017, conhecida como lei da Reforma do “Novo” Ensino Médio, modifica outras legislações, dentre elas a LDB n. 9.394/1996. O artigo 35-A é um desses dispositivos que, no caso, passa a vigorar em acréscimo ao art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases. De acordo com Araujo (2018), foram alteradas também a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Consolidação de Leis do Trabalho (CLT), além de instituir a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A conjuntura da reforma é justificada para reiterar e materializar um “Novo” Ensino Médio, ao passo que as competências a serem mobilizadas são apresentadas como mais complexas em decorrência da famigerada transformação econômica que exige um perfil específico de sujeito, com foco na questão psicossocial presente no documento da OCDE, ainda

em 2005, que incluiu os aspectos socioemocionais como preponderantes para uma formação por intermédio da Pedagogia das Competências.

Nessa conjuntura, a BNCC foi aprovada em sua versão final no primeiro semestre de 2018, com base na perspectiva teórica dos documentos que a antecedem entre 2013-2017. A Pedagogia das Competências é protagonista do arcabouço teórico do documento e orienta o currículo, sendo 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, 2018a, p. 8).

Nesse contexto, ganharam força no conteúdo da Base Nacional Comum Curricular as competências socioemocionais. No § 7º da Lei da Reforma, identifica-se que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**” (Brasil, 2017a, p. 2, grifo nosso).

De forma cartesiana, a Base Nacional Comum Curricular é um documento de 600 páginas, onde a expressão competências aparece em 190 oportunidades, sendo repetidamente utilizada por 121 vezes, a partir do item que trata sobre a última etapa da educação básica. O documento apresenta, como fundamento pedagógico, o desenvolvimento de competências e firma um compromisso com a educação integral, sendo esta alinhada às competências, considerando o contexto, a diversidade e os valores éticos e estéticos. Evidencia-se que esse compromisso com a educação integral, mesmo que somente no campo retórico, é disposto principalmente por ser uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014-2024.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto 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, 2018a, p. 14).

Presente no conteúdo dos documentos jurídico-normativos do ensino médio brasileiro desde a década de 1990, a Pedagogia das Competências e o Aprender a Aprender são retomados e ressignificados para adequação a uma sociedade mais complexa, que requer um processo de autoaprendizado constante, sendo flexível nas readequações a cada mudança que ocorra. A

BNCC apresenta, em seu conteúdo, as competências e habilidades consideradas essenciais para a formação dos estudantes, extraíndo o foco dos conteúdos disciplinares.

Além disso, diferente dos documentos da década antecedente, a perspectiva teórica da categoria trabalho na BNCC apresentou os pressupostos do Parecer CNE/CEB n. 5/2011, acerca do trabalho como princípio educativo, mas, em contrapartida, constata-se uma mistura teórica e defende-se, também, a perspectiva do trabalho no sentido produtivo de atividade alienada, o que o documento intitula como “segundo sentido do trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material” (Brasil, 2018a, p. 504). Observa-se, portanto, a permanência da formação para o trabalho no conteúdo da Pedagogia das Competências.

O Parecer CNE/CEB n. 3 e a Resolução n. 3 apresentaram atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com base nas alterações da Lei n. 13.415/2017, tanto teórica quanto normativa. Em termos de comparação entre resoluções, a Resolução n. 2 (2012b) incorpora o discurso do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, enquanto a Resolução n. 3 (2018c) incorpora a ampliação do debate sobre a dimensão socioemocional e, ao invés do trabalho e da pesquisa como princípios, defende o projeto de vida.

O guia de implementação do “Novo Ensino Médio” (2018d) é mais um documento remanescente da reforma que, nesse caso, tem como objetivo dispor de forma didática o que cada item tem como função. Baseia-se no discurso do desenvolvimento de competências e habilidades, incluindo o foco nas socioemocionais.

Reafirma-se que na década de 1990 a Pedagogia das Competências, na dimensão da psicologia, tinha o condutivismo/construtivismo focados no aspecto cognitivo. A partir de 2010, ocorreu o deslocamento para o aspecto socioemocional do campo psicológico da Pedagogia das Competências. De acordo com Ramos e Paranhos (2022), e com Ramos e Magalhães (2022), no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio ocorre a exacerbação do aspecto socioemocional no processo formativo do sujeito, que se articula ao Saber ser.

Portanto, a conjunto que expressa a base teórica da Pedagogia das Competências permanece o mesmo, tendo como novidade o enfoque no aspecto socioemocional, que designou um processo formativo mais inclinado ao âmbito psicossocial dos sujeitos, fato que determinou à base econômica uma característica renovada da ideologia da Teoria do Capital Humano, que permanece com direcionamentos para uma formação de sujeitos produtivos, sendo, no atual contexto, articulada principalmente aos aspectos socioemocionais e ao saber ser.

Considerando as análises apresentadas nesta subseção, foi elaborado um quadro síntese (Quadro 21) com a base teórica identificada nos documentos com foco nas rupturas e permanências.

Quadro 21 – Permanências e mudanças na base teórica da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990 – 2019.

BASE TEÓRICA		
1990 – 2002	2003 – 2015	2016 – 2019
- Psicologia: condutivismo/ construtivismo: foco na dimensão cognitiva; - Filosofia: racionalismo, neopragmatismo e individualismo; - Pedagogia: Aprender a Aprender; - Teoria do Capital Humano	- Psicologia: condutivismo/ construtivismo – foco na dimensão cognitiva - Filosofia: racionalismo, neopragmatismo e individualismo; - Pedagogia: Aprender a Aprender; - Teoria do Capital Humano	- Psicologia: condutivismo/ neoconstrutivismo – foco na dimensão socioemocional - Filosofia: neoracionalismo, neopragmatismo e Individualismo - Aprender a Aprender - Teoria do Capital Humano (renovada)
1990 – 2019		
PERMANÊNCIAS	MUDANÇAS	
Psicologia: condutivismo/ Construtivismo: foco na dimensão cognitiva; Filosofia: racionalismo, neopragmatismo e individualismo; - Pedagogia: Aprender a Aprender; - Teoria do Capital Humano	- Psicologia: foco na dimensão socioemocional - Teoria do Capital Humano (renovada)	

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise documental (2023).

Considerando os três recortes temporais sistematizados nesta presente subseção, não identificou a existência de rupturas, mas sim de mudanças e permanências no que se refere à base teórica da Pedagogia das Competências nos documentos curriculares e normativos do ensino médio. No que tange às permanências, a Pedagogia das Competências sempre esteve presente no conteúdo dos documentos, preservando as bases psicológicas: condutivismo/construtivismo: foco na dimensão cognitiva; filosófica: racionalismo, neopragmatismo e individualismo; pedagogia: Aprender a Aprender e econômica com a Teoria do Capital Humano.

Ressalta-se que não se identifica, por parte dos governos Lula e Dilma, referente ao período de 2003-2015, uma ruptura total com as forças conservadoras. O que de fato se constata é um período de acomodação de interesses opostos, com maior abertura para uma mobilização de forças, em uma conjuntura na qual o setor progressista se equipara com os agentes reformadores em termos de presença nos embates e incorporação de ideias nos documentos educacionais, onde a cada trecho é possível evidenciar uma perspectiva diferente da outra. Diante disso, afirma-se que a Pedagogia das Competências perde força nesse período e o projeto

de ensino integrado ganha notoriedade, sendo incorporado nos documentos, considerando-se, inclusive, uma acomodação do ensino médio integrado em relação à Pedagogia das Competências no conteúdo dos documentos.

No que se refere à Reforma do Ensino Médio de 2017, identifica-se como permanência, em relação à década de 1990, o retorno da centralidade da Pedagogia das Competências e do Aprender a Aprender com maior ênfase ao aspecto socioemocional, sendo a base psicológica neoconstrutivista e a filosófica neopragmática e neorracionalista, com a Teoria do Capital Humano renovada em uma conjuntura do ultraconservadorismo e ultraliberalismo, que determina uma formação humana direcionada para a o desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos como um instrumento de competitividade no mercado de trabalho, sendo mais aprofundada e fortalecida, na qual o sujeito deve ajustar de forma recorrente seu comportamento e atitudes e, ainda, “vestir a camisa da empresa e do mercado” visando o crescimento econômico.

Define-se, portanto, que a Pedagogia das Competências sempre esteve presente no conteúdo dos documentos curriculares e normativos do ensino médio desde a década de 1990, tendo como base teórica definidas e evidentes nos documentos: as bases filosóficas, psicológicas, econômicas. Enquanto o recorte temporal de 2003-2015 é marcado pela oposição de ideias, onde dois projetos disputam a hegemonia, no entanto, identifica-se que nenhum deles consegue tal feito, podendo considerar-se apenas que a Pedagogia das Competências perdeu a hegemonia nesse período na maioria dos documentos que a educação integrada se sobrepôs de forma relativa nos documentos, sem de fato ter sido hegemônica. O contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio demarca o retorno fortalecido da Pedagogia das Competências como referência nos documentos jurídico-normativos.

5.2 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?

Compreende-se “finalidade” com base na filosofia aristotélica. Aristóteles utiliza finalidade para explicar categorias centrais, como: ética, metafísica e virtude. Para Aristóteles, a finalidade corresponde a um fim e, portanto, todas as coisas possuem uma finalidade com objetivos que confirmam a perfeição (C. Rodrigues, 2009).

A finalidade possui um sentido amplo que se refere aos fins que se deseja alcançar. A partir dessa compreensão da categoria finalidade, identifica-se quais os fins políticos da presença da Pedagogia das Competências no conteúdo das políticas educacionais do ensino médio brasileiro nas últimas três décadas.

5.2.1 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2002

Sobre as finalidades da Pedagogia das Competências, Araujo (2001) afirma que existem finalidades expressas, apenas formalmente, que direcionam para o desenvolvimento competente de comportamentos, elevando níveis de qualificação e redução das desigualdades. A Pedagogia das Competências tem se apresentado no conteúdo dos documentos de ensino médio no período de 1990-2019, sendo utilizada, em particular, como elemento de padronização política, ideológica e curricular no Brasil para um processo permanente de adaptação dos sujeitos, de acordo com as mudanças conjunturais.

Na década de 1990, denomina-se as reformas de estado, também realizadas na educação como principal elemento para homogeneizar o conteúdo do projeto de educação da última etapa educação básica, demarcada pela Pedagogia das Competências, que se torna a base teórica hegemônica dos documentos educacionais. Diante disso, ocorre uma padronização curricular da educação brasileira, em particular no ensino médio, com a Noção de Competências como referência central. Sendo esta o elo de organização e definição do currículo, tal como revela M. Silva (2010) e conforme pode-se observar nos documentos analisados.

Em relação ao conjunto de documentos jurídico-normativos da década de 1990, utilizam-se o Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999c), a fim de expressar as finalidades da Pedagogia das Competências expressas nos documentos.

Numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de reforma, que poderia ter evoluído para o reforço – apenas mais otimista – da subordinação do ensino médio às necessidades da economia, rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas.

Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. **À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade** (Brasil, 1998a, p. 12, grifos nossos).

O conteúdo do Parecer n.15/1998, que converge com os documentos antecedentes e remanescentes desse período, revela a finalidade política da introdução da Pedagogia das Competências na educação brasileira. Primeiramente, evidencia-se que, no documento, a intencionalidade de demonstrar que a nova geração de reformas referente à década de 1990 se difere do decênio anterior, quando não se limita somente à subordinação do ensino médio ao

mercado, e que “estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos ‘acadêmica’ e mais ‘prática’ a formação geral”.

Ainda com a tentativa de expressar um rompimento parcial com as políticas da década de 1980, no mesmo trecho o documento ressalta que tomou como base duas das características da primeira fase das reformas, que é a referência às necessidades produtivas e a unificação das políticas que, na década de 1990, alinham-se ao bojo teórico do humanismo e da diversidade. Portanto, o próprio documento expressa que as reformas pensadas para a educação se articulam ao que o mercado requer.

No que se refere à expressão unificação, denomina-se a intencionalidade de tornar orgânico e hegemônico o conteúdo dos documentos do ensino médio em torno de objetivos únicos. Identifica-se, portanto, que as finalidades da Pedagogia das Competências nesse período são de adaptação dos sujeitos as demandas do capital e a padronização curricular das políticas de ensino médio.

Pode-se afirmar que, na década de 1990, a Pedagogia das Competências tem como uma de suas finalidades no âmbito das políticas educacionais a padronização curricular e organizacional para conformação de sujeitos adaptáveis. Os sujeitos adaptáveis devem estar atentos às transformações da sociabilidade do capital, que em sucessivas mudanças pressupõem a instabilidade e incerteza, tal como evidencia Ciavatta e Ramos (2012a, p. 17):

[...] No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas.

O conjunto de documentos referentes ao decênio de 1990, que têm como base a Pedagogia das Competências, a qual expressa como finalidades principais a padronização curricular e a adaptação de sujeitos à sociabilidade do capital. As finalidades alinham-se aos objetivos e estratégias formativas, que conformam o sujeito de personalidade produtiva.

Sintonizada com **as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes** que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as **finalidades “personalistas” e “produtivistas”** requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação (Brasil, 1999c, p. 60, grifos nossos).

No conteúdo dos PCNs do ensino médio é apresentado que as mudanças estão de acordo com sistemas internacionais e com as “demandas educacionais mais contemporâneas e recentes”, o que se compreende como uma alusão ao alinhamento com a Pedagogia das Competências. A justificativa para as mudanças realizadas pauta-se nas transformações tecnológicas e produtivas como instrumento justificador da reforma, visando à conformação de sujeitos ao mercado. Portanto, reitera-se que na conjuntura de 1990 – 2002 as finalidades da Pedagogia das Competências são a padronização curricular e a adaptação de sujeitos à sociabilidade do capital.

5.2.2 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2003-2015

Em relação ao conjunto de documentos referentes ao período de 2003-2015, a Pedagogia das Competências é arrefecida em decorrência do fortalecimento do debate sobre o ensino médio integrado, com ambos presentes nos documentos disputando hegemonia teórica e formativa. No entanto, ressalta-se que a Pedagogia das Competências não desaparece dos documentos, que se caracterizam no âmbito teórico por uma mistura conceitual, o que em relação das diretrizes da educação profissional, Pelissari (2018) denomina como hibridismo e período de inflexão.

Sobre as finalidades, permanece a padronização curricular e a adaptação constante dos sujeitos à sociabilidade do capital. Contudo, o contexto redefine a disputa pelo projeto de educação hegemônico, que presencia o fortalecimento da concepção do ensino integrado e sua apropriação nos documentos do ensino médio e da educação profissional entre 2003-2015. Com isso, a Pedagogia das Competências busca espaços para permanecer com o processo de padronização curricular e identifica, na política de avaliação em larga escala, uma possibilidade para atingir um fim, que é a permanência da hegemonia em um item dos documentos.

A avaliação em larga escala por competências é orientada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que se estabeleceu com o propósito de organizar e monitorar a avaliação do desempenho dos alunos, sob a coordenação da OCDE. De acordo com Farias (2022), a Pedagogia das Competências é reforçada pela avaliação em larga escala, que estabelece indicadores de competências e habilidades a serem verificados nos resultados. A avaliação em larga escala se expande no contexto dos anos 2000 e se faz presente nos três períodos analisados não como uma finalidade, mas como um meio de alcançar as finalidades da Pedagogia das Competências.

Compreende-se que em uma conjuntura marcada pelo acirramento da disputa do projeto da Pedagogia das Competências com o ensino médio integrado, os representantes das frações de classe do grupo conservador identificam, na avaliação em larga escala, um item dos documentos no qual se apresentam de forma orgânica, haja vista que o conteúdo dos documentos é pautado pelas acomodações do governo, que não rompeu completamente com o projeto educacional da década de 1990, mas oferece possibilidades materiais de mobilização aos representantes da classe trabalhadora, proporcionando conquistas, em particular no que se refere à perspectiva da inserção do ensino integrado no currículo do ensino médio e da educação profissional.

O Parecer n.5/2011 apresenta, como base para a sua construção, os resultados da Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em 2008. Dentre os resultados, destaca-se: “XVIII – a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação” (Brasil, 2011a, p. 6). No mesmo documento, é ressaltada novamente a padronização, desta vez, com a importância de um sistema de avaliação de desempenho (Brasil, 2011a, p. 34-35):

A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação.

A avaliação é um instrumento utilizado pela Pedagogia das Competências para sua permanência nos documentos, caracterizando-se como uma continuidade da década de 1990. No entanto, no decênio anterior, a hegemonia era completa no que se refere ao conteúdo dos instrumentos normativos e ao projeto de educação do governo. No período de 2003-2015, com a perda de hegemonia da Pedagogia das Competências enquanto constructo ideológico basilar para a formação dos sujeitos, ela centra-se em outros eixos das políticas e direcionamentos educacionais, o que, nesse caso, trata-se da padronização da avaliação por desempenho. Esse processo de avaliação por competências fragmenta a aprendizagem, tomando como foco principal somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática, excluindo outros conhecimentos disciplinares do processo avaliativo, fato que diverge de uma educação integrada.

Sobre a padronização da avaliação nesse período, compreende-se que o processo de avaliação nessa conjuntura tinha como perspectiva a eficiência e a eficácia, no qual a avaliação tornou-se um instrumento da Pedagogia das Competências nos documentos para alcançar a finalidade da padronização curricular.

5.2.3 As finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2016-2019

No documento da Comissão Especial do CEENSI (2013) utiliza como parâmetro para determinar a necessidade de uma reformulação profunda no ensino médio, o que dá início a outro processo de reforma para construir um “Novo” Ensino Médio que supere, dentre outros fatores, os números dos desempenhos identificados nas avaliações.

Desse modo, reitera-se que: as finalidades da Pedagogia das Competências permanecem as mesmas no período de 1990-2019, com diferenças que se expressam a partir da conjuntura. No que se refere ao contexto doravante 2016-2019, a padronização permaneceu como finalidade, assim como o processo de adaptação constante dos sujeitos, desta vez, na conjuntura do ultraneoliberalismo e do ultraconservadorismo.

A avaliação por desempenho defendida pelos Organismos Multilaterais é apresentada no documento da Base Nacional Comum Curricular (2018a) como justificativa para mudanças curriculares.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018a, p. 13).

Por intermédio da BNCC, é possível padronizar com maior ênfase o processo formativo dos alunos, os quais objetivam a adaptação constante à sociabilidade do capital. Considera-se a BNCC o documento mais importante da reforma do “Novo” Ensino Médio, haja vista que torna orgânico o constructo da Pedagogia das Competências, que é reiterada e fortalecida, pois a “BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN” (Brasil, 2018a, p. 18).

A BNCC é um instrumento normativo que objetiva ser uma referência curricular aos sistemas de ensino, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. É, portanto, um instrumento

de padronização, o qual reitera a Pedagogia das Competências como base teórica da educação nacional. O princípio da finalidade de padronização curricular e formativa dos documentos educacionais revela-se como um elemento de força, em particular considerando a retomada da Pedagogia das Competências como base teórica principal nos documentos jurídico-normativos.

Contudo, mesmo a avaliação seguindo como instrumento de padronização, ressalta-se que no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, assim como na década de 1990, identifica-se claramente o projeto de educação defendido pelo governo e apropriado nos instrumentos normativos: a Pedagogia das Competências. Retoma-se essa afirmativa para ratificar que o período de 2003 - 2015, pauta-se em uma mistura conceitual que expressa, inclusive, a falta de posicionamento do governo, que não apresentou claramente um rompimento total com a década anterior, trabalhando em ações de acomodação de interesses.

Ainda sobre a Pedagogia das Competências retornar a hegemonia, Farias (2022) também denomina que houve uma retomada dessa pedagogia e sinaliza para a continuidade, nas Resoluções n. 3/1998 e n. 4/2018, sobre as finalidades e na conformação de sujeitos por intermédio da Pedagogia das Competências.

- a) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- b) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- c) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional, nacional e global.
- d) Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- e) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- f) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais, nacionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- g) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos

campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018d, p.7).

Tratando especificamente sobre a linguagem no currículo, identifica-se o enfoque na conjuntura e nas práticas de conformação de comportamentos dos sujeitos. Com isso, evidencia-se a finalidade de padronização curricular, que reverbera no objetivo formativo da padronização de sujeitos em conformidade com as demandas e sociabilidade do capital.

Quadro 22 – Permanências e mudanças nas finalidades da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990 – 2019.

FINALIDADES		
1990 – 2002	2003 – 2015	2016 – 2019
- Adaptação dos sujeitos as demandas do capital - Padronização curricular das políticas de ensino médio.	- Adaptação dos sujeitos as demandas do capital - Padronização curricular das políticas de ensino médio.	- Adaptação dos sujeitos as demandas do capital - Padronização curricular das políticas de ensino médio.
1990 – 2019		
PERMANÊNCIAS	MUDANÇAS	
- Adaptação dos sujeitos as demandas do capital - Padronização curricular das políticas de ensino médio.		

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2023).

Nesta subseção, no que se refere às finalidades da Pedagogia das Competências, identificou-se uma sucessão de permanências, haja vista que a padronização curricular e a adaptação de sujeitos seguem presentes nos documentos jurídico-normativos entre 1990 - 2019. Outra característica que marca o período de 1990 – 2019 é a avaliação em larga escala, que foi identificada nos três períodos como um instrumento para alcançar as finalidades, sendo, portanto, um meio de permanência da Pedagogia das Competências no conteúdo das políticas educacionais do ensino médio brasileiro.

5.3 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?

Nesta subseção apresentam-se as análises referentes à Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2019, com foco nos objetivos formativos.

No âmbito da educação, a definição de objetivos “[...] significa estruturar o processo educacional visando oportunizar mudanças de ação, comportamento e pensamento. Os objetivos são, desde muito tempo, os norteadores da prática docente e do planejamento do currículo escolar [...]” (Rufino *et al*, 2020).

Compreende-se a categoria objetivos formativos a partir da categoria finalidades, que possui um sentido amplo, referindo-se aos fins que se deseja alcançar. Esses fins são o que se denominam como objetivos, sendo, portanto, um sentido específico. A finalidade sinaliza um sentido político, enquanto o objetivo sinaliza um sentido pedagógico, a partir do qual são elaboradas as estratégias formativas.

Evidencia-se que a Pedagogia das Competências é uma teoria orgânica, que alinha concepções, finalidades, objetivos e estratégias para formar um tipo de sujeito que também seja orgânico às exigências do contexto. Esse alinhamento é constatado na presente pesquisa, ao passo que os objetivos formativos da Pedagogia das Competências identificados nos documentos são compreendidos a partir da finalidade expressa de padronização curricular.

5.3.1 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2002

No conteúdo dos documentos correspondentes à década de 1990, identifica-se que os objetivos formativos se articulam à conjuntura e ao que se intenciona formar, partindo da finalidade da padronização curricular com a Pedagogia das Competências como referência central nos documentos jurídico-normativos. Nesse caso, as finalidades reverberam os objetivos formativos, que pairam sobre a necessidade de formar trabalhadores mediante os requisitos da produção pós-industrial e das mudanças tecnológicas, o que considera-se um objetivo específico do processo de padronização do currículo.

Em 1998, o Parecer n.15 sinaliza que a escola deveria formar sujeitos como uma “cidadania de qualidade nova”:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma **cidadania de qualidade nova**, cujo exercício reuna conhecimentos e informações a um **protagonismo responsável**, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (Brasil, 1998a, p. 13, grifos nossos).

Compreende-se essa “cidadania de qualidade nova” como um direcionamento para as capacidades que devem ser mobilizadas no processo de formação do sujeito. Sinaliza-se o objetivo de formar um sujeito para além da competência de produção de atividades repetidas, designando a necessidade que o sujeito da “cidadania de qualidade nova” tenha mais que a capacidade produtivista, incluindo a responsabilidade com a própria formação e com o desenvolvimento econômico do país. Ressalta-se que esse protagonismo responsável é uma expressão utilizada com mais ênfase após a Medida Provisória n.746/2016, na qual identifica-

se como uma das novidades da Pedagogia das Competências na Reforma do “Novo” Ensino Médio: a estratégia formativa do protagonismo juvenil.

A formação de trabalhadores para uma “cidadania de qualidade nova” se expressa também na personalidade produtiva e *Ethos* profissional, apresentado no Parecer n. 16/1999, que define o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências objetiva formar nesse período, articulando-se com os princípios da estética da sensibilidade, política de igualdade.

Segundo Araujo (2003), quanto ao conteúdo do Parecer, a estética da sensibilidade, no âmbito da educação profissional, se expressa como um princípio norteador, sinalizando os valores estéticos baseados no respeito ao “*Ethos* profissional”, com foco na valorização do trabalho bem feito, conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esse princípio, sendo incorporado, representaria o respeito pelo próximo e também como um elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

Considerando a conjuntura e a reforma educacional realizada nesse período, que sinaliza para a necessidade de uma escola que forme sujeitos para uma “cidadania de qualidade nova”, a presença da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos direcionam para uma etapa de ensino médio que contribui para a “[...] aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (Brasil, 1998a, p. 13).

Para fins de análise, compreende-se a formação de competências gerais/básicas como objetivos formativos gerais. Desse modo, como objetivos formativos gerais da Pedagogia das Competências na década de 1990, identifica-se:

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma** (Brasil, 1998a, p. 27, grifos do autor).

Portanto, considera-se como competências gerais/básicas a mobilização das capacidades que se referem à base para desenvolver outras competências, que, no caso, são as específicas. Essas competências gerais são: capacidade de flexibilidade e adaptação às exigências do mercado, capacidade de compreender e solucionar problemas complexos,

trabalhar em equipe, desenvolver o potencial criativo e articular diversas habilidades com eficiência e eficácia.

Ressalta-se que o documento não apresenta um conceito definido para capacidade de aprender, mas, no âmbito do conteúdo do Parecer n. 15/1998, a capacidade de aprender é associada à autonomia, criatividade e iniciativa do sujeito, que deverá apresentar como característica a capacidade de aprendizagem contínua (Brasil, 1998a). De acordo com Ramos e Magalhães (2022), a Pedagogia das Competências é abordada relacionando o sujeito com a autonomia e a mobilidade. Essa afirmativa é constatada no documento assinalado. Desse modo, afirma-se que as capacidades gerais são denominadas conforme aquilo que os documentos apresentam como a capacidade de continuar aprendendo, baseando-se na Pedagogia do Aprender a Aprender, visando a adaptação do sujeito.

A preparação básica é “[...] aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (Brasil, 1999, p. 57). Compreende-se, portanto, que as competências gerais sinalizam para a formação de sujeitos preparados às transformações do contexto no âmbito do mercado de trabalho, para a capacidade de adaptação para atuar nos mais diversos tipos de ocupações e para a condição de resolver situações-problema.

Sendo, portanto o objetivo formativo da Pedagogia das Competências na década de 1990 pautado em formar um tipo humano de acordo com as exigências do mercado, com foco na empregabilidade que, segundo Machado (1998), sustenta um discurso no qual o mérito individual é a sustentação da posição que o sujeito ocupa no mercado de trabalho. Sendo, portanto, a ideologia da empregabilidade o fio condutor da formação de um tipo humano que busque apresentar os atributos pessoais exigidos pelo mercado com base na eficiência e na produtividade.

As competências específicas são desenvolvidas a partir do domínio das competências gerais e referem-se a ocupações que exigem cursos de habilitações específicas. Os “conhecimentos e competências específicos tais como os exemplificados não devem fazer parte da formação geral do educando e da preparação geral para o trabalho. Caracterizam uma habilitação profissional ou o preparo para o exercício de profissão técnica [...]” (Brasil, 1998a, p. 41).

Diante disso, ressalta-se que as competências gerais dos documentos da década de 1990 tinham, como objetivo formativo principal, a preparação geral do sujeito para o trabalho com foco na ideologia da empregabilidade, com vistas para uma preparação permanente da capacidade de continuar aprendendo para adaptar-se às exigências do mercado de trabalho.

5.3.2 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2003-2015

Em relação ao conjunto de instrumentos normativos do período de 2003-2015, revela-se uma mistura conceitual que, no conteúdo das diretrizes da educação profissional, expressa-se também nos objetivos formativos da Pedagogia das Competências nesse recorte temporal. Essa mistura é constatada no conteúdo do Parecer n.11/2012, sobre as DCNs da Educação Profissional de Nível Técnico, quando dispõe que essa modalidade exige além do “[...] domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (Brasil, 2012a, p. 8).

Identifica-se que, assim como na década anterior, a preparação geral do sujeito para o trabalho com foco na empregabilidade segue como um objetivo formativo. A relação da educação com a empregabilidade é amparada pelo que Machado (1998, p. 19), de forma metafórica, intitula como “jogo do mercado”, que tem a capacidade de produzir “[...] uma reificação das qualidades, atributos e capacidades humanas [...]”, sendo, portanto, “[...] a reificação das competências dos indivíduos [...]”. Compreende-se que a empregabilidade, articulada com o objetivo para a formação de um tipo de sujeito, determina a transformação dos sujeitos no conjunto de atributos pessoais exigidos pelo mercado.

E reiterando a mistura conceitual balizada pelo acirramento das disputas pelo projeto de educação entre o ensino médio integrado e a Pedagogia das Competências, revela-se que esse discurso é apresentado nos documentos com a utilização da perspectiva do saber tecnológico, cultural e do trabalho como princípio educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, portanto, devem estar centradas exatamente nesse compromisso de oferta de uma Educação Profissional mais ampla e politécnica. As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas [...] (Brasil, 2012a, p. 8).

Mesmo com o ensino médio integrado sendo a concepção mais evidente, as competências figuraram com menor força, mas ainda assim estavam apropriadas no conteúdo dos instrumentos normativos. Além disso, ressalta-se que, nesse período, o conteúdo dos documentos já direcionava o debate para objetivos formativos que seriam mais manifestados a

partir de 2016: a formação do tipo humano empreendedor com enfoque na dimensão socioemocional.

A mobilização das competências gerais capacidades de raciocínio, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas seguem presentes nos documentos, entretanto, com um tom de complexidade maior, fato que exigirá dos sujeitos uma formação “[...] tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos” (Brasil, 2012a, p. 9).

O conjunto de documentos do período de 2003-2015 revelam que o objetivo formativo permanece o mesmo da década antecedente: a preparação geral do sujeito para o trabalho com foco na empregabilidade. A conjuntura apresentada exige trabalhadores com desenvolvimento de competências gerais de maneira mais complexas, considerando, principalmente, as transformações produtivas. Desse modo, utiliza-se o discurso da Pedagogia das Competências sob a égide de que, cada vez mais, esses trabalhadores precisam estar mais aptos e mais flexíveis às mudanças recorrentes, e dispostos a dar continuidade ao constante processo de aprendizagem.

5.3.3 Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2016 - 2019

Portanto, em relação ao recorte temporal entre 2016 - 2019, identifica-se a reiteração dos objetivos formativos da década de 1990 sem a presença da mistura conceitual com a concepção do ensino integrado, existente nos anos 2003 - 2015. Tomando-se como foco a Base Nacional Comum Curricular (2018) enquanto um documento que certifica a concepção da reforma do “Novo” Ensino Médio, evidencia-se nos objetivos formativos um alinhamento com a Pedagogia das Competências, que retoma o protagonismo e a hegemonia nos instrumentos normativos após um período acirrado de disputa com o ensino médio integrado.

Na década de 1990 tinha-se, como objetivo, formar um sujeito que fosse empregável pela perspectiva da empregabilidade. No contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, objetiva-se ainda formar um sujeito empregável, considerando principalmente o aspecto socioemocionais. Entretanto, não basta mais essa perspectiva da empregabilidade, pois já não se tinha mais o discurso do pleno emprego, que é superado pelo empreendedorismo.

Nesta pesquisa, corrobora-se com Harvey (2011) que as sucessivas crises do sistema capitalista são tanto inevitáveis quanto necessárias para o processo de manutenção do sistema. Desse modo, afirma-se que o crescimento da ideologia do empreendedorismo articula-se à crise econômica, em particular ao trabalho precarizado no contexto da uberização do trabalho, que

exige do trabalhador maior capacidade de incursão e adaptação aos processos de sociabilidade do capital. No contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, o *slogan* do empreendedorismo busca legitimar a existência de um processo harmonioso entre o trabalhador e o mundo do trabalho precário, sob a intencionalidade de formar jovens com competências empreendedoras (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

A formação do jovem mediante as suas capacidades gerais e específicas deve, portanto, partir da concepção de que esse jovem deve ser protagonista de suas escolhas, que compõem o projeto de vida e se baseiam na necessidade de fomentar uma postura empreendedora, que resgata atributos da década de 1990, tais como “[...] criatividade, organização, planejamento, responsabilidade, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos [...]”, e que tomam como base a flexibilização e a adaptação e incluem novos atributos, que são a inovação, liderança, resiliência e curiosidade científica (Brasil, 2018a, p. 466).

Os atributos incluídos no contexto da reforma baseiam-se na permanência da flexibilidade, na adaptação e do aspecto cognitiva. Além do enfoque no espírito de liderança, a capacidade resiliente de enfrentamento das situações, bem como a curiosidade, aspectos que direcionam para o aspecto socioemocional. O empreendedorismo, portanto, é uma exigência de postura do trabalhador que, no contexto do sistema capitalista, oferece meios deste se sobressair da crise criada pelo próprio sistema capitalista.

Esse conjunto de atributos elencados junto ao empreendedorismo são compreendidos no documento curricular como “[...] competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, 2018a, p. 466). O empreendedorismo articula a formação de sujeitos que sejam competitivos tanto para o mercado formal quanto informal, haja vista a possibilidade, inclusive, de empreender para adequar-se e torna-se um trabalhador ativo junto ao mercado, doravante a ideia de que o espírito empreendedor faz parte das competências empreendedoras, que responsabilizam o sujeito de maneira mais exacerbada e retiram, com mais evidência, o papel formativo do Estado.

Quadro 23 – Permanências e mudanças dos objetivos formativos da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990-2019.

OBJETIVOS FORMATIVOS		
1990 – 2002	2003 – 2015	2016 – 2019
- Formar um tipo humano de acordo com as exigências do mercado, com foco na empregabilidade	- Formar um tipo humano de acordo com as exigências do mercado, com foco na empregabilidade	- Formar um tipo humano de acordo com as exigências do mercado com foco no empreendedorismo
1990 – 2019		
PERMANÊNCIAS	MUDANÇAS	

- Formar um tipo humano de acordo com as exigências do mercado, com foco na empregabilidade	- Formar um tipo humano de acordo com as exigências do mercado, com foco no empreendedorismo
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2023).

O quadro acima (Quadro 23) sintetiza o que foi evidenciado sobre os objetivos formativos nesta seção, onde se identificou como principal objetivo para a formação da Pedagogia das Competências: a preparação geral de um tipo humano, um sujeito para o trabalho. Sendo esta uma preparação permanente da capacidade de continuar aprendendo para adaptar-se às exigências do mercado de trabalho. Entre 1990 – 2002 e 2003 – 2016 o objetivo de formar um tipo de sujeito foi pautada na ideologia da empregabilidade, fato que entre 2016 – 2019 determinou uma mudança, tendo em vista que o objetivo formativo da Pedagogia das Competências continuou o mesmo, no entanto, a ideologia a qual se articula é o empreendedorismo.

5.4 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências visa formar?

Partindo da ótica da conceituação de palavras na língua portuguesa, o dicionário online (2023) apresenta a palavra “tipo” como um substantivo que se alinha à expressão espécie. No âmbito da linguística, “tipo” designa uma categoria que se caracteriza como classificatória.

Reitera-se, conforme apresentado na introdução, que na área do direito, Derzi (1987) destaca-se “tipo” como uma categoria importante e ambígua, a qual se diferencia conforme as áreas em que é utilizada. Nas ciências humanas, “tipo” é uma forma plena, um tipo-padrão que se caracteriza como um contorno, molde, modelo, protótipo ou arquétipo, exprimindo uma correlação de ideia que derivam de um tipo específico de algo ou alguma coisa (Derzi, 1987).

Diante disso, parte-se da concepção de que tipo humano é um perfil específico de sujeito. Defende-se, ainda, a ideia que, independentemente do contexto, as concepções de educação, sejam hegemônicas ou contra-hegemônicas, possuem uma concepção de sujeito que direciona para uma formação com tipos específicos.

Compreende-se *homo economicus* com base na literatura do liberalismo clássico de Adam Smith e David Ricardo que, segundo Marx (2008), apresentam o homem econômico sob uma orientação do âmbito da economia, alinhada a uma concepção individualista. Entende-se que o liberalismo clássico se caracteriza, em particular, pela defesa da liberdade e dos direitos individuais, além da não intervenção do Estado na economia, sobressaltando a livre concorrência, que designou um processo de concorrência e competitividade.

Nesse sentido, Kosik (1969) ressalta que a concepção de sujeito que o capitalismo visa formar corrobora para a manutenção do seu sistema de maneira hegemônica, sendo, portanto, o que Gramsci (2008) denomina como um novo tipo humano alinhado ao processo produtivo. Observa-se, portanto, que a base teórica do *homo economicus* articula-se diretamente com o liberalismo e as atribuições econômicas e de cunho financeiro e administrativo. Desse modo, é preciso discorrer sobre como esse perfil de sujeito foi inserido e se apresenta nos documentos jurídico-normativos do ensino médio dentro do recorte temporal em análise.

Nesta subseção, discorre-se sobre que tipo humano a Pedagogia das Competências objetiva formar, considerando o período de 1990-2019, analisando as rupturas e permanências. Destaca-se que são utilizadas as expressões tipo humano, tipo de sujeito e perfil de sujeito para designar a especificidade de sujeito que se pretende formar.

5.4.1 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências buscou formar no período de 1990-2002?

O conjunto de documentos referentes à década de 1990 não utiliza as expressões tipo humano, tipo de sujeito, perfil de sujeito e *homo economicus*. Portanto, as finalidades, objetivos e estratégias formativas da Pedagogia das Competências identificados nos documentos e analisados na presente tese, articulados à base teórica, serviram para evidenciar qual tipo humano a Pedagogia das Competências tem buscado formar no Brasil.

No decênio de 1990, a justificativa da reforma realizada se dá pelas transformações conjunturais que passaram a exigir o que o Parecer n.16/1999 denomina “novos perfis profissionais” (Brasil, 1999a). Esse novo perfil de profissional deverá adequar-se a essas transformações, que exigem qualificações mais elevadas, com a alegação de que esse sujeito precisa estar no modo empregável ao mercado. A perspectiva da empregabilidade para esse novo perfil profissional se ampara na sociabilidade das crises do sistema capitalista, que expressa uma conjuntura de instabilidade, com mudanças recorrentes que requerem um processo de aprendizagem permanente dos sujeitos.

Esse processo de aprendizagem permanente, nos documentos orientadores da educação, é formulado a partir da Pedagogia do Aprender a Aprender, que faz parte da base teórica da Pedagogia das Competências. Esse novo perfil profissional formado com base no Aprender a Aprender se equipara ao que Machado (2007) designa como sujeito cognoscente, que deve buscar o conhecimento de forma individual. Esse perfil de sujeito é o que Frigotto (2006) define como o cidadão produtivo que, no contexto das reformas educacionais da década

de 1990, baseadas no ensino em módulos e na redução da formação com base em questões operacionais, tem seus valores atribuídos pelo individualismo e pela competitividade.

A partir do Decreto n. 2.208/97, a oferta de educação profissional é modificada e, conseqüentemente, o processo de formação do sujeito trabalhador também. Esse Decreto é pensado a partir da LDB n. 9.394/96, o qual, mesmo com as discussões realizadas por um período de quase 10 anos sobre a necessidade de inserção da perspectiva da escola unitária em seu conteúdo, possui um projeto substitutivo aprovado, ao que a educação profissional não é integrada ao ensino médio, sendo, portanto, uma modalidade separada.

Com uma estrutura de cursos pautada na flexibilização, o Parecer n. 16/1999 reforça que a “[...] destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação” (Brasil, 1999a, p. 3). Portanto, as novas competências são apresentadas como atributos básicos requeridos para um perfil de profissional que incorpore a flexibilidade e a capacidade de ser adaptável e produtivo, a fim de competir de forma eficiente na conjuntura da reestruturação produtiva.

A base teórica do Parecer n. 16/1999, no que se refere ao âmbito filosófico, assim como no Parecer n. 15/1998 e nos demais documentos desse período, utilizam os pressupostos dos valores estéticos, políticos e éticos. Os valores estéticos são apresentados pela perspectiva da estética da sensibilidade em ambos os documentos, não no sentido artístico, mas, em conjunto com os valores políticos e éticos, na perspectiva da construção do que eles chamam de “*ethos* profissional”, que é uma moldagem de caráter e valores morais dos sujeitos.

O primeiro deles diz respeito ao “*ethos*” profissional. Cada profissão tem o seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam. Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de “*ethos*” profissional. A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem-feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho malfeito e inacabado. A incorporação desse princípio se insere em um contexto mais amplo que é o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania (Brasil, 1999a, p. 14).

A estética da sensibilidade é utilizada como um fator que se articula às mudanças conjunturais, sendo, portanto, um fundamento teórico para a formação específica de um tipo de sujeito que expressa um conjunto de características que fazem parte do “*ethos*” profissional. Esse tipo de sujeito tem raízes na Teoria do Capital Humano, que, segundo Frigotto (2009)

objetiva a conformação de um sujeito para tornar-se um trabalhador treinado e adestrado, a fim de adaptar-se ao mercado, considerando, em particular, que “[...] “a adaptabilidade tornou-se sinônimo de mão de obra qualificada” (Frigotto, 1983, p. 44).

Diante disso, reafirma-se que o tipo de sujeito que se objetiva formar, na década de 1990, alinha-se ao conceito de *homo economicus*, apresentado com base em Marx (2011) e Kosik (1969), o qual caracteriza-se como um cidadão adaptável, flexível, sendo o que o documento intitulado “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”, publicado em 2008 pela Unesco, denomina como personalidade produtiva.

A fim de ajudar os jovens a enfrentar eficazmente esses desafios, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver **personalidades produtivas**, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, **habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo** (UNESCO, 2008, p. 11, grifos nossos).

O conceito de *homo economicus*, portanto, alinha-se ao conceito de personalidades produtivas, que é um conjunto de capacidades que os jovens precisam desenvolver para se apresentarem ao mercado, tem também tem novas características. Ser uma personalidade produtiva inclui, em seu conjunto, características que se equiparam ao que é expresso pelo *homo economicus*, tais como: habilidades de analisar e resolver problemas, criatividade, flexibilidade e empreendedorismo.

Compreende-se que o conceito de *homo economicus* apresentado no conjunto de documentos do decênio de 1990 alinha-se ao que Marx (2008) determinou como um tipo de sujeito pensado de acordo com uma concepção individualista de base teórica no liberalismo clássico de Smith e Hume. Além disso, considerando os atributos que os sujeitos formados pela Pedagogia das Competências precisam se apropriar, é possível associar ao que Taylor (1990) denomina como um *homo economicus* alinhado à teoria clássica da administração, que pressupõe um tipo humano racional, o qual desempenha ações em benefícios individuais e prioriza o elemento produtivo.

Diante disso, considerando o *homo economicus*, pode-se associar esse tipo de sujeito à base teórica da Pedagogia das Competências na década de 1990. A base psicológica se articula ao âmbito comportamental, enquanto o referencial filosófico racionalista, neopragmático e individualista revela-se no cerne do conceito do liberal, com raízes na administração clássica,

que pressupõem um sujeito racional, individualista e pragmático para desempenhar as ações, com base nas atribuições exigidas.

Portanto, o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências objetiva formar na década de 1990 - 2002 é o *homo economicus*. No que se refere a década de 1990, revela-se que esse *homo economicus* caracteriza-se pelo Capital Humano como teoria orientadora. Desse modo, esse tipo humano é de um sujeito empregável, com capacidades administrativas, comportamentais e produtivas de gerenciar suas ações no âmbito individual, considerando o fator concorrencial e competitivo do mercado de trabalho para, com isso, adequar-se às demandas e exigências.

5.4.2 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências buscou formar no período de 2003-2015?

Tal como discutido e analisado, o período referente a 2003-2015 é marcado pelo tensionamento das políticas de ensino médio e educação profissional como um campo de disputa, no qual a concepção de ensino integrado é incorporada em documentos educacionais. A Pedagogia das Competências segue presente no conteúdo dos documentos jurídico-normativos, sendo evidenciada principalmente no âmbito das avaliações em larga escala. Nesse contexto, identifica-se uma mistura conceitual entre o ensino médio integrado e a Pedagogia das Competências, onde a primeira foi mais insinuante. Diante disso, o tipo de sujeito que se objetiva formar nesse período é balizado pela disputa de duas concepções, que refletiram em um sujeito pela perspectiva da formação pelas capacidades amplas e um sujeito produtivo para um sistema produtivo.

No Parecer n. 5/2011, ressalta-se a perspectiva da totalidade segundo Kosik (1978), defendendo-se uma “[...] formação humana integral, tendo como dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (Brasil, 2011, p. 43). Evidencia-se a concepção da omnilateralidade, que engloba múltiplas dimensões para a construção de um tipo humano formado pelo trabalho, que compreenda a conjuntura, se reconheça como sujeito e atue junto à sociedade.

No período entre 2003 - 2015, o tipo humano flexível e adaptável, no conteúdo do conjunto de documentos, disputa com um novo tipo, que considera as exigências e as transformações conjunturais que pressupõem que a escola deva “[...] gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (Brasil, 2011, p. 9). Trata-se, portanto, de um sujeito omnilateral, o que,

segundo Frigotto (2012), é uma concepção que considera todas as dimensões para um pleno desenvolvimento histórico do homem, sendo para Marx (2004) um homem total que se apropria da realidade humana.

Portanto, compreende-se que o ensino médio integrado defende a formação de um sujeito omnilateral considerando em suas múltiplas dimensões, que incluem, para além do trabalho, a cultura e a tecnologia. Esse tipo de sujeito apresentará uma capacidade de compreensão e reflexão da atividade realizada em detrimento de um sujeito que apenas desempenha funções.

[...] o processo de conhecimento implica, após a análise, a elaboração da síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento, conduzido pelas determinações que o constituem. Assim, **a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos.** Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade (Brasil, 2012a, p. 28 – 29, grifos nossos).

Ressalta-se que essa concepção de escola unitária foi preponderante e se fez hegemônica no âmbito dos institutos federais, onde foi de fato implementada. E em termos de tipo de sujeito, nos documentos desse período a perspectiva de sujeito omnilateral é mais evidente, no entanto, revela-se que esse tipo de sujeito não foi incorporado pela Pedagogia das Competências, que permaneceu defendendo o *homo economicus* com a formação de um sujeito produtivo, considerando, em particular, as diferenças epistemológicas e ontológicas que presentes nas perspectivas de sujeito supracitadas.

5.4.3 Qual tipo de sujeito a Pedagogia das Competências buscou formar no período de 2016 - 2019?

Assim como nos documentos referentes aos dois recortes temporais antecedentes, o período de 2016 - 2019, principalmente considerando o contexto da Medida Provisória n. 476/2016 e os documentos remanescentes, o conjunto das designações tipo humano, tipo de sujeito, tipo de homem e *homo economicus*, não são utilizados no conteúdo documental. Entretanto, a expressão “cidadão” é identificada de maneira recorrente para pressupor o tipo de sujeito que se objetiva formar na conjuntura da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

O Parecer CNE/CP n. 15/2017 indica que a concepção de educação integral da BNCC precisará orientar para o tipo de cidadão que se deseja formar, o qual deverá contribuir com a

construção de um projeto de sociedade (Brasil, 2017a). Esse tipo de cidadão terá, entre suas funções, ajudar no projeto de sociedade, que é um definidor do perfil de cidadão. Nesse contexto, permanece em destaque a formação de um tipo de sujeito responsável pelo desenvolvimento do país, sendo, desta vez, intermediado pelo avanço de uma ideologia ultraconservadora, com uma sustentação econômica ultraliberal.

Portanto, o tipo humano a ser formado é àquele que segue com responsabilidades diretas com o projeto de sociedade atual. É importante identificar, na conjuntura de avanço de políticas ultraconservadoras, como é pensado esse sujeito para servir a um projeto de sociedade com amarras agudizadas do conservadorismo e do neoliberalismo. Os documentos jurídico-normativos da Reforma do “Novo” Ensino Médio dão essa resposta, em particular a BNCC, a qual considera-se um documento essencial para normatizar, afincar e sistematizar o processo de implementação da reforma nas escolas.

Nesse sentido, Ferretti (2018) crítica que a reforma em curso se justifique somente pela necessidade de tornar o ensino médio mais atrativo, como se o problema da etapa final da educação básica se resumisse em organização curricular, sendo que a questão da infraestrutura das escolas é um dos condicionantes de problemas do ensino médio, juntamente com a carreira docente e as questões socioeconômicas dos jovens.

O Guia de Implementação da Reforma (2018) coloca como importante que os estados pensem no perfil de saída dos jovens, para que o currículo atenda às suas necessidades. Esse perfil de saída pode ser designado como o tipo de sujeito que se deseja formar.

Diante disso, constata-se que a concepção de *homo economicus* permanece como tipo humano que a Pedagogia das Competências deseja formar. Entretanto, a conjuntura influencia diretamente na exacerbação do perfil, que segue o que é disposto nos documentos educacionais da reforma, podendo, com isso, ampliar e demasiar as características exigidas a esse sujeito, como também receber diferentes denominações da literatura de autores contrários à perspectiva de formação de um tipo humano liberal.

A esse jovem flexível e adaptável, no contexto do ultraconservadorismo, é imprescindível ter espírito empreendedor. A Resolução CNE/CEB n. 3/2018, no seu artigo 12, § 2º, identifica que os documentos da atual Reforma do Ensino Médio compreendem empreendedorismo como um conceito que: “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018b, p. 22). A escola deve ofertar aos jovens as possibilidades para que “[...]”

construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral” (Brasil, 2018a, p. 466).

O jovem com espírito empreendedor precisa estar além das expectativas da empregabilidade, pois, estar disponível como empregável ao mercado torna-se insuficiente em um contexto que exige sujeitos que possam desenvolver e prestar serviços inovadores, com espírito inventivo e crítico, com responsabilidade direta com o desenvolvimento econômico do país, de si próprio e das instituições nas quais prestam serviços, podendo, portanto, atuar de forma flexível em diversas áreas. Esse espírito empreendedor define uma postura empreendedora dos sujeitos, que é o tipo de sujeito que se objetiva formar hoje: o *homo economicus* empreendedor.

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, **a diversificação das relações de trabalho**, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o **empreendedorismo individual**, em todas as classes sociais, e cresce a **importância da educação financeira** e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (Brasil, 2018a, p. 568).

A inserção do espírito empreendedor no processo formativo dos sujeitos é justificada pelas mudanças nas relações sociais e produtivas e, no conteúdo dos documentos, alinha-se à ampliação da dimensão psicológica, que direciona o foco para o aspecto socioemocional. Ramos e Magalhães (2022) denominam esse sujeito também como *homo economicus* socioemocional.

A BNCC apresenta como os autores clássicos Marx, Weber e Durkheim pensam a categoria trabalho e reafirma que as transformações ocorridas direcionam as relações de trabalho para a necessidade da inserção do empreendedorismo e da educação financeira. É um contexto no qual as situações são aprofundadas em comparação à década de 1990, exigindo dos sujeitos que aprofundem, também, a sua imersão nas atribuições desejadas pelo mercado, que pensa em um sujeito cada vez mais individualista.

No que se refere ao período da Reforma do “Novo” Ensino Médio observa-se a reiteração da Pedagogia das Competências como hegemônica no currículo, onde o tipo humano que se deseja formar é mais exacerbado em relação à década de 1990. Pelas características

conjunturais do ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo articuladas às mais diversas áreas, corrobora-se em parte com Brown (2018), tendo em vista a autora afirmar que o perfil de cidadão sacrificial supera o perfil do *homo economicus*.

Corrobora-se no sentido de que sim, o tipo humano atual exigido e formado pelo projeto societário capitalista impõe um sujeito que se sacrifique ao máximo em prol do crescimento econômico do seu país e, conseqüentemente, do seu crescimento pessoal e estabilidade. Um tipo humano que é culpado pelos processos de crise e, ao mesmo tempo, colocado como principal protagonista de uma transformação, sendo aquilo que o conteúdo da Reforma do “Novo” Ensino Médio revela.

No entanto, discorda-se que esse tipo de concepção do cidadão sacrificial supere a concepção de histórica e clássica do liberalismo, que é o *homo economicus*, tendo vista que, por mais que a Reforma anuncie, em seu conteúdo, aspectos formativos como um processo de inovação, identifica-se que se trata de uma reiteração da Pedagogia das Competências nos mesmos moldes do que foi implantado no Brasil na década de 1990, com apenas algumas modificações em torno dos elementos que caracterizam esse sujeito *homo economicus*.

A concepção de *homo economicus* permanece no conteúdo dos documentos da reforma, entretanto, de forma mais exacerbada, considerando a década de 1990, haja vista que o contexto de políticas “ultra” conservadora e liberal, abre-se precedente para inserções no tipo humano que se deseja formar, o qual precisa se doar e entregar mais do que em períodos anteriores, como uma espécie de sacrifício pessoal pelo desenvolvimento do país, sendo o que Brown (2018) denomina como cidadão sacrificial.

Esse *homo economicus* agudizado é, portanto, o tipo humano que segue caracterizado pela adaptação, flexibilidade e competitividade, contudo, caracteriza-se também pelos aspectos ligados à dimensão socioemocional, de um sujeito resiliente e complacente a todo e qualquer desmando emplacado, sendo o que Ramos e Magalhaes (2022) designam como *homo economicus* socioemocional. Portanto, um sujeito que seja um empreendedor de si para tornar-se necessário ao mercado de trabalho. Um sujeito empresário de si mesmo, que utiliza a perspectiva de autonomia e do protagonismo como um processo eterno de se “auto” formar, “auto” empregar e “auto” resolver tudo ao seu redor, designando o que Chauí (2017) intitula de empreendedor de si mesmo, e Brown (2018) denomina de empresa de si.

Constata-se, portanto, que esse o sujeito precisa negociar seu próprio capital humano, tratando-se da lógica liberal clássica do *homo economicus*, e, considerando o maior nome do liberalismo econômico, Adam Smith (1993, p. 68), “o verdadeiro valor das coisas é o esforço e

o problema de as adquirir”, esse trecho do livro “A riqueza das nações” expressa como a Pedagogia das Competências utiliza o *homo economicus* como um tipo de sujeito que se deseja formar, pois, em particular, na atual conjuntura, pressupõe um sujeito que compreenda o “verdadeiro valor das coisas”, esforçando-se ao máximo para alcançar seus objetivos pela perspectiva da meritocracia, sendo, portanto, responsável por seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento econômico do Estado.

Quadro 24 – Permanências e mudanças no tipo humano que a Pedagogia das Competências deseja formar nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990-2019.

TIPO HUMANO		
1990 – 2002	2003 – 2015	2016 – 2019
- <i>Homo economicus</i> : cidadão adaptável, flexível, com personalidade produtiva	- <i>Homo economicus</i> : tipo humano flexível e adaptável, com personalidade produtiva	- <i>Homo economicus</i> : cidadão adaptável, sacrificial, flexível: cidadão sacrificial
1990 – 2019		
PERMANÊNCIAS	MUDANÇAS	
- <i>Homo economicus</i> : caracterizando-se como: cidadão adaptável, flexível, com personalidade produtiva	- Cidadão sacrificial: caracterizando-se como: Cidadão adaptável, flexível, resiliente, uma personalidade produtiva (mais aprofundado pela conjuntura).	

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2023).

Nesta subseção pôde-se identificar o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências deseja formar. E constatou-se que a Pedagogia das Competências, enquanto concepção hegemônica nos documentos de ensino médio, objetiva formar um indivíduo singular econômico que responda ao Estado Liberal (Bobbio, 2004).

Esse tipo humano que a Pedagogia das Competências forma desde a década de 1990 é o *homo economicus*, que permanece na conjuntura da Reforma do “Novo” Ensino Médio, onde ampliou-se para esse novo *homo economicus*, apresentando características do espírito empreendedor e do aspecto socioemocional, as quais exigem um sujeito que se entregue mais pelo desenvolvimento econômico, sendo o tipo humano de: *homo economicus* caracterizado como um cidadão sacrificial.

5.5 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos de ensino médio no período de 1990 – 2019: há mudanças e permanências?

Nesta subseção são apresentadas as análises referentes à Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2019, com foco nas estratégias formativas propostas, evidenciando as mudanças e permanências.

Compreende-se estratégia a partir dos estudos de Nadolny e Garanhan (2019), que sinalizam ser uma palavra de origem do termo grego *strategia*, com diversos significados e

utilizada em vários contextos. A estratégia é um termo alinhado ao significado de plano, método ou manobra para almejar algo específico (Nadolny; Garanhani, 2019).

No âmbito da educação, em particular sobre a formação continuada, Nadolny e Garanhani (2019) denominam que as estratégias formativas precisam mobilizar aprendizagens. Com base em Alarcão (2010), define-se estratégias formativas como um meio com o qual o professor possa refletir sobre sua prática, pois segundo Carvalho, Klisys e Augusto (2006) as estratégias formativas utilizadas influenciam na tomada de decisões sobre a prática docente (Nadolny; Garanhani, 2019).

Desse modo, considerando o objeto de estudo em tela, conceitua-se estratégias formativas como um conjunto de métodos utilizados para efetivar finalidades e objetivos. Essas estratégias não somente se articulam, como se originam a partir da base teórica dos documentos jurídico-normativos e do projeto de educação proposto.

5.5.1 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 1990-2002

No que se refere ao recorte temporal em análise, identificou-se que as estratégias formativas utilizadas no período de 1990-2002 foram balizadas na ampla corrente pedagógica, que inclui: a Pedagogia do Aprender a Aprender, a Pedagogia de Projetos e Pedagogia das Competências, caracterizadas pelas estratégias formativas dos sujeitos por intermédio da situação de aprendizagem, resolução de situações problemas e a individualização do sujeito.

A Pedagogia das Competências tem um foco mais ampliado as metodologias, tomando o processo como elemento mais importante e apresentando estratégias que auxiliam na sua implementação no currículo e nas escolas brasileiras. É a partir do foco direcionado à metodologia que as estratégias formativas são identificadas.

No conteúdo do conjunto de documentos da década de 1990 não se identifica o uso do termo estratégias formativas. Contudo, evidencia-se que a expressão procedimentos é utilizada com a mesma carga semântica, alinhado a ação da prática do planejamento do professor para alcançar um objetivo.

Nos documentos analisados identifica-se a Pedagogia de Projetos, balizada pelo pragmatismo de John Dewey, a partir da qual são determinadas as estratégias formativas da Pedagogia das Competências voltada para a mobilização de habilidades e competências, evidenciadas nos documentos como: as situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.

O Parecer n. 15/1998 expressa que tanto as situações de aprendizagem quanto as demais orientações do currículo devem seguir “[...] os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade” (Brasil, 1998a, p.17). Diante disso, reafirma-se que os valores estéticos, políticos e éticos se articulam aos 4 pilares da educação defendidos pelo Relatório Delors (1998), articulados ao Aprender a Aprender, pressupondo a individualização da aprendizagem dos sujeitos e conduzem uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Na Resolução CEB n. 3 (1998b) reitera-se o conteúdo do Parecer n. 15, enfatizando, por exemplo, no seu artigo 3º a influência dos valores estéticos, políticos e éticos no que se refere à organização do currículo e acerca das situações de aprendizagem enquanto estratégia proposta. Ainda sobre a Resolução CEB n. 3, acerca das situações de aprendizagem, no âmbito do ensino médio, é disposto no artigo 5º, § V, que essas situações também servem para trabalhar a afetividade dos alunos (Brasil, 1998b).

No mesmo artigo, especificamente no § III e, também, reiterando o Parecer n. 15, defende-se que “adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores” (Brasil, 1998b, p. 2).

Considera-se as situações de aprendizagem como o elemento utilizado pelas estratégias formativas que mais se destaca nos documentos, em particular por referir-se diretamente ao saber-fazer. Além disso, são elencadas as demais estratégias, que devem ser trabalhadas de forma sistemática, inspiradas na filosofia pragmática e racionalista da Pedagogia das Competências. Tratam-se especificamente das situações de aprendizagem, que no conteúdo do Parecer n. 15/1998 são associadas aos princípios orientadores dos valores estéticos, éticos e políticos, retomando-se o que fora constatado sobre a base teórica da Pedagogia das Competências: esses princípios norteadores denominam a conformação de um sujeito com atributos específicos para o mercado, alinhado ao Aprender a Aprender e, segundo Martins e Duarte (2010), articulando-se à perspectiva piagetiana e ao aprender fazendo de John Dewey.

Sobre a definição das estratégias de aprendizagem, retoma-se Deluiz (1995) quando evidencia que elas são elaboradas com base na Pedagogia de Projetos, em conjunto com as situações-problema e a definição do processo de avaliação da aprendizagem. As estratégias de aprendizagem, segundo a autora, pressupõem uma prática interdisciplinar, contextualizada, centrada no aluno, na construção do conhecimento e na individualização do processo formativo (Deluiz, 1995).

A partir de uma educação de base pragmática, a Pedagogia de Projetos sistematizada por Dewey defende, como pressuposto formativo, que a escola conformaria o sujeito para resolver situações-problemas no seu entorno com o aprender fazendo (*learning by doing*). A perspectiva filosófica pragmática pressupõe a ação com a ideia de que o sujeito aprende fazendo determinada atividade para um fim, portanto, aprende por meio da experiência.

[...] Os conteúdos profissionais seriam trabalhados não mais a partir de uma organização prévia, seqüenciada e controlada pelo professor, mas iriam sendo pesquisados e incorporados à medida que fossem demandados pela realização dos projetos. Isso exige do professor um acompanhamento cuidadoso dos projetos dos alunos, de forma a prover os conhecimentos necessários relativos tanto aos conteúdos disciplinares (saber), aos saberes e competências relativos à vida social e à subjetividade (saber ser) quanto ao domínio de métodos e técnicas diversos, relativos tanto às competências de aprendizagem autônoma quanto às competências profissionais. Esse acompanhamento é fundamental porque um dos alertas que alguns que já implementaram a Pedagogia de Projetos fazem, é para o risco de aligeiramento do ensino, com redução ou superficialidade das informações acessadas pelos alunos ou com foco principal no desenvolvimento de competências (saber fazer) sem a necessária fundamentação científica, instrumento indispensável para a real flexibilidade e criatividade do trabalhador (Burnier, 2001, p. 6).

Ainda sobre o aprender fazendo do pragmatismo, o saber-fazer também aparece como elemento dos 4 pilares da educação no que se refere ao desenvolvimento de competências, sendo um pressuposto para a flexibilização e criatividade do sujeito. Portanto, além da perspectiva pragmática do ensino, a Pedagogia de Projetos também se torna uma via para o aligeiramento da formação dos sujeitos, considerando o enfoque ampliado sobre o saber-fazer, sendo o ensino centrado na produção de competências e não nos saberes disciplinares. O aligeiramento na formação dos alunos é uma das marcas da educação pragmática, que pressupõe um ensino instrumental e alinhado à ação prática e à metodologia, em contrapartida ao enfoque na aprendizagem e na relação teoria-prática.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos [...] (Martins; Duarte, 2010, p. 42).

Compreende-se essa decomposição do Aprender a Aprender como as competências e habilidades mobilizadas pelos sujeitos no processo formativo, com base em uma perspectiva racionalista e instrumental de hierarquização do saber dentro do próprio Aprender a Aprender. Além disso, o Aprender a Aprender pressupõe autonomia e reflexão do sujeito sobre sua prática, o que revela um enfoque sobre a ação dos sujeitos no âmbito da aprendizagem. Desse modo, identifica-se que a Pedagogia de Projetos representa o conjunto de estratégias formativas da

Pedagogia das Competências, de base pragmática, racionalista e no individualismo na década de 1990, que utilizam como principais elementos: as situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.

5.5.2 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2003 - 2015

O contexto a partir dos anos 2003 - 2015 a Pedagogia das Competências é arrefecida nos documentos, que ora aparentava ser superada pelo ensino médio integrado e, por vezes, as duas concepções se apropriaram uma da outra na tentativa de validar sua perspectiva formativa como hegemônica. Nesse espaço temporal, identifica-se que, considerando os sistemas estaduais de ensino, permanece praticamente o mesmo padrão apresentado na década anterior em relação às estratégias propostas da Pedagogia das Competências, com base na ampla corrente pedagógica da Pedagogia do Aprender a Aprender, que utilizam como elementos estratégicos: as situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.

Evidenciou-se uma ruptura no que se refere a mistura teórica de incorporação da Pedagogia das Competências com a formação humana integrada, em particular, no que se refere à estratégia das situações de aprendizagem. No Parecer n. 7/2010, a situação de aprendizagem é incorporada à concepção de educação politécnica, no qual integra-se a formação para ciências, trabalho, esporte e cultura: “V – instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas” (Brasil, 2010a, p. 53).

O elemento estratégico da situação de aprendizagem é incorporado à concepção de formação integrada quando, no Parecer n.5/2011, acerca do ensino médio, reverbera que “[...]” a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada” (Brasil, 2011, p. 30). Nesse caso, considerando o discurso proposto no documento, identifica-se a defesa por uma situação de aprendizagem que, além da pluralidade, não se fixa somente no âmbito da profissionalização, desenvolvendo outras dimensões da formação humana.

E em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Ciavatta e Ramos (2012a) destacam que o empirismo e o pragmatismo parecem orientar a proposta teoricamente. Evidencia-se, portanto, que assim como na década de 1990 a base

teórica, em particular a filosófica, segue presente nas legislações do período recortado entre 2003 - 2015, considerando, principalmente, que se defende a existência de uma mistura conceitual no conteúdo dos documentos, fato que reverbera nas estratégias propostas nos documentos.

Diante disso, identifica-se que, no período referente a 2003 - 2015 há não somente uma mistura teórica das concepções de ensino médio integrado e Pedagogia das Competências, com a primeira concepção sendo a mais enfatizada. Existe, ainda, nesse marco temporal, um processo de incorporação do discurso das estratégias das competências, em particular sobre as situações de aprendizagem, na perspectiva da integração, haja vista que se trata de um período de embate e disputa entre duas concepções. Esse processo de incorporação das estratégias formativas da Pedagogia das Competências pelo ensino integrado é uma incorporação crítica, que revela diretamente como as engrenagens do período funcionavam: com um projeto de educação de um governo que não rompeu totalmente com o projeto educacional da década antecedente e priorizou acomodar diferentes concepções nos documentos jurídico-normativos para dialogar e articular com representantes do setor progressista da classe trabalhadora e do campo conservador.

5.5.3 As estratégias formativas da Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos do ensino médio no período de 2016-2019

Em 2016 a Pedagogia das Competências, juntamente com a Pedagogia do Aprender a Aprender e a Pedagogia de Projetos, retomou organicidade nos documentos educacionais, apresentando como novidades o foco nas metodologias ativas, dimensão psicológica e aspecto socioemocional. E também no que despontam como “grande novidade” do “Novo” Ensino Médio: o projeto de vida, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil, sendo o projeto de vida e o protagonismo juvenil as estratégias formativas apresentadas e analisadas nesta subseção, pois o empreendedorismo se caracteriza como um objetivo formativo.

Para compreender o surgimento das “grandes novidades” apresentadas pela Reforma do “Novo” Ensino Médio, evidencia-se que ainda no contexto de 2012, a Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI) publicou um relatório que já redirecionava o debate em torno do ensino médio para a justificativa da necessidade de mais uma reforma, a qual intitulam como “[...] uma ampla reformulação [...]” (CEENSI, 2012, p. 43). Não necessariamente o relatório do CEENSI, mas, principalmente, os documentos que são remanescentes, enveredam em um processo de defesa pelo retorno da Pedagogia das Competências como concepção formativa hegemônica.

Revela-se que o relatório da Comissão Especial não defende de forma explícita o retorno da Pedagogia das Competências como projeto formativo, porém, de forma expressa, faz críticas ao ensino médio, que a época tinha a concepção de ensino integrado em maior evidência. No relatório da CEENSI o ensino médio integrado é apresentado como enciclopédico, com metodologia de memorização e ultrapassado. Definem, portanto, que uma nova e – grande – reformulação no ensino médio deve, entre outros pontos, considerar a vocação dos alunos, bem como o projeto de vida no sentido de aplicar o que se aprende na escola (CEENSI, 2012).

Identifica-se, ainda, críticas à concepção de ensino médio integrado e ao que os reformadores consideram como excesso de saberes disciplinares, além de elogios à concepção da Pedagogia das Competências a partir da vocação e do projeto de vida dos alunos, o que estava presente no conteúdo dos documentos da década de 1990, pois a partir do contexto de 2013, a vocação e, em particular, o projeto de vida receberam maior relevância no debate, sendo o que Ramos e Paranhos (2022) e Ramos e Magalhães (2022) denominam como exacerbação. É assim que expressam o retorno da Pedagogia das Competências, caracterizando-se como uma volta com as formas e meios exacerbados em comparação ao decênio de 1990 (Ramos; Paranhos, 2022; Ramos; Magalhães, 2022).

Nesse contexto, considera-se o projeto de vida como uma das “grandes novidades” e slogans da reforma em curso, juntamente com o empreendedorismo e o protagonismo juvenil. Desse modo, o projeto de vida, em conjunto com os elementos estratégicos das competências trabalhadas na década de 1990 e, com menor relevância, mas presentes entre 2003 -2015, permanecem nos documentos como uma novidade didático-metodológica, sendo estas: situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.

No Parecer CNE/CP n.15/2017, acerca da Base Nacional Comum Curricular, afirma-se que esse documento não é um currículo e, por isso, não consegue incluir todas as dimensões, a frisar a didático-metodológica, a qual se refere que “[...] estão disponíveis as várias nuances das pedagogias ativas e as diversas opções de estruturação ou não estruturação das situações de ensino e aprendizagem [...]” (Brasil, 2017b, p. 26).

Neste sentido, compreende-se que o retorno da Pedagogia das Competências para o centro do debate teórico dos documentos da reforma ocorrem com a permanência da base teórica referente à década de 1990, o que favorece na permanência das estratégias formativas a partir da Pedagogia de Projetos e, na conjuntura da reforma, com foco nas metodologias ativas, o que,

segundo Magalhães (2022), é um discurso incorporado na agenda educacional a partir de 2001, juntamente com a educação socioemocional e as competências socioemocionais.

Reitera-se que a Pedagogia de Projetos representa um conjunto de estratégias formativas da Pedagogia das Competências que direcionam o processo formativo com o foco ampliado nas metodologias. A Pedagogia de Projetos, enquanto parte da ampla corrente pedagógica da Pedagogia do Aprender a Aprender, pressupõe um processo formativo alinhado à perspectiva de Piaget, à individualização e autonomia do sujeito e ao pragmatismo do aprender fazendo de Dewey.

Identifica-se uma articulação direta das metodologias ativas com o protagonismo juvenil e autonomia dos jovens, pois, para Diesel, Baldez e Martins (2017) é necessário que os docentes busquem novas metodologias de ensino, considerando que essas metodologias favoreçam os discentes quanto ao: protagonismo, motivação e autonomia. Compreende-se, portanto, as metodologias ativas como uma estratégia que se alinha ao tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências deseja formar atualmente: o cidadão sacrificial. Um tipo humano que precisa se sacrificar em um esforço individual para si enquanto capital humano e para a sustentação e o crescimento do desenvolvimento econômico do Estado. Sendo, portanto, um sujeito que precisa da autonomia para almejar a autoaprendizagem, direcionada com base na aprendizagem pela experiência e a ação, materializando-se no aprender fazendo defendido por Dewey. Portanto, revela-se que mesmo apresentando-se como inovações metodológicas, as metodologias ativas possuem uma base filosófica pragmática e individualista, tal como base da Pedagogia das Competências, pressupondo uma formação de caráter conservador.

Compreende-se que a utilização do discurso das metodologias ativas na reforma refere-se à justificativa de apresentar novidades e inovações metodológicas no processo formativo. Essas inovações incluem o que se identificou como *slogans* e “grandes novidades” da reforma em curso, a saber: projetos de vida e o protagonismo juvenil, que, na realidade, não se tratam de inovações, pois são elementos presentes na educação, mas que, na conjuntura da reforma em curso, tiveram maior apropriação e destaque nos instrumentos normativos. Além disso, os slogans da reforma possuem, como elemento, o que Ramos e Magalhães (2022) denominam como exacerbação da dimensão psicológica, que é o enfoque no aspecto socioemocional.

Ainda sobre um dos slogans da Reforma do “Novo” Ensino Médio, na Resolução n. 3/2018, com base no Parecer CNE/CEB n. 3/2018, artigo XXIII, destaca-se o projeto de vida: “[...] e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o

autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018b, p. 15). No documento, revela-se que a carreira do estudante é um elemento de estratégia pedagógica, que se alinha ao processo de responsabilização do jovem com as “escolhas” profissionais, definidas desde as opções definidas por itinerários formativos do “Novo” Ensino Médio.

Identifica-se, portanto, que os documentos jurídico-normativos abordam o projeto de vida incluindo também seu “autoconhecimento”, o que se compreende como perspectiva pessoal e a “dimensão cidadã”, que expressa o tipo humano almejado pela reforma, que é o cidadão sacrificial. Ratifica-se essa afirmativa com base em Falcão, Caldas e Barros (2023, p. 7), os quais afirmam que a organização dos projetos de vida, de acordo com os documentos da Reforma em curso, está centrada em 4 macrotemas: “autoconhecimento”; “eu x outro”; “planejamento”; e “preparação para o mundo fora da escola”

Considera-se o projeto de vida dos estudantes como essencial ao discurso da Pedagogia das Competências e seu deslocamento, a fim de dar maior importância à dimensão socioemocional, tendo em vista que o pressuposto para a construção de um projeto de vida não é suficiente apenas o aspecto cognitivo, sendo a condição de se autorreconhecer também relevante, haja vista que ambos os aspectos conduzem para a conformação de um tipo de sujeito autônomo, com determinados comportamentos e competências. Desse modo, corrobora-se com Falcão, Caldas e Barros (2023, p. 7) sobre o fato de os projetos de vida associarem-se ao “[...] autoconhecimento e do desenvolvimento de valores, ou seja, ao estímulo das competências socioemocionais”, que visam formar o cidadão produtivo, competitivo e egoísta, que no contexto da reforma trata-se do *homo econominus*, caracterizado como cidadão sacrificial.

No Guia de Implementação do “Novo Ensino Médio”, o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes é apresentado com base no artigo 35 – A, § 7º da Lei n. 13.415 (2017, art. 35), que pressupõe a formação integral dos alunos no ensino médio, a partir de um currículo que adote “[...] um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

CONSIDERANDO AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E A LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros. Este também pode ser um espaço importante

para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos (Brasil, 2018f, p. 23).

Conforme preconizado na Lei da Reforma, identifica-se o deslocamento na dimensão psicológica da Pedagogia das Competências, que antes se afirmava no aspecto cognitivo e, com o processo de deslocamento passa a incluir, com grau significativo de importância, o aspecto socioemocional, sendo este essencial para a construção do projeto de vida dos alunos enquanto estratégia proposta pelas competências no “Novo” Ensino Médio.

Esse projeto de vida define mais que a escolha profissional dos jovens, atuando também no aspecto pessoal e no desempenho da cidadania, no que se refere ao papel do cidadão competitivo. A importância dada ao projeto de vida alinha-se à concepção teórica da Pedagogia das Competências, a qual acompanha seu percurso nos documentos educacionais desde a década de 1990: trata-se das Pedagogia do Aprender a Aprender e da Pedagogia de Projetos.

Considerar a plena existência dessa juventude em sua pluralidade implica organizar, desse modo, uma escola que acolha essa diversidade e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos, no que diz respeito a currículos, estratégias e atividades de ensino, bem como se comprometa com os resultados de aprendizagem e com o desenvolvimento de um processo no qual os estudantes, ao aprender, também aprendam a aprender e desenvolvam sua capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida. Portanto, considerar a plena existência dessa juventude em sua pluralidade significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018c, p.11).

Reitera-se que o conteúdo do projeto de vida tem, como base, as Pedagogias do Aprender a Aprender, com a ramificação na Pedagogia de Projetos e nas metodologias ativas e dos 4 pilares da educação, que são de referência filosófica pragmática, com foco na individualização do sujeito, com pressuposto de uma formação conservadora.

Compreende-se que o Aprender a Aprender presente na concepção do projeto de vida é utilizado no sentido de ratificar que o desenvolvimento deve ir além das competências cognitivas, ressaltando a importância das competências afetivas e, principalmente, das socioemocionais, que adquiriram evidência maior que as cognitivas no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, o qual, em suas estratégias, tem um enfoque em aprendizagens associadas à questão do saber ser.

Esse processo de ampliação dos aspectos da dimensão psicológica da Pedagogia das Competências pressupõe maior valorização da subjetividade do sujeito reverbera para um processo de psicologização das questões sociais (Ramos; Magalhães, 2022). Assim como no decênio correspondente a 1990, a dimensão psicológica permanece associada à Pedagogia das

Competências para a conformação comportamental dos sujeitos, com a diferença de que, na reforma em curso, ampliam-se os aspectos, com inclusão do cognitivo e o socioemocional, sendo este último o mais reverberado, conforme identificado nos objetivos formativos.

Na BNCC (2018a, p. 465) são apresentados quesitos que a escola deve oferecer na etapa do ensino médio, dentre os quais pode-se identificar estratégias propostas:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Portanto, as finalidades e objetivos formativos da Pedagogia das Competências presentes no trecho acima, que se alinham as estratégias formativas do protagonismo dos estudantes e do seu projeto de vida por intermédio de uma aprendizagem eficiente e da dimensão socioemocional.

No que se refere ao projeto de vida, na Medida Provisória n. 476/2016, artigo 36, § 5º, dispõe-se que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais [...]” (Brasil, 2016, p. 2). Posteriormente, com o conteúdo da MP, materializado na Lei n. 13.415/2017, é ressaltado no § 12º, do artigo 36 que: “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput” (Brasil, 2017a, p.3).

Compreende-se o projeto de vida é um *slogan* da Reforma do “Novo” Ensino Médio que reverbera um discurso da autonomia dos jovens diante de suas escolhas (Alves; Oliveira, 2020). No entanto, o discurso de autonomia nas escolhas dos jovens não condiz com a realidade da reforma em curso, pois a opção por itinerários formativos depende da seleção de cada sistema de ensino estadual. Considera-se, portanto, o projeto de vida como o maior *slogan*, não apenas pela ampla divulgação em torno da importância de o jovem determinar seu futuro, mas, em

particular, porque identificou-se esse instrumento como um dos objetivos e das estratégias formativas para conformar o tipo humano atual defendido pela reforma em curso, que é o cidadão sacrificial.

No conteúdo da Reforma do “Novo” Ensino Médio, o projeto de vida direciona as juventudes para as escolhas que constituirão sua trajetória acadêmica e profissional como um instrumento de planejamento de ações pelo individualismo, que é uma das referências da Pedagogia das Competências. Contudo, essas ações em torno do projeto de vida se articulam a decisões que valorizam a subjetividade do sujeito, estabelecendo um processo de psicologização das questões sociais (Ramos; Magalhães, 2022).

Considerando, ainda, os documentos em tela, pode-se evidenciar que o projeto de vida está inserido no currículo do ensino médio brasileiro, sendo condicionado às escolhas dos jovens, que são apresentadas pela ótica da autonomia. Entretanto, estão associadas diretamente ao que intenciona ofertar cada sistema de ensino. Desse modo, constata-se que o jovem não decide por si mesmo em seu projeto de vida, haja vista que as ações desempenhadas pelos sistemas de ensino se relacionam diretamente com as escolhas assinaladas. Portanto, há uma situação de interferência nos caminhos escolhidos “livremente”.

Compreende-se que o protagonismo juvenil, o projeto de vida e o empreendedorismo como *slogans* do projeto de educação da Reforma do “Novo” Ensino Médio, que utiliza um discurso salvacionista para emplacar e favorecer a apropriação conceitual desses *slogans* nos documentos de ensino médio brasileiro, que, na ótica da Pedagogia das Competências, são apresentados respectivamente como estratégias e objetivos formativos.

Assim como no Parecer CNE/CP n. 11/2009, o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 utiliza “projetos de vida” no conteúdo, com base em: “pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (Brasil, 2011a, p. 12). A ideia de projeto de vida aparece de forma não aprofundada, mas é possível deduzir como sendo algo que se alinha ao futuro próximo do individualismo de cada jovem no âmbito profissional. No Parecer CNE/CEB n. 5/2011, especificamente no trecho acima, observa-se novamente a indução de o ensino médio estar articulado diretamente ao projeto de vida dos jovens, sendo este um germen da proporção de importância que proposta na Reforma do Ensino Médio, doravante 2016 (Farias, 2022).

Ainda sobre a ideia de projeto de vida, o Parecer CNE/CEB n.5/2011 apresenta que “os jovens, atentos aos destinos do país, percebem essas modificações e criam novas

expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida” (Brasil, 2011a, p. 14). Neste caso, o projeto de vida dos jovens aparece alinhado ao crescimento do país e as mudanças produtivas, sugerindo que estejam atentos a qualquer transformação, assim como a forma que a escola se articula a elas. Diante disso, identifica-se uma reaproximação com maior evidência em relação à questão da responsabilização dos jovens sobre sua formação, inserção, manutenção e crescimento no mercado de trabalho. Esse processo de responsabilizar os sujeitos sobre sua própria formação, inserção e permanência no mercado foi utilizada como recurso de justificativa e indução da reforma da década de 1990, pautada na empregabilidade.

Todavia, convém ressaltar que o protagonismo juvenil, assim como o empreendedorismo e o projeto de vida, não possui ineditismo quanto à presença em conteúdo de instrumentos normativos da educação. No que se refere ao protagonismo juvenil, Spósito e Carrano (2007) detectaram que é um elemento presente em documentos de programas e políticas de educação e juventude entre os anos de 1995-2002, sem apropriação, sendo associado ao sentido político e social dos jovens. A presença do protagonismo juvenil dos documentos desse período são um reflexo do enunciado, que já era inserido em relatórios e no discurso de Organismos Multilaterais, ONGs e entidades privadas para sinalizar a importância da participação da juventude na sociedade, com o jovem como protagonista e ator principal no cenário público (R. Souza, 2008).

Considerando o conteúdo do conjunto de documentos da década de 1990, identifica-se que se tratava como protagonismo a responsabilidade sobre seu processo formativo, de inserção e permanência no mercado de trabalho, o qual se alinhava ao que era proposto pela empregabilidade. Na reforma atual, segundo Costa (2020), o protagonismo juvenil é associado ao processo de direções escolhidas pelos jovens em relação aos seus projetos de vida.

Constata-se que o protagonismo juvenil, enquanto estratégia formativa na BNCC, atrela-se ao desenvolvimento de capacidades amplas, autonomia na escolha e atuação para compor seu projeto de vida, na eficiência, individualismo e no trabalho colaborativo. O protagonismo juvenil torna-se, portanto, uma categoria recorrente na Reforma do “Novo” Ensino Médio, estabelecido como um pressuposto de sustentação para que os alunos consigam realizar outra estratégia proposta: “escolhas” que compõem o projeto de vida.

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma escola que atenda a diversidade e o respeito aos sujeitos e seus direitos, para que isso “garanta aos estudantes ser **protagonistas de seu próprio processo de escolarização**, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre

currículo, ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018a, p. 463, grifos nossos). Segue apresentando a importância de dispor de uma educação que inclua a realidade social dos alunos, pois permitirá “definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018a, p. 463, grifos nossos).

O projeto de vida desses sujeitos está interligado “às escolhas” dos itinerários, haja vista que estes direcionarão o processo de formação em conteúdo e forma. Os itinerários são “vendidos” pelos interlocutores da reforma como um processo de livre escolha dos jovens sobre seu futuro. Entretanto, partindo do pressuposto das desigualdades brasileiras, principalmente as escolares, entende-se que nem sempre será possível escolher entre os cinco itinerários, posto que muitas escolas, por questões estruturais, não dispõem de todos os itinerários ou, de forma objetiva, não têm interesse de ofertar todos eles.

Portanto, compreende-se que as desigualdades se expressam na implementação dos itinerários profissionais, impactando na “escolha” dos jovens a respeito de quais itinerários cursar. Segundo Araujo (2018) os itinerários serão definidos em cada sistema de ensino, com poder de decisão sobre a distribuição dos itinerários e disponibilidade de cada um. Portanto, identificou-se que a escolha dos itinerários formativos não depende somente da autonomia dos jovens, haja vista que essa opção reverbera os itinerários ofertados pelo sistema de ensino, processo no qual os jovens não opinam ou possuem grau de decisão.

Em comparação com a Resolução n. 4/2010, evidencia-se o que Farias (2022) denomina como gérmenes da proposta de itinerários formativos da reforma em curso:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do **Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem** e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de **modo dinâmico, criativo e flexível**, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (Brasil, 2010b, art.17, p. 7, grifos nossos).

Esses gérmenes do itinerário formativo se aplicam no que se refere à possibilidade do jovem sobre a escolha de qual “programa ou projeto”, que devem ser desenvolvidos de forma dinâmica, criativa e flexível. Essa possibilidade de escolha se alinha ao que, nos documentos da Reforma do “Novo” Ensino Médio é expresso pelo protagonismo juvenil. Corrobora-se

ainda com Farias (2022) que a forma como são apresentados os itinerários formativos no conjunto de documentos de 2010, assim como na década de 1990, é um vislumbre de como são incorporados na reforma em curso desde 2016.

Desse modo, no que se refere a protagonismo juvenil e projeto de vida, a Base Nacional Comum Curricular (2018a) afirma que a flexibilidade é um princípio de organização curricular da reforma, o qual parte de diferentes tipos de ofertas, que incluem desde o itinerário de formação acadêmica a um itinerário voltado para a formação técnica e profissional. Tal fato que permite que “a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2018a, p. 468).

A estratégia formativa do protagonismo juvenil apresenta-se na medida em que os jovens são estimulados para tomadas de decisões que materializem seus projetos de vida. Diante disso, afirma-se que o objetivo principal é: formar um jovem que tenha o título de protagonista, sendo responsável pelas suas escolhas e em referência à forma como estas definirão seus projetos futuros. Desse modo, corrobora-se com Costa (2020, p. 45), que sustenta sua discussão com no pressuposto da “[...] flexibilização curricular e a adequação dos estudos aos projetos de vida do estudante que deveriam ser construídos por meio do incentivo ao seu protagonismo juvenil, o que pode ser caracterizado como a responsabilização do próprio jovem com seus processos formativos”.

A forma como o protagonismo juvenil é apropriado e apresentado no conjunto de documentos da reforma em curso se assemelha ao discurso que os Organismos Multilaterais reverberam desde o decênio de 1990: o jovem protagonista como um objeto. Com base em Souza (2008), compreende-se que o jovem enquanto objeto de políticas limita suas ações enquanto sujeito, pois alinha a filosofia da racionalidade com a concepção de um jovem executor de projetos e programas de governo.

Portanto, a Reforma do “Novo” Ensino Médio trabalha a flexibilização curricular articulada ao protagonismo juvenil e ao projeto de vida, que direcionam o debate para a responsabilização dos jovens sobre suas próprias escolhas, formação, entrada e permanência no mercado de trabalho. Fato que, no decênio de 1990, era um debate sustentado pela empregabilidade e, atualmente, tem como base o empreendedorismo, como é discorrido no decorrer desta pesquisa.

Para Cássio e Goulart (2022) os itinerários formativos da Reforma em curso apresentam uma promessa de “liberdade de escolha” que se materializa no discurso, mas, na realidade dos jovens a “livre escolha” enfrenta as condições socioeconômicas e educacionais. Compreende-se que as “escolhas” dos jovens, contudo, têm a possibilidade de não serem democráticas, tendo em vista que os sistemas estaduais de ensino podem optar em relação aos itinerários formativos ofertados. Reitera-se que os jovens até poderiam “escolher”, no entanto, essa opção estaria fadada a escolhas e ofertas dos sistemas de ensino, condição que limita possibilidades e se contradiz ao discurso reverberado pela reforma: de que o jovem pode escolher o que quiser estudar.

Na BNCC a principal estratégia para a flexibilização curricular são os itinerários formativos, formulados com base na DCNEM 2018, da seguinte forma: I – linguagens e suas tecnologias, II – matemática e suas tecnologias, III – ciências da natureza e suas tecnologias, IV – ciências humanas e sociais aplicadas e V – formação técnica e profissional. Esses itinerários devem garantir o protagonismo juvenil, que é um dos objetivos formativos da Pedagogia das Competências na Reforma do “Novo” Ensino Médio. Essa garantia do protagonismo será possível por intermédio da apropriação de procedimentos cognitivos e metodologias alinhadas aos seguintes eixos estruturantes: I – investigação científica, II – processos criativos, III – mediação e intervenção sociocultural e IV – empreendedorismo (Brasil, 2018a).

No conteúdo da BNCC (2018a) a flexibilidade é apresentada como princípio de organização curricular com a justificativa de atender às demandas de um país continental, com regiões que possuem características culturais diferentes e com uma diversidade de sujeitos. Esse procedimento, de acordo a BNCC (2018a, p. 468), estimula “[...] o exercício do protagonismo juvenil e fortalece o desenvolvimento de seus projetos de vida”. A BNCC, portanto, propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p. 15).

O conteúdo da Base Nacional Comum Curricular é contraditório. Essa contradição não se restringe somente a teoria e prática, evidenciando-se também na base epistemológica. A perspectiva filosófica e a ideológica se contradizem quando, por exemplo, no mesmo trecho, reforça-se a flexibilidade curricular como um princípio de organização curricular, ao mesmo tempo que reverbera o discurso no qual a BNCC deve superar a fragmentação disciplinar.

Essa flexibilização curricular utilizada como justificativa para atender a demanda da diversidade parte do princípio de um jovem sendo protagonista por escolher os itinerários para compor um projeto de vida. Compreende-se os itinerários formativos como um link que interliga protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo, a fim de formar um tipo humano, haja vista que corrobora-se com Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) quando referem-se ao protagonismo no contexto da literatura pós-moderna como uma expressão que carrega um sentido de urgência social em relação às angustias pessoais da juventude, que são objeto das políticas e não sujeitos dela (Souza, 2008).

Ressalta-se que esses itinerários, considerando a infraestrutura das escolas, não pressupõem uma escolha, mas, em muitos casos, uma condição imposta. A flexibilidade é, na realidade, um princípio da Pedagogia das Competências, tendo em vista que formar um sujeito flexível para atender as atribuições do mercado é um objetivo formativo.

A fragmentação curricular é outro ponto que demanda atenção, pois a flexibilidade como princípio organizador de um currículo fatiado por itinerários não pressupõe uma educação integrada ou até mesmo integral. Pelo contrário, afunila com mais evidência a instrumentalização de um ensino que reforma os saberes de competências como substitutivos aos saberes disciplinares.

Tanto o protagonismo juvenil quanto o projeto de vida sustentam-se em um ensino fragmentado, mínimo e flexível que contenha as aptidões e preferências dos jovens, direcionando para um processo formativo de um tipo de sujeito também fragmentado, adaptável e flexível, disposto aos sacrifícios para a manutenção do projeto de sociedade em vigência.

No que se refere às situações de aprendizagem nos itinerários formativos, a BNCC para o Ensino Médio e a Educação Profissional dispõe sobre o itinerário I, linguagens e suas tecnologias, que os estudantes devem desenvolver “[...] competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2018a, p. 481). Novamente, pode-se identificar que a dimensão socioemocional ganhou aspectos de importância nesse retorno da Pedagogia das Competências à hegemonia nas políticas educacionais.

Quadro 25 – Permanências e mudanças das estratégias propostas da Pedagogia das Competências nos documentos da Reforma do Ensino Médio no período de 1990-2019.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS		
1990 – 2002	2003 – 2015	2016 – 2019
- Pedagogia do Aprender a Aprender e Pedagogia de Projetos, caracterizadas pela utilização das seguintes estratégias formativas: - as situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.	- Pedagogia do Aprender a Aprender e Pedagogia de Projetos, caracterizadas pela utilização das seguintes estratégias formativas: - as situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.	- Pedagogia do Aprender a Aprender e Pedagogia de Projetos: foco maior nas metodologias ativas - “Grandes novidades” nas estratégias: projeto de vida e o protagonismo juvenil - Flexibilização curricular – itinerários formativos
1990 – 2019		
PERMANÊNCIAS	MUDANÇAS	
- Pedagogia do Aprender a Aprender e Pedagogia de Projetos, caracterizadas pela utilização das seguintes estratégias formativas: - as situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e a individualização do sujeito.	- Pedagogia do Aprender a Aprender e Pedagogia de projetos: foco maior nas metodologias ativas e - “Grandes novidades” nas estratégias: projeto de vida e o protagonismo juvenil - Flexibilização curricular – itinerários formativos	

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise documental (2023).

Em relação às estratégias propostas pela Pedagogia das Competências no período de 1990-2019, são identificadas mudanças e permanências. Em grande parte, tratam-se de permanências, haja vista que a Pedagogia das Competências não mudou sua base teórica nessas três últimas décadas, e que as estratégias formativas utilizadas na década de 1990 permaneceram entre 2003-2015.

Permanecem, portanto, os elementos das situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e na individualização do sujeito no período de 2003-2015. Nesse caso, não ocorrem rupturas, mas sim acréscimos no que se refere ao período antecedente ou ressignificações de termos. Esse conjunto de estratégias formativas representam a ampla corrente da Pedagogia do Aprender a Aprender, que inclui também a Pedagogia de Projetos que, nessa conjuntura, identifica que além da mistura conceitual nos documentos jurídico-normativos, há o processo de incorporação crítica do discurso das estratégias formativas da Pedagogia das Competências no ensino médio integrado, que expressa as engrenagens do período de acomodação no governo.

O que se constata como mudanças são na verdade deslocamentos de enfoques, passando a Pedagogia de Projetos, no âmbito da Reforma do “Novo” Ensino Médio, a ser excessivamente em metodologias ativas.

Diferente dos períodos anteriores, no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, apresentam-se como “grandes novidades” nas estratégias propostas: o projeto de vida e o

protagonismo juvenil, alinhados a flexibilização curricular e aos itinerários formativos, a partir dos quais pode-se evidenciar o projeto de vida dos alunos como a estratégia proposta com maior importância, em especial em termos de divulgação, sendo o grande *slogan* da reforma. O projeto de vida apresenta-se como uma estratégia global e principal que requer a presença das demais estratégias e objetivos formativos da Pedagogia das Competências para a conformação do tipo humano que se deseja formar atualmente: o *homo economicus* caracterizado como cidadão sacrificial.

5.6 Sínteses e considerações

Neste capítulo foram analisadas a base teórica, as finalidades, os objetivos formativos e estratégias formativas da Pedagogia das Competências nas políticas de ensino médio no período correspondente a 1990 - 2019, identificando que o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências forma desde a década de 1990 é o cidadão flexível – *homo economicus*, modificando somente a caracterização desse sujeito no períodos seguintes, onde disputou com o ensino médio integrado e, em seguida, quando houve o retorno de hegemonia da Pedagogia das Competências nas políticas de ensino médio no contexto da Reforma, que tem formado o sujeito *homo economicus* com foco na dimensão socioemocional – o cidadão sacrificial.

Evidenciou-se que a Pedagogia das Competências nunca esteve ausente ou distante do conteúdo do conjunto de documentos analisados, mesmo no período em que disputou espaço com o ensino médio integrado. Além disso, constatou-se que a Reforma do “Novo” Ensino Médio fortaleceu e exacerbou a Pedagogia das Competências nos documentos jurídico-normativos, com uma formação humana fragmentada e instrumental.

Identificou-se que a base teórica da Pedagogia das Competências, na década de 1990, foi determinada no âmbito da Psicologia pelo condutivismo/construtivismo: foco na dimensão cognitiva, enquanto a perspectiva da filosofia se direcionou pelo racionalismo, neopragmatismo e individualismo, a perspectiva pedagógica de formação pelo nicho Aprender a Aprender, e com base econômica predominante na ideologia da Teoria do Capital Humano.

Sobre as permanências identificadas entre os anos de 2003 - 2015, a base teórica permanece a mesma, com exceção do deslocamento na base psicológica: condutivismo/construtivismo, que em 1990 tinha foco na dimensão cognitiva e, a partir de 2010, revela-se um processo do deslocamento para a dimensão socioemocional, que tornou-se mais evidente no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio.

Entre 2016 – 2019 evidenciou-se a permanência da base teórica da Pedagogia das Competências. As mudanças identificadas são consideradas como um acréscimo para enfatizar outros pontos da teoria. Houve continuidades e mudanças expressas da seguinte forma: na base psicológica - o condutivismo/neoconstrutivismo, com foco na dimensão socioemocional, na Filosofia do neorracionalismo, neopragmatismo e individualismo, a Pedagogia do Aprender a Aprender e a Teoria do Capital Humano (renovada) na conjuntura do ultraconservadorismo.

Sobre as finalidades da Pedagogia das Competências, esta identificou-se uma sucessão de permanências na adaptação dos sujeitos as demandas do capital e padronização curricular das políticas de ensino médio. Nesse âmbito, uma característica que marca o período de 1990 – 2019 é a avaliação em larga escala, que foi identificada nos três períodos como um instrumento para alcançar as finalidades.

Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências, desde a década de 1990, são expressos na preparação geral de um tipo humano produtivo com a capacidade de continuar aprendendo para adaptar-se às exigências do mercado de trabalho. Ressalta-se que, entre 1990 – 2002 e 2003 – 2016, o objetivo de formar um tipo humano foi balizado na ideologia da empregabilidade. Desse modo, a mudança identificada entre 2016 – 2019 revela-se na preparação geral do sujeito, pautada na ideologia do empreendedorismo.

Quanto ao tipo de sujeito que se deseja formar, identificou-se que a Pedagogia das Competências, desde a década de 1990 até 2019, possuía o objetivo de formar um indivíduo singular e econômico para o Estado Liberal: trata-se do *homo economicus*. No contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, evidenciou-se a ampliação do *homo economicus* para esse novo tipo de sujeito, com características do espírito empreendedor e do aspecto socioemocional, que direcionam para um sujeito empreendedor que se sacrifique pelo desenvolvimento econômico do país: trata-se do *homo economicus* caracterizado como cidadão sacrificial.

As estratégias formativas são marcadas pelas permanências, haja vista que as estratégias das situações de aprendizagem, a resolução de situações problema e na individualização do sujeito utilizadas na década de 1990 permaneceram entre 2003-2015, que se expressam balizadas pela ampla corrente da Pedagogia do Aprender a Aprender, com a Pedagogia de Projetos.

Em relação às mudanças, sendo especificamente um deslocamento do enfoque para as metodologias ativas na conjuntura da Reforma em curso. Ainda sobre o período de 2016 -2019, o projeto de vida e o protagonismo juvenil são considerados os grandes *slogans* da reforma, se articulando com a flexibilização curricular e em relação aos itinerários formativos. Identificou-

se que o projeto de vida apresenta-se como uma estratégia global que, alinhada às estratégias e objetivos formativos da Pedagogia das Competências, direcionam para a formação do tipo humano atual: o *homo economicus* caracterizado como cidadão sacrificial.

O *homo economicus* revelou-se como o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências, com base na Teoria do Capital Humano, visa formar desde a década de 1990. Sendo esse um tipo humano que coaduna com a perspectiva de sociedade defendida pelo projeto hegemônico capitalista; um sujeito que, cada vez mais, valoriza o sacrifício pelo desenvolvimento “pleno” da economia; um sujeito cada vez mais individualista, racional e pragmático em suas ações, as quais direcionam para uma vida na qual as conquistas precisam ser empreendidas por ele próprio.

Revela-se que não foram identificadas rupturas, considerando o fato de ruptura denotar um sentido de rompimento e transformação. E no conteúdo da Pedagogia das Competências nas políticas de ensino médio entre 1990 – 2019 não ocorreram rompimentos, mas sim mudanças em torno das características pontuais dessa Pedagogia.

A forma como a Pedagogia das Competências foi incorporada na educação brasileira nas últimas três décadas revela a sua importância para os representantes do projeto de educação conservadora, sendo uma concepção que de fato comporta e expressa, de maneira evidente, que tipo de sociedade, educação e sujeito o sistema capitalista objetiva para a continuidade do seu processo de fortalecimento e hegemonia.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa discorreu-se sobre a Pedagogia das Competências como referência nas políticas educacionais de ensino médio, com uma análise das rupturas e permanências nos instrumentos normativos no recorte temporal de 1990-2019, considerando a base teórica, finalidades, objetivos formativos e estratégias propostas, identificando o tipo de sujeito que a Pedagogia das Competências visou formar nos últimos 30 anos.

Em um contexto de pandemia, o estudo se defrontou com dificuldades além das questões do inventário de pesquisa, com desafios de forma global, que impactaram na construção do texto. Em particular, refere-se ao período da Pandemia da Covid-19, com a necessidade da imposição do *lockdown* na mesma semana de início das aulas, fato que determinou um replanejamento na universidade, com a oferta de disciplinas obrigatórias, encontros de discussão da pesquisa e eventos acadêmicos em momentos on-line, realizados principalmente via *Google Meet*. Refere-se, também, às preocupações e cuidados com a saúde individual e coletiva, que mudaram hábitos e impactaram na elaboração da pesquisa.

Recuperando o projeto de pesquisa referente ao primeiro semestre de doutorado, observou-se que o objeto de estudo, as questões norteadoras e o problema de pesquisa sempre estiveram associados à Pedagogia das Competências nas políticas do ensino brasileiro, desde a década de 1990, sendo refinado conforme o processo de apropriação e imersão nas leituras e análises, assim como nas sessões de estudo e discussões sobre o objeto de estudo, realizadas de forma virtual com grupos de pesquisas e com o programa de doutorado.

Diante disso, destaca-se que a hipótese inicial da pesquisa foi certificada em parte, tendo em vista que os achados da análise reverberaram que a Pedagogia das Competências é um referencial basilar nos documentos educacionais brasileiros desde a década de 1990 e que as transformações conjunturais entre os anos de 1990-2019 alteraram o processo de incorporação da Pedagogia das Competências nas políticas educacionais de ensino médio, com permanências e mudanças no que se refere à base teórica, finalidades, objetivos formativos e estratégias dessa Pedagogia e, ainda, conseqüentemente, no tipo humano formado. Portanto, não foram identificadas rupturas, mas sim mudanças, fato que implica na certificação parcial da hipótese inicial da pesquisa.

Considerando responder aos objetivos, às questões norteadoras e ao problema da pesquisa, apresenta-se como principal achado de pesquisa que o tipo humano que a Pedagogia das Competências tem objetivado formar nas últimas três décadas é o *homo economicus*. Em

particular na conjuntura da Reforma do “Novo” Ensino Médio, o tipo humano de *homo economicus* identificado nos documentos jurídico-normativos caracteriza-se como o cidadão sacrificial, um sujeito conformado para o papel de um cidadão individualista, egoísta e racionalista, que deve se doar e sacrificar de maneira permanente pelo desenvolvimento do país.

Portanto, compreende-se que o cidadão sacrificial significa, para a Reforma em curso, o tipo humano específico para dar sustentação e fortalecer o projeto societário capitalista no contexto do ultraconservadorismo e ultraneoliberalismo, sendo o cidadão sacrificial um sujeito incluído pelo sistema capitalista quando se refere aos necessários sacrifícios pelo desenvolvimento econômico do Estado, contudo, é ao mesmo tempo excluído, pois o sacrifício revela o acesso limitado aos direitos e as políticas públicas, em particular o acesso a uma educação conservadora, instrumental e precarizada direcionada para o mercado de trabalho.

Dentre os outros achados relevantes da pesquisa, destacam-se os que se referem à base teórica, finalidades, objetivos e estratégias formativas da Pedagogia das Competências identificados nos documentos jurídico-normativos entre 1990 – 2019, os quais contribuiriam para constatar o tipo humano formado nas últimas três décadas.

Sobre a base teórica, identificou-se um processo e permanência, no qual algumas nuances, analisadas como mudanças e deslocamentos, foram evidenciadas. Entre 1990 e 2019 a base da Pedagogia das Competências foi a psicológica – condutivismo/construtivismo: foco na dimensão cognitiva; a filosófica com o racionalismo e o neopragmatismo, o nicho do Aprender a Aprender e com base econômica na ideologia da Teoria do Capital Humano. A Nuance se expressa a partir de 2010, com o deslocamento do aspecto cognitivo para o socioemocional, o qual tornou-se mais aprofundado na conjuntura ultraconservadora da Reforma do “Novo” Ensino Médio, com o neorracionalismo, neopragmatismo e individualismo e a Teoria do Capital Humano (renovada).

Quanto às finalidades, foi constatada a permanência absoluta nos três períodos de análise, o que se revela na adaptação dos sujeitos às demandas do capital e padronização curricular das políticas de ensino médio. A avaliação em larga escala é outra marca significativa do período de 1990 – 2019, compreendida como um instrumento para alcançar as finalidades e, portanto, contribuir com a permanência da Pedagogia das Competências no conteúdo dos documentos jurídico-normativos.

Os objetivos formativos da Pedagogia das Competências também permanecem os mesmos desde a década de 1990, tendo como mudança evidente somente a ideologia na qual o objetivo é pautado. O objetivo precípua da Pedagogia das Competências nas últimas três

décadas é formar um tipo humano, que entre 1990 e 2015 foi balizado na ideologia da empregabilidade e, a partir de 2016, fortemente marcado pela ideologia do empreendedorismo.

Quanto às estratégias formativas, identificou-se que as situações de aprendizagem, a resolução de situações-problema e a individualização do sujeito utilizadas na década de 1990 permaneceram na década seguinte, com base na ampla corrente da Pedagogia do Aprender a Aprender e com a Pedagogia de Projetos. No período referente a 2003 – 2015 há um processo que denominado como incorporação crítica do discurso da estratégia das situações de aprendizagem da Pedagogia das Competências pela perspectiva da integração, tendo vista que se trata de um período de concepções em disputa.

As mudanças constatadas referem-se ao período 2016 – 2019, com o deslocamento do enfoque das estratégias formativas para as metodologias ativas. Ainda no contexto da Reforma em curso, compreende-se o projeto de vida e o protagonismo juvenil como os grandes *slogans* do projeto do “Novo” Ensino Médio, o qual é articulado diretamente com a flexibilização curricular e aos itinerários formativos e pressupõem a principal marca da Reforma do “Novo” Ensino Médio: a formação do *homo economicus* caracterizado como cidadão sacrificial.

Os achados da pesquisa articulados a atual conjuntura, em particular, após as eleições presidenciais de outubro de 2022, expressam um período de maior abertura para diálogo e intermediações em torno da busca pela revogação da Reforma do “Novo” Ensino Médio. No entanto, identifica-se a apropriação do Ministério da Educação pelos agentes reformadores, desde o cargo de Ministro até a interlocução direta com representantes de fundações e institutos privados, que defendem a Reforma. Nessa conjuntura, o campo progressista que defende um projeto de educação da classe trabalhadora segue articulado em um coletivo de estudantes, pesquisadores, associações e sindicatos, lutando por uma formação humana integrada.

Desse modo, revelam-se elementos suficientes para a continuidade da pesquisa, em particular nas análises das articulações em torno da revogação da reforma em curso, bem como nas propostas de modificações do seu conteúdo. Pode-se, com isso, observar o encaminhamento de como seguirá a apresentação da base teórica, finalidades, objetivos formativos e estratégias propostas para a formação de um tipo humano específico, evidenciando se a Pedagogia das Competências seguirá como hegemônica nas próximas décadas, assim como foi nos últimos 30 anos.

Considerando a caracterização do *homo economicus* de que a Pedagogia das Competências forma desde a década de 1990, em particular sendo expresso pelo cidadão sacrificial no contexto da Reforma do “Novo” Ensino Médio, é válido analisar como o conteúdo

da Reforma em curso, juntamente com a Pedagogia das Competências, devem pensar o tipo humano de cidadão sacrificial no decorrer dos próximos projetos e ações reformistas. Haverá um cidadão com características mais sacrificiais que o atual? Esta é de um fato uma nuance da pesquisa que poderá desencadear na continuidade e na problematização para outras pesquisas enveredarem.

Diante disso, retoma-se Saviani (2011), que evidencia a importância da “resistência ativa”. E a resistência ativa do campo progressista foi identificada nesta pesquisa. A luta de classes existe e resiste, assim como existem e resistem os representantes do projeto de educação para a classe trabalhadora, que devem seguir fazendo aquilo que sempre fizeram: disputar projetos para a tornar orgânica a formação humana integrada das juventudes brasileiras.

Na presente tese, identificou-se que os representantes desse projeto de educação para uma formação humana integrada não esmoreceram, disputando espaços e conteúdos mesmo quando a conjuntura se apresentava como hegemônica em torno da Pedagogia das Competências. Portanto, é reconhecida a hegemonia da Pedagogia das Competências, em particular na Reforma em curso. Contudo, ressalta-se que nós, enquanto representantes do projeto de educação progressista, seguimos como resistência ativa frente à tendência de dominação; seguimos na defesa pela formação de um sujeito omnilateral, a partir de todas as dimensões para o seu pleno desenvolvimento histórico; seguimos apresentando propostas e alternativas como um instrumento de luta contra a hegemonia do campo conservador.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, Claudia Falavigna. **É preciso aprender sobre empregabilidade: uma análise a partir do site da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH)**. 2016. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara rejeita PEC que autorizava universidade pública a cobrar por curso lato sensu**. 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/510576-camara-rejeita-pec-que-autorizava-universidade-publica-a-cobrar-por-curso-lato-sensu/>. Acesso em: 17 set. 2022.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Deputado diz que reforma do ensino médio terá alcance limitado pela falta de verbas**. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/504591-deputado-diz-que-reforma-do-ensino-medio-tera-alcance-limitado-pela-falta-de-verbas>. Acesso em: 07 out. 2022.
- AGÊNCIA BRASIL. **Em crescimento, bancada evangélica terá 91 parlamentares no Congresso**. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/em-crescimento-bancada-evangelica-tera-91-parlamentares-no-congresso>. Acesso em 15 abr. 2022.
- AGÊNCIA BRASIL. **Mendonça Filho defende urgência da reforma do ensino médio**. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/mendonca-filho-defende-urgencia-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 17 set. 2022.
- AGÊNCIA SENADO. **Glossário legislativo: Sistema S**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 13 maio 2021.
- AGUIAR, Marcia Ângela da S. O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do governo FHC. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 72-89, set. 2002.
- ALBERTI, Dirceu Luiz. **Competências na formação docente: um olhar hermenêutico**. 2015. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2015.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, Virgílio Pereira de. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Signo**, v. 35 n.59, p. 44-57, jul./dez., 2010.
- ALVES, João Paulo da Conceição. **Gênero e materialidade da noção de competências na prática pedagógica de professores de uma escola de Ensino Médio em Macapá/AP**. 2015.

171f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. **Humanidades & Inovação**. v. 7, n. 8, p. 20-35, fev./mar. 2020.

AMARAL, Manoel Francisco do. **Ensino de Filosofia e Pedagogia das Competências**: análise da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma da educação profissional sob a ótica da Noção de Competências**. (no prelo). *In*: Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, no GT de Política Educacional. Caxambu, out. 2003.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a Educação Básica Mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 8, p. 219 - 232, 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer e a vulnerabilização do professor da educação básica**. (no prelo). 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da Pedagogia das Competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. **Trabalho e Educação**, n. 5, p. 18-35, jan./jul. 1999.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª edição eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em 10 abr. 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Modelo da Competências. *In*: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília Regina. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG, 2000. 209-2010p.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Modelo de Desenvolvimento de Competências. *In*: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília Regina. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG, 2000. 212p.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: LíberLivro, 2013, p. 33-47.

BALL, Stephen. **Education plc**: Understanding private sector participation in public sector education. Abingdon, UK: Routledge, 2007.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BARBOSA, Ana Claudia Rocha. **Ensino por competências e as concepções de ensino/aprendizagem dos docentes no Ensino Superior Militar**: uma possibilidade de transformação pela ótica da educação sociocomunitária. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, Lda, 1977.

BASSO, Simone Sonza. A metodologia baseada em competências na Educação Profissional do SENAI. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas – RG, 2010.

BENITTIS, Valéria Lima Andrioni. **A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BENTO, Estevão de Jesus. **Aprendizagem por projetos para o desenvolvimento de competências**: uma proposta para a educação profissional. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7ª reimpressão. (Carlos Nelson Coutinho: tradução). Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Noberto. *et al.* **Dicionário de Política**. ed. 11. v 1. Brasília: Editora UNB, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21 dez., 2017, Seção 1, p. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **EM n.00084/2016/MEC**. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria 971 de 9 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 – publicação original. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.079**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: Casa civil, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.180**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência [...]. Brasília: Casa civil, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 13.341**. Casa Civil: Brasília, 29 set., 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13341.htm. Acesso em 15 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Resolução n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio. **Ensino Em Re-Vista**, v.29, p. 1-24, 2022.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Zazie edições, 2018. Tradução: Juliane Bianchi Leão. Disponível em: [Pequena_Biblioteca_de_Ensaio_Wendy_Brown_Zazie2018.pdf](#). Acesso em: 11 jul. 2021.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 13-34p.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, 2001.

CAETANO, Maria Raquel; COMERLATTO, Luciani Paz. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria.

In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: editora Universitária Metodista IPA, 2018.

CAMARGO, Gabrieli Boenke de. **O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos do Sebrae e a divulgação do empreendedorismo na educação**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2018.

CANARIN, Gisele Joaquim. **A organização curricular na educação de jovens de adultos na modalidade EAD, na perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Profissionalização e escolarização: uma Experiência de Articulação do SENAI-PA**. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, 2007.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. (Orgs). **Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escola’: novo ensino médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação à competência: dos fundamentos aos usos – o PLANFOR dissimulador de novos “conceitos” em educação**. 2002. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2002.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, v.20, n, 42, p. 1 – 25, maio/ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n.18, p. 307-328, mayo/oct. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **O retrato de uma catástrofe**. 2017. Disponível em https://m.facebook.com/jornalistaslivres/videos/o-retrato-de-uma-cat%C3%A1strofe/475162479274301/?_rdr. Acesso em: 10 set. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez: 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão popular, 2012b. p.307-315.

COSMO, Claudia de Carvalho. **Formação continuada de professores: contingências, necessidades e desafios – reflexões sobre o Programa Teia do Saber**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

COSTA. Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro a partir da Lei 13.415/2017. **Margens-Revista Interdisciplinar**, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

COSTA, Manoel Pereira da. **Certezas e incertezas da educação profissional por competências**. 2007. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. *In*: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano editora, 2002. 103-133p.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURRÍCULO LATTES. **Buscar currículos Lattes**. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). Disponível em: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP - Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789 | Documentos anteriores à criação da Sociedade das Nações (até 1919). Acesso em: 20 set. 2021.

DEISEL, Aline; BALDEZ, Alda Leia Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Themis**, v. 14, n. 1, p. 268 – 288, 2017.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador: produtividade & cidadania**. Rio de Janeiro: Shape Ed, 1995a.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. 1995B. Disponível em: O-modelo-das-competencias-profissionais-N_Del Luiz-1.pdf (adventista.edu.br). Acesso em: 11 set. 2021.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. *In*: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência**. Formação. v. 2. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, Projeto de

Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE, maio, 2001, p. 5-17.

DELORS, Jcques et al. **Educação: um tesouro a ser descoberto**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/MEC: Brasília, 1998.

Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

DERZI, Misabel de Abreu Machado. Tipo ou conceito no Direito Tributário?. **Revista Faculdade de Direito UFMG**, Belo Horizonte, v. 31, n. 30/31, p. 213-260, 1987.

DIAP – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. **Eleições 2018: bancada evangélica cresce na Câmara e no Senado**. 2018. Disponível em:

<https://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/88900-eleicoes-2018-bancada-evangelica-cresce-na-camara-e-no-senado>. Acesso em 13 abr. 2022.

DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS. **Tipo**. 2023. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/tipo/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

DUGUÉ, Élisabeth. La Gestion des compétences: les savoir dévalués, le pouvoir occulté.

Revue Sociologie du Travail, Paris, Dunod, v. 36, n. 3, p. 273-292, 1994. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1994_num_36_3_2175. Acesso em: 17 out. 2022.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global editora, 1986.

ESCAVADOR. **Busca**. Disponível em: <https://www.escavador.com/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS**. 2006. 227f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006.

ETIMOLOGIA. **Origem do conhecimento**: etimologia de (prefixo) auto. Disponível em:

<https://etimologia.com.br/prefixo-auto/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

EXLEY, Sonia. Think tanks and policy networks in English education. In: HILL, Michel. (Org.). **Studying public policy: An international approach**. Bristol: Policy Press, 2014. 179-190p.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; BARROS, Ellen Belomonte. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, n. 14360, p. 2 – 21, 2023

FARIAS, Rosane de Abreu. **“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais.** 335f. 2022. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

FAURE, Edgar *et al.* **Apprendre à être**. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. UNESCO. Paris, Fayard, 1972. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Discurso das Competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente**. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, 2007.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das Noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FERRETTI, Celso João. SILVA JÚNIOR, João do Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43- 66, mar. 2000.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 38, n. 139, abr-jun., p. 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004

FIDALGO, Fernando *et al.* Introdução. In: FIDALGO, Fernando *et al.* (Orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2010.

FIDALGO, Nara Lucilene Rocha. FIDALGO, F. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. *In*: FIDALGO, F. *et al* (Orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. 2 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2010.

FIOCRUZ. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação** - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Brasília, 29 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FOGUEL, Débora et. al. (Orgs). **Desafios da Educação Técnico-Científica no Ensino Médio**. Academia Brasileira de Ciências: Rio e Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.abc.org.br/IMG/pdf/desafios_da_educacao_tecnico-cientifica_no_ensino_medio.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

FREITAS, Aliny Karla Alves de. **A formação técnica de nível médio na Escola Técnica do Agreste – PE**. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação: nova direita; velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 25 – 56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, p. 206-236, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. 17-34p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. *In*: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. 44-49 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 38 – 45, nov. 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1478/1472>. Acesso em: 20 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**. n. 5, ano 3, p. 329 – 332, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 67-82, 2009.

FONTES, Anita Pedrosa. **Os estágios nas escolas profissionais do estado do Ceará: a relação do trabalho-educação no contexto da acumulação flexível**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa atuação**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 22 out. 2022.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Nossas alianças**. 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/aliancas/nossas-aliancas>. Acesso em: 22 out. 2022.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 4**. FVC: São Paulo, 2013.

FURTADO, Delcilene Sanches. **A formação docente no PNAIC: concepções segundo as orientações prescritas e as ações efetivas no município de Cametá – PA**. 2017. 174. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Centro Universitário Do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

GOMES, Sandra Suely da Silva. **Políticas Educacionais para a educação tecnológica: a proposta do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos da FAP e o histórico dualismo da educação Brasileira**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

GOTTARDI, Mônica de Lourdes. **A educação a distância e o desenvolvimento das competências profissionais: estudo de caso em uma empresa**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas – RS, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo. ed. 2 v. 2. (Tradução: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. (Tradução: Gabriel Bogossian). São Paulo: Hedra, 2008.

GROPPO, Luís Antonio; SALLAS, Ana Luísa Fayet; SOFIATI, F. M. (Org.). **A presença da felicidade**: ocupações estudantis no Brasil em 2015 e 2016. 1. ed. Curitiba: CRV, 2022. v. 1. 370p.

GROPPO, Luís Antonio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; SILVA, Monica Ribeiro da. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: 'é preciso ter ouvidos abertos e atentos para ouvir o que realmente diziam e dizem as e os ocupas?'. **Trabalho necessário**, v. 19, p. 287-305, 2021.

GUEDES, Thaís. **As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente**: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, campus Florianópolis, em análise. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. (Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves). São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 11 abr. 2022.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Fundador**. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/fundador/>. Acesso em: 15 out. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOPNIN, Pável. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LENZI, Denise Aparecida. **O ensino de Sociologia na rede estadual de São Francisco Beltrão**: o que se ensina, como se ensina e por que se ensina?. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. (Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace). 4 ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **Reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma**. 2005. 215f. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2005.

LINKEDIN. **Pessoas**. Disponível em: <https://br.linkedin.com/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LOPES, Franz Carlos Oliveira. **A disciplina da Educação Física no contexto da reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MACHADO, João Carlos Bernardo. **A proposta pedagógica de Phillippe Perrenoud: fundamentos filosóficos da pedagogia das competências**. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MACHADO, Lucília Regina. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MACHADO, Lucília Regina. Educação Básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, n. 3, jan./jul. 1998a.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: MACHADO, Lucília. (Org.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 9-23.

MACHADO, Lucília Regina. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 9-28, ago./dez. 1998b.

MACHADO, Vinícius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de História: a BNCC e a Pedagogia das Competências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2019.

MAGALHÃES, Guilherme Lins; CASTIONI, Remi. Educação profissional no Brasil – expansão para quem?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. **A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação**. 2004. 334f. Tese (Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v.19, n.64, set. 1998.

- MARCONDES, Hilton Japiassú Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará**. 2016. 104. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- MARTINS, Lígia Marques; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos alternativos necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. (Rubens Enderle seleção, tradução e notas). São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl, **Manuscritos econômico-filosóficos**. Jesus Ranieri: tradução). São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **O Capital, I, Seção I, Capítulo I Mercadoria**. 1974. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>>. Acesso em: 15 maio. 2021.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. (Nélio Schneider: tradução). São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Edição Eletrônica (e-book). Campinas: Editora Navegando, 2011.
- MASCARENHAS, Vanessa Batista. **Projovem urbano: concepções de formação de jovens e implicações como política colaborativa (2005-2013)**. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2016.
- MATIAS, Maria Adellane Lopes. **Educação Liberal, Educação Politécnica e Ensino Médio Integrado: análise do IFCE**. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- MAZUI, Guilherme. **Em balanço de 2 anos, governo destaca economia e programas sociais, mas não cita alta da taxa de desemprego**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/em-balanco-de-2-anos-governo-destaca-economia-e-programas-sociais-mas-nao-cita-alta-da-taxa-de-desemprego.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. “A Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, maio, p. 53-60, 1992.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, Laudenir Otavio. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional**: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no estado de São Paulo. 2005. 278f. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2005.

MENEZES, Alexansandra Maria dos Santos. **Tecendo competências na Educação Profissional**: a metodologia de ensino por competências no curso técnico têxtil da Escola SENAI “Francisco Matarazzo” em São Paulo – 2003 – 2011. 2012. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MERTENS, Leonard. **Competencia laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor, 1996.

MIGUEL, Iván G. Silva. **O enfoque por competências no discurso sobre o Ensino Médio Brasileiro**: um exercício de problematização. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Future-se**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641-future-se>. Acesso em 19 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo ministro é recebido pelos servidores do MEC e assegura prioridade às políticas públicas atuais**. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/rossieli-soares>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Pronatec**: um caminho de oportunidades pela educação profissional e tecnológica. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rafael Lucchesi é empossado na Câmara de Educação Superior**. Conselho Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/35851-rafael-lucchesi-e-empossado-na-camara-de-educacao-superior>. Acesso em> 15 set. 2022.

MONTEIRO, Fabíola da Conceição Lima. **Relação escola-empresa e os desafios na formação de “novas” competências no Instituto federal do Maranhão – IFMA**. 2010. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

MONACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. (Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira e Paolo Nosella. Revisão: Paolo Nosella). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011.

MORAES, Roselaine Monteiro. **Educação empreendedora no Ensino Fundamental**: uma investigação sobre o Programa de Educação Empreendedora Sebrae – Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP em Pejuçara, RS. 2019. 161f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das Competências e Escolas Estaduais de Educação profissional no Ceará: formando para o mercado.** 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

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 e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 335-372, 2017.

MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. **A fábrica como espaço educativo - a qualificação do trabalhador frente às exigências tecnológicas e organizacionais: estudo de caso em uma fábrica do setor eletroeletrônico, na Zona Franca de Manaus.** 2002. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NADOLNY, Lorena de Fatima; GARANHANI, Marynelma Camargo. Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional: análise de um projeto de formação continuada de professores(as) de Educação Física. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 185 – 203, jan./dez. 2019

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008 a 2014): crítica a concepção empresarial em escolas de educação profissional cearense.** 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Natal, 2016.

NEVES, Magda de Almeida. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. *In*: MACHADO, L. (Org.). **Trabalho e educação**. 2 ed. Campinas - SP: Papirus, 199

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, julh./dez. 2005.

NOVELLI, Giseli. **Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho.** 2006. 222f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2006.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. **Implicações do modelo de competências na educação profissional do SENAC/PE: sob o olhar do professor.** 2006. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Disponível em: 04 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reforma da Educação Secundária**. Brasília: UNESCO, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **The definition and selection of key competencies**. OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>. Acesso em 13 dez. 2022.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. Aprender a aprender: um novo paradigma ou uma rearticulação do pragmatismo de Dewey?. **Cadernos de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.31-58, 1997.

OLIVEIRA, Lucia Torres de. **Currículo da História organizado por competências: compreensão e materialização pelos professores da rede pública estadual no município de Rio Branco – Acre**. 2017. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de São Francisco Beltrão – PR, no período de 2007 – 2013**. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR, 2015.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI, 1989.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. Buenos Aires, 2000. In: **Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais**. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/26568/2/LIVROS%20EPSJV%200001202.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

PELLISSARI, Lucas. **As políticas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo**. 2018. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA JUNIOR, Ademar Bernardes. **Legislação e educação profissional: um estudo sobre documentos de orientação curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2018. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo – SP, 2018.

PIAGET, Jean. **Equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIRES, Rosiléa dos Santos Amatto. **Formação profissional e juventude: análise de um programa de qualificação derivado da lei do aprendiz**. 2013. 93f. Dissertação – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

PORRO, Roberto *et al.* **As boas práticas de fona Alódia na produção do sabonete de babaçu da AMTR – comunidade Ludovico, Lago do Junco, MA.** Mestres do Agroextrativismo no Mearim, v. 27. Distrito Federal: Embrapa, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, Número Especial, mar. 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual na Relação Trabalho-Educação.** 2001. 316f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-104, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de Formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set., 2011.

RAMOS, Marise; Michelle, Paranhos. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da Pedagogia das Competências?. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. O que já não era sólido se desmoronava no ar: a insustentabilidade da pedagogia das competências cognitivas e socioemocionais. **Revista Paradigma**, v. 43, Edição 3, p. 451-479, set. 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1279/1160>. Acesso em 15 dez. 2022.

RODRIGUES, Claudio Eduardo. Ética aristotélica: finalidade, perfeição e comunidade. **Polymatheia – Revista de Filosofia**, v. 5, n. 7, p. 51 – 67, 2009.

RODRIGUES, Jaqueline do Nascimento. **A Pedagogia das Competências nas práticas pedagógicas dos professores nas escolas estaduais de educação tecnológica do Estado do Pará.** 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. *In*: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP, Papirus, 1997.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso francês. *In*: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP, Papirus, 1997. p. 69 -102.

RUFINO, Leonardo Ferreira *et al.* Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na BNCC do Ensino Médio. **Revista Currículo e Docência**, v. 2, n. 2, p. 5 – 22, 2020

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, v. 23, n. 02, p. 303-322, jul./dez. 2005

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* Educar por Competências: o que há de novo?. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 13-62p.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Angela Mara de Barros. (Orgs.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. 15-38p

SANTOMÉ, Jurju Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 161-197p.

SANTOS, Cleverson José dos; SILVA, Mônica Ribeiro da. O papel dos agentes intermediários no processo de implementação de uma política educacional: o GT Ensino Médio do Consed e a reforma pela Lei No 13.415/2017 no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, p. 1-16, 2022

SANTO FILHO, Edson do Espirito; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019.

SANTOS, Jordan Rodrigues. **O PRONATEC: mediação para o fomento do mercado da Educação profissional**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2018.

SARTÓRIO, Lucia Aparecida Valadares. **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira: os programas de ensino no Estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008)**. 2010. 450f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SCHLICKMANN, Jéssica Rohden. **A educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Pedagogia das Competências como instrumento de cidadania e inserção socioproductiva**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SENADO NOTÍCIAS. **Glossário legislativo**: Sistema S. Disponível em: Sistema S — Senado Notícias. Acesso em: 14 ago. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras on-line**, v. 4, n. 11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SMITH, Adam. **Riqueza das Nações**. (1776). v. I. Lisboa: Gulbenkian, 1993.

SILVA, Ederbal Forest da. **A Educação profissional frente às demandas do mundo do trabalho**: limites e possibilidades da Pedagogia das Competências. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SILVA, Juscínária Tavares da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

SILVA, José Humberto da. **O mundo do trabalho contexto da reforma curricular paulista**. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista (online)**, v. 34, p. 1 – 15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Competências**: a pedagogia do “novo ensino médio”. 2003. 305f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Programa de Estudos Pós-

graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, p. 18-27, jan./abr., 2010.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **Repercussões das concepções pedagógicas nas políticas educacionais em Rondônia entre 1996 e 2010**. 2011. 127. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Porto Velho – RO, Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2011.

SILVA, Sandra Regina Paz da. **A “nova” política pública de qualificação profissional do Brasil: contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ**. 2011. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação/Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **Os caminhos da Avaliação educacional: das orientações internacionais à proposta de Estado “São Paulo Faz Escola” (1990 – 2009)**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

SOARES, Roberto Leite. **A Educação profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a Pedagogia das Competências nos dias atuais**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **A teoria do capital e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Educação da Universidade Federal de Rondônia, Porto velho, 2016.

SOUSA, Cristiane Lopes de. **A Fundação Victor Civita como reflexo da relação do empresariado brasileiro com as políticas para o ensino médio e a juventude**. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação e Currículo da Escola Básica – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2019.

SOUSA, Cristiane Lopes; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. SOMOS EDUCAÇÃO: um representante do sistema privado de ensino no Brasil. *In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd*. 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3711-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

SOUZA, Thaís Rabello de. **(Con)formando professores “eficazes”**: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2009.

SOUZA, Émerson Francisco de. **O currículo da rede estadual paulista de ensino para a disciplina de História**: análise, compreensão e crítica dos professores. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2008. 351f. Tese (Curso de Pós-graduação em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Samantha Castro Vieira de. **Pronatec e a (con)formação da classe trabalhadora em tempos neoliberais**. 2017. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2017.

SPENTHOF, Odair José. **“Formação de cabeças ou de braços”**: tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Sertão (1963 – 2008). 2013. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2013.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd (Coleção Educação para Todos; 16), 2007.

SUNO. **Biografia de Jorge Gerda**. Disponível em: <https://www.suno.com.br/tudo-sobre/jorge-gerdau/>. Acesso em: 08 out. 2022.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Orgs.). **Saberes e Competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997. p. 25 – 68.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. 8.ed.- São Paulo: Atlas, 1990.

TEXEIRA, Regina Célia Fernandes. **Qualificação e competência**: a formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI de Montes Claros/MG – 2003 a 2009. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2011.

THIOLLENT, Michael. **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária**. 5 ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**. Abril de 2022b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022->

abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento. Acesso em: 21 out. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **História**. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que fazemos**. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO YOUTUBE. **Proposta de presidenciais para a Educação Básica**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Todospelaeducacao>. Acesso em: 23 out. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação**: relatório de atividades de 2006-2009. 2010. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2006-2009.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2019**: o que esperar para o ensino médio?. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/2019-o-que-esperar-para-o-ensino-medio>>. Acesso em: 20 maio 2020.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A noção de competências na educação profissional**: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande – MS. 2009. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2009.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das Competências e Diretrizes Curriculares**: a estetização das relações entre trabalho e educação. 2005. 303f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TV SENADO. **Audiências públicas**. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv#/web/views/Display.asp?canalnro=16&autoplay=true>. Acesso em: 07 out. 2022.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro. **Educação profissional no Ceará**: políticas e práticas dos centros técnicos em cenários de Reforma (1990-2010). 2013. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

ZANOTE, Marco Aurélio. **Avaliação de competências**: profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso. 2011. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2011.

ZAREMBA, Felipe de Assis. **A reforma na Educação Profissional**: um estudo sobre o modelo de competências e suas implicações no plano de trabalho docente. 2009. 184f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

ZERBI, Misabel de Abreu Machado. Tipo ou conceito no Direito Tributário? **Revista Fac. De Direito**, v. 31, n. 30/31, p. 213 – 260, 1987. Disponível em:

<https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/1046>. Acesso em: 5 jul. 2023.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais**: a história reeditada como farsa?. 2006. 320f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2006.