

Currículo do Ensino Médio de Pernambuco:

Caráter Normativo em Competências e Habilidades?

Joana Vitória Gonzaga Bezerra¹

Alice Miriam Happ Botler²

Resumo: Este texto investiga o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio com base na presença de influências gerencialistas. Realizou-se um estudo do horizonte teórico-bibliográfico, buscando entender perspectivas pedagógicas relevantes, assim como o percurso das políticas públicas educacionais. Também foram analisados documentos nos quais o currículo é embasado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a Lei 13.415/2017. Conclui-se que elementos como a ênfase nas competências e habilidades pautam-se na Pedagogia das Competências, abordagem associada às perspectivas mercadológicas e à preparação do indivíduo para demandas do mercado de trabalho. Ademais, o currículo defende em princípios associados à educação republicana, o que se revela superficial pela ausência de oportunidades reais de superação das desigualdades socioeducacionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Currículo de Pernambuco. Novo Ensino Médio.

Introdução

A Reforma do Novo Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017, ocasionou mudanças diretas na realidade educacional de jovens em todo o país. Suas determinações saíram em tempo de influenciar a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como as demais políticas educacionais que tivessem o Ensino Médio como alvo após o seu lançamento. Entre as mudanças, configuram-se: a ampliação da carga horária diária, implementação da jornada de tempo integral e uma “flexibilização curricular” ou “personalização curricular” através da divisão das áreas de conhecimentos em cinco diferentes Percursos Formativos, ofertados ao estudante a partir de sua própria opção (Formação Técnico Profissional, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciência da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. joana.vitoria@ufpe.br

² Professora Titular do Departamento de Políticas e Gestão da Educação/ DPGGE – Centro de Educação – UFPE. alice.botler@ufpe.br

Linguagens e suas Tecnologias). Adicionalmente é importante destacar que neste novo modelo os alunos fazem a escolha entre seguir no mínimo dois ou mais Itinerários Formativos baseados na “vocação local”.

Antes mesmo da promulgação da lei, estudantes e docentes do país inteiro, assim como movimentos sociais e associações científicas educacionais, manifestaram-se em revolta à proposta. O primeiro motivo para apreensão resultava do fato de que o público geral e a vasta maioria dos profissionais e acadêmicos da Educação estavam pouco envolvidos com o projeto. Um processo similar repetiu-se posteriormente, com a concepção acelerada da Base Nacional Comum Curricular. Outro ponto de crítica relevante foi a introdução do conceito de “Notório Saber” pela reforma, em que profissionais com “notório saber”, mas “sem formação específica em educação” teriam a possibilidade de exercer a docência. Criticava-se também a destinação de uma carga horária maior para a realização dos Itinerários Formativos, deixando os saberes então ensinados a serem decididos dentro das capacidades de cada escola trazendo a depreciação das disciplinas científicas concomitante ao fato de que os conteúdos propostos em tal modalidade não foram de fato estabelecidos.

Os resultados e prospecções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), disponibilizados em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), elucidam a discrepância entre a eficácia do ensino público em comparação ao privado, que chegou a ser de 2,7 nos níveis de ensino fundamental e médio³. Quanto à etapa final da educação básica, o Estado ainda tem muito pelo que responder. Verifica-se, por exemplo, que a proporção de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino médio é de 53%. Enquanto 60,7% desta taxa é representada pela população branca, o número cai para 47% no caso de pretos e pardos; uma diferença de 13,7%. Para colocar de outra maneira, sete em cada dez jovens que não completaram o Ensino Médio são pretos ou pardos.

Enquanto estudantes brancos oriundos de instituições privadas permanecerem em condição de vantagem quando comparados com estudantes negros e/ou do ensino público, podemos afirmar que pisam em pé de igualdade ao disputar vagas para o ensino superior? Mesmo que ações afirmativas, como a chamada Lei de Cotas (13.409/2016), tenham feito muito quanto a garantia de crescimento no acesso da população pobre e negra ao ensino superior, tal fato ainda não isenta o

³ O Ideb é calculado a partir do cruzamento da taxa de aprovação com o desempenho escolar dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que testa os estudantes nas disciplinas de Português e Matemática. O resultado do cruzamento é apresentado em uma escala de 0 a 10.

Estado do dever de oferecer uma educação de qualidade, dos anos iniciais ao ensino médio. Se o Brasil insiste em separar sua educação entre um setor de ensino privado e um público, não se pode permitir que o privado seja superior ao público sob o risco de admitir que o valor do capital impera sobre o da igualdade entre os homens. Em uma sociedade como o Brasil, cujos alicerces se ergueram na exploração de uma população negra feita subalterna, a convergência entre a população negra e a população excluída do ensino superior permanece um dado vergonhoso.

Algumas dinâmicas que agora se colocam sobre o Ensino Médio tanto se mantêm quanto se confundem com outra grande mudança na jurisdição educacional. Fundamentalmente, é impossível perder de vista a confluência ideológica entre os documentos da Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular. No caso da Lei do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, ambos os documentos concordam e se completam. Mais especificamente, o presente trabalho observa que é no casamento entre determinadas implementações do Novo Ensino Médio (NEM) com as competências e habilidades determinadas pela BNCC que as influências das tecnologias da performatividade e do gerencialismo se mostram com mais vigor. O foco educacional determinado por estas políticas é uma forma de pensar e se portar cada vez mais competitiva, adaptando-se ao mundo com flexibilidade e eficiência; ou seja, visando a construção de um modo de ser funcional à contemporaneidade, em vez de alçar a garantia do direito ao conhecimento, ou melhor, direito à capacidade de adquirir conhecimento e de transformá-lo.

Quando se fala da Educação como Direito, torna-se importante destacar que este é reforçado pela Constituição Federal de 1988 quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de inúmeros outros decretos e documentos legislativos e orientadores da efetivação do dever do Estado para com o povo. É claro que, neste sentido, a BNCC tanto quanto os projetos remetentes à Lei 13.415/2017 exaltam o direito constitutivo à educação assim como quanto ao seu compromisso com a formação cívica do cidadão. Afinal, senão em concordância e serventia para com o bem-estar público, a serviço de que se propõem?

Este trabalho tem como principal objeto de investigação o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, com base na análise da presença do caráter normativo e influências gerencialistas no documento. Para tanto, propõe-se contrastar a educação por competências com a educação republicana, sob a égide de estabelecer a diferença entre ambas as perspectivas teórico-filosóficas educacionais e em como aparecem na mais recente versão do Currículo do Ensino Médio de

Pernambuco. Ao explorar essas questões, busca-se como objetivos específicos entender se as recentes mudanças de quadro estão de acordo com a missão de construir um futuro mais equitativo e democrático, ou se representam os interesses econômicos de uma elite numericamente insignificante, porém majoritária em termos de poder. Em caso de confirmação desta última hipótese, as contribuições caminham para a identificação de que aspectos da atual política do ensino médio limitam a efetivação de suas diretrizes na prática.

Metodologia

Para dar conta das finalidades do presente trabalho, realizamos uma análise documental e bibliográfica sobre a fomentação do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, buscando identificar o caráter mobilizado nas competências e habilidades. O exame feito é do próprio Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, bem como dos documentos legais e normativos que regulam as políticas educacionais no estado. Dentre estes, incluem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Foi dada atenção especial à forma como as competências e habilidades são estruturadas nos documentos e como estas refletem uma abordagem gerencialista, focada no desempenho e nos resultados. Segundo Cellard (2008), a análise documental permite a investigação das intenções dos autores, das condições de produção dos documentos e de suas consequências no contexto estudado. Essa abordagem é essencial para identificar a estrutura, o conteúdo e as orientações implícitas nos documentos que regulamentam políticas públicas, como o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco.

Quanto à análise bibliográfica, foi realizada a partir de um levantamento de textos acadêmicos e artigos científicos que tratam das teorias educacionais cujos autores escrevem a respeito de abordagens tecnicistas e gerencialistas, com foco em resultados e desempenho. Para corroborar, Gil (2002) define que a pesquisa bibliográfica é fundamental para proporcionar uma visão ampla sobre o tema estudado, oferecendo subsídios teóricos que permitam a interpretação e análise dos dados coletados.

Para dar conta destes aspectos, desenvolvemos um estudo teórico pautado nos seguintes eixos ou subtemas: Ideologia, Educação Republicana e Pedagogia das competências. O primeiro eixo, *Ideologia*, define-se principalmente sob a égide do materialismo dialético compreendido a

partir de Marilena Chauí. Sobre o eixo da *Educação Republicana*, este foi pautado nos escritos de Flávio Brayner, em que a relação entre formação escolar e a capacidade para o exercício de uma vivência republicana está bem estabelecida. Finalmente, o eixo da *Pedagogia das Competências* foi contemplado por Philippe Perrenoud, cuja proposição teórica defende que o ensino por competências atende às demandas da realidade global.

Na investigação destes três eixos, propomo-nos a analisar criticamente como se inter-relacionam e alimentam uma discussão sobre o currículo que hoje é pautado nas escolas do ensino-médio modernas. Desta forma, foi importante explorar o *Ciclo de Políticas* de Ball e Bowe (1992), o qual apresenta uma estrutura sólida para investigar como as políticas educacionais são elaboradas, interpretadas, reinterpretadas e aplicadas em diferentes níveis, também referidos como Contextos.

Os ciclos da política: nosso fio condutor

Centramos a nossa análise em Contextos específicos, muito embora sejam interdependentes, por termos um enfoque na intencionalidade e formulação de políticas que orientam o Novo Ensino Médio. Primeiramente o Contexto de Influência, onde as políticas são formuladas e moldadas por agendas e prioridades de diferentes atores políticos. Aqui buscamos identificar que forças motrizes motivam as políticas e quais interesses ideológicos sustentam suas formulações. Em segundo lugar, tratamos do Contexto de Texto. A estratégia utilizada para a análise toma como base os próprios documentos escritos. Além de carregarem uma forma de vislumbre das disputas ideológicas advindas do Contexto de Influência, a leitura permite a interpretação do que se pretendeu comunicar, além de possíveis ambiguidades e contradições. É claro, reconhecendo que o nosso olhar ocupa apenas um espaço entre diferentes leituras possíveis.

Considerando a necessidade de um referencial analítico para investigar o desenvolvimento das políticas curriculares do Ensino Médio de Pernambuco, o trabalho se inicia na determinação de uma abordagem apropriada. Segundo Jefferson Mainardes (2006), entre os referenciais teóricos-analíticos das políticas educacionais, a abordagem do Ciclo de Política é única na sua forma de delinear a natureza complexa e dinâmica das políticas. Afinal, a teoria destaca os processos macro e micro em sua análise. Os escritos de Ball e Bowe (1992) definem que, relevantes para entender o ciclo de influências presentes na criação e efetivação de políticas públicas, estão os seguintes contextos, que compõem um círculo: Contexto de Influência, Contexto do Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Efeitos e Contexto da Estratégia Política. Importa compreender que tais

contextos são inter-relacionados e intrínsecos um ao outro, embora neste trabalho importem mais especificamente as esferas da Influência e do Texto.

O *Contexto da Influência* é onde a política primeiro surge como discurso. Aqui, a categoria de análise permite contextualizá-la dentro de parâmetros mais amplos, tais como poder, sociedade e política. É nesse contexto que vemos as disputas de poder entre os grupos que vão definir quais são as concepções de educação e práticas educacionais a serem seguidas. O Contexto da Influência é fundamental para entendermos a impossibilidade de conceber políticas como neutras, a partir do momento que os pontos de vistas selecionados serão combinados e então legitimados na sua produção e disseminação, servindo ideologias pertinentes a grupos específicos.

O *Contexto do Texto* é justamente o contexto que diz da produção literária, onde o texto político é desenvolvido em uma linguagem adequada ao convencimento de seu público-alvo. Ao se debruçar sobre este contexto em sua pesquisa, o pesquisador investiga não somente quem são as figuras autorais propriamente ditas, como questiona quais são as vozes presentes e “ausentes” no texto, quais são os interesses predominantes e que valores, ideologias a escrita carrega, seja de forma oculta ou explícita.

O *Contexto da Prática* existe quando a política chega à escola. É o espaço da tradução, onde a política será incorporada ao currículo e ao planejamento, reinterpretada pelos sujeitos e onde são produzidos os efeitos. A política existe apenas nos escritos até que os gestores e professores efetuem seu papel ativo. Essa efetivação depende não somente da leitura que fazem os educadores, tampouco se reduz à própria prática, mas também dos recursos e das condições serem ou não propícias para a efetivação do que está posto no papel. Em suma, é a própria prática do profissional dentro de seu contexto maior, inclusive no ponto em que analisa o quanto esta foi pensada no momento de influência e de produção textual.

O *Contexto dos Efeitos*, ou *Resultados*, avalia o impacto da política em seu público-alvo, até que ponto ela realiza o que propõe e oportuniza um melhoramento na qualidade educacional e até que ponto foi capaz de produzir um aumento na qualidade social da educação ofertada. É também o momento em que a análise tende a se debruçar ainda mais sobre dados estatísticos oficiais, onde quer que estes tenham algo a determinar sobre o impacto da política.

O *Contexto de Estratégia Política* trata de uma reflexão acerca da conjuntura e das influências levadas por um projeto, sua criação, os desdobramentos no contexto prático e os resultados gerados a partir disso. Aqui, as potenciais falhas e limites da política ganham destaque.

É o momento de pensar e repensar aspectos e estratégias do objeto de análise, em que o pesquisador faz uso do conhecimento acumulado para propor novos caminhos; é o momento de oferecer respostas aos problemas identificados. Trata-se de uma contraproposta à política analisada, contribuindo para o fortalecimento de uma pedagogia crítica, para uma democratização real e equitativa do direito educacional.

Neoliberalismo, Qualificação Profissional e Competência

No campo político, o conceito de ideologia é comumente empregado para designar doutrinas estruturadas, como o socialismo, o liberalismo ou o neoliberalismo. Ao longo deste trabalho nos interessa, mais especificamente, nos debruçar sobre o neoliberalismo. Para tal, no entanto, é preciso entendermos como essa ideologia é difundida para o todo da sociedade, inclusive dentro das escolas, com o intento de que tais ideias e valores sejam universalmente aceitos.

Para tratar do uso da expressão *qualificação* como sinônimo de cidadão bem-preparado para o mercado de trabalho, não apenas do ponto de vista de sua funcionalidade, mas também de sua capacidade crítica e reflexiva, faz-se necessário esclarecer o que está por trás da escolha deste termo como discurso da política.

O termo ideologia pode referir diversos possíveis significados, a depender do contexto e perspectiva de quem o utiliza. Quando tratamos sobre ideologia, partimos de como Marilena Chauí o define:

Como um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (Chauí, 1981, p. 43).

Segundo a autora, a ideologia consiste na criação de universais abstratos, isto é, na transformação das idéias particulares de uma única classe (dominante) nas ideias universais de toda a sociedade. A saber, Marilena Chauí trabalha a leitura da realidade através de lentes marxistas, a partir das quais, segundo Marx e Engels (1848), entendemos que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”. Naturalmente, compreende-se o confronto inerente à divisão de classes como a disputa pelo controle dos meios de produção, separando em campos opostos a burguesia e o proletariado. Aí temos a origem da ideologia, que é o instrumento de dominação. Além disso, a função social da ideologia é a de oferecer uma explicação racional

para a existência de diferenças socioeconômicas, ou seja, a função de ocultar que a origem dos problemas sociais está na própria divisão de classes.

O presente trabalho aborda o *neoliberalismo* e a presença do discurso neoliberal em políticas educacionais, mas para entender esta ideologia é preciso saber que a mesma tem suas origens na reinvenção de uma ideologia anterior: o liberalismo. No Liberalismo o Estado afasta-se de regular a relação entre empregador e trabalhador, naturalmente conduzindo as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a mão de obra (SANTOS, 2010). Ambas as ideologias, a anterior e a renovada, compartilham os princípios do Estado Mínimo e da liberdade de mercado, mas o novo modo de pensar do neoliberalismo acrescenta que não é suficiente que o Estado esteja isento de relações econômicas; em vez disso, deve favorecer e garantir o bom funcionamento do capitalismo financeiro através de suas políticas, de modo a evitar a repetição de fortes crises econômicas, tais quais a quebra da Bolsa de Valores de 1929. Segundo Rocha (2008):

Liberalismo e neoliberalismo se diferenciam pela internacionalização do capital e pela ação do capitalista internacional, influenciando os governos nas reformas que estabeleceram o novo Estado mínimo. Então, pela influência fora da hegemonia nacional capitalista que marcou o liberalismo clássico, o poder soberano político é comprometido e os governos são fragilizados (p. 82).

Gerando políticas de privatização, desregulamentação e austeridade, o Neoliberalismo tem como consequência última o enfraquecimento do compromisso do Estado com o bem-estar social de sua população. A forma última com a qual a ideologia tem um impacto material na realidade é quando influencia pessoas e se manifesta em atos. Como entendido a partir de Althusser (1980), “as ideias desaparecem enquanto tais (enquanto dotadas de uma existência ideal, espiritual), na medida em que ficou claro que a existência destas se inscrevia nos atos das práticas reguladas pelos rituais definidos em última instância por um aparelho ideológico.” O mesmo autor afirma que a escola possui um papel central na disseminação silenciosa da ideologia dominante para todas as classes sociais, de uma forma tão palatável que chega a naturalizar o regime capitalista dentro do funcionamento do seu próprio sistema. Neste sentido, verifica-se que há diferentes níveis e qualidades de educação destinados às diferentes classes:

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e a política altamente desenvolvida); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas),

de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia retórica dos dirigentes políticos) , ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências como respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem a demagogia que convêm) (Althusser, 1980, p. 66).

Neste processo, os indivíduos são condicionados a aceitar como inevitável uma organização social que os coloca, muitas vezes, em posições precárias no mercado de trabalho. Caso o estudante porventura encontre-se em uma posição assim no seu futuro, essa precarização é apresentada como resultado de uma suposta falta de mérito individual, em vez de fruto de desigualdades estruturais. Fica claro que o sistema escolar, como aparelho ideológico, é parte responsável pelo processo através do qual os indivíduos aceitam a ideologia da classe dominante. No entanto, será mesmo possível afirmar que existe uma relação ainda mais direta entre a formação escolar e o mercado de trabalho?

Segundo Naville (*apud* TARTUCE, 2004), os critérios para determinar a qualificação de um trabalhador são definidos pelas corporações profissionais, hierarquias de profissões e convenções sociais particulares de cada sociedade; ou seja, varia em tempo e espaço como uma expressão histórica das relações sociais do processo produtivo. Além disso, encontramos a convergência entre os setores produtivos e educativos no pensamento do autor, em que o nível *competência* de cada indivíduo tem relação com sua educação formal, de forma hierárquica (educação escolar, formação técnica, e diplomas) e específica (especialidades e experiência profissional). Também não se pode esquecer que a qualificação, essencialmente, “é uma relação entre algumas operações técnicas e a estimativa de seu valor social (p. 365)”. Um indivíduo para ser considerado qualificado e alcançar posições de valor no mercado certamente precisará ter passado pelo sistema de ensino, mas isso não significa que a posição de qualificado é fixa, uma vez que os requerimentos se atualizam de acordo com as necessidades e arbitrariedades do mercado de trabalho. Por isso, gradualmente, o conceito de *qualificação* dá lugar à noção de *competência* dentro do discurso mercadológico.

Para os fins deste trabalho, entende-se um trabalhador *competente* segundo definido por Schwartz (1990), embora compreendendo que há uma flutuação de sentidos bastante significativa em relação ao rótulo. Aqui, *competente* é uma identidade definida pela atualização do que significa ser um trabalhador *qualificado*: por mais que ainda precise ter um determinado nível de escolaridade, o homem dotado de competência é aquele que, ainda conforme o mesmo autor, tem a capacidade para agir em situações específicas, novas e imprevisíveis, capacidade esta que deriva

de sua inteligência prática. Trata-se de um indivíduo capaz de buscar e atualizar suas proficiências de modo a dar conta da instabilidade do mundo do capital. Este *know how* tem aparecido cada vez mais nos discursos e promessas de empresas, cursos profissionalizantes e, de forma paralisante, nos currículos escolares.

A despeito do presente trabalho tratar do casamento ideológico entre os discursos mercadológicos e o caráter normativo da grade curricular pernambucana, considera-se importante destacar que o conceito de *Competência* como abordado nesta seção refere-se a uma categoria teórica normalmente estudada distintamente de como as *competências* aparecem na Pedagogia das Competências. Mediante a função reprodutora do aparelho escolar, as similaridades permanecem importantes e relevantes, assim como a confluência etimológica, mas é preciso antes se debruçar sobre como as *competências e habilidades* se apresentam na área da educação.

A Pedagogia das Competências e a Educação Republicana

Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), ao tratar de *competências* dizemos da capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar os desafios da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e atuar no mundo do trabalho. Basicamente, a competência é um conceito abrangente que engloba diversos elementos integrados. As *habilidades*, por outro lado, são componentes das competências. Elas se referem a ações específicas que os estudantes devem ser capazes de realizar para de fato alcançarem todo o campo das competências gerais. Assim, seu escopo de descrição é mais restrito, mais detalhado e pontual e relacionado a conteúdos específicos, mas não se desenvolve as competências gerais sem antes desenvolver as habilidades necessárias.

Na época da proposição da BNCC, defendia-se a necessidade de uniformizar os objetivos educacionais de modo a haver parâmetros não apenas globais, mas mais restritivos de modo a garantir um “básico mínimo” para todas as escolas brasileiras, independentemente da esfera ofertante. Segundo De Paula e Lopes (2022) a necessidade de trazer o caráter obrigatório de cumprimento com as competências e habilidades é algo que viria a ser necessário “devido às variações nas diretrizes escolares estabelecidas entre estados e municípios”. Defensores desta proposta teórica ressaltam que, para além do foco no mundo do trabalho, a Pedagogia das Competências busca formar alunos com base na cidadania, democracia e na diminuição das desigualdades. Por outro lado, os mesmos autores observam que a abordagem via competências e

habilidades vem permeada por ideais neoliberais, refletindo a continuação e conservação de uma sociedade desigual, pois seus imperativos teórico-ideológicos refletem a tradução de valores cujo interesse é o de formar estudantes “empreendedores”, onde as competências demonstram ser largamente voltadas para o mercado de trabalho (Bezerra, 2022; Costa, 2023; Vasconcelos, Ferreira Magalhães e Martinelli, 2021).

Perrenoud (1999) diretamente postula que “dentro de um modelo empresarial ou mesmo de um modelo escolar, o que se espera de um funcionário ou aprendiz é que este consiga alcançar os objetivos propostos pelos gestores ou professores”. A Pedagogia das Competências verdadeiramente enfatiza a ideia de que o mercado valoriza quem se adapta, corresponde às metas e mantém suas competências em constante evolução.

Tal perspectiva pedagógica faz parte do ideário meritocrático de que o sistema sempre possui espaço para trabalhadores que se esforçam para serem *ainda mais* qualificados que a sua competição, ou seja, o aluno que adquiriu *competências* é atualizado no trabalhador *competente*. Esta ideia serve para mascarar a realidade de um sistema educacional que dá lugar a um mercado de trabalho que, por sua própria natureza, é instável e desigual. Para ser considerado competente, um trabalhador necessita de:

Posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações. Como os equipamentos são frágeis e caros e como se advoga a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria, também, um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos. As formas de trabalho em equipe exigiriam ainda a capacidade de comunicação grupal. (Machado, 1996, p. 165).

Portanto, é fundamental compreender que a relação entre qualificação e ideologia é utilizada para consolidar a hegemonia da classe dominante, mascarando as desigualdades estruturais sob discursos meritocráticos e legitimando a precarização das condições de emprego para a classe trabalhadora. O encontro entre a Política Pública e Pedagogia das Competências se observa nas mudanças determinadas pelo Novo Ensino Médio que, de forma flagrante, suprime conhecimentos científicos e valoriza habilidades para o mercado. O que preocupa com a presença da Pedagogia das Competências nos currículos brasileiros é que ela incita no estudante um impulso de atualização profissional e conformismo, modificando-se sempre diante do que está posto diante dele, de modo que terminemos formando sujeitos “altamente competentes” porém desviados via

política. Assim, torna-se um caso de educação, na contramão de si mesma, atuando em rejeição à cidadania plenamente vivida.

Importa também tratar da Base Nacional Comum Curricular uma vez que é evidente que tanto a BNCC quanto outros documentos normativos nacionais, como os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos, as Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais, são referências de base tanto para o currículo Pernambuco quanto para outros estados. Ao defender um modelo de ensino voltado para a qualificação técnica imediata, essas políticas marginalizam conteúdos que promovem a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e o papel da educação na sociedade. Assim, o sistema educacional não apenas reproduz, mas legitima as desigualdades existentes, reforçando a hierarquia social que privilegia uma pequena elite econômica.

Embora a BNCC e os currículos nela embasados descrevam em seus objetivos valores primorosos, sob a égide de incentivar uma suposta boa formação cívica, sua maneira de hierarquizar os saberes parece ter pouco interesse na emancipação e conscientização do estudante. A Base Nacional Comum Curricular (2018) pede currículos que busquem “responder aos desafios individuais e coletivos da realidade” e “inserir no mundo do trabalho”, equipando jovens com as habilidades e competências necessárias para enfrentar o mundo dos empregos. Sempre vale questionar se o que precisamos é de uma escola que se dê por satisfeita em corresponder à realidade. Não devemos, ao contrário, equipar o estudante para interrogar a realidade? Desta forma, se lhe aprouver, o indivíduo pode decidir por conta própria se a realidade precisa ser conservada ou transformada.

Inesquecivelmente, a nossa Constituição abre com a frase “Todo o poder emana do povo e em seu nome é exercido”, tornando evidente porque a ideia de soberania popular ecoa de maneira tão chamativa em um sem-número de políticas públicas. Entendemos que é preciso permitir ao homem brasileiro o “tornar-se alguém”, o tornar-se visível na esfera pública. Tornar todos “de dentro” deve ser o objetivo, ao mesmo tempo em que parece difícil enxergar um fim próximo para a exclusão social e política, quando dentro das escolas a competência política sempre vem em segundo plano à formação para o mundo do trabalho.

Educação, efetivamente, é um processo de transformações mais profundas, até maiores do que a educação “que, sob o modelo da fabricação, pretenda *produzir* cidadãos, no fundo deposita nas práticas educativas a esperança de resolução de problemas sociais” (Flávio Brayner, 2008, p. 55). O cerne inquietador da questão situa-se no fato de que muitos permanecem excluídos da esfera

política, já que o experimento escolar não começa nem termina com o sujeito cidadão. Ainda a partir de Brayner (2008), percebemos que sem a oferta de um republicanismo escolar renovado, estamos fadados a uma espécie de círculo vicioso, em que o povo brasileiro é excluído da construção de seu próprio futuro.

Faz-se interessante o questionamento a respeito do currículo justamente porque a monitoração do direito depende da visualização de como ocorre a especificação da vivência deste mesmo direito, não apenas em termos de acesso, mas de qualidade. Jamil Cury (2003) afirma que “os conteúdos e os valores, ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam.” Logo, o desenvolvimento pleno da capacidade racional e cognitiva do estudante é uma condição para que os interesses e ideais pensados e defendidos se tornem individuais, ao invés de impostos por indivíduos ou grupos externos. Portanto, interessa ao profissional da educação verificar que as competências e objetivos tenham uma preocupação com o desenvolvimento da racionalidade e autonomia de cada sujeito, não apenas com a realidade imediata do mundo do capital. O alerta é claro: a efetivação da educação como direito está além da universalização do acesso, assim como uma educação que não busca a elevação da consciência e do pensamento autônomo não é verdadeira educação.

O mínimo absoluto da educação republicana? Uma análise do NEM

O texto do currículo de Pernambuco do Ensino Médio, em sua atualização mais recente, está dividido em cinco seções: Introdução, Ensino Médio, Itinerários Formativos, Formação Geral Básica (FGB) e Anexos. Ao longo da Introdução, a construção colaborativa do documento é ressaltada diversas vezes: as discussões se iniciam em 2019, já com o dia D da Base do Ensino Médio e em 2020 três seminários regionais online foram realizados com 1.045 participantes vindos de todas as escolas da rede para discutir a Formação Geral Básica. No mesmo ano, quatro seminários online foram realizados para discutir os Itinerários Formativos.

A discussão dos Itinerários Formativos abriu-se para além de funcionários e educadores da rede, envolvendo representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos Professores e o Conselho Estadual de Educação, contando com 1.383 indivíduos participando remotamente. O documento também chama atenção para as consultas públicas feitas sobre a FGB e as propostas de Itinerários Formativos, através das quais mais de 22.208 contribuições foram feitas. Embora este trabalho não se debruce sobre o detalhamento de como se garantiu a horizontalidade do processo

democrático e se de fato houve a ampla participação das vozes citadas, considera-se, em nome da cooperatividade, reuniões ocorreram e modificações no documento foram feitas.

Comparativamente, a Lei do Novo Ensino Médio foi imposta por medida provisória e a própria BNCC foi construída de forma pouco ideal com baixa consulta ao setor educacional. Ao mesmo tempo, por consequência, a política educacional de Pernambuco está contida dentro destas mesmas determinações anteriores:

A lei **impôs** a necessidade de uma reorganização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada a essa etapa de ensino, que vinha sendo construída na perspectiva de organização por componentes curriculares, como a do Ensino Fundamental, e passou a ser pensada a partir de uma nova perspectiva (Pernambuco, 2021, p.17. Grifo nosso).

É claro, o documento segue adiante para afirmar que as novas mudanças reforçam princípios norteadores, como os da formação integral, educação como direito humano, educação para a diversidade, inclusão, protagonismo juvenil e flexibilização curricular. Além de destacar o valor de uma formação continuada para os professores, das práticas interdisciplinares e da avaliação para a aprendizagem, aborda a educação por competências e habilidades.

Enquanto a Formação Geral Básica é assolada pela incompletude e desfragmentação das disciplinas clássicas (História, Sociologia e Filosofia), a BNCC já não mais sugere, como era o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais não mais em vigência, mas torna necessário o trabalho com Competências e Habilidades. No caso, os objetivos de aprendizagem determinados pelo documento já não possuem mais caráter de recomendação, mas compõem um conjunto de determinações que devem ser seguidas na criação de currículos locais: “essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam” (BRASIL, 2018).

Por conta da exigência normativa, os autores do currículo pernambucano são colocados na posição de justificar uma determinação anterior a eles. Nesta seção do texto, o trabalho com competências e habilidades é colocado como uma exigência das novas práticas pedagógicas impostas pelo campo educacional por meio da sociedade. Através dos processos de globalização e os impactos das novas tecnologias, é papel da escola adaptar a formação ofertada de modo que os estudantes sejam capazes de lidar com os desafios impostos pela realidade. Desenvolver competências e habilidades refere-se a aquisição de “novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea” (Pernambuco, 2021).

A seção Ensino Médio discute os documentos e políticas que orientam o currículo de Pernambuco, anteriormente mencionados, o estado atual do Ensino Médio no estado, a história do currículo, a formação dos sujeitos e os possíveis desafios para a implementação do Novo Ensino Médio. A linguagem utilizada está sempre demonstrando uma visão positiva dos prospectos, citando mudanças curriculares e projetos condizentes com as demandas do NEM que são anteriores à normativa. De fato, a partir de Silva (2022) entendemos que Pernambuco é um terreno no qual os trilhos já estão bem-postos para a reforma, na medida em que uma retomada conservadora neoliberal nas escolas vem se estabelecendo há décadas, na qual o Novo Ensino Médio constitui-se como mais uma etapa.

A Formação Geral Básica é abordada no texto como a base a partir da qual todos os outros componentes curriculares derivam. A FGB é composta de quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia). Correspondente a cada área, há a observância de competências e habilidades que envolvem conhecimentos a respeito dos componentes.

Os Itinerários Formativos, juntamente com a lógica de distribuição de sua carga horária em relação à FGB são abordados em seguida. De forma geral, estas unidades curriculares são separadas em obrigatórias, optativas, eletivas e projeto de vida. As trilhas de aprofundamento, por sua vez, variam de acordo com quais áreas de conhecimento correspondem a cada uma. Nesta parte final, o currículo apresenta em seus anexos quais são trilhas criadas tanto para o ensino regular quanto para os estudantes matriculados em escolas de formação profissional.

Há habilidades que são específicas de Pernambuco de acordo com o componente curricular ou área do conhecimento. Estas habilidades são especificamente apresentadas como fruto das discussões e seminários desenvolvidos em torno da fase de elaboração do documento. Elas são identificadas através de código e costumam ter caráter de aprofundamento ou diferenciação. Em outras palavras, a presença do código PE ao fim de uma habilidade sinaliza a contribuição (ou validação) das escolas públicas e/ou privadas. Por exemplo, uma habilidade de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC é o código EM13LGG401, no qual lê-se “Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.” Na iteração do currículo

Pernambucano, a mesma habilidade é complementada para tomar um um corpo mais específico no componente de Língua Portuguesa, valorizando a literatura popular do estado e outras expressões da arte literária⁴:

Reconhecer as manifestações da literatura popular- literatura de cordel, lendas pernambucanas, narrativas populares orais, dentre outras, bem como as contribuições das literaturas indígena e africana como constituintes da expressão literária regional e nacional (PERNAMBUCO. 2021. p. 105).

Mesmo que tais “personalizações” pareçam pequenas diante do tamanho da completa reestruturação exigida pelo Novo Ensino Médio, é possível considerar que o caráter normativo diminui em relação ao que é imposto pela normativa legal. Apesar de todas as habilidades adicionadas por Pernambuco serem correspondentes às habilidades já exigidas pela normativa, sua escrita permite não apenas a expressão de marcos culturais relevantes, como é evidente no extrato acima, mas sinalizam a participação dos educadores e escolas do estado no como figuras autorais no Contexto do Texto. Em grande medida, as habilidades de código PE costumam tornar os objetivos ora melhor explicados, ora mais específicos, tornando-os mais próximos de um material do tipo guia.

Com objetivo similar, no portal da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, também estão disponibilizados documentos organizadores do currículo em percursos trimestrais, para as principais áreas da Formação Geral Básica ao longo dos três anos do Ensino Médio. O objetivo de tal material obviamente é o de auxiliar no planejamento dos docentes em sala de aula. Por mais que tarde a ocorrer, o caminho das políticas ao longo dos ciclos possibilita maior participação e maior envolvimento dos agentes educacionais quanto mais perto chegam do chão da escola, seu contexto de interpretação prática. Não fosse o contexto pandêmico, talvez a esfera estadual tivesse tomado diferentes rumos de consulta para a construção curricular. No entanto, deve-se ainda chamar atenção para o fato de que toda essa reescrita ocorre dentro dos conformes de modelos prescritos. O caráter normativo é inescapável.

A presença da pedagogia das competências nas escolas do sistema de ensino estadual também não é uma novidade trazida pelo NEM. Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), o antigo documento orientador para os currículos do sistema de ensino estadual, determina o currículo “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências”. Também chamada de *pedagogia do saber fazer* ou do *aprender a aprender*, a pedagogia das competências

⁴ EM13LGG401LP34PE

é dotada de um certo pragmatismo, o que revela um caráter insidioso. Há um certo foco, por exemplo, na capacidade de apresentar as atitudes “corretas” mediante as adversidades do mundo, até mesmo emocionalmente. Um exemplo é a habilidade de código EMIFCG10, presente como uma das Competências Gerais dos Itinerários Formativos:

Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade (PERNAMBUCO, 2021, p. 83).

Segundo Silva (2018) a pedagogia do saber fazer exige “a adequação da formação humana a restritivos imperativos de *formação para a adaptação*”, persegue a padronização e integração, ao mesmo tempo que demanda um tratamento formal das “diferenças” que beira à superficialidade. O que importa não é o sujeito, tampouco sua cultura ou contexto social, mas sim sua capacidade de contribuição para o sistema produtivo. Neste sentido, é através de sua própria capacidade que o sujeito se torna responsável pelo resultado independente de sucesso ou fracasso.

O mundo do trabalho também aparece em peso ao longo da extensão dos diversos componentes curriculares. A unidade curricular Projeto de Vida, presente ao longo dos três anos do Ensino Médio, conclui com uma temática: *Trabalho*. A ênfase na dimensão do trabalho é justificada em texto por embasar-se nas temáticas anteriores, girando em torno de Autonomia e Vínculo Social. Projeto de Vida deve significar, então, conhecer a si mesmo e conhecer o seu lugar no mundo para melhor encaixar-se no mercado produtivo?

Por mais que o Projeto de Vida tenha uma dimensão declaradamente mais ampla em termos de formação integral do sujeito na sociedade, o fato de que o currículo Pernambucano prescreve uma dedicação menor às disciplinas científicas no final do terceiro ano em prol de Itinerários Formativos, ao mesmo tempo em que o Projeto de Vida centraliza o mundo do trabalho, indica um compromisso flagrante com as demandas do mundo produtivo. Mais do que isso, aparenta citar preocupações com práticas democráticas, educação integral, diversidade e pluralidade cultural como forma de mascarar a centralidade de tal compromisso. Entre os objetivos da unidade Trabalho, lê-se: “Estruturar escolhas profissionais articuladas com o conhecimento de si, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais.” e “Reconhecer fragilidades e ser capaz de dispor de qualidades pessoais para enfrentar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo ativamente na superação de situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (Pernambuco, 2021, p. 75).

Desde 2012 as Escolas de Referência do Ensino Médio de Tempo Integral e Semi-Integral de Pernambuco já incorporavam estudos de Empreendedorismo sob a titulação Projeto de Vida e Empreendedorismo. Segundo Nogueira (2020) sobre tais experiências já desenvolvidas nas escolas integrais do estado:

Nesta direção, a ideia do empreendedorismo assenta-se no desenvolvimento de princípios individuais em detrimento da coletividade, buscando-se promover a concepção de que o desemprego só pode ser superado mediante um novo padrão comportamental em que os indivíduos precisam desenvolver novas habilidades (p. 116).

Em concordância com a Lei 14.945, a jornada de estudo no ensino regular tem uma soma total de 3 mil horas, que devem ser cumpridas nos três anos de ensino médio. Um máximo de 1.800 horas é destinada para a FGB, enquanto 1.200 restam aos itinerários formativos. Pernambuco optou por destinar a maior parte das horas disponíveis para a FGB nos primeiros dois anos, introduzindo as trilhas gradualmente até que o tempo reservado aos Itinerários Formativos finalmente se torna superior à FGB no terceiro ano — justifica-se que tal divisão permite uma transição mais fácil entre o currículo do Ensino Fundamental e a nova estrutura do Ensino Médio, que depende de uma flexibilização não antes existente.

Pode-se afirmar que nos dias atuais vivemos um cenário em que alguns dos retrocessos discutidos quanto à Lei do Novo Ensino Médio vêm recuando, embora ainda não por completo. A Lei do Novo Ensino Médio foi reestruturada pelo governo Lula em 31 de Julho de 2024. O Currículo de Pernambuco mais recente é de 2021, no entanto, configurando um lapso entre a sua publicação e as revisões curriculares que se tornam necessárias ao ano de 2025, a partir do qual a implementação do Novo Ensino Médio se torna obrigatória para alunos de ingresso no primeiro ano. Segundo a lei vigente, a carga horária da FGB passa a crescer para 2.400, enquanto os Itinerários Formativos passam para 600 horas.

Mediante as transformações na lei, há alguns avanços em relação aos retrocessos do NEM como a ampliação da carga horária das disciplinas clássicas, mas não se pode perder de vista que os Itinerários Formativos ainda representam o enfraquecimento das disciplinas científicas. A flexibilidade do currículo recai inteiramente sobre estas unidades curriculares, propondo-se a uma abordagem educativa embasada na interdisciplinaridade, na autonomia, protagonismo e inovação:

A relação que tentamos demarcar aqui corresponde a uma concepção educativa que supere a repetição. Nos referimos à possibilidade de promoção de análises mais criteriosas, profundas e mobilizadoras das relações de poder, dos contextos socioculturais, econômicos e políticos para que, de forma individual e, principalmente, coletiva, possam superar a reprodução do que está posto socialmente que, historicamente, têm gerado

cenários de desigualdades e injustiças, marcando negativamente nossas sociedades (PERNAMBUCO, 2021, p. 70).

Primeiramente, questionamos a possibilidade do exercício de protagonismo e autonomia. Conquanto seja destacado com frequência a possibilidade de personalização, através da escolha do próprio estudante de como compor a carga horária eletiva, sabe-se que a quantidade de trilhas de aprofundamento disponíveis aos mesmos depende completamente do porte da própria escola e do financiamento/investimento a ela destinado pelo governo. Ao reconhecer que existem condições concretas impedindo a oferta do escopo de possibilidades idealizada, ao mesmo tempo em que se afirma as escolhas desses jovens, o estado revela uma dupla violência quanto aos estudantes de classes subalternizadas, uma vez que não se materializa efetiva oportunidade de escolha.

O sujeito, ao deixar o Ensino Médio, completa o seu percurso passando de um estudante bem adaptado às dinâmicas intercambiantes do currículo a um *trabalhador flexível, receptivo às demandas mercadológicas*, mas sem ter sua liberdade criativa oportunizada, tendo, em seu lugar, uma formação “formatada/enquadrada” nas poucas opções que também lhe restarão no mercado de trabalho. Além disso, é preciso retomar que um dos seus princípios guias é a educação como direito:

Ao reconhecer a educação como um direito humano, o Currículo de Pernambuco define como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Para tanto, adota como princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão. Considerar a equidade e a excelência como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com qualidade. (PERNAMBUCO, 2021, p. 18).

Consolidação democrática, acesso à educação, justiça social e preocupação com bases constitucionais, entre outros princípios reclamados pelo documento, são ideais frequentemente relacionados com o exercício do que entendemos por educação republicana. A normativa curricular pernambucana busca, nomeadamente, a garantia de um direito constitucional somado a um exercício pleno da cidadania. Por mais que juridicamente o que está posto como direito seja claro o suficiente, o cerne do que é visado para o povo e nação sempre será um tópico de debate filosófico e político. Neste sentido, buscar entender quem é o sujeito recipiente de uma determinada política curricular também significa a tentativa de compreender que tipo de cidadão tais políticas desejam formar e, através disso, quais são as noções subjacentes quanto ao direito à educação. Afinal, a maneira de sua universalização modifica-se de acordo com distintos projetos de nação. Determinamos incansavelmente que o sujeito preconizado pelo currículo em análise é o sujeito do

saber fazer, dotado das habilidades e competências para existir em concordância e submissão às lógicas do mundo do mercado em uma sociedade regida pelo neoliberalismo. Será que ainda podemos pensar que este sujeito está sendo considerado dentro do seu direito educacional, como deve ser o caso?

Segundo Flávio Brayner (2008) em um projeto nacional republicano há uma preocupação substancial com a universalização do direito. Não apenas em termos de acesso e não-exclusão, mas também uma preocupação singular com a igualdade em termos de qualidade. No mais absoluto mínimo, uma educação de caráter republicana deve formar um povo minimamente politicamente consciente, capaz de argumentar, decidir, propor, inquirir e julgar. Ou seja, o indivíduo é dotado de uma consciência autônoma e está pronto para engajar-se em crescer com a própria comunidade, como parte ativa do debate e das mudanças políticas. Notavelmente, trata-se de um indivíduo que não apenas “tem as competências necessárias”, mas que tem a liberdade de criar-se e buscar os próprios interesses e saberes.

Ainda de acordo com Brayner (2008), a questão da consciência e da autonomia para intervenção participante também é clara: uma educação de caráter republicano deve almejar a formação de um povo minimamente consciente. Para o autor, no mais absoluto mínimo, é vital que o brasileiro seja formado para a aquisição de competências republicanas, tais como colocar-se no espaço público, ser capaz de se colocar no lugar do outro, dialogar, decidir e auto interrogar-se, entre outras, o que não se tem com o modelo efetivamente assumido de investimento na educação básica a partir do Novo Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: os *trilhos de ferro* do NEM

Afirma-se no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco (2021) o desejo de formar cidadãos éticos e humanos, conscientes de seus direitos e deveres, “dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade”, mas parece fazê-lo apenas como discurso formal. Neste modelo, não seria interessante que fossem de fato formados como cidadãos, uma vez que este é o caminho no qual a juventude recebe as ferramentas necessárias para buscar as mudanças nas quais acreditam.

Por mais que o discurso afirme um leque de oportunidades, ao final, o estudante que entra na escola de ensino médio vai aos poucos tendo tolhida sua livre iniciativa e criatividade e, em seu

lugar, formata-se em conformidade com a lógica sistêmica de se enquadrar num mercado de trabalho específico, secundário na escala da hierarquia econômica, cujas dinâmicas exigem a existência de um tipo específico de trabalhador; algo que não é novo nem na história da educação do país, nem na do estado de Pernambuco.

O que ocorre é que as demandas do NEM, sobretudo o que é subjacente ao trabalho com competências e habilidades, subscrevem nossas políticas sob uma reestruturação que há de acelerar a imersão de nossas escolas aos desígnios burocratizantes e tecnocráticos típicos do gerencialismo, já ascendente, enquanto estes mesmos documentos afirmam defender as vozes da juventude, sua autonomia, seus interesses e seu direito a uma educação de qualidade.

A razão pela qual um comparativo foi traçado para com a educação republicana ao longo deste trabalho é simples: em algum momento, precisamos traçar certa *linha na areia*. Considera-se neste trabalho que a universalização de um direito básico e a educação para o desenvolvimento autônomo da própria voz do estudante para o debate público é um mínimo aceitável, uma vez que temos tantos documentos afirmando com grande justiça que é como as coisas devem ser.

Poderia muito bem ser o caso de que a declaração, no texto, de um compromisso pela formação integral (significativa, reflexiva, inclusiva, etc.) seja o suficiente para embasar a prática de um educador comprometido para com a formação humana. É simples, não? Em vez de nos preocuparmos com críticas e reivindicações, basta apontar para as partes palatáveis das novas políticas e encontrarmos espaços para a nossa prática educativa nas brechas possíveis. Não é preciso concordar com a normativa para realizar um serviço burocrático.

No limite, parece suficiente nos informarmos sobre as mudanças, frequentar as formações e aprender a decifrar os códigos de habilidades para melhor encaixar os objetivos de ensino neles, registrando-os de acordo no planejamento de ensino. É possível, exceto que não parece suficiente. Afinal de contas, a história nos diz que a educação pública é frágil e deve ser defendida.

Brayner (2017) estipula que o Brasil nunca conheceu uma escola republicana. O motivo pelo qual é muito simples: racismo. Para a população negra recém liberta, não havia a condição ou o desejo de ofertar a mesma qualidade de educação recebida pela elite. No fim das contas, a oferta de um mínimo comum era demais e restou aos negros e aos pobres, quando havia o acesso, uma “elementar formação técnica”. Tristemente, este ainda parece ser o caso. Na prática, temos visto que não existe interesse de investimento do estado em uma lógica republicana, uma vez que, longe

dos princípios associados à educação republicana, o currículo se revela superficial pela ausência de oportunidades reais de superação das desigualdades socioeducacionais.

Em última instância, o alinhamento com a Pedagogia das Competências na esfera estadual é anterior às demandas de normativas federais, mas a presença da perspectiva gerencialista ainda se acentua na matriz curricular uma vez que são transpostas as novas diretrizes. Na hipótese em que se decide corresponder ao material analisado, este trabalho prevê que as escolas terão maior dificuldade em cumprir com a missão de construir um futuro mais equitativo e democrático, mas compreendendo a esperançosa opção de trilhar caminhos que não apenas os trilhos de ferro de uma base curricular unificadora.

A pesquisa não aponta necessariamente respostas definitivas. Como será a vivência de tal currículo e como ele será transformado? Qual o seu impacto nos processos educativos de professores e estudantes? Embora o NEM já seja realidade em muitas escolas há anos, a reestruturação dos sistemas de ensino apenas se torna compulsória neste ano de 2025 para os estudantes do primeiro ano, e somente em 2027 valerá para as três séries. O retrato é de um presente que, por mais que influenciado pelo passado, ainda há de se completar. Trabalhos futuros serão capazes de melhor averiguar seu impacto na prática e, potencialmente, gerar alternativas para oferecer estratégias de mobilização para levar a efeito trilhas/itinerários formativos criativos e incidentes nas demandas reais de estudantes.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BEZERRA, Almir Antonio. *Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação contemporânea). Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2018.

BRASIL. *Lei 13.415/2017*. Brasília: 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: 1998.

- BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua: síntese de indicadores*. Brasília: 2022.
- BRAYNER, Flávio. *Educação e Republicanismo: Experimentos Arendtianos para uma educação melhor*. Campinas: Liber Livro, 2008.
- BRAYNER, Flávio. *O céu dos oblíquos: educação, universidade e outros ensaios*. Recife: Edufpe, 2017.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (et al). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da. Conhecimento e percepção de professores do ensino médio sobre o projeto de vida, competências e habilidades (BNCC): revisão de literatura. v. 9, n. 1, p. 1162–1174. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2023.
- CHAUÍ, Marilena. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.
- ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. O estado entre o liberalismo e o neoliberalismo. v. 5. n. 1, mar., *Nucleus*, 2008.
- CURY, Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 116, São Paulo: Fundação Paulo Chagas, 2003.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *O manifesto comunista*. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais, v. 1, n. 2. p. 94-105. *Atos de Pesquisa em Educação*, 2007.
- MACHADO, L.R.S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F.S. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- NOGUEIRA, Josefa Erica A. *A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização*. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
- PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Recife, 2021.
- PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Ensino Médio*. Recife, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, Jamerson. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. v. 19, nº 39 (maio/ago.). *Trabalho Necessário*. Niterói: 2022.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. , v. 34, e214130. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: 2018.
- SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. *As políticas educacionais e a reforma do Estado no Brasil*. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

SCHWARTZ, Y. Da qualificação à competência. n. 123. *Education Permanente*, 1990.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?* Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. 221f. (dissertação de mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Sociologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; FERREIRA MAGALHÃES, Carlos Henrique; PACÍFICO MARTINELLI, Telma Adriana. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. n. 58, p. 1-18. *EccoS – Revista Científica*, 2021.