

Contrarreforma do ensino médio: *dimensão renovada da pedagogia das competências?*

High School counter-reform:
a renewed dimension of the pedagogy of competences?

Contrarreforma de la escuela secundaria
¿dimensión renovada de la pedagogía de las competencias?

 **MARISE RAMOS***

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

 **MICHELLE PARANHOS****

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

RESUMO: Neste texto discutimos a noção de competência no âmbito do ‘Novo’ Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira, tendo em vista as continuidades e descontinuidades do discurso educacional hegemônico nos anos 1990. Examinamos o processo de construção dessa política, desde a crise do governo Dilma Rousseff até o governo Michel Temer instituído pelo golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016, contexto favorável à retomada do ideário neoliberal dos governos Fernando Henrique Cardoso. Analisamos os fundamentos epistemológicos da pedagogia das competências e algumas de suas características contemporâneas, como a exacerbação da dimensão ‘socio-emocional’ da formação e a ênfase no empreendedorismo. Concluímos argumentando sobre a necessidade de se reafirmar a concepção da formação integrada e *omnilateral* na perspectiva da politécnica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. BNCC. Pedagogia das competências.

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. *E-mail:* <ramosmn@gmail.com>.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu. *E-mail:* <michelle.paranhos@gmail.com>.

ABSTRACT: In this text, we discuss the meaning of competence in the scope of the 'New' High School and the current counter-reform of the Brazilian education curriculum, in view of the continuities and discontinuities of the hegemonic educational discourse in the 1990s. We analyze its building process since the crisis of Dilma Rousseff's government until the Michel Temer's government instituted by the media-legal-parliamentary coup in 2016, which was a favorable context to the resumption of the neoliberal ideology of Fernando Henrique Cardoso's governments. We analyze the epistemological foundations of the pedagogy of competences and some of its contemporary characteristics, such as the exacerbation of the 'socio-emotional' dimension of training and the emphasis on entrepreneurship. Finally, we argue about the need to reaffirm the concept of integrated and omnilateral formation from a polytechnic perspective.

Keywords: New High School. BNCC. Pedagogy of competences.

RESUMEN: En este texto discutimos la noción de competencia en el ámbito de la 'Nueva' Escuela Secundaria y la actual contrarreforma curricular de la educación brasileña, considerando las continuidades y discontinuidades del discurso educativo hegemónico en la década de 1990. Examinamos el proceso de construcción de esta política, desde la crisis del gobierno de Dilma Rousseff hasta el gobierno de Michel Temer instaurado por el golpe mediático-jurídico-parlamentario de 2016, contexto favorable a la reanudación de la ideología neoliberal de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso. Analizamos los fundamentos epistemológicos de la pedagogía de las competencias y algunas de sus características contemporáneas, como la exacerbación de la dimensión 'socioemocional' de la formación y el énfasis en el emprendimiento. Concluimos argumentando sobre la necesidad de reaffirmar el concepto de formación integrada y *omnilateral* desde una perspectiva de la politecnia.

Palabras clave: Nueva escuela secundaria. BNCC. Pedagogía de las competencias.

Introdução

Neste artigo, buscamos discutir as competências no âmbito do ‘Novo’ Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira, tendo em vista as continuidades e descontinuidades do discurso educacional que se tornou hegemônico a partir dos anos 1990, que é retomado e assume renovada centralidade. A reflexão que apresentamos é necessária para compreendermos por que a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e a contrarreforma do ensino médio ganham destaque no Brasil e mantêm-se intocadas no atual cenário de aprofundamento da racionalidade e das políticas neoliberais e ultraconservadoras do governo de Jair Bolsonaro.

Identificamos a retomada da pedagogia das competências que orientou as reformas curriculares em vários países e no Brasil, nos anos de 1990, com elementos de renovação ideológica representados na ênfase conferida à dimensão ‘socioemocional’ da formação humana explicitada nos documentos normativos do ‘Novo’ Ensino Médio, desde a Lei nº 13.415/2017, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, até a Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Os germens dessa renovação já se faziam presentes no documento *Pátria Educadora*, elaborado por Mangabeira Unger no governo da presidenta Dilma Rousseff e receberam apoio e densidade intelectual com a colaboração de empresários, do Conselho Nacional de Educação — CNE e dos secretários estaduais e municipais de educação.

Ainda que, no Brasil, a defesa da concepção do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005) e o incentivo a sua implantação, principalmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica — Rede EPCT, tenham incluído novas tensões no ideário educacional neoliberal, contribuindo, em alguma medida, para o arrefecimento da pedagogia das competências tão difundida ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso, esta manteve-se presente na sociedade e na educação, orientando as avaliações em larga escala, principalmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — PISA,¹ *Programme for International Student Assessment*.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular — BNCC do ensino médio foi o ponto alto de retomada da pedagogia das competências na educação básica, quando essa noção adquiriu materialidade normativa para a organização dos currículos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 03/2018) também se esmeraram em definir as competências e explicitar que o seu desenvolvimento, nas dimensões cognitiva, psicomotora e socioafetiva é o que leva à formação integral dos/as estudantes. Nesse documento em particular, tenta-se fazer um alinhamento de princípios e noções coerentes com essa pedagogia, por meio de alguns hibridismos na linguagem, eficazes para distrair e confundir os/as leitores/as, que tomam de empréstimo vários conceitos elaborados e difundidos pelo pensamento educacional crítico, principalmente vinculado à defesa do Ensino Médio Integrado.

O eixo que guia nossa análise é a constatação do avanço do neoliberalismo, levando a ampliação desastrosa do desemprego e vulnerabilidade social nos limites da barbárie. A burguesia brasileira, associada ao capital internacional, toma a educação da classe trabalhadora como pedra de toque, não tanto visando a adequação da força de trabalho aos interesses da produção e do lucro, mas como meio de assistência e controle social supostamente obtido pela formação de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si (DARDOT & LAVAL, 2016). No plano epistemológico, a convergência entre esse contexto econômico-político e a cultura pós-moderna redundam no relativismo, que retroalimenta, por contradição, o negacionismo científico em tempos de pós-verdade (D'ANCONA, 2018). Daí que demonstramos, mais uma vez, que o pragmatismo é a epistemologia da pedagogia das competências, e em sua versão pós-moderna, é o neopragmatismo. Ao mesmo tempo, se o tecnicismo e o condutivismo já eram formas pelas quais a pedagogia das competências tendia a ser implantada para a formação de trabalhadores/as – dado o fato de sua normatização curricular levar a enunciados que expressam mais desempenhos e condutas do que articulação e mobilização complexas de conhecimentos – hoje, o avanço das tecnologias e as experiências de ensino remoto podem levar a educação a se subjugar ainda mais a um autoritarismo da técnica e dos métodos, com consequências brutais de desqualificação do trabalho pedagógico e da formação humana. Em razão disso, concluímos este texto argumentando sobre a necessidade de se reafirmar a concepção da formação integrada e *omnilateral* na perspectiva da politecnicidade, e este é um ato necessário de resistência.

A contrarreforma curricular da educação

Podemos dizer que a contrarreforma curricular da educação brasileira em curso alia elementos das agendas educacionais ultraneoliberais, centradas na competitividade e na eficiência, que acomodam as demandas do empresariado e das agendas educacionais ultraconservadoras e reacionárias, estruturadas em torno da concepção da ‘família tradicional’ como unidade elementar de organização da sociedade. Embora tenham origens, objetivos e formas de operar que aparentam ser distintas, essas agendas se articulam em seus objetivos: o desmonte da educação pública e da Constituição de 1988.

Essas agendas educacionais ganham materialidade no processo de reorientação curricular da educação básica, iniciado durante o governo Dilma Rousseff com a proposta de construção da ‘Pátria Educadora’, o Projeto de Lei – PL n.º 6.840/2013, o movimento de elaboração da BNCC e o PL n.º 867/2015. No entanto, ainda que a promoção da reforma curricular e as disputas em torno da base curricular tenham se constituído mediante os princípios do projeto de educação e, conseqüentemente, do projeto de sociedade da burguesia – reiterando a hegemonia do modelo educacional voltado para o mercado – o debate

foi pautado por uma orientação mais aberta à participação dos movimentos sociais, marca dos governos do Partido dos Trabalhadores, abrindo espaço para as discussões sobre o respeito à diversidade e à autonomia pedagógica, o ensino da história afro-brasileira e dos povos indígenas e as questões de gênero².

Em 2016, esse processo foi atravessado por uma forte crise econômica e política que culminou no golpe jurídico-midiático-parlamentar, através do qual a presidenta Dilma Rousseff foi destituída e Michel Temer foi empossado, conformando, nos termos de Giorgio Agamben (2004), um Estado de exceção e mantendo apenas formalmente o Estado de direito. Mesmo sendo governos de conciliação e que, portanto, não efetivaram as reformas estruturais reivindicadas pelos setores que apoiaram a sua eleição, as políticas sociais e, em particular, a recomposição e aumento do salário-mínimo ao longo de mais de uma década, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, avançaram para além do suportável para a burguesia brasileira e num momento de aprofundamento da crise mundial do sistema capital, já que não conseguiram assumir o poder pelo voto popular, o tomaram por meio de um golpe de estado (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 31), interrompendo o jogo democrático.

O golpe resultou numa nova conjuntura política, que provocou mudanças na composição do grupo que liderava as reformas educacionais: a coligação DEM-PSDB retomou o Ministério da Educação — MEC, assumindo abertamente as teses da reforma empresarial, revertendo políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisando programas governamentais. A BNCC, todavia, não só não foi interrompida, como assumiu maior protagonismo, passando por um processo acelerado de elaboração e aprovação, concluído ao final de 2018; e o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que visava a reformulação do ensino médio e tramitava no Congresso Nacional, foi reeditado às pressas e instituído na forma de Medida Provisória — a MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Embora o discurso ideológico expresso na contrarreforma apresente aspectos de continuidade em relação às reformas que a precedem, suas particularidades remetem ao contexto no qual ela vem sendo implementada e ganham melhor compreensão quando apreendidas a partir das múltiplas determinações estruturais e conjunturais da realidade, tendo em vista a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em meio às transformações que se processam nos planos econômico, social, político e cultural.

A BNCC e o ‘Novo’ Ensino Médio, atualmente em fase de implementação, constituem-se em torno das tendências internacionais de homogeneização e centralização curricular e padronização dos conteúdos, métodos e avaliações da educação escolar em todo território nacional (BRASIL, 2018); retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, que estrutura a sua proposta pedagógica. Como eixo norteador da BNCC, a competência

é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018). Nessa direção, as “aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8), perpassando as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A Pátria Educadora: a base comum curricular e a reformulação do ensino médio

Em seu discurso de posse, realizado em 1º de janeiro de 2015 no Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff anunciou o lema do Governo Federal em seu segundo mandato, *Brasil, Pátria Educadora*, sinalizando que ‘o esforço de todas as áreas do governo’ deveria convergir para a educação.

Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos ‘BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA’ estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano (ROUSSEFF, 2015).

Segundo o discurso da presidenta, entre as prioridades de seu segundo mandato estaria a reformulação curricular do ensino médio – “área frágil do nosso sistema educacional” (ROUSSEFF, 2015). A proposta de política educacional buscou ganhar corpo através do documento intitulado *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*, que teria como objetivo mostrar como se daria a construção da pátria educadora através da apresentação de seu ‘ideário’ e de suas ‘ações’. Elaborada com a liderança de Roberto Mangabeira Unger, Secretário de Assuntos Estratégicos – SAE do Governo Federal, a proposta centrou-se na ‘lógica da eficiência empresarial’ e, nessa direção, se propôs a reiterar a trajetória das contrarreformas empresariais da educação que se efetivaram até então, destacando como seu primeiro ponto de partida:

Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015, p. 5).

Embora ressalte os efeitos positivos da ‘orientação empresarial’ e a necessidade da incorporação de seus princípios à qualificação do ensino público, o documento enfatiza também a necessidade de ‘mudar a maneira de ensinar e de aprender’, por meio da transformação do ‘paradigma curricular e pedagógico’. Sendo assim, são apresentados três focos para reorientação curricular: i) “a prioridade dada no currículo a aprofundamento seletivo”; ii) “a atenção a capacitações analíticas” e iii) “o enfrentamento das inibições pré-cognitivas (comumente chamadas de socioemocionais) ao domínio das capacitações analíticas” (BRASIL, 2015, p. 6). Sem explicitar as referências bibliográficas que norteiam as concepções pedagógicas presentes em seu ‘ideário’ nem outros documentos de políticas educacionais ou resultados de pesquisas que pudessem embasar as suas proposições, a proposta da Pátria Educadora elaborada pela SAE e, portanto, fora do MEC, deu força à concepção de ‘base curricular comum’ dos ‘reformadores empresariais da educação’.

A partir de 2013, pudemos observar a reivindicação e a organização de um movimento pela recriação de um currículo nacional por parte de segmentos da sociedade civil ligados a uma coalizão de grandes grupos econômicos, comandados pela Fundação Lemann e organizados a partir do Movimento pela Base (TARLAU & MOELLER, 2020); estes, juntamente com o MEC, estarão à frente do processo de elaboração da BNCC iniciado em 2015.

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular.

Desde 2013, o Movimento pela Base promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, s/p).

Estabelecida como a principal iniciativa da contrarreforma do ensino básico proposta pelo governo Dilma Rousseff, a elaboração da base curricular teve articulação direta com um projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional em 2013 pelo governo. O Projeto de Lei n.º 6.840/2013 foi elaborado pela Comissão Especial liderada pelo deputado Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores-MG), instalada no início de 2012 com a finalidade de promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Para justificar a ‘reforma’, a Comissão Especial destacou “a necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho”, chegando à conclusão de que “o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias”. Nessa direção, a concepção de crise da educação vai se constituir em torno da narrativa de que é preciso seguir uma base comum curricular

para o ensino médio, no intuito de “torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola” (BRASIL, 2013, p. 8).

A crise do neodesenvolvimentismo petista (BOITO, 2018) verificada com a desaceleração do crescimento econômico, os ajustes macroeconômicos, as medidas de austeridade intensificadas no segundo mandato de Dilma Rousseff (PT) e o aumento do desemprego, somados à narrativa sistematicamente elaborada e difundida pela mídia sobre a corrupção, a partir do ‘escândalo do mensalão’ e, posteriormente, da Operação Lava Jato, constituíram as bases materiais do consenso conservador que levou ao golpe de 2016 e à emergência do ‘neofascismo à brasileira’, que culmina na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

O processo de elaboração da BNCC e a Medida Provisória 746/2016

Em setembro de 2015, foi publicada a primeira versão do documento que consolidaria a BNCC, assinado pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação — CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME. Em um processo controvertido e criticado por educadores e educadoras, estudantes, movimentos sociais e entidades sindicais, o texto foi submetido a uma consulta pública em uma plataforma online, ‘acessível para toda a sociedade’, de 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016. Foram registradas mais de 12 milhões de ‘contribuições’ que, segundo informações do sítio eletrônico do Movimento pela Base, foram sistematizadas e incorporadas ao documento, dando origem à segunda versão preliminar da BNCC publicada em maio de 2016. A partir de junho do mesmo ano, realizaram-se seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME com o objetivo de discutir a segunda versão³. A terceira versão do documento, contendo a parte da BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental, foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A parte da BNCC referente ao ensino médio foi homologada quase um ano depois, em 14 de dezembro de 2018.

Em meio a esse processo, a contrarreforma do ensino médio foi implementada por meio da Medida Provisória⁴ nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017, abarcando um conjunto de alterações na última etapa da educação básica: implementação do ensino médio em tempo integral; ampliação da carga horária mínima anual para 1400 horas; restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental. Além disto, tornou facultativo o oferecimento de outros idiomas além da língua inglesa; organizou o currículo do ensino médio pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; e permitiu aos sistemas de ensino definirem a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem a partir da BNCC. Tantas mudanças não encontram respaldo na realidade, uma vez que

não existia qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem política-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos (RAMOS, 2019, p. 5).

Dois aspectos apontados por Marise Ramos (2019) em outra ocasião apresentam-se como centrais para esta análise. O primeiro deles é a existência de uma regulamentação do ensino médio em vigor, expressa pela LDB, com a incorporação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilita a integração entre educação profissional e ensino médio, a partir da concepção do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e do Plano Nacional de Educação – PNE. O segundo aspecto remete à utilização de um instrumento autoritário, sob justificativa de urgência, para aprovação de uma regulamentação cujo conteúdo dependia de outra regulamentação, a BNCC – à época, ainda não aprovada. Sendo assim, a MP e posteriormente a Lei passaram a vigorar tendo como referência um documento inexistente.

No movimento contraditório que cerca tanto a construção da BNCC quanto a instituição da contrarreforma do ensino médio, chamam a atenção o esforço e a urgência do Governo Federal e dos setores privados para consolidar a reforma educacional, já que, na aparência do discurso, no que se refere ao conteúdo curricular, as ‘novas’ proposições não apresentam alterações significativas em relação às regulamentações em vigor.

A retomada da pedagogia das competências no ‘Novo’ Ensino Médio

As reformas educacionais empreendidas no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso tiveram como centro articulador a pedagogia das competências (RAMOS, 2001). Trata-se de um movimento convergente com a internacionalização das avaliações de larga escala do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, *Programme for International Student Assessment*, certamente indutor de mudanças no âmbito da educação vislumbradas pelos representantes do capital como necessárias à formação de trabalhadores/as e adequada à lógica da acumulação flexível.

De fato, os anos de 1990 sintetizam um novo tipo de sociabilidade capitalista que tem uma reestruturação no plano produtivo implicando novas bases técnico-científicas e novos modelos de gestão do trabalho; no plano econômico e político, a hegemonia é do neoliberalismo; e no plano cultural, dos ideários da pós-modernidade. A combinação dessas dimensões leva a uma sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à

desregulamentação e à precarização do trabalho. Sob essa lógica, as visões conservadoras aliadas aos interesses do capital viram a necessidade de reformular a educação de maneira a alinhá-la a esses princípios. A função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. A ‘chave’⁵ para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências. Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno.

Juntamente com grandes teorias, escolas de pensamento e o arcabouço institucional típicos da modernidade, a ciência é também questionada quanto a sua potencialidade de ampliação e melhoria das condições de vida, inclusive considerando que o desenvolvimento científico já teria chegado a um patamar no qual os conhecimentos estariam todos disponíveis e acessíveis nas redes, cabendo ao/à estudante, e a quem mais se interessar, buscá-lo e acessá-lo. A palavra de ordem que passa a definir o ato pedagógico é ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2000), enquanto a escola, de lugar de conhecimento passa a ser o lugar das narrativas. Portanto, não caberia à escola a função de ensinar conhecimentos sistematizados, mas sim, levar o/a estudante a ‘aprender a aprender’, mediante o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que lhe possibilitem a ação em situações concretas. A validade de seus aprendizados seria julgada por sua viabilidade e utilidade nas experiências individuais. Tais aprendizados conformariam as competências como a mobilização de conhecimentos de diversas ordens e não mais os sistematizados que caracterizam o conteúdo escolar. Essa lógica educativa considera que cada indivíduo tem suas características cognitivas peculiares, o que requer a individualização da experiência escolar em face dos desafios e problemas que vivencia, como estudante e como pessoa. Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converte-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica.

De fato, a Resolução CEB/CNE nº 3/1999, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio à época, definiu competências a serem desenvolvidas por áreas de conhecimento e suficientemente genéricas para que os conteúdos selecionados fossem convenientes aos respectivos contextos de aprendizagem. Enquanto as competências

definidas para o ensino médio tiveram caráter mais cognitivo, na educação profissional foi diferente, pois as diretrizes exaradas na Resolução CEB/CNE nº 4/1999 definiram competências de caráter estritamente operacional por áreas profissionais, complementadas posteriormente por outras competências ainda mais específicas, relativas a habilitações técnicas situadas nas devidas áreas, além de habilidades e conteúdos chamados de bases tecnológicas e instrumentais. Todos esses itens foram desdobramentos de análises de funções e subfunções típicas dos respectivos processos de trabalho, com métodos de análise funcional que vinham sendo utilizados em outros países com finalidades análogas (RAMOS, 2001).

Identificamos que os fundamentos psicológico e epistemológico da pedagogia das competências eram, respectivamente, o construtivismo e o pragmatismo, filosofia que orientou John Dewey (1958; 1989) na sua proposta da pedagogia nova, porém, com atualizações ou recontextualizações importantes. No caso do ensino médio, as competências cognitivas eram plásticas o suficiente para convergirem com uma abordagem mais atual dos fundamentos do neoconstrutivismo ou do construtivismo radical (VON GLASER-SFELD, 1998) e do neopragmatismo (DOLL JR., 1997), para o qual essas competências se desenvolvem mediante o encontro e o confronto de narrativas. Já na educação profissional, a lógica pragmática que confere sentido às competências deixou entrever seus desdobramentos ainda mais retrógrados, que são o condutivismo e o tecnicismo (RAMOS, 2001; 2010).

A partir de 2003, no contexto do governo Luiz Inácio Lula da Silva, essa política enfraqueceu e tendeu a ser superada pela concepção da formação integrada (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Porém, a pedagogia das competências foi retomada com muita força pelo 'Novo' Ensino Médio e seu conjunto normativo vigente, qual seja: Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018); e Resolução nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Reitera-se a conhecida definição de competências como a "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções" (BRASIL, 2012). Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o *empreendedorismo de si*. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios.

Elaborada sob a ótica do capital, o núcleo da Lei nº 13.415/2017 é a quebra do princípio de unidade da educação básica e desta com a educação profissional. Isto é feito delimitando-se a carga horária destinada à formação geral e subdividindo-se a carga horária restante por itinerários formativos. Com isto, sob a lógica das competências, generaliza-se e esvazia-se a formação geral, pelos motivos que já explicamos; e se antecipa a especialização por área de conhecimento correspondente aos respectivos itinerários. Na forma, os itinerários formativos antecipam precocemente a especialização resultante da fragmentação do currículo; no conteúdo, porém, eles padecem do mesmo caráter generalista típico da pedagogia das competências, sendo regidos também pela BNCC.

Com essa cisão, os conhecimentos acabam se tornando prescindíveis à formação dos/as educandos/as, o que é uma falácia, pois todos os conhecimentos são necessários na sua completude e deveriam se organizar pelo menos nos três anos do ensino médio. A cisão entre educação profissional e formação geral, tornando-a itinerário de forma inadequada – como o faz com as demais – e ao separá-la e desconectá-la da primeira, atinge o coração da concepção integrada de formação humana. A figura que aparece no documento da BNCC é expressiva da forma como a educação profissional é compreendida nessa política. Os quatro itinerários mantêm-se graficamente vinculados às áreas de conhecimento, enquanto o da educação profissional é um apêndice desvinculado do conjunto das áreas. Os sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico da integração (RAMOS, 2014) ‘se desmancham no ar’.

Discutimos em outro momento (RAMOS, 2017) que a contrarreforma do ensino médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas vivenciados em reformas anteriores. A divisão em itinerários formativos nos remete à reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. A transformação da educação profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei nº 5.692/1971, de substituição da carga horária do currículo pela formação específica. A condição de itinerário conferido à educação profissional, associada ao seu cumprimento em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e à não obrigatoriedade de formação docente apropriada separa a educação profissional da educação básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997. Isto é feito de forma ainda mais grave, pois, se sob a égide desse decreto a carga horária destinada à educação profissional abrangia de 800 a 1200 horas, na nova lei, pode se limitar a 600 horas.

Assim, o ‘Novo’ Ensino Médio constitui um artefato configurado por vários dispositivos que tendem a chegar dentro da escola. Trata-se de concepções que têm a pedagogia das competências como referência, retomando-a de forma ainda mais dramática e acirrada no contexto de desemprego e do autoempresendedorismo, que evoca do sujeito que trabalha a flexibilidade cognitiva, física, emocional e moral. A crise de valores na qual vivemos é radical e faz parte do processo de exceção que caracteriza o atual Estado

brasileiro, hegemônico por ultraconservadorismo, ódio, violência e necropolítica. Vivemos uma crise que leva à dilaceração sem tamanho no campo de valores e da ética. Este é o núcleo de elementos que nos desafiam como educadores hoje.

Todos esses dispositivos convergem na política de avaliação em larga escala e essa, em última instância, é a reguladora dos currículos, enquanto os parâmetros de elaboração e avaliação forem as competências. O valor do conhecimento estruturado se perde. Se há mecanismos pelos quais se consegue do/a discente desempenhos considerados satisfatórios, por que ensinar conceitos, teorias, conhecimentos sistematizados? Nessas circunstâncias, é mais coerente propor aos/as estudantes situações simuladas, projetos e experiências que os façam buscar seus próprios conhecimentos, observando seus desempenhos e avaliando os resultados, uma vez que o propósito pedagógico se torna a busca de conhecimentos úteis, conforme necessidades. Por esse motivo as metodologias adquirem tanta ênfase nessas propostas.

Quanto à coerência das aprendizagens, isto tem menos importância; afinal, frente à ampla difusão de informações proporcionadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, qualquer fonte de informações torna-se válida. Tais informações podem até se tornar 'verdades' conforme conveniência, utilidade e capacidade de convencimento das respectivas narrativas. Por isto, se na década de 1990 demonstramos que a pedagogia das competências era produto da pós-modernidade, hoje afirmamos que ela converge com o tempo da pós-verdade (D'ANCONA, 2018), Daí a pertinência de se falar mais em neopragmatismo do que no pragmatismo clássico como raiz dessa pedagogia. Afinal, se o tema do conhecimento como 'verdade'⁶ para esse último ainda era uma questão resolvida sob o crivo da experiência, os neopragmatistas o colocam, por sua vez, no plano da linguagem, do discurso e das narrativas, condição necessária ao atual relativismo epistemológico.

Por essas razões, inclusive, o currículo baseado em competências aceita uma Política Nacional do Livro Didático — PNLD como a que se implantou para o ensino médio. Trata-se do ponto máximo da contrarreforma como processo de fragmentação, esvaziamento e relativismo curricular. A BNCC dissolve as disciplinas em áreas genéricas de conhecimento, sem clareza dos parâmetros que as definem. Dissolve os conteúdos de ensino, enfraquecendo-os. Os livros didáticos, nessa lógica, reproduzem os mesmos princípios da BNCC, também dissolvendo disciplinas em áreas de conhecimento, materializando, para fins didáticos, a perda de especificidade do objeto das respectivas ciências e levando ao generalismo na abordagem dos conteúdos, os quais se restringem a finalidades instrumentais e pragmáticas.

Em síntese, é o sentido da formação escolar que está ameaçado, e até mesmo a profissionalidade docente. A flexibilidade, a precariedade e o relativismo epistemológico e pedagógico embutidos na pedagogia das competências, aliados à crise ético-política da contemporaneidade, não atingem somente estudantes, mas também educadores/as e a sociedade em geral. Este é o projeto da nova sociabilidade do capital.

Considerações finais

Competência é uma palavra que está no nosso dicionário, e formar sujeitos competentes é função da escola. Não se pretende formar pessoas incompetentes, tampouco a prática educativa deve ser diletante, conteudista, enciclopédica. Defendemos a formação de sujeitos competentes científica, técnica, política e eticamente. Mas a competência compreendida como uma das dimensões da qualificação como relação social expressa na concretude de nossas ações, sustentada por conhecimentos de diversas ordens, não somente por saberes instrumentais (RAMOS, 2001).

Na formação humana *omnilateral*, princípio que sustenta a proposta do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005), a competência equivaleria à busca de pessoas capazes de atuar produtivamente em sociedade, orientadas por conhecimentos científicos, éticos e estéticos apreendidos criticamente. Trata-se do oposto ao definido pela pedagogia das competências, que conduz o/a estudante ao praticismo e ao espontaneísmo, reduzindo o conceito de formação integral ao desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. É, claramente, a redução do ser humano a uma espécie biopsicológica adaptável ao ambiente.

Uma compreensão da competência como potencial criado do humano exigiria distinguir o uso da palavra no singular e no plural. Enquanto seu uso no singular implica relacionar competência à formação *omnilateral*, como acabamos de fazer, é no plural que a palavra se torna referência de organização curricular, promovendo o deslocamento das finalidades da educação para o âmbito psicológico e resumindo seu significado a desempenhos e condutas a serem demonstradas pelas pessoas em determinadas situações. O resultado do processo pedagógico conduzido nesses termos, como destacamos, é o relativismo quanto aos conhecimentos, o tecnicismo metodológico e o condutivismo nas aprendizagens.

Como nos afastar do ideário da BNCC na realidade do mercado flexível, do neoliberalismo, do ultraconservadorismo e do individualismo? A flexibilidade do neoliberalismo e do individualismo contém a adequação à precariedade do trabalho e das relações sociais. Implica que as pessoas aceitem se submeter a qualquer circunstância para sobreviver, de forma naturalizada. Não é esta a 'flexibilidade' que queremos, mas sim aquela possibilitada pelo acesso ao conhecimento sistematizado e aos instrumentos intelectuais e culturais que permitam apreender as determinações e contradições da realidade. Nesse caso, muito além de se formarem pessoas flexíveis, o que se visa é levar os/as estudantes a desenvolverem uma concepção histórica e dialética de mundo. Ser 'flexível', nesses termos, não é se adaptar economicamente às instabilidades do mercado de trabalho e moralmente aos valores neoconservadores difundidos atualmente. Ao contrário, significa enfrentar a realidade sabendo que as desigualdades não são naturais, mas produto das relações sociais de produção. Esse é o sentido 'revolucionário' do conhecimento e, por

isso, não pode ser relativizado – como faz a pedagogia das competências – nem tomado como verdade absoluta, postura herdeira do positivismo e do racionalismo mecanicista.

O ‘Novo’ Ensino Médio, com a BNCC e as normatizações correlatas, como as Diretrizes Curriculares, reduz a carga horária da formação geral e fragmenta o currículo, também sob a falácia da ‘flexibilidade’. Antecipa especializações na forma dos itinerários, dilui o conhecimento em áreas genéricas e visa ao desenvolvimento de competências sob o lema ‘aprender e o aprender’. Mas temos a capacidade de superar essa lógica, subsidiando-nos teoricamente, fazendo um trabalho coletivo e reafirmando a defesa da formação integrada na perspectiva da politecnicidade. É preciso desconstruir o mito do empreendedorismo. Se todos nós fossemos empreendedores coletivamente, superaríamos a propriedade privada. Não é essa a intenção do capital, portanto, trata-se de uma ideologia, um falseamento da realidade. Afinal, quem empreende efetivamente é o capital, tanto que, historicamente, passou-se do capitalismo concorrencial ao monopolista, que levou à crise de superacumulação e à hegemonia do capital financeiro.

Concluimos, assim, sobre a necessidade de contrapor radicalmente a concepção do ‘Novo’ Ensino Médio à do Ensino Médio Integrado. Enquanto a primeira é ontologicamente referenciada no homem econômico, baseada epistemologicamente no pragmatismo, culturalmente na pós-modernidade e politicamente, no neoliberalismo, a segunda se fundamenta na ontologia materialista histórica dialética. O ser humano é social e histórico, e a realidade é contraditória. A atividade objetiva e transformadora do ser humano implica, necessariamente, o conhecimento da realidade que se busca transformar e das necessidades que movem tal transformação. Para tanto, é necessário superar o plano prático-empírico da atividade humana, contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum, que simplesmente coloca as pessoas em condições de se orientar no mundo e familiarizar-se com ele, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.

A finalidade da educação é mediar tal superação em direção ao plano prático-concreto da ação humana, na qual as experiências não são restritas ao empírico, mas abrangem conhecê-lo e apreendê-lo no plano do pensamento, mediante a elaboração e o ordenamento teórico de suas determinações, possibilitando a ação prática consciente e autodeterminada. Sem essa finalidade, a educação perde seu sentido, e a própria humanidade se dissolve na fragmentação biopsicológica, o que explica a dilapidação do conceito de ‘formação integral’ apresentado no texto das atuais DCNEM. Ao contrário, é preciso reafirmar a finalidade da educação: produzir, em cada sujeito singular, o ser histórico e social.

Recebido em: 04/04/2022; Aprovado em: 18/04/2022.

Notas

- 1 Estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE, utilizado como referência pelos chamados ‘reformadores empresariais da educação’.
- 2 No primeiro mandato do governo Lula da Silva, educadores e educadoras que assumiram uma postura crítica à política educacional dos governos Fernando Henrique Cardoso incorporaram-se ao MEC e buscaram contribuir para a educação básica através da construção de iniciativas que traziam como referência os fundamentos do trabalho, da ciência e da cultura como perspectiva de travessia para a formação politécnica e omnilateral, inspirados em Marx, Engels e Gramsci. Nesse contexto, se deu a revogação do Decreto nº 2.208/1997 – que promoveu a separação entre o ensino médio e o ensino técnico – substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/2004, que buscou instituir a integração da educação profissional ao ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).
- 3 Para acompanhar esse processo e encaminhar a proposta final do documento ao CNE, o MEC instituiu, através da Portaria n. 790/2016, o Comitê Gestor da BNCC e da reforma do ensino médio. O comitê foi constituído pela Secretaria Executiva do MEC, pelo Secretário de Educação Básica — SEB e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — Secadi, de Educação Profissional e Tecnológica — Setec, de Educação Superior — Sese, de Articulação dos Sistemas de Ensino — Sase e pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep. Entre as atribuições do comitê estavam: i) acompanhar os debates sobre o documento da Base a serem promovidos nos estados e no Distrito Federal até agosto de 2016; ii) convidar especialistas para discutir temas específicos da proposta em discussão; iii) sugerir alternativas para a reforma do ensino médio; iv) propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final da BNCC e sobre a reforma do ensino médio; v) estabelecer um cronograma de trabalho e indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; vi) estabelecer orientações para a implantação gradativa das diretrizes da Base pelas redes de ensino (BRASIL, 2016).
- 4 “Este dispositivo é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência. Sabe-se que ela produz efeitos imediatos, mas depende da aprovação do congresso nacional para se tornar uma lei definitiva, o que ocorreu neste caso, ao ser convertida em Lei n. 13.415/2017. O prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votação da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada” (RAMOS, 2019, p. 5).
- 5 CHAVE foi uma sigla criada para definir os componentes da competência – Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções – e utilizada pelo relator Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, exaradas na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, em uma das versões do texto apresentado à consulta pública.
- 6 É importante ressaltar que, no materialismo histórico-dialético, a ‘verdade’ é sempre histórica. Ou seja, um conhecimento é considerado ‘verdadeiro’ conquanto seja resultante da apreensão das mediações que constituem um fenômeno na sua historicidade. Todo conhecimento produzido em um tempo/espaço pode ser superado historicamente, seja pelas mudanças do próprio fenômeno, seja pela ampliação teórico-metodológica que permite estudá-lo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BOITO JR., Armando. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Ed. Unicamp/São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

- BRASIL. *Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências... Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013>. Acesso em: 24 de nov. 2021.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, DE 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Comitê gestor balizará discussões da Base Curricular e sobre reforma do ensino médio. Portal do MEC, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/37991-comite-gestor-balizara-discussoes-da-base-curricular-e-sobre-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 13 jul. 2019.
- BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- D'ANCONA, Mathew. *Pós-Verdade; a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEWEY, John. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, 1958.
- DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.
- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FUNDAÇÃO LEMANN. *Apoio à Base Nacional Comum Curricular*. Sem data. Disponível em <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 28 jul. 2019.
- RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Marise. *Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil*. Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos na saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ e EPSJV/Fiocruz, 2010.
- RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-18, jan/abr. 2014.

RAMOS, Marise & FRIGOTTO, Gaudencio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar & SILVA, Cláudio Nei Nascimento. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2017, v. 1, p. 20-43.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. *Revista Nova Paidéia*, Brasília, v.1 n. 1 p. 2-11 jan/jun 2019.

ROUSSEFF, Dilma. *Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso*. Câmara dos Deputados. Brasília: 01 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>>. Acesso em: 17 de nov. 2021.

TARLAU, Rebecca & MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, mai./ago. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>>. Acesso em 15 de nov. 2020.

VON GLASERSFELD, Ernst. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo*. Teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998.