



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

RAFAEL CALLEGARI MOREIRA

O Ensino Médio sob a égide da Pedagogia das Competências:

os limites da formação reduzida à aprendizagem



ARARAQUARA – SP

2025

RAFAEL CALLEGARI MOREIRA

O Ensino Médio sob a égide da Pedagogia das Competências:
os limites da formação reduzida à aprendizagem

Dissertação de Mestrado, apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,
para obtenção do título de Mestre em Educação
Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Antônio
Calmon Nabuco Lastória.

ARARAQUARA – SP

2025

M838e Moreira, Rafael Callegari
O Ensino Médio sob a égide da Pedagogia das Competências : os limites da formação reduzida à aprendizagem / Rafael Callegari Moreira. -- Araraquara, 2025
173 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória

1. Novo Ensino Médio. 2. Projeto de Vida. 3. Formação tecnológica. 4. Competências. 5. Soft skills. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa contribui para o debate crítico sobre as competências nas políticas curriculares, ao evidenciar como estas transferem ao indivíduo a responsabilidade pela superação das desigualdades, impactando a formação cidadã e tecnológica no ensino médio público paulista.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to the critical debate on competencies in curriculum policies by showing how they shift the responsibility for overcoming inequalities to individuals, impacting civic and technological education in São Paulo's public high schools.

RAFAEL CALLEGARI MOREIRA

O Ensino Médio sob a égide da Pedagogia das Competências:

os limites da formação reduzida à aprendizagem

Dissertação de mestrado, apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico em Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Data da defesa: 26 /09 /2025

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Drº. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Membro Titular: Prof. Drª. Mônica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná - PR

Membro Titular: Prof. Drª. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara -SP

Membro Suplente: Prof. Drº. Ari Fernando Maia
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Membro Suplente: Prof. Drº. Luiz Roberto Gomes
UFSC – Universidade Federal de São Carlos - SP

Dedico este trabalho ao meu amado irmão Caio, que me concedeu o privilégio de viver vinte e quatro anos na sua companhia. (1996-2020)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a cada pessoa educadora que me acompanhou durante o ensino regular. Um tema tão sensível quanto o desta dissertação não poderia ser precedido por um agradecimento diferente.

Ao grupo de pesquisa *Teoria Crítica da Sociedade* da UNESP – FCLar, meu carinho e reconhecimento por terem sido espaço de troca, estudo e construção coletiva.

Às pessoas queridas: João Mauro, Rafael, Laura, Débora, William e Elga, que estiveram presentes em todas as análises com a Hermenêutica Objetiva: obrigado por cada conversa, leitura e cuidado nesse processo.

Ao Nabuco, obrigado pelas provocações e pela orientação — sempre firme e precisa — que me ajudou a sustentar esse trabalho com profundidade e coerência.

À Laura, Simone e ao William: não tenho palavras suficientes pra agradecer o tanto que vocês foram essenciais nesse percurso. Sem vocês, nada disso seria possível. Obrigado por estarem comigo em cada crise, revisão e suspiro. Viva a amizade!

Agradeço também aos professores Ari e Monica, cujos apontamentos durante a qualificação foram imprescindíveis para o andamento e finalização dessa dissertação. Estendo minha gratidão a todos os Drº e Drª participantes dessa dissertação em minha banca de defesa.

Por fim, à pessoa revisora Dayane Arena dos Santos, que com muita sensibilidade ajudou a dar forma final a esse texto. Sua leitura atenta fez toda diferença, obrigado de coração.

A todas as pessoas que estiveram por perto, de forma explícita ou silenciosa, torcendo, ouvindo ou segurando as pontas comigo – principalmente meus amados pais, obrigado!

O pragmático, por ser ele mesmo regressivo, apega-se ao ponto de vista daquele que não consegue pensar além do dia seguinte, do próximo passo, porque não sabe se viverá até amanhã. Ele representa a pobreza. Inteligência é uma categoria moral.

THEODOR W. ADORNO

RESUMO

Na trajetória recente das políticas curriculares orientadas pelas competências, consolida-se a premissa de uma formação voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes no interior das instituições escolares. Fruto das transformações técnico-científicas e sociais nas hodiernas sociedades tecnológicas, marcadas pela diminuição progressiva dos postos de trabalho formais e deslocamento do trabalho, sobretudo juvenil, para a informalidade e para o trabalho precário mediado por plataformas digitais. Com base nisso, frente ao avanço tecnológico, se compreende que o sentido clássico da formação fora alterado por não mais se formar indivíduos em uma sociedade de aceleração da aprendizagem apenas torna-os competentes, isto é, aptos para continuarem aprendendo as constantes mudanças no formato social frente a um mercado de trabalho que se consolida por meio de contínuas reestruturações a curto prazo. Diante disso, a Reforma do Ensino Médio de 2017, desloca o ideal de formação cidadã para a centralidade conferida à disciplina de Projeto de Vida, articulada aos itinerários formativos e à Tecnologia. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar de que modo a noção de competências se estrutura nos documentos curriculares oficiais do Estado de São Paulo voltados à parte diversificada do currículo, com ênfase nas propostas de formação cidadã e tecnológica para o ensino médio. A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de análise documental, orientada pela hermenêutica objetiva. O corpus empírico constitui-se como um estudo de caso, centrado na análise dos cadernos orientadores e das diretrizes pedagógicas referentes à disciplina Projeto de Vida e ao Itinerário Formativo de Tecnologia e Computação elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os resultados apontaram que os documentos analisados aprofundam a aprendizagem por competências na atualidade em vista do desenvolvimento socioemocional dos estudantes com vias a auto responsabilidade, autoconfiança e adaptação individual, deslocando para o estudante o ônus da superação das desigualdades estruturais que atravessam sua formação.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Projeto de vida; Formação tecnológica; Competências; Soft skills.

ABSTRACT

In the recent trajectory of curriculum policies guided by competencies, the premise of an education oriented toward the development of students' socio-emotional competencies within school institutions is consolidated. This is the result of techno-scientific and social transformations in contemporary technological societies, marked by the progressive reduction of formal jobs and the displacement of labor, especially youth labor, into informality and precarious work mediated by digital platforms. Based on this, in the face of technological advancement, it is understood that the classical meaning of education has been altered, as no longer does educating individuals in a society of accelerated learning merely make them educated, but rather competent, that is, capable of continuing to learn amid constant changes in the social format in light of a labor market consolidated through continuous short-term restructurings. In this regard, the 2017 High School Reform shifts the ideal of civic education toward the centrality conferred upon the subject Life Project, articulated with formative itineraries and Technology. In this context, this research aims to analyze how the notion of competencies is structured in the official curriculum documents of the State of São Paulo directed at the diversified part of the curriculum, with emphasis on the proposals of civic and technological education for high school. The investigation is based on a qualitative approach of documentary analysis, guided by objective hermeneutics. The empirical corpus is constituted as a case study, centered on the analysis of the guiding notebooks and the pedagogical guidelines regarding the subject Life Project and the Formative Itinerary of Technology and Computing prepared by the Department of Education of the State of São Paulo. The results indicated that the analyzed documents deepen competency-based learning in the present, considering the socio-emotional development of students aimed at self-responsibility, self-confidence, and individual adaptation, shifting onto the student the burden of overcoming the structural inequalities that permeate their education.

Keywords: New High School; Life Project; Technological education; Competencies; Soft skills.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
BI	Business Intelligence
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMESP	Centro de Mídias da Educação São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Ensino a Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FCLar	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Parâmetros Nacionais de Ensino
PREAL	Programa para a Reforma Educacional para a América Latina e o Caribe
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TI	Tecnologia da Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A SEMIFORMAÇÃO DO ENSINO FORMAL ORGANIZADO PELAS DIRETRIZES CURRICULARES: NOVOS FATORES NA ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA	24
2.1 Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade tecnológica: a formação contemporânea do trabalhador flexível e polivalente	24
2.2 Possibilidades para a formação na contemporaneidade	37
3 FORMAÇÃO HUMANA E TEORIAS DA COMPETÊNCIA	45
3.1 O currículo por competências: a administração da formação escolar	45
3.2 Psicologia da aprendizagem e a formação humana: a matriz condutivista da psicologia comportamental nas “teorias das competências”	50
3.3 A Reconfiguração do Behaviorismo: aprendizagem, autorregulação e competência	53
3.4 Psicologia da aprendizagem e formação humana: Jean Piaget e a conexão entre o conhecimento e o desenvolvimento da competência cognitiva	55
3.5 Sociologia do Currículo: Philippe Perrenoud e sua pedagogia das competências	59
3.6. Sociologia do trabalho e reforma do Ensino Médio: o aprofundamento dos modelos de gestão da aprendizagem pelas competências socioemocionais	63
4 ANTES E DEPOIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PARALELOS COM A POLÍTICA INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO DOS ANOS 90	74
4.1 O discurso hegemônico dos órgãos internacionais na educação nos anos 1990: paralelos da reforma do Ensino Médio	75
4.2 Reforma educacional do ensino médio nos anos 2000 no Brasil: discurso hegemônico dos órgãos internacionais e seus limites perante a reforma de 2017 ...	80
4.3 Dos PCN à atual BNCC: as competências nas políticas curriculares nacionais ..	87
4.4 Da flexibilização curricular à BNCC: empreendedorismo, itinerários formativos e o novo papel do professor	91
4.5 As intempéries da reforma do ensino médio: plataforma da educação como expansão da privatização escolar e a padronização de processos educacionais	97
3.6 Trilhas do amanhã: rupturas e continuidades com a Lei 13.415 no novíssimo Ensino Médio	101

5 APRESENTAÇÃO DA HERMENÊUTICA OBJETIVA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS MATERIAIS.....	109
5.1 Pressupostos Empíricos: Teoria Tradicional versus Teoria Crítica.....	109
5.2 A Hermenêutica Objetiva como uma metodologia investigativa no formato de Estudo de Caso.....	112
5.3 Procedimentos para análise de materiais empíricos com base na Hermenêutica Objetiva	114
5.4 Sobre os materiais de análise escolhidos para a reconstrução do caso na Hermenêutica Objetiva.....	116
5.5 Organização dos materiais de análise e estruturação da análise pela Hermenêutica Objetiva.....	118
6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	120
6.1 Diretrizes Curriculares para o Projeto de Vida sob a luz da Hermenêutica Objetiva	120
6.2 Análise Hermenêutica do Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	158
ANEXO I — IDEAL FORMATIVO DE PROJETO DE VIDA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
ANEXO II — IDEAL FORMATIVO DE PROJETO DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO	162
ANEXO III — QUADRO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CADA DOCUMENTO	165
ANEXO IV — UNIDADE CURRICULAR: LETRAMENTO MIDIÁTICO (40).....	167
ANEXO V — UNIDADE CURRICULAR: ÉTICA E DIREITO DIGITAL (40H).....	168
ANEXO VI — UNIDADE CURRICULAR: EMPREENDEDORISMO TECNOLÓGICO (80H).....	170
ANEXO VII — UNIDADE CURRICULAR: PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES (80H).....	171
ANEXO VIII — OUTRAS UNIDADES CURRICULARES	173

1 INTRODUÇÃO

Em 22 de setembro de 2016, a gestão de Michel Temer anunciou uma reforma no ensino médio por meio da Medida Provisória 746/16¹, considerada por teóricos da educação, como Ferreti e Silva (2017), Frigotto (2017) e Lopes (2019) entre muitos outros teóricos da educação, como a “contrarreforma” do ensino médio. O argumento central em torno das mudanças propostas refere-se à flexibilização do currículo disciplinar, que visava reduzir o número de disciplinas obrigatórias da antiga grade, com o intuito de tornar mais dinâmico o oferecimento de diferentes percursos formativos no ensino médio por meio dos itinerários formativos acadêmicos e profissionais. Além disso, os defensores da flexibilização alegavam que ela permitiria maior adequação às demandas atuais do mercado de trabalho, conforme argumentado pela Câmara dos Deputados (BRASIL, 2016) em sua exposição de motivos para a reforma. Tal argumento se reduz ao compromisso de uma educação voltado ao profissionalismo em massa da juventude brasileira sem que necessariamente se assegure alguma habilitação profissional. Posteriormente, a medida foi convertida na Lei nº 13.415/17, sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

Os argumentos apresentados pelos representantes do governo permanecem disponíveis no portal da Câmara dos Deputados, registrados nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017. Entre os principais argumentos, destacam-se:

‘O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado’; ‘é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)’; ‘apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos’; ‘apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes’; e a reiterada argumentação de que ‘o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas’ (Ferretti; Silva, 2017, p. 3).

Baseado nesses pontos, o âmago do debate público em torno das configurações da Lei nº 13.415 residiu na divisão entre as disciplinas pertencentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aquelas destinadas a comporem os itinerários formativos acadêmicos. Em

¹ De acordo com Gomide e Jacomeli (2017), “Há de se destacar a arbitrariedade da forma e a nocividade de seu conteúdo. Arbitrariedade da forma porque não se faz reforma educacional por Medida Provisória. A Constituição Federal estabelece que o princípio da educação nacional é a gestão democrática do ensino público [...] A edição de uma Medida Provisória pressupõe constitucionalmente uma característica de urgência, o que não se configurou na Medida Provisória editada pelo MEC. [...] Desta forma, entende-se por arbitrária e antidemocrática a execução de uma Medida Provisória cujo teor afeta as políticas educacionais da juventude brasileira, sem a participação da sociedade no processo” (p. 02). Posteriormente, a medida provisória 746/16 foi tramitada pelo Congresso Nacional convertendo-se no P. L. 13.415/17, que foi sancionado na Lei Nº 13.415/17.

nome da flexibilização, essa estratégia curricular promoveu uma nova segmentação do currículo escolar, projetada para facilitar a fragmentação da estrutura anterior, composta por treze disciplinas no ensino médio: Biologia, Arte, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Idiomas Estrangeiros, Literatura, Matemática, Português, Química e Sociologia. Na nova estrutura, a BNCC manteve como obrigatórias para todos os estudantes as disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira Moderna. As demais áreas do currículo passaram a não mais serem obrigatórias podendo vir a integrarem às 1.800 horas da formação geral básica, além das 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos, organizados em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, ao longo dos três anos do ensino médio (Furtado e Silva, 2020).

Nessa linha, outras alterações importantes referem-se à carga horária no ensino médio totalizando em 1000 horas anuais mínimas, com previsão de aumento progressivo para 1400 horas, e possibilidade de alcançar até 1800 horas, sem a exigência de dias letivos fixos. Essa ampliação na carga horária, que tornou o ensino médio praticamente ofertado em período diurno e integral, produziu dificuldades em as escolas conseguirem ofertar o ensino médio noturno, além dos estados terem sofrido com problemas na implementação dessa exigência no EJA, nas escolas campestres, indígena e quilombola. Visto que, anteriormente a essa reforma, a LDB (1996), em seu artigo 24, possibilitava a oferta mínima do ensino médio com 800h anuais e mínimo de 200 dias letivos, totalizando 2400h nos três anos da educação média. Também foi debatida a proposta de que as disciplinas passassem a ter caráter modular, com número de créditos de acordo com a carga horária. Além disso, discutiu-se aceitar certificados que validassem atividades meritocráticas como complementação da carga horária extracurricular, desde que sob avaliação da escola (Furtado e Silva, 2020).

Adicionalmente, a própria medida provisória 746/16, posteriormente convertida no projeto de lei 13.415/17, autorizou a contratação de profissionais de notório saber para a ministração de conteúdos referentes ao itinerário de formação técnica e profissional. Essa medida acarretara na redução do número de vagas para docentes pelo aumento da concorrência, desvalorização da carreira e escassez na oferta de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física nas escolas e nos cursos superiores, especialmente durante o período inicial de implementação da Lei 13.415 (Ferreti e Silva, 2017). Ainda, cabe destacar que, originalmente, a proposta previa o veto dos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantem a obrigatoriedade das disciplinas citadas neste parágrafo no currículo escolar. Posteriormente, essas áreas foram reincorporadas por meio dos itinerários formativos, contudo, estas passaram a ser tratadas como modalidade de “estudos e

práticas”, perdendo a garantia legal enquanto disciplinas, conforme alteração feita na LDB (1996), artigo 26, pela Lei 13.415 (LDB, 1996).

Outro ponto pouco divulgado pela mídia à época são as alterações na Lei nº 11.494, que regulamenta a utilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para estabelecer parcerias com instituições privadas, incluindo alternativas de educação à distância e disponibilização de cursos para serem integrados ao currículo da formação profissional (Brasil, 2007). Tais alterações previam o aumento do financiamento às parcerias público-privadas e a simplificação administrativa para o acesso ao recurso público por parte das organizações privadas. Concomitantemente, houve a ampliação da carga horária destinada a essas atividades complementares de 20% para até 30%, sendo essa última aplicável exclusivamente aos estudantes do ensino médio noturno. No caso dos cursos supletivos, até 80% da carga horária passou a poder ser realizada remotamente (Ferrete e Silva, 2017).

Adiante, a retomada do currículo por competências como eixo integrador das políticas curriculares, apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), de 2018, propõe a mesma concepção sobre o assunto “competências” já expresso nas DCNEM de 1998: “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018b), que busca articular tanto o repertório intelectual quanto socioemocional, direcionado à resolução de problemas de complexidades cada vez maiores sobre o campo das relações humanas, da cidadania e do mercado de trabalho. Desse modo, a novidade introduzida pelas políticas curriculares atuais está na valorização das competências socioemocionais, impulsionada pela expansão tecnológica, que conferiu uma dimensão ampliada à formação a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais passaram a influenciar significativamente as novas formas de organização da vida e do trabalho. Vale ressaltar que muitas das propostas presentes na DCNEM (Brasil, 2018b) já constavam no antigo P.L. 6.840/13, sendo esta homologada em 20 de novembro de 2018, junto à BNCC, pelo Congresso Nacional (Silva, 2018).

Assim, reconhece-se que a BNCC (Brasil, 2018a) estrutura-se em torno de competências como eixos transversais e interdisciplinares, concebidas como códigos que atravessam as áreas do conhecimento científico, promovendo uma integração curricular de caráter instrumental. Todas as disciplinas passaram a adotar dez competências gerais, consideradas essenciais para o mundo contemporâneo. Tais competências definem valores que orientam a ação humana, alinhando-se às categorias propostas pela Comissão de Washington e pelo relatório Jacques Delors (1996): saber fazer, saber ser, saber aprender e saber viver. Adicionalmente, todas as

áreas do conhecimento incluem a expressão “e suas tecnologias”, conforme previsto no artigo 35 da LDB (Silva, 2018).

Sobre isso, o currículo por competências também capta valores culturais, sociais e políticos emergentes da contemporaneidade tecnológica, os quais se revelam relevantes não apenas para o mercado, mas também para novas formas de viver em sociedade. Tais valores extrapolam a dimensão econômica, respondendo às reconfigurações da vida humana promovidas pelas TDIC. Portanto, não se trataria apenas de uma formação orientada por interesses econômicos capitalistas, mas sim de uma política curricular formulada pelo Estado, que assume o currículo por competências como a principal resposta às transformações nas formas de organização do trabalho e da cidadania, exigindo do cidadão a capacidade de compreender e utilizar criticamente as tecnologias digitais.

Entretanto, tais arranjos também são condicionados pelo fator econômico e, ao mesmo tempo, exercem influência sobre ele, uma vez que se impõem sobre as relações de produção das sociedades contemporâneas — caracterizadas por sua natureza simultaneamente industrial e tecnológica. Esse ponto aparece nos argumentos da Câmara dos Deputados, entre os quais se destacam: o baixo número de estudantes brasileiros que dão continuidade à formação no ensino superior e a observação de que o Brasil é o único país a manter percursos formativos idênticos durante toda a educação básica. Esses fatores estão profundamente vinculados ao contexto de flexibilização da vida produtiva, o qual reforça a necessidade de formar novos perfis de trabalhadores: flexíveis, polivalentes e aptos a atuar no mercado digital como autônomos e gestores de si mesmos (Ramos, 2006). Essa exigência, no entanto, não pôde ser contemplada pelas reformas educacionais brasileiras dos anos 2000, que falharam em mobilizar esse novo mercado, considerando que o desenvolvimento das TDIC só ganhou relevância no Brasil na última década e meia.

Diante do cenário escolar atual, derivado das reformas de 2017, Silva (2018) destaca que a maior preocupação reside na adoção dos itinerários formativos, os quais, segundo ele, dificultam o acesso à universidade. Isso porque, ao contrário da antiga matriz curricular — que preparava os estudantes para o ENEM e os vestibulares — os itinerários não garantem a cobertura integral dos conteúdos exigidos por essas avaliações, os quais ainda seguem pautados na estrutura curricular anterior. Além disso, um elemento ainda mais alarmante é o fato de que a BNCC (Brasil, 2018a) transfere ao estudante a responsabilidade pela gestão de sua trajetória escolar, fundamentando-se em seus interesses individuais. Com isso, a continuidade obrigatória na formação deixa de ser o foco das propostas curriculares estatais, o que altera profundamente o papel do Estado como garantidor do direito à educação plena (Lopes, 2019).

Nesse contexto, evidencia-se que, no âmago da lógica do currículo por competências, reside o propósito de administrar a formação segundo uma racionalidade capitalista, pautada em princípios de dominação. Trata-se de formas de integração e socialização de sujeitos em sociedades industriais e tecnológicas, onde a educação assume um viés adaptativo frente às transformações socioeconômicas orquestradas pela atual era: capitalismo digital. As competências, nesse sentido, são uma extensão da administração técnica e científica da formação moderna, resgatando paradigmas conformistas sempre que a educação enfrenta novas exigências de adaptação do sujeito à vida produtiva e social. Assim, em termos de instrumentalização do capital humano, a política educacional contemporânea impõe novas demandas formativas, reformulando o papel da escola enquanto agente formador.

A esse processo soma-se a centralidade conferida ao “projeto de vida” como proposta educacional estruturante, o qual passa a ser, simultaneamente, influenciado e regulado pelo Projeto Político-Pedagógico das escolas. Desse modo, observa-se o movimento das instituições educacionais em tornar o aluno sujeito da e na pedagogia das competências, por meio do desenvolvimento de *soft skills*². Para tanto, as políticas curriculares articulam o projeto de vida com a escola por meio das 5ª e 6ª competências gerais da BNCC (Brasil, 2018a), que fundamentam as *Diretrizes do Projeto de Vida* e a tecnologia de maneira interdisciplinar no Currículo Paulista — contextos obrigatórios no ensino médio, com possibilidade de implementação desde os anos iniciais da educação básica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar a noção de competências presente na estrutura de sentido dos documentos oficiais referentes à disciplina Projeto de Vida e ao itinerário formativo de Tecnologia e Computação no Currículo Paulista. O objetivo é evidenciar qual orientação curricular é proporcionada às instituições escolares a partir da compreensão explícita da noção de competências e o sentido pedagógico sobre o entendimento de “tecnologia” expressa nesses documentos, entendendo que essa compreensão produz sentidos associados a uma noção de cidadania internalizada desde a segunda infância.

Tendo como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas contribuições de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse, a análise propõe investigar como as estruturas escolares refletem um nível alarmante de subordinação da

² De acordo com Zamora, o conceito é definido como “o deslocamento que envolve a subjetivação do trabalho em relação às competências sociais e de comunicação tem sua correspondência no campo educacional no que se chama aquisição de “soft skills”: motivação, resiliência e capacidade de realização, disposição para o relacionamento, criatividade, capacidade de inovação, pensamento e comportamento empresarial, inteligência holística, aptidão para aprender, capacidade de crítica e comunicação, autorreflexão etc.” (Zamora, 2014b, p. 356).

educação às exigências do progresso técnico e científico, promovido pela sociedade capitalista como forma de equivalência ao desenvolvimento humano. Com base em Zamora (2014a), entende-se que a lógica das propostas educacionais, sustentadas pelas competências, está articulada à expansão das tecnologias digitais, que instauram novas formas de relação social e produtiva. Essa condição emerge da integração entre processo produtivo e subjetividade, que deixa de ser vista como “fator de distorção” (ibid., 2014a), sendo absorvida pelo regime industrial contemporâneo, reorganizado sob novas formas de relação capitalista.

Por sua vez, essas transformações se apresentam como resultado de uma administração total das forças produtivas pelas relações de produção nas sociedades industriais, sendo as tecnologias digitais o novo objeto que representa o máximo desenvolvimento tecnológico até o momento. Cujos efeitos sobre a formação, recaem sobre uma sociedade de aceleração da aprendizagem voltada a tornar indivíduos competentes para se adaptarem as constantes mudanças da vida e do mercado em curtos prazos. Sobre isso, Adorno (1986), a partir do conceito de “véu tecnológico”, aponta para um paralelismo entre esse avanço técnico e uma regressão das formas de consciência humana e coletiva, que compromete a capacidade crítica de julgar as motivações da produção e do consumo. Assim, enquanto o mercado amplia sua penetração e produz conformidade ideológica, a desigualdade econômica e o poder permanecem hierarquizados, minando a crítica e dissolvendo o pensamento.

Nesse contexto, a contradição é socializada no plano das individualidades: os sujeitos percebem os problemas, mas estão imersos em uma cultura industrial e tecnológica que inviabiliza alternativas ao capitalismo. Na formação escolar, isso se observa a partir do ideal empreendedor, postulado pelas políticas curriculares pelo impulsionamento da juventude como capaz de se autogerenciar³ em benefício próprio, cujas às formas da atividade profissional são próprias de um profissionalismo informal, isto é, sem garantias de habilitações profissionais. Sob este ponto de vista, destaca-se a exigência atual dos indivíduos competirem consigo mesmo, instaurada pelas recentes atividades produtivas ligadas as plataformas digitais pela uberização⁴, cuja matriz se encontra sobre a transição de uma cultura do trabalho antes

³ Para Dardot e Laval (2009), “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial. A competição introjeta-se até na esfera da subjetividade dos indivíduos. A vida passa a ser vista como uma empresa – um capital a ser continuamente valorizado –, na qual o indivíduo é empreendedor de si mesmo. [...] A naturalização do risco, a responsabilização individual pelas consequências de suas escolhas e a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, que estão em contínua competição e concorrência com os demais sujeitos empreendedores, são facetas dessa nova razão-mundo (p. 322).

⁴ De acordo com Lima (2024), o conceito de uberização está englobado no atual entendimento por uma “gig economy, ou economia da “viração”, explicita as novas formas de utilização da força de trabalho por projetos, temporária, por tempo parcial — desde a mais qualificada, com trabalhadores digitais ligados à produção de softwares, equipamentos e tecnologias afins, até a menos qualificada, trabalhando em serviços de plataformas

assalariada para uma cultura empreendedora. Essa cultura estrutura o *modus operandi* da realidade contemporânea e impõe uma forma específica de progresso, eminentemente tecnológico. Marcuse (1969) já advertia sobre o papel do progresso tecnológico como pilar das teses capitalistas:

Progresso não é um termo neutro [...] a sociedade industrial aproxima-se da fase em que o progresso contínuo exige a subversão radical da direção e organização do progresso predominantemente [...] esta fase se atinge quando a produção material (incluindo os serviços necessários) se torna automatizada. Daí por diante, o progresso técnico transcenderia ao reino da necessidade, que desse modo limitaria sua racionalidade [...] defrontando com tais possibilidades de pacificação com base em suas conquistas técnicas e intelectuais, a sociedade industrial madura se fecha contra essa alternativa. O operacionalismo se torna, na teoria e na prática, a teoria e a prática da contenção. [...] A despeito dos entraves políticos impostos pelo status quo, quanto mais a tecnologia parece capaz de criar as condições para a pacificação, tanto mais são a mente e o corpo do homem organizados contra essa alternativa” (Marcuse, 1969, p. 36).

Assim sendo, a antiga separação entre burguês e cidadão, vivenciada nas instituições de ensino, foi substituída por uma formação integralmente voltada ao capitalismo industrial e tecnológico, alinhada ao novo espírito burguês, apreendido pela doutrina da autogestão dos indivíduos. Essa transformação envolve novas configurações do capital humano, resultantes de uma drástica mudança no sentido da educação, que passa a formar os indivíduos em suas vidas sociais e produtivas. Em outras palavras, a educação perdeu seu lugar na sociedade contemporânea enquanto bem comum para tornar-se um valor de distinção (Zamora, 2014b).

Após esta introdução, no segundo capítulo, são apresentadas as reflexões de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer sobre a racionalidade instrumental, com base na *Dialética do Esclarecimento* (1985), como fundamento teórico em vista da possibilidade de uma formação humana crítica. Em seguida, discute-se o conceito de unidimensionalidade em Herbert Marcuse, contraposto à tecnologia enquanto fator político, com base na obra *O Homem Unidimensional: Ideologia da Sociedade Industrial* (1969). Também são exploradas as ideias de Adorno sobre educação política, contidas na coletânea *Educação e Emancipação* (1995). Todos esses conceitos são examinados à luz dos fenômenos contemporâneos que impactam a escola: a formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes, a plataformação da educação e a ascensão do empreendedorismo como exigência adaptativa. Ao final, destaca-se a crítica à

totalmente sem vínculos, cuja única ligação com as empresas são dispositivos digitais que rodam apps de prestação de serviços, nos quais os entregadores e motoristas de plataformas de transporte são os mais visíveis. Isso sem contar os milhares de trabalhadores envolvidos nos micros trabalhos junto a plataformas globais e nacionais, cuja função é alimentar a Inteligência Artificial – IA” (p. 09).

semiformação e à indústria cultural como elementos centrais para se pensar os limites atuais da emancipação pela educação.

Adiante, no terceiro capítulo, analisam-se diferentes abordagens teóricas que fundamentam a noção de “teorias das competências” associadas à formação humana nas políticas educacionais. A discussão inicia-se com as considerações sobre o currículo por competências e suas diferentes propostas. Seguindo sobre o campo da psicologia da aprendizagem, abordando a pedagogia dos objetivos e os fundamentos do behaviorismo de Burrhus Frederic Skinner, bem como as atualizações propostas por Albert Bandura com a Teoria Social Cognitiva. Em seguida, examina-se a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, destacando a relação entre conhecimento e competência cognitiva. A análise se amplia com a sociologia do currículo, ao explorar a pedagogia das competências formulada por Philippe Perrenoud, em diálogo crítico com Pierre Bourdieu. Ao longo do capítulo, essas perspectivas são problematizadas à luz da Teoria Crítica, especialmente com base nas reflexões de Adorno e Marcuse, considerando os limites da formação humana sob a racionalidade instrumental e a lógica da adaptação social.

Já no quarto capítulo, discute-se o cerne das políticas curriculares nas reformas escolares no Brasil desde os anos 2000, com foco na construção do currículo por competências. Para isso, analisa-se a presença desse conceito nos documentos oficiais que orientam o ensino médio e a formação profissional, especialmente os Pareceres CNE/CEB n.º 15/98 e 16/99, o Decreto n.º 2.208/97 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à luz das contribuições de Ramos (2006) e Duarte (2001). Também se examina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018a) e seus desdobramentos nos itinerários formativos e no Projeto de Vida. Complementarmente, o capítulo apresenta a crítica ao discurso de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e o PREAL, conforme análise documental conduzida por Silva (2017), evidenciando o alinhamento dessas diretrizes à lógica da flexibilização e da responsabilização individual. Por fim, aborda-se o avanço da plataforma da educação a partir da reforma de 2017, com destaque para o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMESP) e as tecnologias digitais adotadas, analisadas como parte de um movimento mais amplo de reorganização da escola sob lógicas neoliberais de desempenho, controle e padronização. Por último, apresenta-se as discussões sobre a nova lei 14.945, sancionada em 31 de julho de 2024, pela gestão educacional do governo Lula, apresentando-se como essas alterações embora modifiquem a qualidade do ensino para melhor, não alteram o sentido da flexibilização do currículo escolar e o seu gerenciamento pelas competências.

No quinto capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, com destaque para o método da Hermenêutica Objetiva e a escolha pelo estudo de caso como formato investigativo. Discutem-se as origens teóricas do método, sua aplicação na sociologia alemã e sua relevância para os estudos em educação sob a perspectiva da Teoria Crítica. Em seguida, são apresentados os critérios de seleção dos documentos oficiais analisados, especificamente as *Diretrizes Curriculares para o Projeto de Vida* (São Paulo, 2020) e o *Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação* (CIEB, 2020), ambos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por fim, o capítulo detalha os procedimentos analíticos empregados, a construção das hipóteses interpretativas e os fundamentos empíricos da análise textual, com base nas estruturas de sentido reveladas durante o processo de reconstrução do material empírico.

O sexto capítulo é dedicado à análise interpretativa dos documentos selecionados, com base no método da Hermenêutica Objetiva. A análise se concentra em duas frentes principais: o ideal formativo expresso na disciplina Projeto de Vida e os fundamentos pedagógicos que apreendem o conceito de Tecnologia trabalhado no Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação. São examinadas as estruturas de sentido presentes nos textos oficiais, revelando como a noção de competências é operada enquanto princípio organizador do currículo, muitas vezes dissociada de um conteúdo formativo crítico. A partir dos estudos de caso, constata-se a prevalência de uma racionalidade voltada à adaptação comportamental e à autorregulação dos sujeitos, com ênfase em habilidades como proatividade, autoconfiança e escolha responsável. A análise sugere que tais documentos, embora sustentem um ideal emancipatório, acabam por reproduzir uma formação funcionalista, orientada à lógica do desempenho e ao ajustamento dos indivíduos às exigências do mercado.

O sétimo e último capítulo retoma os principais resultados da investigação à luz do problema da semiformação escolar. Conclui-se que a noção de competências, embora disseminada como fundamento das reformas curriculares desde os anos 2000, apresenta-se como expressão de uma racionalidade gerencial voltada à administração do capital humano. As análises dos documentos indicam que essa lógica curricular incorpora valores como eficiência, adaptabilidade e protagonismo individual, deslocando a educação de sua função pública para um modelo de formação voltado à empregabilidade e à auto responsabilização. Diante desse cenário, argumenta-se pela urgência de restaurar o papel formativo da escola como espaço de crítica, de mediação cultural e de produção de saberes não subordinados à lógica do capital, enfatizando a importância da autoridade docente e da formação humanista no processo educativo.

2 A SEMIFORMAÇÃO DO ENSINO FORMAL ORGANIZADO PELAS DIRETRIZES CURRICULARES: NOVOS FATORES NA ESCOLARIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

À medida que o desenvolvimento tecnológico avança de forma impactante, a escola é forçada a rever suas fronteiras diante da ausência de limites claros que demarquem a separação entre o público e o privado, o espontâneo e o administrado — marcas da nova era digital. Essa mudança se evidencia na cena escolar, uma vez que a atual ênfase das propostas curriculares educacionais gira em torno das competências socioemocionais, enquanto um atual tipo de capital humano, em vista das competências estarem, agora, direcionadas ao projeto de vida do estudante.

Tais fatores fazem refletir sobre o entendimento atual acerca da formação escolar voltada a cidadania: não estaria ela se dissolvendo na ação particular dos sujeitos, à medida que a contemporaneidade traz uma nova interpretação dos valores da individualidade por meio do governo de si? Isso ocorre em vista da lógica que visa eliminar a separação entre a esfera produtiva e a esfera da vida comum, promovendo determinadas habilidades que garantem alto desempenho dos indivíduos por meio de um autocontrole excludente, identificado com a perspectiva da eficiência social. Esse fenômeno já pode ser notado na cena escolar pelo avanço das TDIC sob a lógica do “aprendizado de máquina”, que se envereda por processos de confluência entre a inteligência humana e a inteligência artificial.

Nesse cenário, o propósito deste capítulo é discutir os novos parâmetros da realidade contemporânea das escolas em conjunto com as transformações no mundo do trabalho, analisadas por Dardot e Laval (2016, 2017), que tratam da exigência por trabalhadores flexíveis e polivalentes. Para isso, revisita-se o conceito de semiformação na Teoria Crítica da Sociedade, e, por fim, traz-se à tona a noção de educação política, conforme explorada por Adorno, como reflexão sobre alternativas para uma educação escolar emancipatória nos dias atuais.

2.1 Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade tecnológica: a formação contemporânea do trabalhador flexível e polivalente

Com o intuito de abordar a questão proposta a respeito de como as competências atualmente ganham ênfase no processo semiformativo em seu nível mais avançado nas sociedades influenciadas pelas TDIC, optou-se por fundamentar a investigação na perspectiva sociológica alemã da Teoria Crítica da Sociedade. Essa abordagem reconhece a individualidade

como um resultado da subjetividade formada a partir das interações entre o ser humano e a sociedade, profundamente influenciada pela cultura em um determinado contexto social, político, econômico e, sobretudo, histórico. Nesse sentido, a cultura, enquanto elemento da experiência formativa, desempenha o duplo papel de unir semelhanças entre os indivíduos e, simultaneamente, diferenciá-los por meio de seus processos singulares de aculturação e distinção nas relações coletivas. Segundo Adorno e Horkheimer:

A vida humana é, essencialmente, e não por mera causalidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 47).

Sob essa formação social e individual, a educação escolar é concebida como vetor de apropriação da cultura, tanto em seu aspecto coletivo, quanto na construção da identidade pelas subjetividades presentes no processo de escolarização. A formação escolar deve captar essa dialética duplicadora, que consiste na realização das necessidades sociais de adaptação humana e, ao mesmo tempo, na garantia da realização individual, que promove a diferenciação do sujeito. Assim, o processo de escolarização, na prática, deve aproximar o estudante dos interesses sociais adaptativos da sociedade, sem, contudo, torná-lo coincidente com os valores sociais e coletivos.

Dessa forma, essa singularidade é adotada como parâmetro crítico nesta pesquisa para analisar o atual campo educacional, permeado por fenômenos sociais e culturais da contemporaneidade incorporados ao processo escolar. Por sua vez, essas questões afetam diretamente a gestão das políticas educacionais e curriculares, que tendem a priorizar a adaptação do indivíduo ao sistema mais do que o desenvolvimento integral do ser humano.

Atualmente, esse impacto adaptativo é reforçado pelo avanço tecnológico no campo educacional, desencadeando diferentes facetas — que serão discutidas detalhadamente nos próximos parágrafos. O principal ponto incide na mudança do paradigma econômico a partir dos anos 1980, consolidado na educação durante a década de 1990, que introduziu novas atividades produtivas interligando as dimensões da cultura, da sociedade e do trabalho. Na prática, essas atividades mobilizam novas habilidades valorizadas pelo capitalismo, sobre as quais o sistema escolar permanece alerta há décadas, em nível global. Consequentemente, ocorre a decadência de atividades remuneradas anteriormente centrais na força de trabalho,

provocando profundas alterações nas dinâmicas formativas escolares, sobretudo no que concerne à relação entre formação e condições materiais reproduzíveis do trabalho remunerado — temas centrais nas reformas escolares brasileiras dos últimos vinte e cinco anos.

Outro fator atrelado à mudança do paradigma produtivo é o contínuo avanço das tecnologias digitais aplicadas à inteligência artificial, que tem permitido o gerenciamento indireto da educação pelas TDIC. Esse avanço viabiliza novos formatos de gestão institucional, orientados por lógicas de eficiência e produtividade, frequentemente impulsionados por políticas públicas. Simultaneamente, esse processo implica o cerceamento das habilidades intelectuais humanas, na medida em que se intensificam os mecanismos de automação algorítmica, promovendo estruturas digitais que fragmentam capacidades antes exclusivas da inteligência humana. Agora, essas habilidades são deslocadas para enriquecer *softwares* e algoritmos, automatizando tarefas cognitivas que passam a integrar o cotidiano escolar por meio das plataformas digitais de ensino.

Neste contexto, consolidam-se duas frentes interligadas: de um lado, o avanço de um setor mercadológico vinculado às parcerias firmadas entre redes de ensino — públicas e privadas — e empresas de tecnologia educacional; de outro, a emergência de uma nova configuração da formação escolar, centrada na articulação entre inteligência artificial e subjetividade humana. Essas dinâmicas impactam diretamente o modo como a escolarização ocorre hoje, sendo atravessadas tanto por reconfigurações econômicas quanto por transformações sociotécnicas, que estarão em foco ao longo deste capítulo.

Ademais, faz-se necessário observar como o Estado vem utilizando tais transformações como forma de modelar os sujeitos em formação. No caso do Brasil, esse movimento é exemplar, pois institucionalizou a lógica do currículo por competências já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), retomando-a durante a reforma do ensino médio no governo Temer, aprofundando essa direção sob a gestão Bolsonaro e mais recentemente pelo governo Tarcísio de Freitas no estado de São Paulo. Em todos esses contextos, observa-se uma convergência com os discursos de organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, desde os anos 1990, estabelecem as competências como parâmetro hegemônico das reformas educacionais.

Cabe destacar, ainda, que mesmo as gestões petistas, situadas entre os governos FHC e Temer e atualmente, não se distanciaram por completo dessa lógica. Embora marcadas por políticas de ampliação do acesso e inclusão, mantiveram parcerias com o setor privado e reforçaram o aparato avaliativo do sistema educacional, como o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), contribuindo para a consolidação de um modelo orientado por resultados e metas. Sobre essa continuidade estrutural nas políticas educacionais brasileiras, Ferreti e Silva (2017) observam:

No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico (Ferretti; Silva, 2017, p. 400).

Trata-se de uma política pública escolar apta a gestar pessoas para quaisquer formas em que o trabalho produtivo se opere atualmente, conciliando os interesses diversos dos estudantes (competências individuais) com as possíveis competências essenciais a serem adquiridas pelo aluno em termos da escolha profissional realizada mediante seu projeto de vida. A escola nem mesmo precisa tensionar o trabalho pedagógico em termos de influenciar as escolhas dos alunos conforme a sua classe social, uma vez que a gestão de processos e pessoas é algo a ser difundido em toda a sociedade e, portanto, parte da universalização dos princípios de concorrência e competitividade entre os próprios sujeitos, baseando-se no critério de seleção de quem se sair melhor com suas competências —, sendo esse o princípio qualitativo das relações de produção e das oportunidades de trabalho na atualidade. Como alternativa aos novos excedentes de desemprego, tem-se à disposição um vasto leque de atividades produtivas disponíveis para qualquer indivíduo por meio das TDIC.

Essa estratégia visa equalizar as mudanças ocorridas em torno da atividade produtiva nas últimas décadas, multifacetada pelas novas tecnologias digitais, agora, compensatórias ao fator produtivo (Durrive, 2011). Em vista disso, surgem novas configurações de alienação na relação entre os indivíduos com as demandas atuais do progresso técnico-científico. Em outras palavras, realiza-se uma nova objetificação da natureza ao concentrar o potencial dessas máquinas recentes em um fetichismo tecnológico, alimentado pela crença desmesurada nas tecnologias digitais como capazes de conciliar o potencial humano em reconciliação consigo mesmo e com o mundo, aplicado à formação escolar pela valorização de características humanas específicas ao setor produtivo, organizadas em torno do autogoverno da individualidade pelos sujeitos sobre qualquer instância da vida (Zamora, 2014b).

Tal cenário impõe novas questões para a sociedade ao colocar possíveis alternativas para os rumos da vida social e econômica. A incorporação dos conhecimentos e competências aos

sistemas automáticos digitais gerou a necessidade social de produzir indivíduos dotados de comportamentos não reproduzíveis pelas máquinas e, portanto, voltados às habilidades de autogerenciamento; daí as competências socioemocionais. Já sobre o aspecto da produção material, atenta-se para a diminuição da força de trabalho industrial, que provoca mais informalidade empregatícia, desníveis entre ofertas de trabalho altamente qualificadas e o alargamento do subemprego, alta no setor de prestação de serviços e a desqualificação de atividades profissionais antes valorizadas. Por operarem em torno do fator produtivo, as tecnologias submetem a sociedade a um estado de crise econômica, em vista do lucro não operar mais inteiramente pelos vetores industriais e pelo comércio tradicional (ibid., 2014b).

Assim, configura-se o interesse crescente do capital pela sociedade do conhecimento, desde que traduzida na noção de indivíduos livres e concorrentes, capazes de inovar em atividades que lhes tragam algum tipo de remuneração, opondo-se ao ideal da promessa por uma sociedade tecnológica propiciadora da diminuição do trabalho e do aumento da qualidade de vida para todos. Nessa perspectiva, os olhos do mundo se voltam para a educação, justamente porque a competição exige que a concorrência entre os atores sociais ocorra tanto em termos da desestruturação da ideia de pleno emprego, quanto pela produção de conhecimentos científicos cada vez mais sofisticados. Essa postura, em termos do mercado de trabalho, visa delimitar a via das inovações tecnológicas apenas para o avanço empresarial ou às novas demandas aos trabalhadores, sob o crivo de produtividade eficiente e da eficácia no desempenho, passando a um culto à performance requerido por esse modelo de gestão empresarial. Tal contexto faz emergir, pelas competências, as propostas do autocuidado aos indivíduos pelo controle excludente, pois, futuramente, estes passarão a comercializar suas *soft skills*, isto é, as suas habilidades interpessoais, como principal ativo para o mercado (ibid., 2014b).

Nesse ínterim, utiliza-se como ponto de partida para a construção dos modelos de inteligência artificial na educação escolar uma psicologia pautada na afirmação positiva de valores acerca de um capital socioafetivo, com igual tendência ao capital humano cognitivo, capaz de ser dirigido intencionalmente pelo sujeito a partir de estratégias cognitivas (e não genuinamente sensíveis), devendo apenas ampliar os repertórios de qualidades humanas, agora consideradas úteis ao fator produtivo, unindo desempenho e performance em uma única ação. Na prática, isso implica na autogestão do sujeito por um grupo de habilidades de inteligência emocional, capazes de propiciar o sucesso pessoal e profissional, sem que essas se tornem um empecilho. Por isso, visando tal intento, valorizam-se determinadas características do comportamento e da personalidade, na psicologia cognitivista, elencadas como habilidades

valorizadas no convívio humano, dentre elas: saber se expressar e sentir as emoções como sustentação para a construção de relações positivas, escutar ativamente, comunicar-se de maneira não violenta, mediar conflitos, assimilar consequências, cumprir com os compromissos e trabalhar em equipe. Embora esses traços apresentem qualidades pertencentes à natureza humana civilizada, é sob o caráter de exigência que se produz esse novo mecanismo social de adaptação dos indivíduos ao mundo do trabalho, assim como a necessidade de os indivíduos sustentarem por si mesmos seu foco pessoal e objetivo para a vida. Sobre isso, de acordo com Campos:

Além dos modelos de aprendizagem, pedagógico e de domínio, os pesquisadores de inteligência artificial aplicada à educação também estão desenvolvendo modelos estruturados em aspectos sociais, emocionais e metacognitivos envolvidos na aprendizagem. Para além dos processos cognitivos, o corpo é outro aspecto que está sendo explorado como modelo para a construção de novas interfaces que incorporam sensores fisiológicos, rastreadores oculares, programas e mecanismos de reconhecimento de fala, gesto e tato (Campos, 2018, p. 128).

Ademais, uma vez que, no campo da educação, diversas concepções discutem a importância do desempenho como um dos parâmetros do currículo por competências, emerge, na atualidade, o debate sobre as habilidades socioemocionais e a relevância de o currículo articular o desempenho ao conceito de performance do aluno. Isso ocorre porque, em termos de valor cognitivo atribuído a uma ação ou situação, é possível mensurar habilidades como os conhecimentos mobilizados pelo sujeito, o comportamento observado e a conduta escolhida — aspectos que, juntos, qualificam o que se entende por desempenho. No que tange ao uso e avaliação das competências socioemocionais (que, segundo a perspectiva das políticas curriculares, não se reduz a uma capacidade puramente cognitiva), esse passa a ser avaliado com base na performance atingida diante das exigências impostas por determinada ação ou situação de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de habilidades interpessoais e sensíveis que, ainda assim, precisam ser continuamente aperfeiçoadas (Zamora, 2014a).

Sob esse panorama, as competências aliam-se às TDIC na organização do sistema escolar. Acerca da implementação dos atuais recursos tecnológicos disponíveis à educação, Selwyn argumenta que:

Dentre os anseios democráticos e a aproximação de realidades antes tidas somente em distopias, como a realidade do metaverso, da Inteligência Artificial e do robô ChatGPT (Tenente, 2023), e dada a crescente e inevitável presença das tecnologias digitais na realidade das escolas e as decorrentes mudanças acarretadas nos processos pedagógicos, é premente a necessidade de problematização da atual inserção das tecnologias digitais no campo da educação e a investigação acerca das assimetrias, suposições e crenças subjacentes ao uso e a apropriação dos recursos tecnológicos,

que requer a compreensão crítica e intelectual desse fenômeno social. Ao reconhecer a natureza política e ideológica que permeia o campo da tecnologia no âmbito da cultura digital, para uma compreensão mais ampla e com profundidade, é preciso indagar quais as relações de poder imbricadas e a que projetos formativos e interesses se subordinam, em um exercício investigativo complexo, pois “não se trata de uma área de discussão que leve a um caminho único e óbvio, a um consenso ou a uma verdade inequívoca. Pelo contrário: a área da educação e tecnologia requer muito debate e análise, escrutínio e contestação” (Selwyn, 2017, p. 86).

Essa problematização perpassa a atual discussão de um novo mercado de exploração do trabalho escolar por meio da plataformização *online* de serviços, ligada à transmissão de conteúdos curriculares aos alunos e ao acesso às atividades administrativas da gestão educacional. Diante de tal forma de integração, impera não somente o risco à autonomia dos atores escolares — em vista da mobilização de instrumentos de regulação, controle e monitoramento das escolas pelo Estado e dos próprios gestores sobre seus funcionários — como também se coloca a possibilidade de estratificação mercadológica sobre os dados escolares disponíveis pelas plataformas digitais; uma vez que é sabido que esses dados são valiosos para o aperfeiçoamento digital das plataformas, formando, pouco a pouco, uma indústria educacional que impacta o ensino.

As políticas curriculares do momento potencializam esse cenário ao implicarem o trabalho pedagógico das escolas como um fator de rendimentos educacionais, baseados em índices e *rankings* entre as instituições. Tal prioridade escolar também abre uma janela para as escolas brasileiras gerirem o trabalho pedagógico de forma semelhante a uma empresa (Selwyn, 2017; Afonso, 2021; Lima, 2021).

Ademais, acerca dessa problemática de expansão do mercado sobre a educação escolar, encontra-se, as formas de estratificação de dados escolares a partir do gerencialismo e da vigilância de dados pelos algoritmos educacionais, a materialização dessa possibilidade pela vinculação, a nível legislativo, formulada pela Lei nº 14.180/2021. Fundada durante a gestão Bolsonaro, essa lei implementa o programa Inovação Educação Conectada, apoiado pelo Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) e desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Seu objetivo foi justamente o de implementar, no ano de 2019, a vinculação das atividades acadêmicas, relacionadas aos itinerários formativos, à transmissão digital dos conteúdos através das plataformas digitais. Isso torna a discussão proposta uma prioridade entre as questões hoje voltadas para o esvaziamento da formação, pelo governo indireto da gestão educacional pelas TDIC e por empresas privadas voltadas ao segmento tecnológico educacional. Essas ações mobilizam com força uma possível integração entre as práticas escolares no campo educacional

e os interesses políticos, sociais, culturais e econômicos que melhor confluem com o ajustamento da educação às motivações advindas da lógica mercadológica — ou, como nomeia Ball (2018), "*commodity* comercializável".

Sendo assim, o uso e aplicação da tecnologia na educação escolar revela um horizonte tomado pela hegemonia capitalista sobre a concepção de progresso. Por sua vez, tal progresso fora identificado pelos teóricos da Escola de Frankfurt como: “elementos regressivos contidos no próprio movimento emancipatório da razão [...] em que, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 73).

Nessa direção, Adorno e Horkheimer, em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), exprimem preocupação com a formação cultural das pessoas no século XX, que está muito além da dimensão escolar. Para os teóricos, a formação, como um todo, encontra-se restringida a processos de adaptação pela submissão dos indivíduos a um forte mecanismo de socialização e integração pelo controle administrativo das sociedades. Atualmente, verifica-se que esse prognóstico se mantém a partir do capitalismo de vigilância, conforme discutido por Zuboff (2020), com as tecnologias digitais obtendo preponderância nesse cenário. De acordo com o conceito citado e trabalhado pela autora, quando aplicado à educação, observa-se que:

O universo das máquinas inteligentes e das plataformas digitais, enquanto realidade global, leva ao acirramento das relações de dominação e reificação, reivindicando de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais (Zuboff, 2020, p. 18).

Em consequência disso, o ciclo de acumulação (que ocorre por meio dos fluxos imagéticos ligados, concomitantemente, à extração e ao controle de dados pelos dispositivos digitais — sendo as plataformas digitais uma aproximação dessa realidade com a escola) proporciona a formação de uma nova ética escolar no interior das instituições, somada ao modelo de gestão de processos e pessoas. Isso ocorre quando o aspecto eficiente das políticas curriculares, formuladas por competências e habilidades, passa a ditar ritmos de produtividade em escala crescente nas instituições escolares (assim como ocorre com as tecnologias) e é embasado por uma política de rendimento escolar e bonificação de profissionais com melhor desempenho.

Antônio Zuin (2020) realiza comparações entre as semelhanças presentes na atual rotina escolar e o movimento imposto pela lógica empresarial, chegando à conclusão de que tais semelhanças instauram uma nova ética escolar rasa entre professores, alunos e demais atores

escolares. Para o autor, concebe-se “um sistema de premiação e punição que faria com que não apenas a dimensão cognitiva lhe fosse subsumida, como também a própria ética” (Zuin, 2020, p. 16-17). Esse apontamento legitima-se à medida que é possível verificar a consolidação de um sistema educacional com vistas a tornar-se, em um futuro próximo, neotecnicista. Tal tendência é perceptível na lógica sistêmica que se opera hoje nas escolas brasileiras, desde as plataformas digitais, programas de bonificação por desempenho e condições de progressão na formação continuada dos docentes, até cursos, *workshops* e capacitações inteiramente mediados pelas TDIC. Essas ações abordam temáticas voltadas ao uso tecnológico no trabalho pedagógico e são frequentemente fomentadas por órgãos internacionais que, há mais de vinte anos, financiam e investem na reforma de sistemas educacionais em todo o Ocidente.

Nesta relação controlada por máquinas, sob o signo e pretensão da eficiência absoluta e da neutralidade, “*na qualidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda*” a tecnologia digital poderia então finalmente amalgamar, nas salas de aula, as dimensões da ética e da cognição, que Skinner havia apartado como responsabilidade da professora e da máquina de ensinar, respectivamente (Skinner, 1972, p. 20 *apud*. Zuin, 2020, p. 6, 16-17).

Embora Adorno e Horkheimer não tenham alcançado a dimensão do capitalismo de vigilância, o conceito de esclarecimento discutido por ambos na *Dialética do Esclarecimento* (1985) garante uma participação integral nos resquícios mais recentes do substrato do progresso técnico e científico, sob a lógica das tecnologias como forças produtivas contemporâneas. Em relação ao conceito de esclarecimento, os teóricos o definem como:

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...] Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. [...] São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 47).

Sobre essa mesma lógica, as formas de uso deste potencial tecnológico estão direcionadas, pela formação escolar, à dominação social e ao aprofundamento da semiformação, definida por Adorno como “a onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (Adorno, 1969, *apud*. Maar, 1995, p. 5).

Considerando isso, as oportunidades de avanço na educação humana continuam significativamente limitadas diante do presente contexto analisado, uma vez que as diretrizes curriculares restringem o conceito de formação ao foco em habilidades concretas, e à análise de resultado e desempenho de todos os participantes da educação. Tal dinâmica revela o real sentido da “flexibilização”, entendido pelas políticas educacionais.

O real entendimento sobre o princípio da flexibilização nas políticas curriculares não se sustenta nas argumentações feitas pelas gestões responsáveis pelas reformas curriculares. A necessidade de flexibilidade do currículo acadêmico como saída mais atrativa para os alunos, assim como o fomento de um currículo integrativo capaz de introduzir a transdisciplinaridade e as temáticas transversais no conjunto de disciplinas — embora possam expressar parte das dinâmicas contemporâneas de interconectividade entre saberes, áreas e relações pessoais, não esclarecem a questão central: qual o motivo para as políticas educacionais, desde os anos 1990, terem aderido ao eixo da flexibilização como ordenante de toda política educacional?

Sob essa perspectiva, uma das possibilidades é apresentada por Dardot e Laval (2016), que discutem a acumulação do capital flexível como a “nova razão do mundo”, pelo deslocamento do princípio da universalização da lógica capitalista em torno da concorrência e a competição sobre as formas de gestão política, cultural, social e tecnológica. É sobre essa última perspectiva que os filósofos discutem os propósitos atuais da formação no desenvolvimento de trabalhadores flexíveis e polivalentes dentro do chamado ordoliberalismo, que:

[...] concebe a sociedade a partir de certa ideia do vínculo entre os indivíduos. Em matéria de relação social, a concorrência é norma. Ela caminha de mãos dadas com a liberdade. Não há liberdade sem concorrência, não há concorrência sem liberdade. A concorrência é o modo de relação interindividual mais conforme com a eficácia econômica e, ao mesmo tempo, mais conforme com as exigências morais que se podem esperar do homem, na medida em que ela permite que ele se afirme como ser autônomo, livre e responsável por seus atos [...] Essa razão do “mundo” é global, “faz mundo” no sentido de que ela atravessa todas as esferas da existência humana sem se reduzir à esfera propriamente econômica. Não é a esfera econômica que tende a absorver espontaneamente todas as outras esferas, como poderíamos pensar, mas uma extensão da lógica de mercado e do modelo empresarial para um conjunto de reformas públicas, de dispositivos de gestão, de práticas comerciais (Dardot e Laval, 2016, pp. 119, 284).

Sob esse ângulo, o atual cenário de expansão tecnológica digital e suas interfaces ligadas à gestão burocrática-organizacional das diferentes esferas das sociedades contemporâneas não simboliza meramente um transbordamento do capitalismo na superação da era fordista/taylorista. Contrário a tal compreensão, a atual era neoliberal expressa a capacidade do

capitalismo ter se reestruturado mediante os limites de acúmulo de capital em sua era essencialmente industrial, acrescida, agora, do capital financeiro e tecnológico. Por sua vez, esse novo *modus operandi* está identificado com os novos sistemas de gestão empresarial na obtenção de mais-valia e melhores condições de lucro — porém não por meio do princípio econômico, mas de uma gestão interna de reconfiguração do Estado, conforme discutem Dardot e Laval (2017). Essa racionalidade global, denominada pelos filósofos como um “faz-mundo”, equivale àquilo que Michel Foucault chamava de efeito global, ao identificar nas diferentes experiências do neoliberalismo o assentamento de uma racionalidade global na modernização dos Estados, instituições, regimes políticos em todo o mundo; e que chegaria ao indivíduo a partir das novas formas de reconfiguração das relações de poder, sintetizadas pelo filósofo na ideia de governo de si.

Adiante, essas discussões ganharão contornos por pesquisadores no campo da educação, como Ferreti e Silva (2017), Frigotto (2017) e Lopes (2019), que, desde os anos 2000 a partir do que ficou denominado como “neoliberalismo de terceira via”, contrários à adesão direta do país a um regime neoliberal de gestão do Estado, denunciam a adaptação da política educacional brasileira ao discurso dos órgãos internacionais, tanto nas reformas escolares do início do século, quanto na última reforma do ensino médio de 2017.

Então, o Brasil seria essa experiência singular da mistura entre uma política própria de Estado com elementos de uma política educacional neoliberal pretendida pelas recomendações internacionais e adotadas pelo país. A política internacional ofertada se revela pela lógica das competências na construção das políticas curriculares nacionais, pela imposição de modelos de eficiência educacional baseados no regime de bonificação de professores com turmas destaques nos sistemas de avaliação e uso das TDIC como oferta de formação continuada de professores, pela gestão indireta da atuação dos atores escolares, e pela acentuação das metodologias ativas no ensino (Silva, 2017).

Acerca dos propósitos da semiformação, observa-se que esse conceito, sobre a lógica educacional, manifesta uma tendência a aprofundar as raízes inócuas do capitalismo, que na atualidade orienta a formação em direção à autogovernança em vista do novo espírito do tempo, produzido pelas próprias complexificações do capitalismo a partir da década de 1970, e assumidas na educação pelos órgãos internacionais.

Ao aproximar esse modelo de formação das discussões propostas por Dardot e Laval (2016), observa-se que esses elementos abrangem, também, o sentido de “qualquer atividade que pode ser convertida em um fator produtivo” — razão instrumental a moldar toda a sociedade em todos os âmbitos da vida. Essa dinâmica reflete o impulso que move o universo

do trabalho atual, a transformação da auto-responsabilização em um peso para qualquer atividade produtiva que se deseje realizar, mediada diretamente pelos valores capitalistas da concorrência, e competição — agora, entre os próprios indivíduos. Sobre isso, a perspectiva apresentada pelas diretrizes curriculares do Projeto de Vida pode ser considerada uma característica unificada em relação às estratégias educacionais contemporâneas sobre o desenvolvimento humano, aproximando-se mais dessa perspectiva do trabalhador flexível e polivalente que deve se posicionar como realizador de seus próprios projetos ao se vincular ao mercado por meio de suas motivações internas, dedicando-se intensamente a elas como forma de concretizar seus anseios (Dardot; Laval, 2016).

Assim, as demais dimensões presentes nos objetos e nas mediações entre o indivíduo e a realidade, como a conceitual e a histórica, sofrem um processo ainda maior de alienação na experiência do sujeito com o mundo. Isso ocorre à medida que a falsa aparência de reconciliação dos homens com a sociedade radicalizou do controle sobre os corpos para o rastreo digital da organização perceptual e sensorial humana. Em relação a esses pontos, é sabido que as TDIC correspondem a uma nova racionalidade tecnocientífica, com o interesse em propor uma nova forma de culto à performance na educação escolar. Portanto, as tecnologias de informação e comunicação são potencialmente mais capazes de agonizar os conflitos das sociedades capitalistas, por sua dimensão experimental alcançar novas extensões da realidade, como a virtual, sendo algo inédito no desenvolvimento técnico. Dessa forma, se as teorias das competências atualmente se expressam através da linguagem das neurociências é porque:

Desde aquilo que Skinner, sustentado pelo *fetichismo* da revolução tecnológica, chamou de a máquina de ensinar até a neurociência que parte do entendimento de como as funções cognitivas se desenvolvem, em cada faixa etária, é possível que intervenções no ambiente escolar sejam justificadas cada vez mais pelo uso intensivo das TIC como formas de treinamento de diferentes habilidades cognitivas. Como exemplo, os estudos da neurociência propõem a concretização de atualizações cognitivas, através dos jogos digitais, do que as emitidas pelo meio escolar, que estariam em *déficit*, para os cérebros que convivem com os estímulos das novas formas de mídia e das tecnologias digitais (Johnson, *et. al.* 2005; *apud* Silva, 2017, p. 264).

Sobre isto, desde a década de quarenta, Herbert Marcuse (1969) já se detinha a esclarecer de maneira notável os meandros da tecnologia sobre a sua condição de aparato de maximização dos interesses capitalistas e, por isso, dotado de valor político:

A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social. [...] ela antevê maneiras específicas de utilizar o homem e a natureza e rejeita outras maneiras. É um “projeto” de realização entre outros. Mas, assim que o projeto se torna operante nas instituições e relações básicas, tende a tornar-se exclusivo e a determinar o desenvolvimento da sociedade em seu

todo. Como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo político, a fase mais atual da realização de um projeto histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como o mero material de dominação. [...] Desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação [...] A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política (Marcuse, 1969, p. 18-19).

Conforme o que foi discutido acerca das mudanças decorrentes nas sociedades contemporâneas e que implicam a escola, apontadas por diversos autores em diferentes campos do saber, esse debate inicial visou retratar as principais críticas ao funcionamento da instituição escolar nas sociedades capitalistas contemporâneas. Sob essa perspectiva, a adesão a tais concepções pela educação escolar privilegia o aspecto de maior adaptação dos indivíduos às formas de integração social. Isso revelaria a ausência de outros mecanismos educacionais capazes de balizar o processo de diferenciação dos estudantes com base na estrutura social.

Desse modo, como elemento central dessas mudanças, desnuda-se o sentido das contradições impostas às sociedades tecnológicas, que também se dão no nível da individualidade, à medida que se dificulta e se estreita o canal de diferenciação dos sujeitos frente à identificação direta com os valores da cultura vigente, na escola, por meio da reprodução dessa estrutura de integração social nos projetos de vida dos estudantes. Passa a existir, no ambiente escolar, um mecanismo próprio de ajustamento das pessoas conforme os percursos educacionais pretendidos por elas, na oferta de competências específicas demandadas pelas escolhas realizadas.

Nessa perspectiva, no lugar da formação, instaura-se, de maneira despreocupada, o viés absoluto da semiformação, definida como “o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Adorno, 1996, p. 400). Contudo, para testar essa hipótese perante as políticas curriculares no Brasil, em relação a essa possível contradição social e individual presente na formação escolar média atual, questiona-se em que medida as políticas curriculares permitem ou não a consolidação de projetos de vida que possam escapar a essa lógica alienante imposta pelas condições de exploração e dominação pelo capitalismo, com base em uma formação centrada no sujeito.

Por fim, a proposta introdutória desta seção indicou a necessidade de revisar os fatores contemporâneos que influenciam o problema da semiformação, com o objetivo de delinear um diagnóstico capaz de reconhecer tais elementos em confronto com as recomendações das políticas educacionais e curriculares em curso. Esse contraste destaca as contribuições dos intelectuais da primeira geração da Escola de Frankfurt, cujas reflexões sobre a formação humana seguem notavelmente atuais.

2.2 Possibilidades para a formação na contemporaneidade

O sentido da formação humana, no contexto das sociedades administradas, consiste na educação escolar conceder subsídios formativos para o esclarecimento da sociedade industrial. Esse pensamento apreende toda a discussão proposta por Adorno em suas conferências à rádio alemã, no estado de Hessen, durante a década de 1960. Ainda nessa época, o filósofo ressaltava que as reformas escolares não necessariamente conduzem a uma melhoria na qualidade da formação, mesmo quando se mostram necessárias ao sistema educacional. Posteriormente, os escritos *Educação e Emancipação* (1995) foram organizados, retomando esse ciclo de conferência com o objetivo de apresentar os argumentos que fundamentam a tese de que a sociedade industrial sempre esteve alheia a outras possibilidades de uso da força motriz do progresso técnico e científico que favorecessem a libertação da humanidade da exploração do trabalho e dominação pelo consumo de mercadorias. Essa condição permanece garantida pelo poder da ideologia burguesa, que investe toda a cultura do espírito e, atualmente, o próprio espírito ao valor de troca.

Diante disso, a importância de desvelar o funcionamento e a atividade das tecnologias digitais no campo da educação escolar tornou-se um dos focos da filosofia da tecnologia. Inicialmente, essa abordagem busca compreender os fluxos imagéticos resultantes das novas formas de poder ubíquo da tecnologia como via para o esclarecimento das dinâmicas do capital flexível nas sociedades contemporâneas. Para tanto, é imprescindível que, no campo educacional, se esclareça a natureza técnica e política das plataformas digitais, os mecanismos de quantificação do desempenho escolar presentes nos índices avaliativos da qualidade da educação, bem como as motivações efetivas das políticas curriculares quanto à natureza das competências.

Em relação à motivação das competências nas políticas curriculares, essa questão será aprofundada ao longo dessa discussão. Por ora, cabe refletir sobre as possibilidades atuais que permitem pensar a formação humana como resistência à barbárie, a partir das reflexões de Adorno. Parte-se, para isso, de trechos selecionados dos escritos *Educação e Emancipação* (1995), considerando a formação de educadores no contexto da prática docente e o propósito humano que a educação poderia assumir em nossa sociedade e na formação dos indivíduos.

Esse aspecto é fundamental para compreender que a educação não representa, necessariamente, um fator de autonomia do pensamento e da ação, pois, para que isso ocorra, além dos mecanismos de integração educacional à cultura e as estruturas sociais vigentes,

precisa existir, igualmente, os espaços de reflexão sobre essas estruturas sociais pelas atividades escolares nas instituições. Em outras palavras, de forma isolada, a educação é incapaz de promover um mundo de necessidades humanas reais, sem que essas sejam condicionadas pelo fetichismo mercadológico e pelo ideal alienante da prosperidade burguesa sobre a formação.

Como caminho para a autonomia, a educação deve compor, junto com a sociedade, meios para trabalhar democraticamente o conceito de liberdades humanas individuais. Isso só é possível com cidadãos dotados de consciência esclarecida sobre os entraves que dificultam a construção de um processo coletivo em direção a melhores condições de vida, desvinculado da ideologia social e cultural burguesa, a qual deve ser superada pelo coletivo e com o coletivo.

No que tange às relações microsociais, é imprescindível que a categoria docente (ou uma parcela dela) possa exercer contestações e resistir ao modelo escolar vigente sem sofrer sanções. Para tanto, deve-se persistir na experiência intelectual mediada pelo processo de ensino-aprendizagem, sempre ancorada na autonomia do educador e na atenção do aluno, que se torna fundamental. Concomitantemente, a consciência histórica deve ser o destino e suporte da atividade intelectual e reflexiva, sem se resumir a mero esclarecimento pela exposição ou tentativa de convencer os envolvidos no processo educacional, independentemente do ponto de vista adotado.

Conforme Adorno (1969, *apud*. Maar, 1995, p. 12), “é preciso jogar os objetos contra seus próprios conceitos”, o que se reflete na utilização da dialética no pensar e na reflexão, conforme palavras do filósofo:

Não se detém face ao objeto que parece natural, aponta limitações objetivas, confrontando-nos com dificuldades ocultas e complicando soluções fáceis. Conduz o objeto à revelação da causalidade submersa, que parecia meramente acidental, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais, jogando os objetos contra os seus conceitos. Evita dissolver o problema, procurando dissolver a rigidez do objeto, revelando o conflito como contradição, possibilitando convertê-lo em base de uma experiência formativa. O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (Adorno 1969, *apud*. Maar, 1995, p. 12).

Sendo reforçada a figura ativa do professor enquanto intelectual, a formação deve ser exercida, ainda que conteudista, sob o critério do pensamento prismático. No entanto, não se deve limitar a isso; é necessário que também se oponha à frieza burguesa, que cultiva o valor das liberdades individuais no processo escolar sem equiparar tais necessidades humanas às formas de solidariedade entre os indivíduos. Além disso, é fundamental que a equidade

prevaleça na estrutura educacional. Somente dessa maneira, a educação burguesa, ou mesmo o progresso tecnológico, não serviriam, no campo da formação, como fórmulas sociais e históricas inevitáveis para o avanço das sociedades contemporâneas em prol dos interesses do capital.

Outro aspecto levantado pelo filósofo alemão foi a ideia de que a formação deveria ser projetada como um processo que não prescinde da realidade social objetiva, nem tenha como único motivo a consciência de si. Adorno, ao discutir o valor da educação política, trazia à tona os problemas da ilustração da razão na modernidade, especialmente por sua racionalidade desconsiderar o valor ético formativo da formação humana, diante de processos econômicos absolutos. Além disso, o próprio valor formativo convergiu para o trabalho social, fruto da crise da formação na modernidade, ao tornar-se força produtiva social e pseudoformação, quando passou a ser entendida como racionalidade produtiva. Assim, ao avançar no diagnóstico da crise da formação ainda em seu tempo, Adorno compreendia ser impossível que a formação tivesse valor meramente para a consciência de si, pois não existiria a possibilidade de uma moral reta, conforme seu pensamento. Isso porque a consciência encontra-se imersa nos emaranhados constituídos pelas formas de objetivação da cultura burguesa, criada no contexto da sociedade industrial e da indústria cultural e, mais recentemente, tecnológica, que suprime os espaços necessários para que a consciência se consolide de maneira singular (Adorno, 1995).

Entretanto, essa não foi uma reflexão exclusiva de Adorno. Pelo contrário, o filósofo, ao pensar o valor da formação social para a posteridade, manteve-se atento às condições apontadas pela filosofia para a emancipação no século XX, a saber:

Afinal a formação da identidade passara, a partir de Hegel, a ser uma atribuição do "objeto", e não mais constituída pelo sujeito. Da questão colocada por Kant — "o que devo fazer?" — se transitaria agora à questão do objeto — a sociedade produzida e reproduzida nos termos do trabalho social — que se "apresenta" enquanto experiência em que se articulam objetividade e subjetividade (Adorno 1969, *apud.* Maar, 1995, p. 15).

No que diz respeito a esse contexto, Adorno (1995) questiona a criticidade do trabalho intelectual realizado pelo docente, a partir das dinâmicas próprias da Alemanha. Para isso, o autor discute os critérios de profissionalismo que fundamentam os exames de promoção de novos pedagogos para compor a formação intelectual no país. Na época, Adorno criticava a perspectiva formativa baseada na ideia de uma atuação profissional suficiente, ainda que apartada da filosofia, ou que a considerasse como mera categoria suplementar da capacidade profissional dos docentes. A crítica do filósofo residia no fato de que o processo seletivo para

contratação de professores na Alemanha não destacava profissionais com pensamento intelectual próprio, mas sim aqueles que, conhecedores das regras do edital, utilizavam sua base formativa estrategicamente para obter promoção. Além disso, o reconhecimento dessas estratégias antecipava o significado da formação desses professores.

Essa lógica se manifestava em editais, normas, documentos oficiais e publicidades, onde a linguagem é usada de forma imperativa para transmitir uma mensagem, revelando a totalidade do sistema social. Esse sistema permite que a consciência opere apenas por meio de mecanismos que excluem o que não está “informado”, e, portanto, não possui relevância real para o contexto. Sobre essa operatividade e os esquemas funcionalistas, Marcuse (1969) fundamenta suas críticas à natureza prescritiva das normas e estatutos quando combinados com a razão instrumental na burocratização do trabalho social, concluindo que: “a linguagem funcionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional” (ibid., 1969, p. 101). Precisamente, Adorno (1995) destaca as trajetórias da administração do trabalho social gestado pelas políticas educacionais de controle social. Esse fenômeno resulta da combinação entre uma consciência tecnocrata, capaz de fomentar estratégias necessárias para manter-se nas conformidades e exigências impostas pelas normas acadêmicas e escolares, regidas por um estatuto normativo que define os possíveis entendimentos sobre a atividade do professor, tanto nos documentos oficiais quanto na prática profissional.

Com base nessa discussão, torna-se inevitável considerar que a categoria docente necessita experimentar um processo de ressignificação individual e coletiva da experiência escolar. Em termos coletivos, apresenta-se o desafio contemporâneo de avaliar os valores que permeiam a formação profissional, uma vez que o pensamento e a reflexão constituem para os professores a principal solução contra o fechamento do universo da fala e do trabalho docente, por permitirem transcender conceitos e revelar as contradições históricas que influenciam a dinâmica escolar atual. Em termos individuais, reside também a importância de que o sujeito reflita sobre si mesmo e sobre a formação que escolheu para si — a de pedagogo, que o acompanhará por toda a vida. Isso implica abandonar as raízes da educação defasada pelos costumes e hábitos, e alcançar um nível satisfatório de comunicação, pensamento e ação, capazes de assimilar diferentes pontos de reflexão e exposição do pensamento, permeando suas representações com precisão no raciocínio, sem simplesmente imitar o que se revela como culto ou decorar o que é necessário saber em termos formativos. Conforme dispõe Adorno (1995), tais critérios não visam a exclusão de um grupo seletivo, mas representam o alcance necessário para o desenvolvimento intelectual exigido pela atividade docente.

Embora parte da problemática da semiformação afete diretamente a categoria docente, essas condições, segundo a sociologia alemã, revelam raízes mais profundas em uma sociedade contemporânea decadente em sua formação. O percurso formativo dos estudantes escolares e o percurso universitário dos professores apresentam-se fragmentados e enviesados em seus conteúdos. No caso dos professores, a proposta acadêmica frequentemente se reduz a um conjunto de fórmulas científicas que descrevem as formas ritualizadas das práticas profissionais, estimulando o pensamento dentro do enquadramento da realidade por essas fórmulas. Isso substitui a reflexão intelectual necessária para nutrir a autonomia formativa pela repetição mecânica de regras científicas, como se o rigor metodológico fosse suficiente.

Diante disso, numa era em que o ensino se torna cada vez mais mediado por plataformas digitais, a lógica privada influencia a educação interna e externamente; a função dos professores tem sido cada vez menos valorizada, especialmente no ensino médio; os trajetos formativos são relativizados pela ênfase nos projetos de vida dos alunos e, atualmente, isso pode limitar o acesso ao ensino superior e moldar o futuro desses estudantes sem que eles realmente façam escolhas próprias. Perante esse cenário social e cultural, educa-se para quê?

Nesse contexto de deterioração da educação escolar, embora o sistema educacional centralize o indivíduo, é necessário libertar-se dessa tarefa ao se priorizarem simultaneamente princípios sociais que reorientam o princípio individualista, o qual prescinde da lógica alienante de uma formação concorrente e competitiva. Se o estudante deve ser educado para a concorrência e a rivalidade por melhores oportunidades futuras, é preciso que reconheça as fragilidades advindas desse sistema social baseado na “pressão do mundo administrado”, cabendo à escola esclarecer isso ao aluno. Assim, a capacidade de realizar experiências intelectuais, que Adorno (1995) equipara à capacidade de pensar e refletir autonomamente, está ainda mais limitada para aqueles sujeitos com acesso restrito aos seus sentidos para perceber aspectos da realidade que não estejam contaminados por uma lógica individualista que fortalece o ego ao reprimir a sensibilidade.

Nisso reside o motor da dialética: pensar com as próprias contradições e paradoxos que permeiam a realidade, reconhecendo o que é inevitável e, ao mesmo tempo, identificando resistências e alternativas contra essa condição irreparável. Portanto, embora o processo de adaptação seja imprescindível, é igualmente importante tornar consciente essa adaptação ao máximo, como núcleo impulsionador da resistência.

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação a realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é

apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente a capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (Adorno 1969, *apud.* Maar, 1995, p. 150).

Assim, a dialética destaca-se como fonte do pensamento prismático e restituidora da capacidade imaginativa genuína dos indivíduos, educando a sensibilidade tanto no nível da lógica formal quanto naquilo que ainda é possível apreender da realidade imediata, permitindo uma experiência do que resiste à racionalização, residindo no espontâneo como meio de elaboração da própria vivência. Contudo, mesmo que seja essencial para o sistema de ensino considerar todas essas reflexões, isso ainda não seria suficiente para catalisar esse processo de sensibilidade da vivência, pois, durante o percurso da emancipação, conforme mencionado por Adorno a respeito de Kant, “este estado de menoridade é auto inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem para servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (Adorno 1969, *apud.* Maar, 1995, p. 168). Esse princípio é fundamental para a educação nas sociedades por meio do aprendizado escolar, podendo ser entendido como o impulso para a autonomia do aluno. Conforme o autor:

Afinal o que significa 'autonomia'? Nominalmente significa auto legislação, legislação para si próprio. Isto já induz a confusão". Confusão para quem? Pois este conceito [...] porta inevitavelmente a ideia de uma razão legisladora soberana absoluta, que também na educação reivindicaria ser a única medida. Creio que filosoficamente é muito bem possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja o produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que seria bom a ser feito, uma prática correta (Adorno 1969, *apud.* Maar, 1995, p. 172-173).

Por isso, a partícula retirada do entendimento de emancipação para a educação reside na força e na vontade humanas dos atores escolares em operar pela resistência e pelas contradições imanentes ao sistema e ao processo formativo escolar. Adiante, ao se refletir sobre essa necessidade com maior profundidade, com base nos escritos de “Educação e Emancipação”, Hellmut Becker, que entrevistou Adorno (1995), colaborando com a discussão realizada na rádio de Hessen, nos anos sessenta, enquanto debatedor e entrevistador, discute com o filósofo alemão a possibilidade de a educação reafirmar o talento como princípio inerente às condições sociais, ofertando uma diversidade de perspectivas formativas, conteúdos, atividades e vivências aos estudantes.

Na compreensão de Becker, o trabalho escolar central consistiria em manter disponível ao estudante, desde a educação infantil, um conjunto rico e diversificado de conteúdos, disciplinas e atividades, assegurando-lhe liberdade para atuação autônoma sobre o programa.

Tal liberdade visaria superar, no ambiente escolar, as desigualdades sociais entre classes. A superação ocorreria pela tentativa da escola de facilitar a descoberta de potenciais talentos nos alunos, seja por meio de um ambiente educacional enriquecido, pelo suporte material, social e psicológico fornecido pelo Estado, que auxiliaria esses estudantes a se desenvolverem socialmente como indivíduos, profissionais e cidadãos no futuro em direção à emancipação. Para Becker, com base nessa construção escolar, o talento não estaria distorcido no aluno, e esse aspecto também deverá ser considerado na educação sob um ponto de vista profissional.

Nesse sentido, pode-se pensar que a atual política curricular escolar adota essa concepção, permitindo ao estudante diferentes possibilidades de escolha por meio dos itinerários formativos acadêmicos e profissionais. Entretanto, ao se avaliar as propostas em relação ao projeto de vida, essencial para o desenvolvimento do estudante hoje, este não deveria ser abordado pelas políticas curriculares como uma proposta vaga que pressiona os alunos a decidirem precocemente, responsabilizando-os por escolhas que configuram uma oferta escolar limitada, cruel e superficial, aprisionando-os a um estado permanente de heteronomia. Sobre esse ponto, observa-se que as ideias apresentadas por Becker, justamente, visam propor o inverso da atual lógica formativa que se oferta à formação – pois elas se colocam em um horizonte educacional que supere a ideologia da formação como um equivalente direto as formas de organização da vida e do trabalho nas sociedades capitalistas baseado no ideal burguês.

Em consonância as ideias de Adorno (1995), destaca-se o papel pedagógico do professor, que é o de crítico e intelectual, munido de uma autoridade esclarecida, capaz de oferecer ao estudante a possibilidade de confrontar tal autoridade — entendida pelo aluno como o reconhecimento de sua condição de minoridade frente ao professor e, simultaneamente, como estímulo para o desenvolvimento de uma maioridade futura que o diferencie dessa figura. O professor deve propiciar ao discente a descoberta de si mesmo no desabrochar de sua identidade. Assim, o docente ocupa uma dupla representação significativa no processo escolar: estar presente em corpo e espírito ao estudante, sem que sua conduta se torne autoritária, mas também sem jamais ser vazia ou irrefletida.

Todavia, alcançar esse intento não representaria a formação de uma sociedade de pessoas plenamente emancipadas, mas, ao menos, indicaria o movimento autônomo da educação em busca da emancipação. Esse trabalho social cabe às demais instituições sociais, que devem buscar seus próprios meios e necessidades para a emancipação, inventando seus próprios processos. Todas elas são, na mesma medida, representantes do processo formativo dos sujeitos no interior da sociedade, embora de maneiras distintas:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno 1969, *apud.* Maar, 1995, p. 180).

Embora Adorno (1995) reconheça a relevância de que os alunos definam as regras com base no uso livre da imaginação e se posicionem por meio dessas regras enquanto coletivo escolar — aspecto imprescindível a uma educação espontânea, livre de concorrências e rivalidades, conforme o escopo pretendido por Becker — o filósofo alemão também enfatiza um aspecto ainda mais fundamental: diante da urgência de uma sociedade barbarizada, à beira de sua própria autodestruição, é vital que as práticas educacionais adotem o imperativo categórico negativo que preconiza “que Auschwitz não se repita”. Isso se justifica pelo fato de que a barbárie continua a operar sob as condições repressivas do sistema, promovendo instintos primitivos em todos os indivíduos, como insatisfação, ódio e agressão, num processo regressivo e refinado que deteriora a sensibilidade intelectual e emocional, controlada por necessidades ilusórias.

Com base nessas considerações, tanto a formação quanto a emancipação não constituem condições asseguradas, tampouco permanecem garantidas no processo escolar, mesmo quando intencionalmente promovidas. Diante do ideal formativo delineado pelos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, torna-se necessário examinar o atual contexto da educação escolar em sua articulação com as dinâmicas do *ethos* social contemporâneo.

Com isso, cabe discutir mais profundamente como a noção de competência se consolida por meio das chamadas “teorias da competência”, cujos fundamentos conceituais são emprestados de diversas disciplinas do campo científico. Portanto, no capítulo a seguir, apresentam-se a psicologia da aprendizagem e a sociologia do currículo e do trabalho, teorias da competência que influenciaram de maneira importante a formulação da noção de competências na educação escolar brasileira.

3 FORMAÇÃO HUMANA E TEORIAS DA COMPETÊNCIA

O propósito deste capítulo é reexaminar as conexões entre sociedade e escola sob a perspectiva das teorias de competências aplicadas ao currículo, com raízes nos processos da administração científica. Partindo de uma análise histórica, observa-se que, nas sociedades industriais, a educação voltada ao capital era considerada um bem público e facilitador das habilidades profissionais. Com o advento das tecnologias informacionais no capitalismo tardio, contudo, instaura-se uma dinâmica que transforma a educação em bem privado, convertendo-a em mecanismo de distinção entre indivíduos qualificados. Essa mudança, conforme Lopes e Macedo (2002), evidencia a capacidade das competências em promover estratificação social ao priorizar a eficácia de desempenho.

Diante disso, neste capítulo, aprofunda-se as bases teóricas das competências em cinco dimensões: (1) a perspectiva administrada como essência das teorias do currículo nos Estados Unidos durante o século XX, apresentadas por John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler e suas relações com o currículo por competências; (2) a psicologia behaviorista de Skinner e sua aplicação em máquinas de ensino; (3) a reconfiguração pós-behaviorista com Bandura, centrada na autorregulação; (4) a abordagem construtivista de Piaget e suas implicações para a competência cognitiva; (5) a sociologia do currículo de Perrenoud, que articula competências, habilidades e pedagogia de projetos; e (6) a teoria das competências aplicada ao campo da sociologia do trabalho. O objetivo central é refletir sobre como essas teorias, ao orientar reformas curriculares, podem conduzir a uma formação parcial ou semiformação — limitada pela lógica produtivista e pela subordinação da educação às demandas do mercado, em detrimento da autonomia humana crítica.

3.1 O currículo por competências: a administração da formação escolar

A partir da obra “Currículo e competências: a formação administrada”, observa-se, como argumento central da autora, Monica Silva (2008), que o currículo escolar nas sociedades plenamente industriais tem se apresentado como o principal articulador entre a administração da formação e a lógica da racionalidade dominante no capitalismo tardio. Isso se deve ao fato de o currículo estar implicado na formação escolar ao concentrar em si os conteúdos acadêmicos, as práticas pedagógicas e disciplinares e também as formas de interação no exercício da sala de aula, ultrapassando as simples recomendações normativas e prescritivas

presentes nas políticas curriculares. Assim, o currículo se situa entre as dimensões políticas, sociais, culturais e individuais, conforme Silva (2008).

Entre as teorias do currículo do século XX, Silva (2008) analisa as concepções que articulam escola e indústria (sociedade capitalista), destacando as perspectivas de John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Para esses autores, especialmente Bobbitt, a estrutura escolar — composta por currículo, aprendizagens e ensino — não deveria divergir significativamente dos princípios da administração científica de Frederick Taylor. Para isso, a escola deveria se pautar pelo princípio da eficiência, ou seja, organizar o ambiente escolar de forma a obter resultados de aprendizagem que correspondam às expectativas sociais. Nesse cenário, todos os componentes escolares deveriam ser concebidos sob uma metodologia gerencial do trabalho educacional, com seus mecanismos próprios para apuração e controle das metas a serem atingidas. Dessa forma, o principal componente sustentador dessa estrutura operacional dos processos escolares, segundo Silva (2008), seria o currículo escolar na concepção de Bobbitt, um dos primeiros autores a discutir o currículo e o papel da escola sob uma teoria da eficiência social. Conforme a autora:

Em Bobbitt, o currículo assume uma dimensão organizacional e burocrática, atrelada à busca de eficiência social. [...] A ideia de eficientismo em Bobbitt “visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para o mundo da escola (Silva, 2008, p. 27-28).

Ainda nesse eixo da eficiência social, Ralph Tyler teve papel importante ao sistematizar recomendações curriculares centradas em objetivos mensuráveis, configurando um modelo a ser aplicado na escola, iniciando pelo currículo. Como educador, Tyler buscava dotar a educação de uma prática precisa que estabelecesse parâmetros claros para refletir sobre os objetivos da aprendizagem. Segundo Tyler (*apud.* Silva, 2008), a organização e o desenvolvimento curricular deveriam orientar-se por quatro questões básicas:

A organização e o desenvolvimento curricular, noções centrais no modelo de Tyler, deveriam orientar-se por quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais deve a escolar procurar atingir? 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais. 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Silva, 2000, p. 22 *apud.* Silva, 2008, p. 28).

Essas discussões sobre a eficiência social no currículo se estenderam durante os anos 1960, quando emergiu o currículo por competências, cuja preocupação central era metrificar os

objetivos do ensino. Essa linha teve como base a Psicologia Comportamental, especialmente a instrução programada de Skinner, aliada à taxonomia dos objetivos educacionais elaborada por B. S. Bloom, produzindo a Pedagogia por Objetivos — raiz inicial das noções de competências, de matriz condutivista.

Ainda no século XX, o conceito de competências ganhou diferentes formas e usos, tanto nas teorias curriculares quanto como fundamento da formação humana, além de se relacionar com a lógica da produção social administrada. Assim, o conceito de competências incorporou distintas matizes teóricas, permitindo sua consolidação em diversas propostas voltadas para a formação humana. No campo educacional, essas propostas apoiam-se nos âmbitos da psicologia da aprendizagem, da sociologia do currículo e da sociologia do trabalho, considerados teorias da formação humana sedimentadas também pelas noções de competências.

Esse hibridismo teórico do conceito de competências ocorre porque ele é empregado tanto em modelos da administração científica (particularmente no Toyotismo) quanto em diferentes abordagens das ciências humanas, que propõem pensar a sociedade como uma unidade entre o homem e o meio em que está inserido — fundamento científico das propostas interacionistas nas ciências comportamentais e estruturalistas em parte das ciências sociais. Silva (2008) destaca a crítica de Bernstein (1996) ao estatuto das ciências humanas:

A teoria da sintaxe, de Chomsky, a teoria do desenvolvimento e da transformação das operações cognitivas, de Jean Piaget, a teoria de agrupações e reagrupações de Lévi-Strauss, são todas competências desencadeadas através da interação com outros não-culturalmente específicos. Isto é, a competência surge de dois fatores, um fator internamente embutido e um fator interativo. Desse ponto de vista, a aquisição da competência se dá, analiticamente falando, no nível do social, não do cultural, porque a aquisição depende não de qualquer arranjo cultural, mas da interação social (Bernstein, 1996, p. 105 *apud* Silva, 2008, p. 15).

A partir dessa crítica, além de Chomsky e Piaget — cujas discussões fundamentam uma segunda geração das teorias das competências, baseada na Pedagogia Diferencial e na perspectiva construtivista desenvolvida na França nos anos 1990 — é possível incluir Skinner e Bloom, autores da ótica inicial condutivista das competências. Nessa segunda geração, também se inserem as contribuições de Philippe Perrenoud, que desenvolve uma teoria própria das competências a partir da sociologia do currículo.

Conforme Silva (2008), com base na explicação antropológica do estruturalismo de Lévi-Strauss, o conceito de ‘bricolage’ é uma possível fonte geral que conecta as diversas teorias das competências. Para Bernstein, o conceito de bricolage, originalmente discutido por Lévi-Strauss, evidencia equívocos cometidos por teóricos que assumem uma passagem direta

entre as interações humanas e o meio, desconsiderando a cultura como mediadora essencial, que não está subsumida nem no indivíduo nem na sociedade, mas constitui um terceiro elemento nessa relação. Segundo Bernstein (1996) e Silva (2008), os homens são produtos e produtores culturais específicos, especialmente nas relações interculturais. Essa crítica de Bernstein dirige-se às teorias interacionistas e funcionalistas que desconsideram que “a relação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma relação mediada pela cultura e por ignorar que nesse processo estão postas relações de poder que deixam suas marcas” (Silva, 2008, p. 16).

Num certo sentido, as teorias das competências anunciam uma democracia fundamental: todos são iguais em sua aquisição, todos participam ativamente em sua aquisição, a criatividade é intrínseca ao ato de se tornar social. As diferenças entre indivíduos, são, portanto, um produto da cultura. Desse ponto de vista, as teorias da competência podem ser consideradas como críticas que mostram a disparidade entre aquilo que somos e aquilo que nos tornamos, entre aquilo de que somos capazes e nosso desempenho. Entretanto, esse idealismo tem um preço: o preço de deixar de lado a relação entre poder, cultura e competência, entre os significados e as estruturas que os significados tornam possíveis. A democracia das teorias da competência é uma democracia separada da sociedade (Bernstein, 1996, p. 105 *apud* Silva, 2008, p. 17).

Por fim, no que se refere às raízes econômicas das competências, sob a ótica das teorias da administração científica, destaca-se a relevância do conceito para as mudanças macrossociais nas sociedades plenamente industriais atuais. As transformações nas relações de trabalho decorrentes da internacionalização do capitalismo, a partir dos anos 1980 e 1990, a expansão da globalização, a fragmentação das cadeias produtivas impulsionada pela tecnologia digital, a abertura de novos mercados e, principalmente, as mudanças na gestão contínua da produção e do trabalhador, fundamentadas nas novas métricas de eficácia do Toyotismo, têm impactado profundamente as formas de formação dos indivíduos para o mercado imprevisível e em constante reestruturação. Sobre os efeitos dessas mudanças na formação, Silva (2008) aponta:

O que tem sido retratado, com frequência, como um movimento de reestruturação produtiva mostra-se, na verdade, como uma reestruturação geral de toda a sociedade e que tem conduzido as mudanças nos processos de formação que vão muito além das anunciadas como adequação ao que é requerido pelo mercado de trabalho. As propostas de mudanças curriculares, de modo geral, incorporam o espírito do “novo capitalismo” e impregnam todos os espaços de formação. [...] São apresentadas como exigências para ingresso e permanência o mercado de trabalho habilidades, tais como: capacidade de pensamento autônomo, uso do raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação etc. [...] No marco das transformações na produção e no trabalho, emerge a necessidade de se ser mais competitivo; essa maior competitividade não se restringe apenas às empresas, mas também aos indivíduos, o que demandaria uma formação capaz de prepará-los para a “aquisição de conhecimentos fundamentais, de habilidades sociais e das atitudes que permitam enfrentar situações de contingência, assim como transferir seu saber-fazer

e seu saber-ser a distintos contextos; este seria o sentido do modelo de competências” (OIT/ Cinterfor, 1997 *apud*. Silva, 2008, p. 65-66).

A partir desse marco, é possível identificar três grandes correntes sobre o entendimento das competências: a interpretação do conceito nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França. As duas primeiras se apoiam essencialmente nas novas formas de relação entre o homem e a atividade laboral, sob uma perspectiva funcionalista. Nos Estados Unidos, a discussão centra-se na administração de diplomas e cargos, baseada na equivalência da experiência do trabalhador, orientada pelas ideias da teoria do Capital Humano, especialmente pelo conceito de CHÁ. Na Inglaterra, o foco está nos novos programas de capacitação de trabalhadores fundamentados em competências no ambiente organizacional, estimulados por indicadores de qualidade e descritores de desempenho nos setores agropecuário e industrial (Moraes; Melo; Bianco, 2015).

No caso da abordagem francesa sobre competências, o foco da discussão centrou-se na ideia de desenvolvimento humano fundamentado nas novas formas de organização mundial, que avançariam progressivamente rumo a trabalhadores polivalentes. Essa perspectiva foi adotada pela corrente construtivista no campo da formação e qualificação profissional, tendo como categoria central a “aprendizagem” (Moraes Melo e Bianco, 2015). “A corrente francesa associa a competência não a um conjunto de atributos da pessoa, mas sim às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho” (Brandão; Borges-Andrade, 2007, p. 492).

Essa abordagem, em grande medida, passou a influenciar os dispositivos normativos das reformas curriculares, tanto na formação básica quanto na educação profissional, assim como as ideias relacionadas ao ideário escolar sobre os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, tornou-se uma estratégia política presente nas reformas escolares a partir dos anos 2000, ao integrar os conceitos da formação básica e profissional por meio do currículo por competências. No cerne dessa noção, evidencia-se o caráter essencialmente instrumental da formação humana.

Essa linha de proposições tem-se respaldado nos debates em torno da relação trabalho, educação e qualificação profissional, nos quais se nota uma tendência: a de centrar-se o currículo da formação profissional no “modelo de competência” proposto com o fim de atender às exigências que as transformações sofridas pelo capitalismo nas últimas décadas estariam impondo aos trabalhadores. [...] É preciso considerar que a explicação das referidas mudanças no mundo do trabalho, nos textos oficiais, restringe-se às inovações tecnológicas e organizáveis, como se estas se situassem em um solo neutro, não sendo marcadas pela lógica que o capitalismo imprime às transformações. Ignora-se o trabalho como uma prática humana que assume, nessa formação econômica, a condição de trabalho alienado, de mercadoria. Nesse sentido,

a adaptação da escola far-se-ia muito mais com o fim de atender aos imperativos postos por alguns setores da economia, inclusive no que se refere à interiorização do controle por parte dos trabalhadores, do que propriamente às transformações amplas por que passa a sociedade (Silva, 2008, p. 18-19).

Por fim, numa perspectiva de resistência centrada no próprio currículo, Silva (2008) apresenta as concepções de Giroux (1983). Para este autor, apesar de as práticas educacionais conterem momentos de adaptação, devem privilegiar, sobretudo, os momentos de resistência. Para isso, fundamenta-se nos pressupostos da Escola de Frankfurt, que revela as relações de poder e dominação presentes nas instituições educacionais — microcosmo da experiência escolar que reflete o macrocosmo das dinâmicas de ocultação da ideologia dominante, como o estímulo à competitividade e rivalidade fomentados nos espaços escolares e nas motivações curriculares. Ademais, será apresentado como cada campo discutido neste texto se estrutura em torno de diferentes teorias das competências, concebidas como instrumentalização da formação humana.

3.2 Psicologia da aprendizagem e a formação humana: a matriz condutivista da psicologia comportamental nas “teorias das competências”

Para Skinner (1972), a aprendizagem é sempre social e ocorre à medida que uma comunidade ou grupo interage com o indivíduo para ensiná-lo a discriminar seus próprios comportamentos encobertos — por meio dos estímulos verbais existentes nas interações espontâneas que, por sua vez, se tornam promotoras de arranjos contingenciais por reforçamento diferencial. Assim, o sujeito experimenta a realidade e a si pelo ato de comportar-se em sociedade e construir sua auto-observação e autodescrição, o que contribui para o aumento de seu conhecimento.

Posteriormente, esse raciocínio teórico foi aplicado pelo psicólogo comportamental ao ensino de conteúdos escolares. Em sua obra *Tecnologia do Ensino* (1972), Skinner defende o uso de reforçadores como base da aprendizagem. Por entender que o comportamento é sempre uma ação em si, a ideia de atividade expressa-se no próprio interagir do indivíduo com a máquina. Nesse sentido, Skinner concebeu a construção de máquinas de ensinar como uma forma de promover comportamentos mais adequados para cada situação de aprendizagem, utilizando emuladores de tarefas pedagógicas programados com conjuntos de contingências adaptáveis a cada estudante.

Além disso, tais máquinas visariam facilitar o entendimento ao contar com o reforço diferencial do professor que, com base no desempenho do estudante, poderia orientá-lo concretamente. Por isso, a intenção não era substituir o profissional, ao contrário do que se chegou a especular (e Augusto e Sampaio (2005) esclareceram). Compreende-se que, no ambiente escolar, o comportamento do professor de ensinar deve estar inteiramente relacionado ao objetivo de obter a aprendizagem do aluno. De modo que a qualificação docente não deve ser avaliada apenas pelo seu interesse ou objetivo pedagógico, mas sim, se o estudante atingiu o objetivo de aprendizagem — isto é, se ele pode emitir os comportamentos estipulados previamente pelo planejamento de aula, que consiste na metrificação de objetivos claros pelo professor.

Esse foi um ponto marcante nos debates sobre competências nas décadas de 1960 e 1970. De acordo com Ramos (2006), as máquinas de ensinar colocavam em prática o principal objetivo da pedagogia por objetivos: a sistematização e o ordenamento do processo ensino-aprendizagem por etapas criteriosas e pré-planejadas, voltadas ao desenvolvimento de competências. Isso servia de base ao planejamento de contingências de reforço por meio do uso de estímulos e apoios artificiais, com a estratégia principal de que o estudante identificasse o elemento mais adequado à compreensão da atividade. Nessa perspectiva, a educação deveria desenvolver comportamentos funcionais para o futuro — quanto mais os indivíduos aprendem comportamentos valorizados para sua autonomia, como autocontrole, tomada de decisão e resolução de problemas, melhor se tornam suas interações sociais.

Houston (1974, *apud.* Silva, 2017) explica que, nesse período, as competências não mobilizavam recursos pedagógicos cognitivos: “apesar de as competências poderem envolver objetivos cognitivos (o que o profissional sabe), a ênfase principal está no desempenho (o que o profissional em potencial pode fazer)” (*ibid.*, 2017, p. 260). Em outras palavras, a noção de desempenho, ainda fundamentada na psicologia behaviorista, não incorpora modelos cognitivos que integrem pensamento e ação. Assim, a compreensão das competências restringe-se ao fazer prático, em consonância com a lógica produtiva das máquinas industriais analógicas — a única forma de comunicação homem-máquina da época (Ramos, 2006).

Ao considerar o contexto social e histórico, conforme destacado por Nóvoa (1995), observa-se que, a partir do início da Guerra Fria, a introdução de tecnologias essenciais à disputa por poder político e econômico impulsionou uma intensa corrida pela supremacia técnico-militar entre as nações envolvidas. Nesse cenário, a educação passou a valorizar fortemente os conhecimentos lógico-matemáticos e as ciências exatas, refletindo o foco do desenvolvimento científico da época: a capacidade de criar protótipos tecnológicos baseados nas engenharias da

comunicação, com ênfase na codificação e decodificação do conhecimento sobre o mundo físico. Essa mudança impactou diretamente o campo educacional, gerando uma forte centralização do saber pedagógico nas mãos de “especialistas” do ensino, que passaram a definir, de forma quase exclusiva, os critérios que moldavam as metodologias, a didática e os materiais didáticos utilizados nas escolas (Nóvoa, 1986).

Além disso, as transformações educacionais, especialmente nos Estados Unidos, foram impulsionadas pela percepção de atraso tecnológico em relação à União Soviética, que havia conquistado vantagem na corrida espacial e no desenvolvimento de armamentos e sistemas de inteligência artificial. Um marco dessa disputa foi o lançamento do satélite *Sputnik* pelos soviéticos (Silva, 2017), o que levou os Estados Unidos a revisarem seu sistema educacional, estabelecendo um novo conjunto de objetivos de aprendizagem com foco nas chamadas ciências “duras”. Como resposta, houve uma reestruturação educacional significativa, com a adoção de métodos de avaliação contínua do desempenho de professores e alunos. Na década de 1970, foi criado o programa *Competency Based Teacher Learning*, incorporando formalmente a pedagogia orientada a objetivos nos documentos educacionais da época nos Estados Unidos.

Nesse contexto, os testes ganharam grande importância por integrarem aspectos de personalidade e habilidades específicas dos estudantes, como Lógica, Matemática, Competências Linguísticas e conhecimentos em Biologia. A função desses testes era dupla: fornecer um diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos e também projetar suas possíveis performances futuras nas disciplinas. Em outras palavras, tratava-se de identificar, com base em dados objetivos, quais tarefas um aluno estava apto a realizar, reduzindo o tempo com aprendizagens consideradas improdutivas e favorecendo a eficiência do processo educativo. De acordo com Pimentel Filho:

O que se exige dum teste, ao observar uma criança, não é só um diagnóstico, mas também um prognóstico. (...) Por outro lado, um teste deve servir precisamente para nos esclarecer num espaço de tempo relativamente curto, evitando uma aprendizagem inútil e, por conseguinte, dizer-nos se uma criança é apta para um trabalho que ainda não executou (Pimentel Filho, 1916, p. 28, *apud*. Silva, 2005, p. 289).

Por isso, as habilidades passam a ser concebidas como ferramentas de qualificação técnica dos profissionais, inserindo a aprendizagem na lógica da psicologia comportamental, que estabeleceu critérios para todo o sistema educacional dos EUA. Isso reforça a supervisão estatal das instituições e da atuação docente, promovendo uma articulação entre educação e mercado tecnológico, sob a justificativa de que “uma nação dependia do domínio de técnicas modernas desenvolvidas a partir de princípios científicos complexos para se adequar ao

progresso mundial” (Houston, 1974, p. 12 *apud*. Silva, 2017, p. 264), o que implica domínio político e econômico no cenário global.

Se essa lógica comportamental vinculou educação e mercado sob justificativas de progresso global, a reconfiguração do behaviorismo por Bandura questiona essa subordinação ao introduzir a autorregulação como eixo da competência — ainda que, como alerta Adorno (1995), tal modelo permaneça focado na adaptação social funcionalista, ao se depurar o seu pensamento em relação a semiformação ainda na década de sessenta.

3.3 A Reconfiguração do Behaviorismo: aprendizagem, autorregulação e competência

Adiante, a despeito do que comumente se pensa sobre o behaviorismo estar associado ao passado condutivista das teorias das competências educacionais, assim como o construtivismo piagetiano estaria vinculado ao presente da lógica educacional que sustenta o princípio das competências, há controvérsias quanto a representar essa trajetória de forma linear. É verdade que, a partir dos anos 1990, surgem, na França, diversas discussões sobre a matriz construtivista das competências, em sentido piagetiano, especialmente no âmbito da Pedagogia Diferencial e da Educação Profissional, com contribuições de autores como Alain Wisner, Ive Schwartz e Pierre Pastré.

Contudo, já na década anterior, a ciência comportamental passava por um processo de revisitação teórica. A partir de uma revisão crítica do behaviorismo radical de Skinner, centrado no comportamento como invólucro teórico, passaram-se a considerar aspectos mais amplos, voltados à cognição. Nesse sentido, a teoria desenvolvida por Albert Bandura, de acordo com Azzi e Polyodoro (2008), surgiu como resposta às demandas contemporâneas por uma maior afinidade entre a psicologia experimental e uma possível teoria das competências que compreenda a aprendizagem como um fator de autorregulação individual.

Com base na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, entende-se que o indivíduo não é um mero receptor das contingências ambientais resultantes de seu comportamento. Embora o autor permaneça em uma perspectiva interacionista, também propõe a consideração de outros fatores na construção do comportamento: os fatores pessoais (como cognição e emoções), os fatores ambientais e os comportamentos previamente emitidos pelo próprio indivíduo. No campo educacional, sua teoria obteve grande êxito ao explicar como as crianças podem aprender por meio da aprendizagem vicária — isto é, a capacidade de aprender

observando e imitando o comportamento de outros ou de modelos considerados relevantes no processo educacional (Azzi e Polyodoro, 2008).

Portanto, Bandura, propõem uma ruptura em relação ao modelo de Skinner ao reconhecer que o comportamento não é gerado exclusivamente por processos de modelagem e reforço diferencial externo. Em sua concepção, o indivíduo é uma agência reguladora, capaz de promover autoeficácia e autorregulação com base em suas crenças, interesses e na instrução educacional que recebe (Azzi e Polyodoro, 2008). De acordo com o autor:

Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos por meio de influências autorreativas. Fazem coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor-próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. As pessoas não são apenas agentes da ação. Elas são autoinvestigadoras do próprio funcionamento. Por intermédio da autoconsciência funcional, refletem sobre sua eficácia pessoal, a integridade de seus pensamentos e atos, o significado de suas buscas, fazendo ajustes quando necessários. O pensamento antecipatório e a autoinfluência fazem parte dessa estrutura causal (Azzi; Polyodoro, 2008, p. 14-15).

Observa-se, portanto, que a modernização da teoria behaviorista acompanhou o desenvolvimento social das sociedades industriais, nas quais impera o dinamismo nas relações entre seres humanos e máquinas digitais. A contemporaneidade dessas sociedades permitiu que o psicólogo canadense observasse como o meio social propiciaria maior autonomia aos indivíduos quanto à capacidade de aprender, selecionar estratégias e interagir com diferentes ambientes — sejam físicos ou digitais. Para Bandura, isso estabelece uma troca dinâmica entre os sistemas sociais e a capacidade humana de organizar, guiar e regular suas atividades por meio das variáveis técnicas e tecnológicas, que hoje conferem maior poder de atuação sobre as estruturas sociais (Azzi e Polyodoro, 2008).

O viés da autorrealização apresenta-se nessa teoria a partir da capacidade humana de acreditar na realização de seus objetivos e mobilizar adequadamente a si mesmo na busca pela melhoria de seu comportamento eficaz. De modo que o ambiente social, ou a sociedade industrial e tecnológica, aparece imiscuída a esse processo, validado mais pelo lado da capacidade de autoeficácia do sujeito em realizar-se em sua vida, e menos no delineamento entre as diferenças que marcam o homem e a sociedade. Pelo contrário, a Teoria Social Cognitiva ocupa-se de apresentar uma acentuação e confluência direta entre os interesses humanos com as possibilidades sociais dadas pelo ambiente social/digital das atuais sociedades industriais.

Nesse contexto, como Adorno (1995) analisa, o objetivo é simplesmente formar indivíduos bem ajustados ao modelo social adaptativo, que espera que seus integrantes

compreendam o mundo de acordo com a racionalidade que os orienta. Assim, o cerne da lógica funcionalista das TDIC é habilidoso em fornecer aos seus usuários uma interface que é, ao mesmo tempo, calma e agradável, atendendo às aspirações educativas que emergem de suas configurações tecnológicas sofisticadas em sintonia com a lógica das sociedades industriais.

Adiante, analisa-se a abordagem piagetiana, que oferece um contraponto ao centrar-se na construção autônoma do conhecimento. Contudo, como reiterado por Adorno (1995), tal autonomia permanece ameaçada pela estrutura capitalista — tensão essa que permeia a análise das competências cognitivas.

3.4 Psicologia da aprendizagem e formação humana: Jean Piaget e a conexão entre o conhecimento e o desenvolvimento da competência cognitiva

A princípio, Jean Piaget compreende que o corpo é o que se apresenta no universo material, atuando como um objeto sujeito às normas da causalidade, assim como qualquer outro elemento do mundo físico. Portanto, é através do movimento (sensório-motor) que a ação facilita uma intermediação entre o eu (desenvolvimento do pensamento por meio da experiência) e o ambiente (formação da experiência por meio do pensamento) (Piaget, 1928, *apud*. Vonèche; Stoltz, 2007).

De acordo com Piaget, a formação de esquemas cognitivos, que se baseia nas ações sensório-motoras únicas de cada pessoa, permite o avanço da inteligência sob um ponto de vista psicológico e construtivista. Assim, nas estruturas internas do indivíduo, a assimilação é o processo pelo qual novos objetos são integrados conforme a aquisição de novas habilidades do sujeito, baseadas em suas experiências objetivas, sendo o indivíduo capaz de adaptar esses novos objetos a seus esquemas mentais e práticos já estabelecidos. Em contraste, a acomodação refere-se aos momentos em que a pessoa retorna a um estado de equilíbrio à medida que os novos conteúdos são assimilados em sua compreensão.

Dessa forma, o aprendizado e o desenvolvimento estão conectados à atividade do indivíduo em relação ao ambiente, permitindo-lhe obter seus padrões de regulação, que são ajustados à medida que a experiência de aprendizagem do indivíduo se desenvolve. Os padrões de regulação constituem, portanto, a base do ser, possibilitando a aprendizagem por meio de sua interação com o ambiente. Cabe ao indivíduo a habilidade de aplicar os padrões necessários para diferentes níveis de dificuldade nas situações de aprendizagem, fundamentando o processo de adaptação do ser às exigências do mundo. A ideia de sujeito epistêmico, nesse sentido, resume as condições de origem do aprendizado com base nas capacidades do desenvolvimento

humano, sendo o desenvolvimento psicomotor a chave para entender o processo de aprendizagem na leitura de Piaget.

Ao analisar o aspecto da aprendizagem como estrutura inteiramente desenvolvida na relação do indivíduo com o meio, como defendido pelo biólogo, Silva (2003) compreende que a competência em aprender se aplica ao resultado da habilidade de uma pessoa em criar essa aprendizagem em si mesma. Dessa forma, Piaget, ao estabelecer parâmetros para identificar a aprendizagem em suas estruturas objetivas, que são influenciadas pelas experiências passadas do indivíduo, trata-as como fundamentais para o processo de aprendizagem. O biólogo afirma que, embora a linguagem e os sistemas de representação simbólica, assim como a experiência e a transmissão social, sejam vistos como predominantes para o raciocínio lógico, este se firma unicamente através da ação do indivíduo, que é caracterizada pelos processos de assimilação e acomodação. De acordo com Silva:

É justamente sobre essa compreensão que tem recaído uma das críticas em torno dos limites da teoria piagetiana. Ao aprofundar seus estudos sobre a lógica, Piaget torna secundário o papel dos sistemas de representação, como a linguagem e a memória. As operações mentais, definidas fundamentalmente como operações lógico-matemáticas, se sobrepõem nos processos de aprendizagem. Menospreza-se, assim, o fato de que, ao interagir com o mundo, o indivíduo dá respostas de natureza simbólica que necessitam da mediação da linguagem e de outros sistemas de representação (Silva, 2003, p. 79).

A percepção do biólogo suíço, ao estabelecer a origem das operações cognitivas unicamente com base na vivência do indivíduo, limita uma compreensão mais abrangente da realidade. Nesse contexto, Silva (2003) argumenta que a experiência pessoal é apenas uma entre as diversas formas que compõem essa relação entre o indivíduo e a realidade, mediada pela cultura — a qual se mostra preponderante na maneira como o sujeito interpreta o mundo. Esse fato influencia as operações cognitivas ao refletir as evoluções históricas e culturais que moldam a relação entre o indivíduo e a sociedade, com base nas condições objetivas que determinam o ambiente cultural desses sujeitos. Segundo a avaliação de Marcuse, a concepção de Jean Piaget:

[...] reconhece o caráter prático da razão teórica, mas o extrai de uma estrutura geral de ação que, em última análise, é uma estrutura hereditária, biológica. O método científico assentaria finalmente numa fundação biológica que é supra (ou antes, infra-) histórica. Mais ainda, admitindo-se que todo conhecimento científico pressupõe a coordenação de ações particulares, não vejo por que tal coordenação seja, 'por sua própria natureza' lógico-matemática — a não ser que as 'ações particulares' sejam as operações científicas da Física moderna, caso em que a interpretação seria circular (Marcuse, 1969, p. 156).

Além disso, a abordagem teórica piagetiana foi crucial para as teorias relacionadas às competências, considerando as revisões do paradigma social após a transformação das sociedades pelo advento do progresso tecnológico iniciado nos anos oitenta. Isso se reflete no campo educacional ao incorporar as ideias contemporâneas sobre competências, adotando um enfoque construtivista, e fundamentado em uma pedagogia de projetos ou pedagogia diferenciada. Aqui, a aprendizagem torna-se a categoria central para a discussão da capacidade humana de continuar aprendendo constantemente, operando com uma crítica ao especialismo excessivo resultante do campo pedagógico e do currículo disciplinar voltado para a pedagogia tradicional.

Entretanto, essa crítica não visa normalizar os objetos científicos ao que é próprio da atividade humana, mas sim reposicioná-los no campo dos saberes epistemológicos. Nessa perspectiva, disputa-se com o currículo tradicional a utilidade dos conceitos para pensar a atividade sem deles se distanciar por meio de um uso “dogmático” da divisão das áreas dos saberes científicos no currículo disciplinar. Na lógica do currículo por competências, propõe-se infinitas novas formas de conceber a educação por meio de uma arquitetura conceitual o mais próxima possível da atividade laboral, que visa “uma antecipação das situações e do meio pelo conceito e de levar em conta as singularidades que fazem da atividade um momento da história” (Durrive, 2011, p. 58), em que os conhecimentos se organizam na tríade linguagem, pensamento e ação, correspondendo ao jogo da cultura entre o prescrito (norma) e o real (atividade).

Seriam essas as condições propostas de produção de saberes sobre o homem ao colocá-lo no centro das ciências humanas, conforme Schwartz (1998), mas que sofrem alterações não no campo da produção do saber científico, e sim na apreensão desses saberes pelas instituições — dentre elas, interessa a instituição escolar. Adiante, como matriz das competências construtivistas, encontra-se o *savoir-faire* (saber fazer) como sentido desse currículo. Portanto, as competências, no âmbito curricular, representam uma rede objetiva de significados que se autorreferenciam, modulando os saberes de acordo com uma pedagogia de projetos. Essa discussão poderia modernizar as raízes das competências associadas à pedagogia por objetivos, elaborada com base no behaviorismo orientado por uma tendência condutivista. Isso ocorreria à medida que houvesse uma mudança na fragmentação excessiva dos conteúdos (promovida pela antiga pedagogia orientada a objetivos), para um enfoque que não priorizasse mais a avaliação do comportamento, mas sim da capacidade, entendida como aquisição de habilidades mensuradas pelo desempenho. Talvez, estes novos fatores se encontrem propriamente contemplados pela Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Sobre as questões referentes a teoria das competências sob o âmbito construtivista. De acordo com Ramos:

Compreendida como um atributo subjetivo, as competências exigiriam o deslocamento do foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende, gerando a possibilidade de efetiva e contínua transferência das aquisições cognitivas. É neste ponto que tomam importância as teses sobre as aprendizagens significativas, que destacam a relevância de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos. Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia das competências poderia promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente (Ramos, 2008, p. 07).

Tal abordagem está relacionada às propostas da Comissão Jacques Delors nos anos 2000, que visavam à reformulação de uma pedagogia voltada para o aprendizado individual, com ênfase na importância de que o estudante obtenha conhecimentos significativos para si mesmo. Essa visão, analisada por Duarte (2001), ainda serve como um guia para práticas educativas em países que adotam as recomendações de organizações internacionais, como já mencionado. A principal crítica de Duarte à chamada sociedade do conhecimento reside em sua estrutura interna, que deveria possibilitar aos alunos a criação de suas próprias metodologias de aprendizagem, em vez de dependerem exclusivamente dos métodos tradicionais oriundos dos campos do saber. Além disso, o autor assevera que, nessa abordagem, é fundamental que os estudantes aprendam a partir de suas vivências e não apenas por meio da simples transmissão de informações, tampouco se limitem ao que já foi descoberto.

Complementarmente a essa perspectiva, que valoriza a mobilização individual do conhecimento por meio dos percursos de aprendizagem próprios dos estudantes, é vital que o aluno possa manifestar sua criatividade no processo educacional, inovando continuamente com base no conhecimento adquirido. Esse ponto foi defendido por Piaget durante uma conferência em 1947, intitulada *O Desenvolvimento Moral do Adolescente em Dois Tipos de Sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna*, na qual afirmou:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós

os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (Piaget *apud*. Duarte, 2001).

Sobre isso, conforme destacou Adorno (1995), em uma sociedade dominada pela ideologia capitalista, a consciência não se desenvolve de forma autônoma, pois é afetada tanto pela indústria cultural quanto pela estrutura da sociedade industrial, que conformam a maneira como os indivíduos vivem. Por conseguinte, qualquer tipo de educação crítica precisa assimilar essa leitura, mantendo um olhar atento às formas de dominação material e intelectual que influenciam a existência. Sob essa lupa, compreende-se que a formação sempre esteve ameaçada pelo avanço do próprio progresso em suas múltiplas manifestações, antes técnico-científico, hoje também tecnológico que, por sua vez, se constitui como uma nova roupagem da razão.

Adiante, a sociologia de Perrenoud (1999) surge como tentativa de ressignificar pedagogicamente as competências. Seu modelo, porém, ao priorizar a eficácia prática, revela novas tensões com a crítica de Adorno (1995). Tal paradoxo deve ser examinado ao se analisar a pedagogia das competências.

3.5 Sociologia do Currículo: Philippe Perrenoud e sua pedagogia das competências

Ao refletir sobre a ordem dos fatores no processo de aprendizagem, Perrenoud (1999) estabelece três níveis de aprendizagem: no primeiro, posiciona os conhecimentos como a base estrutural para o que vem depois, que é a formalização da capacidade conceitual do indivíduo de se referenciar aos saberes para resolver qualquer atividade ou situação. Esse é o processo inicial de mobilização mental dos recursos cognitivos, que evolui para a segunda fase, momento que corresponde às competências, entendidas como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 1999, p. 4). Assim, o terceiro e último nível da aprendizagem ocorre quando se acionam esquemas de ação e conceituação consolidados pela inteligência, momento em que o conhecimento se transforma em habilidade.

Perrenoud (1999) alerta para a necessidade de se descartar a ideia de que as competências não são o elemento central de sua teoria. Embora toda a discussão se embase em uma teoria propriamente das competências, o autor só opta por se consolidar a partir desse conceito, em vista das escolares deverem adotar a lógica das competências em seus currículos escolares como saída a estagnação do currículo tradicional na contemporaneidade. Sobre isso, Perrenoud (1999) afirma que: “[...] a partir do momento em que ele fizer o que deve ser feito

sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidade ou hábitos” (p. 28). Assim, para o autor, comportar-se é uma qualidade humana genérica, enquanto a habilidade representa a sistematização complexa de conhecimentos, saberes sociais e práticas, baseadas em modelos possíveis dentre os repertórios humanos registrados pelos *habitus*. O momento em que tal operação (indicativa da ação) retorna à consciência, deixando de ser um desempenho autônomo, ocorre quando novas situações semelhantes apresentam desafios maiores, exigindo novamente os processos de assimilação e acomodação. Contudo, esse processo não visa meramente o aprimoramento de uma mesma habilidade, mas a composição de muitas outras, ampliando o repertório do indivíduo diante desse conjunto de situações. Nesse ponto, o conhecimento reaparece por meio da mobilização do pensamento reflexivo, que resgata uma operação antes automatizada como revisão diante de novos obstáculos numa mesma situação que o indivíduo já dominava. Tal compreensão permite a Perrenoud afirmar que as competências abrangem todos os domínios da vida, mobilizando aspectos cognitivos e afetivos/emocionais.

Para ilustrar melhor, ao identificar as situações de maior impacto na vida de um indivíduo, o autor entende que essas constituem o repertório de habilidades específicas mais aprendidas, uma vez que elas refletem as exigências de adaptação impostas pelo ambiente. Assim, a mobilização da aprendizagem na solução de problemas deve ser valorizada ao longo de toda a vida, já que as competências atuam como elemento transversal na aquisição de habilidades. Para Perrenoud (1999), as habilidades, enquanto potencialidades da espécie humana, não são um produto direto dos repertórios específicos de determinado recorte social ou campo, conforme a teoria de Pierre Bourdieu. Elas podem compor, a partir de diferentes experiências, o mesmo circuito de aprendizagens para qualquer indivíduo em sua realidade particular e social. Essa posição diverge da crítica sociológica de Bourdieu, visto que Perrenoud (2000) não incorpora as críticas do contemporâneo às formas históricas de regime de exceção que delimitam o acesso dos indivíduos aos diversos tipos de capital social e cultural.

Dito isso, a análise de Perrenoud (1999) orienta-se para o conhecimento disciplinar em consonância com o elemento central do agir, definindo a capacidade do estudante de atuar eficazmente frente às exigências do seu ambiente — escolar, profissional ou pessoal. Tal perspectiva, porém, não contempla as condições de desigualdade social, uma vez que, para o autor, se a escola valorizasse todas as situações-problema a partir dos aspectos sociais presentes na sala de aula, os estudantes estariam melhor preparados para agir nas situações da vida. Essa incorporação teórica das contradições da realidade evidencia que o indivíduo pode ser excluído pela ausência de repertório prático ou socioemocional. No entanto, em uma análise mais ampla

das contradições do sistema capitalista, abordadas por Bourdieu (1930, *apud*. Correia, 1996), Perrenoud (1999) não as contempla, dado o pragmatismo essencial de sua teoria.

Portanto, compreender a realidade contemporânea, para Perrenoud (1999), significa entender, antecipar e avaliar, criando uma relação específica com o saber por meio das competências cognitivas e afetivas. Essas competências funcionam como sinalizações pedagógicas que orientam o percurso docente no processo formativo escolar, tendo como referência as habilidades essenciais a serem adquiridas. O autor defende a perspectiva de que a escola não deve apenas ensinar, mas sim fazer aprender, como única forma de superar a contradição entre conhecimento e prática.

Além disso, a pedagogia proposta por Perrenoud (2000) surgiu inicialmente como uma resposta ao fracasso escolar, propondo uma reorientação das práticas pedagógicas em sala de aula. O autor sugere formas de o pedagogo administrar o currículo, recursos pedagógicos e práticas de ensino, orientando-se pela sociologia do currículo. Para tanto, destaca dois polos metodológicos: primeiro, que as competências sejam o núcleo da transformação dos saberes em noções práticas, promovendo transversalidades entre conteúdos; segundo, a introdução da pedagogia de projetos como substituta da pedagogia por objetivos e da pedagogia nova.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) recomenda que o professor se concentre em um número limitado de situações fortes e fecundas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, selecionando apenas os conteúdos e recursos necessários. A pedagogia de projetos surge, assim, como proposta para construir autonomia prática nos estudantes. Para tanto, o docente deve realizar uma avaliação diagnóstica que permita relacionar conjuntos de problemas a serem solucionados por tarefas específicas. Esses problemas estruturais mapeiam as competências ausentes na formação dos alunos e indicam quais situações-problema podem ser abordadas nos conteúdos disciplinares. Por isso, o modelo da pedagogia de projetos possibilita a junção entre conhecimentos de base e ações práticas, fundamentando a criação de soluções para problemas da comunidade.

Diante dessa visão educacional, destaca-se o caráter positivista e pragmático que fundamenta as ideias de Perrenoud, em contraste com a Teoria Crítica, que critica as estruturas sociais formadas pelo capitalismo. Enquanto isso, a abordagem de Perrenoud segue direção oposta, apoiando uma pedagogia que visa desenvolver habilidades sem questionar a adaptação ao mundo atual, considerando essa adaptação não como uma ameaça ao desenvolvimento humano. Para ele, a resistência das instituições de ensino aos novos modelos de eficiência escolar, que também formam, é uma atitude tola e sem sabedoria.

Essa perspectiva se manifesta em sua obra *10 Novas Competências para Ensinar*

(2000), na qual enfatiza a urgência de as instituições superarem o desafio de incorporar as ferramentas digitais a seu favor, diante dos peritos da indústria. Para Perrenoud, as tecnologias representam um avanço definitivo da educação do aluno:

Trata-se de passar de uma escola centrada no ensino a uma escola centrada não no aluno, mas nas aprendizagens. O ofício do professor redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender. [...] As novas tecnologias podem reforçar as contribuições dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (Perrenoud, 2000, p. 139).

Contrário a essas colocações, Adorno (1995) já havia advertido sobre o risco de aplicar a lógica do processo social às “ferramentas” supostamente libertadoras da opressão das sociedades industriais, prevendo que isso resultaria em maior desgaste humano e barbárie social. Quanto à autoridade dos professores na cogestão do ensino, conforme explorado por Perrenoud (2000), observa-se que as bases do ensino médio moldam conteúdos disciplinares por meio de plataformas digitais, oferecendo poucas oportunidades para que os educadores participem efetivamente desse cenário. Isso contribui para a mudança do docente enquanto figura respeitável, capaz de mediar a cultura aos alunos.

O ambiente de incertezas sobre o papel contemporâneo da escola, questionando sua legitimidade educativa, leva a instituição a refletir sobre a profundidade de sua responsabilidade formativa, especialmente diante da instalação de uma indústria educacional em seu interior. Tal cenário pode colocar em dúvida sua continuidade ou redefinir seu propósito sob condições políticas atuais, transformando a escola em mero centro de formação e treinamento para o mercado de trabalho. Assim, restaurar a dignidade do docente enquanto autoridade e evidenciar sua contribuição insubstituível à sociedade na prática educativa torna-se fundamental para preservar aspectos do processo formativo que não se submetem à lógica mercadológica.

Nesse sentido, ao retomar o conceito de autoridade abordado por Adorno em sua reflexão sobre educação política, embora suas análises considerem a autoridade do professor fundamentada nas experiências da infância, o filósofo reconhece que a autoridade esclarecida tem aspectos humanos ao atuar como elo nas relações escolares, e como posto-chave para compreender o que não é explicitamente tratado nos materiais didáticos ou conteúdos disciplinares. Essas considerações convidam à reflexão sobre o papel da escola na formação humana, baseado na riqueza da troca nas relações humanas e na importância dessas trocas para sedimentar o processo ensino-aprendizagem (Adorno, 1995).

O próximo capítulo analisará o percurso das políticas curriculares brasileiras ao longo das últimas duas décadas, com especial atenção às reformas educacionais voltadas para competências e habilidades. Serão investigadas as diretrizes que sustentam a flexibilização do currículo como eixo central dessas reformas, observando-se suas variações conforme as gestões que as implementaram e os documentos oficiais que as respaldam.

3.6 Sociologia do trabalho e reforma do Ensino Médio: o aprofundamento dos modelos de gestão da aprendizagem pelas competências socioemocionais

Ao discutir os diferentes campos interseccionados ao currículo escolar, torna-se necessário considerar também as influências que retroalimentam o currículo por competências e a forma como o processo social o apreende por meio da formação escolar. Nesse sentido, é possível identificar mudanças no discurso interno das competências: na última década⁵, deixou-se de priorizar exclusivamente as competências cognitivas — centradas nos processos de aprendizagem individual do passado — para também valorizar as competências socioemocionais, agora integradas às trilhas de aprendizagem.

Este componente socioemocional, ao atualizar a lógica das competências, mantém relações estreitas com as mudanças na estrutura social tecnológica — de extrema relevância para o ciclo econômico e acumulativo do capitalismo tecnológico — possuindo também um histórico significativo na política educacional brasileira. Ele se reflete nos processos de diferenciação dos percursos formativos, ou trilhas de aprendizagem, no atual ensino médio. Ambos os aspectos permitem vislumbrar a cena escolar mediada pelas competências de maneira substancial e prioritária em relação à atual política curricular para a educação média.

Para compreender o contexto das sociedades tecnológicas, diversas abordagens podem ser adotadas a partir da sociologia do trabalho, que busca analisar o pareamento entre essas sociedades e as competências socioemocionais. Cada autor emprega conceitos distintos, tentando expressar a resignificação dos processos de “formação – trabalho – capitalismo”.

Nesse sentido, esta discussão se ancora em Zamora (2014), que aborda a dialética⁶ da formação escolar em seu duplo caráter formativo — baseado nos critérios de autonomia e

⁵ Situa-se esta noção a partir do contexto das políticas educacionais brasileiras apresentadas por Vieira e Souza (2023), na tentativa de aprovação do P.L. 6.840/13 que foi fracassada, seguida em 2016 com o golpe de estado, implementou-se os interesses deste projeto de lei mediante a M.P. 746/16 e posteriormente o P.L. 13.415/17 que se tornou a lei 13.415/17.

⁶ Zamora (2014), utiliza-se do contexto das reformas educacionais europeias a partir dos anos sessenta e setenta, promotoras do “giro neoliberal das formações sociais capitalistas que impôs uma agenda reducionista e unilateral que aniquila de maneira acelerada o conceito “emancipatório” que orientou a modernidade educativa. [...] grande

adaptação, à luz da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno. O autor revela que há uma disparidade crescente entre desenvolvimento técnico e desenvolvimento humano, imprimindo à formação características próprias da era do capitalismo tecnológico. Essa transformação introduz a noção de autonomia como “autogestão individual de todas as esferas da vida” (Zamora, 2014, p. 341), consolidando a concepção de “eu empresário” como síntese da dualidade antes presente na formação burguesa clássica entre burguês e cidadão⁷.

Inicialmente, Zamora (2014) discute o giro neoliberal⁸ decorrente das sociedades contemporâneas e os desafios que isso impõe à sociologia do trabalho e ao currículo, em relação aos objetivos da formação escolar atual. As transformações tecnológicas da terceira revolução industrial impactaram todos os setores produtivos (agropecuário, industrial e de serviços), que passam continuamente por mudanças mediadas pela automação de processos e desenvolvimento de máquinas inteligentes. Isso trouxe à sociologia do trabalho debates sobre ocupações assalariadas e sobre o caráter essencialmente formativo exigido dos trabalhadores.

Nessa inserção dos indivíduos no contexto de um mercado de trabalho em constante transformação, duas dinâmicas se mostram centrais: a primeira refere-se à definição do que deve ser priorizado nos conteúdos curriculares e na dinâmica de ensino-aprendizagem como referencial preparatório para estudantes e futuros trabalhadores — isto é, a centralidade da formação por meio de competências cognitivas e socioemocionais; a segunda diz respeito à própria lógica excludente e exigente dos postos de trabalho destinados à execução de tarefas complexas, altamente qualificadas e, ainda assim, mal remuneradas, em contraposição à crescente demanda por trabalhadores que preencham, cada vez mais, os novos postos de

parte da crítica atual é dirigida contra a subordinação da educação à cidadania, à formação do “capital humano”, isto é, contra a suposta perda de um equilíbrio que definiu o ideal pedagógico moderno a favor dos elementos que o constituem. [...] é preciso desentranhar a dialética da modernidade educativa”, que não é uma novidade da fase neoliberal do capitalismo, mas sim a constitui desde a origem [...] a redução da educação a um instrumento de valorização do “capital humano” leva à perda progressiva do valor da educação e ao seu auto cancelamento (Nussbaum, 2010 *apud* Zamora, 2014, p. 341-42).

⁷ “Utilizamos aqui os termos “burguês” e “cidadão” como duas figuras tipológicas, como duas dimensões da constituição social dos indivíduos na modernidade capitalista, sujeitas a mudanças e transformações profundas na evolução da referida modernidade. Trata-se de duas abstrações teóricas. De dois rostos da subjetivação moderna. Com o termo “burguês” não nos referimos, portanto, a uma classe social no sentido clássico” (Zamora, 2014, p. 342).

⁸ Zamora (2014), para discutir esta noção de giro neoliberal argumenta sobre haver um “consenso na sociologia do trabalho sobre o papel fundamental desempenhado pelo sujeito e a subjetividade na renegociação da forma hegemônica de organização do trabalho (Moldaschl; V Oss, 2003 *apud* Zamora, 2014, p. 348). Esta subjetivação do trabalho foi capaz de nutrir-se, como apontam L. Boltanski e È. Chiapello (2002), das exigências de autodeterminação, autorresponsabilidade e liberdade de escolha dirigidas contra os rígidos enquadramentos e as identidades fixas do capitalismo fordista, demandas que se articulavam nas lutas dos novos movimentos sociais e que foram capturadas pela estratégia neoliberal e instrumentalizadas a serviço da reorganização da economia. A conversão da “subversão” em força produtiva foi realizada por meio da transformação de conceitos provenientes dessas lutas – ativação, participação, inovação, flexibilidade e capacitação – em demandas institucionais e expectativas normativas” (p. 348).

trabalho simplificados, voltados à prestação de serviços, frequentemente mediados pela uberização⁹ e pelo domínio formal das TDIC, direcionados ao alargamento do terceiro setor.

Por sua vez, essas duas dinâmicas se complementam a ponto de oferecerem um retrato fiel das formas de produção material e imaterial do trabalho nas sociedades tecnológicas. À medida que o trabalho operacional é absorvido pelas máquinas inteligentes, aumentam-se as exigências sobre os postos de destaque e os próprios trabalhadores, incidindo também sobre o trabalho simplificado, marcado pela precarização e pela autonomia forçada. De um lado, tais exigências moldam o perfil esperado do trabalhador nos setores primário e secundário; de outro, as dinâmicas de oferta e demanda do trabalho simplificado aprofundam desigualdades, associadas à ausência de subsídios e à autoconcorrência imposta pelas plataformas digitais.

No que se refere ao perfil do trabalhador esperado nas formas tradicionais de empregabilidade, exigem-se duas dimensões de capacidade: a execução de tarefas intelectuais — nas quais a ação humana é insubstituível — e a gestão de habilidades socioemocionais, que envolvem disposição para liderar, inovar, relacionar-se e agir com autonomia e comprometimento em relação aos resultados.

Nos postos de trabalho informal e autônomo, competências cognitivas e socioemocionais também são exigidas, porém sob outra perspectiva, vinculada à dinâmica social do trabalho simplificado. O trabalhador deve empregar habilidades cognitivo-operacionais para manipular diferentes plataformas digitais, exigindo um instrumental cognitivo básico. Simultaneamente, precisa mobilizar competências socioemocionais para gerenciar seu tempo, manter disponibilidade emocional no atendimento ao cliente de forma autônoma e desenvolver comunicação, inovação e determinação, adaptando-se às condições exploratórias desses formatos precarizados.

Nesse cenário de transformação do trabalho e impacto sobre a formação, as competências cognitivas transformam a educação em um bem de distinção, condicionado ao percurso formativo do indivíduo e ao acesso a instituições de prestígio. Já as competências

⁹ Este conceito será amplamente discutido por Lima (2024) “voltado ao rebaixamento de custos com a força de trabalho, processo agravado com as plataformas digitais e a extrema concentração da propriedade pelos grandes oligopólios globais representados pelas empresas de tecnologia. Sadin (2018) chamou esse processo de tecno liberalismo, o que passou a ser conhecido a partir de 2009 também como gig economy. Essa gig economy, ou economia da “viração”, explicita as novas formas de utilização da força de trabalho por projetos, temporária, por tempo parcial — desde a mais qualificada, com trabalhadores digitais ligados à produção de softwares, equipamentos e tecnologias afins, até a menos qualificada, trabalhando em serviços de plataformas totalmente sem vínculos, cuja única ligação com as empresas são dispositivos digitais que rodam apps de prestação de serviços, nos quais os entregadores e motoristas de plataformas de transporte são os mais visíveis. Isso sem contar os milhares de trabalhadores envolvidos nos micros trabalhos junto a plataformas globais e nacionais, cuja função é alimentar a Inteligência Artificial – IA (Braz, 2021 *apud* Lima, 2024, p. 09).

socioemocionais refletem mudanças nas dinâmicas do mundo do trabalho, à medida que os processos de adaptação às exigências de mercado se ampliam para todos — trabalhadores e instituições. A organização dos setores primário e secundário passa a ser essencialmente guiada pela gestão empresarial, cuja manutenção do lucro depende da qualidade da administração produtiva, marcada por flexibilidade, dinamismo e eficiência. Exigências semelhantes recaem sobre os trabalhadores do terceiro setor, que assumem os riscos decorrentes das incertezas do mercado, reforçando a centralidade da autossustentabilidade e da autogestão.

Diante disso, Lima (2024) propõe reflexões sobre o empreendedorismo na nova cultura do trabalho. Segundo o autor, essa cultura se configura tanto nas hierarquias do capitalismo tecnológico quanto nas novas formas de organização dos trabalhadores em torno das dinâmicas flexíveis e autônomas de distribuição do trabalho simplificado nas redes sociais. Para Lima (2024), surge uma noção de autonomia ideologicamente apresentada como uma forma mais atrativa e conveniente de trabalho para indivíduos submetidos indefinidamente a esse regime precarizado. Expressões como “trabalhar é melhor sem patrão”, “o trabalho presencial e formal impõe um ambiente rígido e inóspito, marcado pela pressão por resultados” ou “jornadas fixas são enfadonhas”, antes vistas como críticas isoladas, tornam-se repertório sistematicamente mobilizado nos discursos midiáticos, políticos e econômicos do mercado.

Mais que trabalhadores, as empresas vendem uma imagem de empreendedores de si mesmos e, em um contexto de múltiplas crises — econômica, política e sanitária —, estes valores são, em certa medida, incorporados pelos trabalhadores que recusam a regulação do trabalho via Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), entendida como limitante da autonomia, obrigando, assim, o poder público a repensar formas de regulação. Este quadro contextualizado, com a crescente focalização na questão do empreendedorismo, é um indicador das mudanças de um processo que antecede a plataformização e que vem sendo construído há um bom tempo, tal como aconteceu com a relação salarial (Lima, 2024, p. 3).

Nesse quesito, a tecnologia — diferentemente da técnica — transforma e promove novos nichos de interação, convivência e formas de vida, fundamentados em valores políticos e ideológicos que não se revelam facilmente aos trabalhadores. Embora não sejam visíveis de imediato, esses valores influenciam diretamente as formas de organização social, incutindo na mentalidade coletiva a ideia de escolhas individuais supostamente livres, dissociadas da política concreta que se estabelece nas sociedades contemporâneas. Esse talvez seja um bom exemplo para refletirmos sobre o véu tecnológico que atua na persuasão dos indivíduos a corroborarem com os desígnios políticos do capitalismo tecnológico.

Diante desse dilema, Ramos (2006) propõe um olhar mais profundo ao descrever a mudança de uma cidadania antes regulada pelos entes sociais para uma total desregulação da esfera pública em favor do mercado, o que dá origem ao que denomina “cidadania neoliberal” ou “cidadão neoliberal” — aquilo que Zamora (2014) também define como o “eu empreendedor”. Segundo a autora, anteriormente, a esfera pública garantia formas de manutenção do trabalho, historicamente conquistadas pelos movimentos trabalhistas e sociais por meio da via democrática dos direitos trabalhistas (CLT), conformada no eixo das sociedades industriais. Nesse contexto, a sociologia do trabalho desenvolveu estudos acerca do nivelamento social entre as dinâmicas do desenvolvimento técnico e humano, mediado pelo sistema de diplomas e cargos ocupacionais vinculados à qualificação profissional.

Contudo, com as disparidades intensificadas pelo impacto global da aceleração temporal que redefiniu as configurações espaço-temporais, consolidaram-se novas formas de reordenamento da produção, da distribuição de mercadorias e do próprio acúmulo de capital. Essa mudança corroeu a estabilidade da formação, deslocando o conceito de qualificação, entendido até então como a posse de conhecimentos e experiências suficientes para o desempenho de determinada função, para novos critérios de inserção no trabalho, agora definidos pelas competências do sujeito e por sua performance continuamente avaliada, mesmo em funções já estabilizadas.

Essa lógica passa a ser legitimada pelo currículo escolar por meio das chamadas *soft skills*, apresentadas pela escola como “projeto de vida”. Nas políticas curriculares, esse movimento se manifesta de forma dupla: de um lado, promove-se a noção de autonomia, vista como autoria do sujeito para engajar-se, ser participativo, demonstrar interesse por projetos pessoais e desenvolver habilidades próprias de sua individualidade; de outro, incorpora-se o empreendedorismo, utilizando a figura do estudante como protagonista de sua trajetória, portador das rédeas da própria vida por meio da construção de um projeto de vida.

Cabe, então, observar os fatos que sustentam essa ótica de uma cultura escolar que insere o empreendedorismo como pilar formativo, consolidado historicamente no cenário da política educacional brasileira desde os governos do PT. Durante a primeira gestão do governo Dilma, iniciada em 2011, uma das principais promessas de campanha para o segundo mandato foi justamente a reforma do ensino médio. Nesse contexto, em 2012, foi criada a Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), presidida à época pelo deputado federal Reginaldo Lopes (PT/MG). De acordo com Vieira e Souza (2023):

Para o presidente da CEENSI, o próprio Deputado Reginaldo Lopes, “o Ensino Médio oferecido até aquela ocasião não correspondia às expectativas dos jovens, especialmente no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho, além de vir apresentando resultados que não correspondiam ao crescimento social e econômico do país” (BRASIL, 2013). Esta perspectiva demonstra claramente a afinidade do presidente da CEENSI com a visão empresarial do país que, há longa data, já estava mobilizada para a promoção de mudanças na educação brasileira que viabilizem a formação de trabalhadores/cidadãos de novo tipo, mais afinados com as demandas do mercado de trabalho (Vieira e Souza, 2023, p. 3).

Com a interrupção da tramitação do PL nº 6.840/13 no Congresso, os embates políticos dividiram os parlamentares em lados opostos da reforma. Embora o governo Dilma desejasse a implementação dessa reforma, produzindo em 2014 uma primeira versão da BNCC — posteriormente reformulada e aprovada em 2018 — a perspectiva da reforma petista permanecia centrada em políticas identitárias e no currículo integrado, ainda que a implementação das competências fosse aceita. Todavia, a negativa de parlamentares contrários à proposta do PT aprofundou a divisão entre os setores políticos, deixando o partido sem possibilidade de mediar o conflito. Como justificativa central dos parlamentares favoráveis ao PL nº 6.840/13, destacam-se:

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, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013, p. 8).

Posteriormente, ao assumir o poder após o impeachment de Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016, Michel Temer implementou as disposições do referido projeto de lei por meio da Medida Provisória nº 746/2016. Esse instrumento jurídico, marcado pelo caráter de urgência, configura-se como uma prática autoritária e antidemocrática, por possibilitar a implementação imediata de sanções pelo presidente da República. Posteriormente, a medida foi convertida na Lei nº 13.415/17, submetida à tramitação no Congresso.

Ademais, “o empreendedorismo passou a integrar os chamados itinerários formativos através da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro” (Brasil, 2018), juntamente com outros três eixos: investigação científica; processos criativos e mediação; e intervenção sociocultural.

Sobre a articulação do eixo empreendedorismo e projeto de vida, a Portaria nº 1.432/2018 estabelece que:

Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2018, p. 4-5).

Com base nessa proposta, observa-se a centralidade atribuída ao projeto de vida como eixo articulador dessa política pública, que prioriza contextos práticos voltados a atividades escolares destinadas a estimular a iniciativa do estudante, promovendo seu engajamento como empreendedor.

Essa arquitetura, entretanto, não se consolidou sem o intenso esforço de setores empresariais diretamente envolvidos na reforma escolar de 2017, que impactaram a elaboração da BNCC ao fornecer insumos materiais e conceituais para a implementação das competências socioemocionais e de uma perspectiva educacional orientada pelo empreendedorismo (Vieira e Souza, 2023). Entre os grupos empresariais mais influentes nesse processo, destacam-se o movimento Todos Pela Educação, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna.

No que se refere ao movimento *Todos Pela Educação*, este emerge no contexto de reformas dos sistemas educacionais ocidentais. Conforme discutem Vieira e Souza (2023), a proliferação de organizações sem fins lucrativos, institutos e organizações da sociedade civil vinculados ao empresariado configurou-se, nas décadas de 1980 e 1990, como uma estratégia de contenção diante da ascensão de movimentos sociais e de formas de organização formal da classe trabalhadora. Fruto dessa articulação empresarial, o movimento *Todos Pela Educação* foi criado em 2003, a partir do Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, com a finalidade de articular políticas públicas de orientação neoliberal, fomentadas por organismos

internacionais, no campo da educação brasileira. O movimento se define como “uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos” (Todos Pela Educação, 2022).

Para Vieira e Souza (2023), a participação do movimento foi decisiva na formulação inicial do P.L. 6.840/13, atuando na linha de frente das decisões que resultaram na reforma do ensino médio de 2017. Além disso, desempenhou papel ativo na elaboração das duas versões da BNCC (2014 e 2018). Essa parceria estendeu-se à Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, cuja principal iniciativa consiste em formar uma rede de líderes educacionais qualificados e alinhados aos interesses da fundação, sobretudo no que diz respeito à concepção de qualidade da educação incorporada às políticas educacionais.

A atuação diferenciada consiste principalmente em três frentes: 1) na seleção de jovens líderes para atuarem tanto no setor privado quanto na gestão pública; 2) na formação de professores e gestores da educação pública com foco nos resultados das avaliações externas; e 3) no ramo de plataformas de conteúdos digitais, para disseminar conteúdos e controlar o trabalho docente. Soma-se a isso, as ferramentas de ensino à distância, as editoras, as revistas e aos veículos de comunicação usados pela fundação. [...] Para isso, realiza desde 2012, o Movimento pela Base (MPB). Em 2018, investe em convênio com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e realiza parceria com o MEC para desenvolver projetos via chamada pública para o uso de tecnologias digitais na educação pública (Vieira e Souza, 2023, p. 25).

A Fundação também esteve presente ativamente na construção de grupos de discussão para a consolidação da BNCC em ambas as suas versões, atuando nas mudanças da reforma educacional do ensino médio em 2017. Ainda de acordo com Vieira e Souza (2023):

Em uma ofensiva para implementar a BNCC, a Fundação Lemann adquiriu a Associação Nova Escola, em 2016. Essa associação é composta pelas revistas Nova Escola e Gestão Escolar. O conteúdo destas revistas “é dividido entre notícias, cursos online, planos de aulas por disciplina e etapa da Educação Básica, todos alinhados à BNCC, reportagens, planejamentos, vídeos e guias, entre outras ‘práticas inovadoras da sala de aula’”, conforme aponta Farias (2021, p. 756 *apud* Vieira e Souza, 2023, p. 26).

Entretanto, a instituição mais importante para a implementação do modelo das competências socioemocionais sobre as políticas curriculares educacionais foi o Instituto Ayrton Senna. Surgindo em 1994, quase uma década antes dos grupos anteriores, esta instituição atua em todo o Brasil e apresenta como missão desenvolver “soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala” (IAS, 2022).

O IAS argumenta que a Educação Básica no Brasil enfatiza o ensino das disciplinas tradicionais. Na visão do Instituto, a educação brasileira ainda não consegue cumprir as metas estabelecidas em relação ao acesso aos estudos, permanência e sucesso escolar. Por isso, a instituição apresenta tanto as suas pretensas “soluções educacionais” para resolver e cumprir as metas da educação do século XX, quanto se propõe a parceria para atingir as metas da educação do século XXI, principalmente, a “tríade acesso + conclusão escolar + aprendizagem integral”. Todavia, o IAS defende a “ampliação da fronteira do que se entende por aprendizagem e passa pelo desenvolvimento e avaliação desses aspectos que, hoje se reconhece, podem ser mensurados objetivamente e ensinados intencionalmente na escola” (IAS; UNESCO; 2015, p. 4).

Por sua vez, esta pactua e promove os referenciais que fundamentam a noção de competências socioemocionais, em que se destaca-se a adoção unânime da Escala *Big Five*¹⁰, proposta inicialmente por Gordon Allport de matiz da psicologia americana. Essa escala ilustra as pretensões presentes na apresentação do site¹¹ do Instituto Ayrton Senna e que se encontra formulada na base educacional de documentos oficiais como o Currículo Paulista e nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida do estado de São Paulo. Para isso, a escala de personalidade global foi adaptada ao modelo das cinco macro competências: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional. Derivando a partir dessas macro competências, 17 competências socioemocionais: determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico. O IAS define competências como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois” (IAS; UNESCO; 2015, p. 9).

Para a implementação das competências socioemocionais no âmbito dos sistemas de ensino, o IAS defende articular políticas públicas em cinco aspectos, são eles: a reestruturação dos currículos; o desenvolvimento dos profissionais da educação; a criação de parâmetros básicos para as escolas que adotam inovações; a avaliação e a institucionalização das inovações por meio de portarias e decretos. O IAS ignora que há especificidades regionais e

¹⁰ A Escala *Big Five*, desenvolvida no campo da Psicologia, propõe cinco traços universais de personalidade: extroversão, amabilidade (ou docilidade), conscienciosidade, abertura à experiência e neuroticismo. A construção empírica dessa escala partiu da aplicação de análises fatoriais em grandes amostras, utilizando a escala Likert, com enunciados compostos por adjetivos e frases que expressam comportamentos e traços subjetivos ligados a essas cinco áreas (Costa; McCrae, 1992).

¹¹ INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências socioemocionais dos estudantes. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em: 21 set. 2025.

acredita que, com a padronização, se alavancam os resultados educativos (Vieira e Souza, 2023, p. 29).

Em relação à reestruturação dos currículos, o IAS argumenta que é preciso:

[Estabelecer] diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos alunos. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas) (IAS; UNESCO; 2015, p. 10, grifo nosso).

Diante das implementações ocorridas durante a reforma de 2017, em grande parte impulsionadas pelo Instituto Ayrton Senna, observa-se o interesse em orientar as políticas curriculares do ensino médio para preparar o sistema educacional brasileiro segundo a perspectiva do capitalismo tecnológico — no desenvolvimento de um modelo enxuto e flexível. Tal orientação busca absorver grandes parcelas da sociedade pelo empreendedorismo e pela autossustentabilidade, configurando um possível formato social das relações de trabalho, desprovido de direitos e de uma identidade coletiva, ao identificar os trabalhadores com a lógica de eficiência social para o mercado atualmente promovida pela doutrina do empreendedorismo. Nesse sentido, Lima (2024) destaca que o empreendedorismo, ao promover o isolamento decorrente das novas formas de fragmentação do trabalho, tende a ampliar condutas individualistas no campo profissional:

O binômio trabalho e classe social, que marcou as lutas sociais do século XX e proveu uma perspectiva evolutiva do desenvolvimento social e humano, deu lugar ao que seria o fim do social, um “salve-se quem puder” determinado pelo mercado. Processo no qual se juntam transformações econômicas, culturais, políticas e tecnológicas. [...] Cada vez mais o capital se apodera do discurso periférico, identitário e inclusivo, o reconfigurando por meio de soluções dadas pelo mercado e o sobrepondo aos movimentos sociais reivindicativos. Agora mobiliza-se o discurso da exclusão como mercadoria a ser colocada e disputada no mercado. [...] Inclusão e diferença é o discurso da vez, sem que se toque na desigualdade estrutural da sociedade. [...] O espírito empreendedor, individual, substituto dos movimentos sociais, se torna a nova plausibilidade de mobilidade social em um contexto de opções restritas (Lima, 2024, p. 13-14).

Por fim, ao considerar o percurso da reforma educacional, marcada pela transição da antiga Lei nº 13.415/17 para a atual Lei nº 14.945/24, observa-se que, embora tenha havido redução da excessiva fragmentação do currículo por meio dos itinerários formativos

acadêmicos e profissionais — com a retomada da disponibilidade curricular de todas as disciplinas, ainda que optativas, e o aumento da carga horária da formação geral — permanece o questionamento sobre o papel das competências como eixo condutor da formação. Se anteriormente elas se sedimentavam nos itinerários formativos, agora continuam presentes nas trilhas de aprendizagem, garantindo a preparação dos indivíduos por diferentes percursos formativos.

4 ANTES E DEPOIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PARALELOS COM A POLÍTICA INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO DOS ANOS 90

O contexto do “aprender a aprender” não apenas mobilizou diversos pensadores acerca do papel do desenvolvimento autônomo e da aprendizagem significativa nas teorias pedagógicas, como também se consolidou enquanto dispositivo estratégico das noções de competências. Para Zamora (2014a), diante da limitada capacidade do Estado em gerir a máquina pública frente à transnacionalização das relações entre países ocidentais, a educação passou a se configurar cada vez mais como meio de produção de “capital humano”. Esse capital educacional, moldado pelas exigências de adaptação, evolução tecnológica acelerada, operacionalização e avaliação de competências, é incorporado à formação do chamado “capital humano afetivo” — sujeito ao controle de um governo indireto da gestão educacional pública por meio das TDIC e da avaliação internacional padronizada, como o *Programme for International Student Assessment* (ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos — PISA).

Neste capítulo, apresenta-se o surgimento das discussões sobre as novas competências educacionais a partir do lema “aprender a aprender”, em resposta às transformações estruturais nas organizações internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), cujas diretrizes influenciaram diretamente as reformas educacionais brasileiras desde os anos 2000. Em seguida, volta-se à análise dos documentos nacionais, com destaque para os Pareceres CNE/CEB 15/98 e 16/99 e o Decreto 2.208/97, examinados a partir de Ramos (2006), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com base em Duarte (2001). Tais documentos são cotejados com os marcos curriculares da contrarreforma de 2017, como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ambas de 2018, evidenciando como a noção de competências se reconfigura nas reformas, sobretudo pela centralidade dada à flexibilização curricular e à formação voltada para habilidades socioemocionais e projetos de vida.

O capítulo analisa ainda os desdobramentos contemporâneos dessas políticas, como os itinerários formativos e o alargamento do espaço escolar às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tomando como estudo de caso o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pela Lei nº 14.180/2021, e o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMESP), reformulado na gestão Tarcísio de Freitas. Por fim, aborda-se a plataformização do

ensino, especialmente com a introdução de plataformas como Matific e Khan Academy, observando-se seus impactos sobre o planejamento docente, a padronização curricular e a crescente privatização da educação pública. Ao final, é abordado, de maneira breve, alguns destaques para as mudanças decorrentes da gestão Lula em relação a reforma do ensino médio com a Lei nº 14.945/2024.

4.1 O discurso hegemônico dos órgãos internacionais na educação nos anos 1990: paralelos da reforma do Ensino Médio

De acordo com Silva (2017), o surgimento do conceito de “sociedade do conhecimento” reflete, em grande parte, as manifestações dos principais organismos internacionais com influência na educação global. A partir da década de 1990, essas entidades passaram a produzir uma série de conferências e documentos oficiais que privilegiaram os termos “economia baseada no conhecimento” e “aprendizagem ao longo da vida”. Esse discurso ganhou força, sobretudo, por meio da atuação da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial, tendo como marco a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia. A proposta central desse evento foi a universalização do direito à educação, ancorada no princípio do “direito à aprendizagem” (UNESCO, 1999 *apud*. Silva, 2017).

Tal concepção é difundida por esses organismos enquanto um dos marcos da entrada das sociedades no século XXI. Essa transição foi justificada, por um lado, pelo acelerado avanço tecnológico observado nos anos 2000 e, por outro, pela consolidação da educação como direito universal e fator de integração social. No tocante ao avanço tecnológico, destaca-se a rápida transformação promovida pelos dispositivos digitais, os quais impactaram significativamente as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento, as exigências do mundo do trabalho e até mesmo os modos de vida cotidianos (Silva, 2017).

Essas mudanças passaram a ser tematizadas em relatórios internacionais de produtividade educacional e influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas nos países em desenvolvimento. Entre os principais direcionamentos propostos estavam a reformulação das práticas docentes, o fortalecimento do protagonismo tecnológico nas escolas e a centralidade das chamadas competências transversais, em detrimento dos saberes

tradicionais do currículo disciplinar. Além disso, emerge uma nova concepção de qualificação¹² voltada para a formação profissional (Ropé; Tanguy, 1997).

Portanto, serão discutidos os discursos produzidos por esses órgãos internacionais com base na análise dos documentos oficiais do Banco Mundial, da UNESCO e do PREAL, conforme sistematizados por Silva (2017) em sua tese de doutorado. A autora identifica quatro aspectos centrais que evidenciam um entendimento comum entre tais entidades quanto às diretrizes educacionais para os países em desenvolvimento: (1) a operacionalização das políticas públicas escolares por meio da formação de opinião promovida por esses organismos; (2) o estímulo ao investimento privado na educação; (3) a valorização da formação continuada dos professores; e (4) a difusão das metodologias ativas.

No entanto, o foco desta seção é a forma como essas entidades têm promovido uma aproximação entre os códigos linguísticos próprios das disciplinas escolares e a lógica do mundo do trabalho. Essa mediação é realizada com base na “lógica das competências”, a qual propõe um modelo pedagógico centrado no desenvolvimento de capacidades, tendo como pano de fundo as transformações tecnológicas e as exigências do capitalismo globalizado (Ropé, Tanguy, 1997).

Ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a noção de competências, ou a chamada “pedagogia das competências” (Ropé, Tanguy, 1997; Ramos, 2001; Machado, 1998), faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Frequentemente se encontra nas definições para as competências um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das competências e, ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares (Ricardo, 2010, p. 18).

As primeiras considerações recaem sobre o Banco Mundial, dada sua centralidade no financiamento de políticas públicas voltadas a países em desenvolvimento, sobretudo na área educacional. Essa agência internacional tem promovido incentivos financeiros de longo prazo com taxas ajustáveis, vinculando-os à adoção de determinadas diretrizes educacionais — muitas delas em consonância com metas estabelecidas por organismos como a UNESCO e UNICEF.

¹² De acordo com Ramos, “ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas, exige cuidados, ao serem formações distintas, ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural. Nesse sentido, ambas as formações buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais. Conforme Ropé, Tanguy (1997), Ramos (2001) e Arruda (2000), um dos fatores mais influentes na institucionalização das competências na formação geral e profissional foram as transformações nas relações de produção” (Ramos, 2006, p. 608).

Conforme aponta Silva (2017), o que se observa nos documentos oficiais dessa instituição é a prevalência de uma “lógica financeira sobre a lógica educacional”, evidência clara de como o investimento educacional passou a ser subordinado a métricas de rentabilidade e desempenho.

No caso brasileiro, a autora destaca a consolidação da parceria entre o Banco Mundial e o governo federal a partir da análise do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, de 2016. Essa cooperação incentivou a adoção de políticas educacionais que recompensam financeiramente o desempenho de professores com base nos resultados obtidos por seus alunos em avaliações como o Ideb e o PISA. Além disso, observaram-se recomendações voltadas à implementação de programas de formação continuada docente, à fixação de metas de rendimento estudantil e ao fortalecimento dos sistemas de avaliação nacional.

Outro ponto enfatizado por Silva (2017) refere-se ao incentivo ao uso das TDIC como instrumentos de monitoramento, controle e avaliação da qualidade do ensino. O relatório aponta para o estímulo às metodologias ativas mediadas por recursos digitais, à expansão da formação docente via plataformas de ensino a distância (EaD), bem como ao uso dessas tecnologias para acompanhar, em tempo real, a assiduidade e o desempenho tanto de professores quanto de estudantes.

A tecnologia pode tornar mais produtivos os trabalhadores, mas não quando carecem do know-how para utilizá-la. As tecnologias digitais podem ajudar a monitorar a frequência dos professores e melhorar os resultados da aprendizagem, mas não quando o sistema educacional carece de responsabilização (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 4).

Na sequência, a autora examina a UNESCO pelo direcionamento de suas atuações sobre os campos da educação, ciência e cultura, mantendo relação equivalente com o Banco Mundial. A organização participou da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1992, e passou a atuar fortemente sobre os eixos das TDIC, em equiparidade com as áreas de avaliação de resultados e formação de profissionais da educação. No entanto, dá prioridade a projetos voltados à capacitação escolar de professores, disponibilização de recursos tecnológicos ao currículo e programas com ênfase na melhoria do uso dos equipamentos tecnológicos escolares ou daqueles acessíveis gratuitamente por meio de plataformas e programas, conforme Silva (2017). Nesse sentido, a autora apresenta trechos de alguns relatórios, como *Monitoramento Global da Educação* (2017) e *A Tecnologia, Informação e Inclusão: TICs na Escola* (2016):

O Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. Como o sistema educacional incorpora as TIC, afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país. [...] várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao

crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TIC na educação (UNESCO, 2017, p. 01).

É imprescindível, para Silva (2017), verificar a perspectiva salvacionista atribuída às tecnologias, as quais devem ser aplicadas desde os princípios da cidadania digital até aspectos voltados à criação de condições mais sustentáveis para a vida no planeta, como será descrito em demais relatórios de monitoramento global da educação. Para a autora, o que de fato se observa é a produção de critérios de uso máximo dos recursos educacionais disponíveis em cada país, sem a necessidade de maiores investimentos em educação, uma vez que se estabelece um dispositivo de metas e resultados a serem atingidos, condicionando incentivos financeiros. Trata-se, assim, de uma inversão discursiva que transfere aos agentes escolares a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que o Estado se isenta de investir de forma robusta nesse setor, priorizando os investimentos voltados ao mercado. Nesse contexto, ambos os discursos convertem o trabalho educacional em um subordinado à lógica produtiva do sistema capitalista.

Por fim, no âmbito dos organismos internacionais, destaca-se na América Latina a atuação do PREAL sobre as políticas educacionais, operando em parceria com sindicatos, empresas e organizações da sociedade civil nas agendas educacionais dos países em desenvolvimento. Seu campo de influência se dá principalmente na articulação dessas políticas, sobretudo no que diz respeito à criação de padrões para avaliação educacional e à construção de um banco de dados unificado de políticas públicas, voltadas ao controle, incentivo, empenho e comparações estatísticas entre os países.

Como resultado, de acordo com Uczak (2014), o PREAL intervém diretamente nas discussões sobre um controle unificado da padronização curricular, defendendo a implementação da pedagogia por competências como necessária ao desenvolvimento dos eixos: educação e economia; tecnologia e produtividade; conhecimento e produção, pois tal abordagem permitiria a gestão eficiente dos conhecimentos. Para Uczak (2014), as políticas curriculares educacionais buscam justamente atenuar as distâncias entre educação e mundo do trabalho.

Quanto à visão do *Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe* sobre o uso das tecnologias, ela não difere da perspectiva adotada pelos demais organismos já mencionados, defendendo que a formação tecnológica esteja presente em todas as fases da educação básica e integrada aos processos de aprendizagem, em resposta às novas exigências geracionais. Nesse sentido, o documento *Cenários de Futuro: Novas Tecnologias e Sociedade*

da Informação, analisado por Silva (2017), explicita esses princípios e evidencia o reforço de uma formação de opinião unificada entre os órgãos, voltada ao fomento de políticas educacionais de controle da atuação docente, por meio do incentivo à concorrência entre escolas, com base nos desempenhos dos estudantes em exames nacionais:

Nesse documento, Brunner (2000) afirma que as TIC oferecem oportunidades de reorganização, tanto de suas funções de transmissão de conhecimento, [...] seguramente, porém, um dos efeitos mais duradouros das novas tecnologias, e de maior alcance para a educação, é a transformação que a economia mundial experimenta. Cada vez mais as economias dos países da OCDE funcionam com base no conhecimento e na informação. Reconhece-se agora o conhecimento como a força que conduz à produtividade e ao crescimento econômico, levando a repensar o papel da informação, da tecnologia e do aprendizado para o desempenho da economia. Traz também consigo a exigência de maior ênfase em pesquisa e inovação, em capacitação e estruturas trabalhistas flexíveis (Brunner, 2000, p. 17-19).

Nesse sentido, os quatro pilares identificados por Silva (2017) em sua tese convergem com as diretrizes que sustentam as atuais políticas públicas educacionais, as quais são guiadas pelas recomendações dos organismos internacionais por meio do financiamento e investimento escolar, especialmente por parte do Banco Mundial. A esses mecanismos somam-se as demais condições operadas por tais entidades na gestão dos recursos, processos e sujeitos escolares, especialmente através das TDIC. Tal influência se manifesta, por exemplo, na promoção de atividades de formação continuada para docentes, na adoção de políticas de bonificação por desempenho, tanto para professores quanto para instituições escolares, vinculadas ao aumento de investimentos públicos, e na implementação de parâmetros padronizados de avaliação do rendimento discente, mensurados por exames nacionais e estaduais, cujos resultados são convertidos em *rankings* internacionais.

Contudo, tais índices frequentemente desconsideram as especificidades culturais e educacionais de cada país, homogeneizando sentidos e práticas formativas historicamente constituídas, em favor da imposição de reformas estruturadas a partir de lógicas externas. Como resultado, produzem-se novos mecanismos de avaliação e controle da formação escolar, alicerçados em métricas de eficiência e desempenho. Em última instância, o que se observa é o fomento internacional de uma cultura de competição e concorrência entre os sistemas educacionais nacionais, promovida sob a aparência de um único e possível modelo educacional.

Esse cenário de homogeneização global fornece o pano de fundo para a análise de como o Brasil, na década de 2000, internalizou tais diretrizes em suas reformas educacionais, fator a ser discutido na próxima seção.

4.2 Reforma educacional do ensino médio nos anos 2000 no Brasil: discurso hegemônico dos órgãos internacionais e seus limites perante a reforma de 2017

As mudanças educacionais no Brasil a partir dos anos 2000 evidenciam um esforço significativo para alinhar-se às orientações dos organismos internacionais relativas ao planejamento educacional desde a década de 1990. Nesse contexto, os Pareceres 15/98 e 16/99 do CNE, que abordam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, bem como o Decreto 2.208/97 do mesmo conselho, que estabelece os parâmetros para a Educação Profissional, focam na distinção entre a educação profissional e o percurso do ensino médio, além de promover a formação técnica ao longo da educação básica.

Devido à sua relevância na construção da identidade do ensino médio nos anos 2000, destaca-se o parecer 15/98, cujos principais lemas à época incluíam: “o Ensino Médio agora é para a vida!” e “a formação técnica complementa a educação geral” (Brasil, 1999a). Nele, os argumentos centrais são: a necessidade da conclusão do ensino médio, agora considerado parte essencial da formação básica; e uma compreensão abrangente dos diversos conhecimentos curriculares exigidos, de acordo com o artigo 36, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e a oferta de educação técnica pelas instituições, segundo os formatos indicados no parágrafo único do mesmo artigo.

A princípio, frente às reformas educacionais nos anos 2000, Kuenzer (2000) considera pouco plausível que as autoridades políticas e educacionais do MEC tenham promovido uma reelaboração do currículo escolar visando modificar as estruturas disciplinares de nível técnico, até então separadas agora da educação profissional para, com isso, promover um currículo que integre os saberes disciplinares e a formação tecnológica com base na transdisciplinaridade. A autora considera que essa abordagem indica somente uma alteração superficial no currículo (e, conseqüentemente, na educação) sem esclarecer ou refletir sobre as consequências prejudiciais à formação em decorrência de uma adesão automática às mudanças globais da época.

Dito isso, mesmo que o critério máximo de justificativa das propostas feitas pelos órgãos educacionais brasileiros fosse na direção de uma modernização do currículo do ensino médio em detrimento do expediente tecnológico da época, tal escolha pouco considerou as estruturas políticas e econômicas do país, especialmente em relação à maioria da população. Considerando isso, Kuenzer (2000) argumenta que essa reforma representou uma mera aceitação das recomendações de instituições internacionais sobre a política educacional global, focada em um reajuste econômico que promoveu mudanças no sistema de ensino sem adequações às circunstâncias da nação.

Adiante, Kuenzer (2000) discute sobre as pesquisas realizadas pelo Banco Mundial que embasaram suas recomendações para a América Latina. A princípio, o órgão define que o critério de universalidade do ensino médio e investimento em formações técnicas custosas de longo prazo trariam pouco retorno econômico aos países, configurando-se como um investimento custoso e lento, desaconselhável diante das metas fiscais. Por isso, defendia a priorização da universalização do ensino fundamental, com retornos mais rápidos e de menor custo.

Tendo em vista a rápida transformação que se operou sobre os postos de trabalho e o declínio do paradigma de operacionalização dos conhecimentos técnicos (industriais) em favor do paradigma tecnológico-digital, o Banco Mundial teve como critério para estudo a seleção do público maioritário nesses países, compostos por populações de baixa renda, com poucas oportunidades em investir em carreiras intelectuais. Portanto, a estratégia fiscal visava ofertar uma formação escolar fundamental e qualificações técnicas emergentes ao mercado, com baixo investimento público, orientando essa população a participar minimamente da vida social e produtiva (Kuenzer, 2000). Assim, o viés ideológico dessa perspectiva naturaliza as desigualdades sociais como diferenças “naturais” entre classes, justificando o investimento público desigual na educação: “[...] justifica-se a inadequação da concepção de universalização, posto que as diferentes competências resultam de atributos ‘naturais’, que não se alteram significativamente pela permanência no sistema educacional” (Banco Mundial, 1995 *apud*. Kuenzer, 2000, p. 24).

Esse entendimento não apenas ameaça o ideal transformador, que é essencial à educação, mas também provoca a barbárie social, na medida em que legitima disparidades sociais, culturais e históricas que resultam de questões oriundas ao sistema social regulado pela política capitalista, tratando essas diferenças como atributos biológicos em vez de condições de vida desiguais no Brasil. Conforme Adorno (*apud*. Maar, 1995), é fundamental se atentar para a violência ocasionada pelas condições de barbárie que emergem de setores da sociedade que fomentam o preconceito e a naturalização das desigualdades ao designar um grupo específico como alvo de violência a ser perpetuada. De modo que, essa política internacional, que afirma ter a intenção de solucionar a pobreza nas diferentes periferias do capitalismo, baseia-se na aceitação da miséria; apresenta apenas soluções superficiais e adaptativas, mantendo a lógica de pauperização dessas populações, embora existam outras alternativas de proporcionar um desenvolvimento pessoal e profissional mais amplo, que não apenas respondam às demandas excludentes do mercado globalizado: “[...] resposta às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, enquanto exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito

individual, uma vez que são dadas ‘oportunidades iguais a todos’” (Adorno, 1969 apud Maar, 1995, p. 29).

Ademais, as competências tornaram-se o eixo da reorientação da maneira como o currículo concebe a divisão entre ciências (saberes disciplinares) e mundo do trabalho (técnico-profissional), como uma síntese possível entre ambas. Tal proposta rompe com o antigo modelo educacional, destinado a uma educação técnica especializada e que, no entanto, subsidiava a educação enquanto um bem comum voltado para a integração social máxima para o trabalho. Foi nesse período de alta no segmento industrial que as escolas técnicas profissionalizantes (como o sistema S, por exemplo) foram criadas, voltadas para “satisfazer os interesses práticos imediatos do mercado” (Gramsci, 1978, p. 136 *apud*. Kuenzer, 2000, p. 30).

Nesse contexto de modernização progressiva do mundo globalizado, com a escola acompanhando as novas demandas emergentes, Ramos (2006) examinou a transformação do ensino médio ocorrida naquela época (2000) por meio da identidade que se desejava estabelecer — e que se mantém até a última reforma realizada. Para isso, a autora enfatizou três fundamentos que sustentaram a formação de nível médio a partir dos anos 2000: (1) o alinhamento entre desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural às capacidades para o exercício da cidadania, configurando uma “identidade que permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, que perderiam o seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez se humanizariam” (Tedesco 1998, p. 51 *apud*. Kuenzer, 2000, p. 30); (2) o cultivo de *soft skills* por meio da gestão das competências essenciais e específicas, tanto emocionais quanto cognitivas no currículo; e (3) a oferta optativa da educação profissional integrada à formação geral, buscando as mesmas competências básicas.

De modo geral, o que Ramos (2006) constatou foi que a identidade desenvolvida por esse modelo de ensino médio tinha como objetivo preparar um novo perfil de formação de indivíduos alinhado às formas de existência nas sociedades contemporâneas — embora, nos anos 2000, essas mudanças estruturais ainda constassem como uma promessa de crescimento vagaroso em comparação com a hiper expansão das tecnologias no mesmo período no país. A autora ainda estabelece um vínculo entre os conceitos fundamentais presentes na justificativa do Parecer 15/98 (estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade) como os pilares das necessidades de aprendizagem das novas gerações para o século seguinte, que seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em seguida, analisa a forma como o conceito de trabalho é utilizado na proposta do parecer, fundamentando-se na compreensão de que: “a formação técnica se torna um complemento da educação básica”. Segundo Ramos:

A estética da sensibilidade, campo propício ao aprender a conhecer (ênfase a ser dada na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase apropriada à educação profissional), permitiria estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo *fazer bem-feito*, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público. Por fim, a ética da identidade é o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. A educação com base na ética da identidade teria como fim a autonomia, isto é, a construção da identidade autônoma, como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida (Ramos, 2006, p. 131-132).

Desse modo, Ramos (2006) observa prioritariamente a aderência a uma máxima adaptação à sociedade, que necessitava de um novo público apto a processos de qualificação voltados para o mundo do trabalho, em detrimento do exercício da autonomia nas relações sociais e da consciência histórica-conceitual sobre um mundo em constante mutação pelas tecnologias da informação. Segundo a autora, a dimensão ideológica presente nas propostas do Parecer 15/98 refere-se à maneira de articular o entendimento sobre identidade e a diversidade. Isso se dá a partir do argumento economicista presente nas teses do Banco Mundial, que sugere tratar as diferenças individuais (identidade) como ponto de partida, conduzindo todos por um mesmo percurso formativo sem levar em consideração as diferenças entre os indivíduos.

Portanto, na época, o foco principal recaía sobre a justificativa selecionada pelo Banco Mundial para validar as capacidades a partir de uma ótica naturalista, ligada à identidade dos indivíduos, influenciada por suas condições de entorno. Novamente, isso ocorre sem que essas condições sejam confrontadas em qualquer instante com a perspectiva das desigualdades sociais, culturais e materiais existentes entre os diferentes grupos sociais. Essa distinção reflete a forma como o viés psicológico é utilizado ideologicamente para racionalizar a maneira pela qual o autoritarismo impacta a vida das pessoas e como a agressão contra os mais frágeis continua a ser alimentada de maneira significativa por pressões externas que afetam o contexto social (Adorno, 1995).

Adiante, Ramos (2006) discute sobre a categoria “trabalho pedagógico”¹³ nos pareceres mencionados. Para isso, a autora considerou a implementação da formação tecnológica como

¹³ De acordo com Ramos, o conceito de “trabalho pedagógico” foi utilizado em diferentes contextos, porém expressando os seguintes sentidos: “trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva” (Ramos, 2006, p. 136).

complemento à educação geral e à supressão da formação profissional enquanto pertencente à educação básica. Nessa perspectiva, ao comparar a estrutura do trabalho vigente nas sociedades tecnológicas com as exigências do currículo escolar no ensino médio, a autora conclui que “a educação tecnológica se refere à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão” (ibid., 2006, p. 136-137), e que reverbera sobre o documento educacional pela ação de “o trabalho deixar de ser obrigação (ou privilégio) de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo” (Brasil. CNE/CEB. Parecer nº 15/98, p. 16 *apud* Ramos, 2006, p. 138).

Esse raciocínio é encontrado na própria definição dos Pareceres 15/98 e 16/99 sobre a natureza dialética da categoria “trabalho”, transposta para o entendimento de “trabalho pedagógico” pela escola, e que é aplicado nos Pareceres como “princípio educativo que aparece como *práxis* humana e como *práxis* produtiva” (Ramos, 2006, p. 138). Ou seja, enquanto uma categoria ontológica da *práxis* humana unida à dimensão produtiva, à medida que “nas relações capitalistas o sujeito é o capital e o homem é o objeto” (ibid., 2006, p. 138). Sendo assim, no capitalismo tardio, tal entendimento sustenta-se pelo nível de simplificação da atividade produtiva, que depende mais das competências alinhadas ao conjunto de *soft skills* para realizar-se na contemporaneidade do que qualquer outro atributo.

Adiante, nas considerações de Ramos (2006) a respeito do Parecer 16/99, observa-se que o conceito de “competências” já encontra limites quando comparado à Reforma do Ensino Médio de 2017. O referido Parecer parte do pressuposto de que as competências seriam capazes de orientar a reestruturação social e produtiva da vida em sociedade, delegando à educação básica a responsabilidade por essa transformação. Contudo, à época, não havia uma definição clara do que seriam essas competências, tampouco condições objetivas que permitissem sua implementação — elementos que só viriam a se consolidar posteriormente, com a publicação da DCNEM (Brasil, 2018a), em consonância com o atual contexto tecnológico. Nesse sentido, a autora revisa outros documentos vinculados à reforma educacional daquele período, buscando consolidar a noção conceitual de competências nos documentos oficiais da educação, situando essa discussão no campo da psicologia da aprendizagem. Entre os textos que abordam essa temática, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio, elaborado por Ruy Berger (1998).

Por sua vez, Berger (1998) define as competências como um conjunto de qualidades a serem desenvolvidas enquanto *habitus*, de modo que a educação básica teria por finalidade “constituir competências cognitivas, afetivas e sociais que promovam o desenvolvimento da pessoa e qualifiquem o jovem para o trabalho e para a vida em sociedade” (ibid., 1998, p. 4),

considerando-se a continuidade de estudos e o ingresso no mundo do trabalho. Como referencial teórico, Berger (1998) recorre tanto às contribuições teóricas de Noam Chomsky (1971) quanto de Jean Piaget (1975) que, embora divergentes, convergem ao considerar a formação dos esquemas mentais como base para a construção dos conhecimentos “seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior” (Ramos, 2006, p. 162).

Dentre as divergências entre os autores, destaca-se que, para Chomsky (1971), as competências seriam capacidades naturais do sujeito, dotado pela natureza humana de condições para interpretar os códigos linguísticos pertencentes ao campo específico de cada língua, sendo-lhe igualmente inata a capacidade da fala, que possibilita articular tais códigos de acordo com o jogo linguístico-cultural. Já para Piaget (1975), apenas a inteligência é inata ao ser humano, sendo todo o processo de construção dos conhecimentos inteiramente mediado pela ação motora e intelectual do sujeito sobre o ambiente físico e social, o que viabiliza a consolidação dos esquemas mentais.

Portanto, para Berger¹⁴ (2000, *apud.* Ramos, 2006), tais esquemas de aprendizagem são passíveis de serem constituídos por meio das transposições didáticas no desenvolvimento de saberes que se tornarão habilidades por meio da interação com os conhecimentos. Essa proposição é a mesma reforçada no documento do Enem de 1999:

(...) competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (Brasil, 1999c, p. 7).

Doravante, em relação ao Parecer nº 16/99, as competências são apresentadas nos termos do “agir competente”, conforme esclarece o documento: “competência profissional é definida como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades” (BRASIL, 1999b, p. 33). Sobre isso, Ramos (2006) aponta a semelhança na construção da definição de competências entre os pareceres direcionados à educação básica e à educação profissional, ao definir as capacidades humanas para aprender e mobilizar conhecimentos como instâncias

¹⁴ Nas palavras de Berger: “entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer” (Berger, 1998, p. 8 e 2000, p. 5 *apud.* Ramos, 2006, p. 163).

relativas à estrutura da inteligência e à mobilização das operações mentais operadas pelos esquemas internalizados de aprendizagem — não deixando, portanto, de apresentar o valor epistemológico da teoria piagetiana. Um segundo critério de correlação, discutido por Ramos (2006), refere-se à formação básica enquanto complementar à educação profissional, no sentido de que a primeira apresenta os conhecimentos epistemológicos e instrumentais que resultam na incorporação do *habitus* capaz de conceder suporte aos conhecimentos tecnológicos desenvolvidos na educação profissional.

Ainda sobre esse aspecto psicológico-subjetivista contido na fundamentação do conceito de competências em ambos os pareceres, Ramos compreende:

Assim, a definição de competência apresentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99, pode ser interpretada da forma como se segue: a expressão *a capacidade de* ter um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige. [...] Os conhecimentos mantêm aqui o sentido, qual seja, são os saberes teóricos e práticos, portanto, os transmitidos pela escola e os adquiridos pela experiência (saberes tácitos). As habilidades são o resultado da construção das competências básicas que se consolidaram na forma de *habitus* ou os saberes-fazer, que passam a ser, também, mobilizados na construção das competências profissionais. Isso reforça a convicção de que as competências profissionais pressupõem a existência de competências básicas (Ramos, 2006, p. 166-167).

No entanto, uma investigação minuciosa realizada por Ramos (2006) sobre as Diretrizes Curriculares do Parecer nº 16/99, com base na descrição das funcionalidades dos perfis profissionais ali delineados, identificou a aderência das competências a uma matriz condutivista mesmo nos pareceres assegurando o valor cognitivista presente nas formas de aquisição dos conhecimentos pelo aluno. Isso se deve ao fato de as competências assumirem o formato equivalente à descrição de cargos, voltada para as condutas profissionais em termos de comportamentos adequados a cada função. Nas palavras da autora: “a análise funcional realizada nesta perspectiva, pouco se ocupa com os aspectos cognitivos que orientam a realização das atividades, aproximando-se, assim, mais diretamente da psicologia condutivista” (ibid., 2006, p. 169).

Sobre essa incoerência entre a política educacional, que se propõe a adotar uma dinâmica cognitivista das competências, e a integração do trabalhador a uma lógica baseada em descrições rígidas de funções, Ramos (2006) justifica como sendo resultado da ausência de adaptação do modelo educacional estrangeiro à realidade brasileira. Apesar das conclusões da autora evidenciarem, de maneira categórica, o alinhamento das políticas educacionais brasileiras às recomendações dos organismos internacionais, acrescenta-se uma segunda perspectiva, brevemente discutida, que busca delimitar os limites efetivamente alcançados por

essa reforma no passado. Isso se evidencia, em primeiro lugar, na articulação do debate intelectual em torno do princípio das competências para o currículo escolar, ainda vinculado às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Tal articulação fomentava a possibilidade de partir das experiências individuais dos alunos, assim como das construções pedagógicas sobre os saberes tácitos — os quais, contudo, encontravam seus limites à margem do currículo disciplinar.

Essa limitação também pôde ser observada na própria implementação das competências na educação profissional à época, conforme o Parecer nº 16/99, cujo discurso em torno das competências não se distanciava da psicologia condutivista, ainda discutida na década de 1970 por B. F. Skinner. Isso se deu, em grande parte, pela inexistência de condições objetivas que permitissem a articulação entre a escola e as possibilidades contemporâneas de expansão do trabalho, tal como hoje ocorrem. Àquela época, havia apenas uma rápida disseminação da discussão sobre o cognitivismo nas ciências humanas, que estava décadas à frente das condições materiais disponíveis. Assim, não era possível contar com as estruturas necessárias para consolidar os novos registros de autonomia dos indivíduos, advindos das transformações infraestruturais das sociedades contemporâneas.

Portanto, os limites das reformas educacionais brasileiras nos anos 2000 derivavam, em grande medida, da estagnação na expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o que impediu a plena materialização da pedagogia por competências na época. Essa lacuna histórica explica por que os PCN, analisados a seguir, mantiveram uma abordagem psicologizante da aprendizagem, diferindo radicalmente da ênfase tecnológica e empreendedora que marcaria a BNCC em 2018.

4.3 Dos PCN à atual BNCC: as competências nas políticas curriculares nacionais

No Brasil, o fortalecimento das recomendações dos organismos internacionais manifesta-se nas políticas educacionais nacionais, sobretudo por meio das reformas curriculares¹⁵, presentes desde a LDB (1996), indicando nos PCN, a incorporação parcial dos temas transversais norteadores das diretrizes globais da educação, como: a preocupação com o

¹⁵ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “o termo ‘currículo’, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdo de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brasil, 1997b, p. 49).

acompanhamento dos indivíduos frente ao avanço tecnológico, e o multiculturalismo, assumido por meio da noção de temas transversais e interdisciplinares frente ao currículo tradicionalmente disciplinar. No caso dos PCN¹⁶, na seção intitulada “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brasil, 1997b), a metodologia de base construtivista foi formulada sob a orientação pedagógica de César Coll, priorizando a aprendizagem em relação ao ensino por meio de “uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam” (Duarte, 2001, p. 54). Para tanto, Coll selecionou determinados princípios conceituais de distintas teorias, incorporando-os sob uma perspectiva desenvolvimentista da criança, como: a importância da aprendizagem significativa, conforme David Ausubel; os aspectos afetivos e emocionais da psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon; mas, sobretudo, a formação da inteligência a partir do sujeito cognoscente, conforme Jean Piaget.

É importante, no entanto, discutir o modo como os aspectos sociais acabam sendo redirecionados exclusivamente ao campo da aprendizagem individual, assumida como chave para a construção das competências transversais — competências essas encarregadas de apreender a realidade descrita nos documentos e convertê-la em valores individuais no processo escolar de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, para Galian (2014), embora os PCN incluam questões políticas e sociais, essas permanecem subsumidas à proposta pedagógica centrada na aprendizagem infantil. Isso tende a reduzir os conflitos sociais às relações humanas sob uma ótica exclusivamente psychologizante, como se tais problemáticas pudessem ser tratadas apenas na interação entre sujeito e aprendizagem, sem qualquer abrangência curricular que considere, de fato, aspectos sociológicos e políticos. Tal perspectiva “reduz a pluralidade cultural a um multiculturalismo conservador e a uma postura assimilacionista” (Galian, 2014, p. 10).

Diante disso, as críticas buscam evidenciar o viés distorcido dessa política educacional, que pretende abordar questões sociais através de recursos pedagógicos essencialmente fundados em uma psicologia individualizante. Sobre essa crítica, ao recorrer ao viés sociológico

¹⁶ Com o objetivo de destacar, historicamente, a forma como este documento foi elaborado pelas instâncias responsáveis, Moreira relata: “O processo que originou a versão preliminar dos PCN iniciou-se no final do ano de 1994. A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha — países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares — para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil. Durante o ano de 1995, uma equipe constituída por professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN. Registre-se que os professores participantes dessa equipe foram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo. Registre-se, ainda, que a experiência de fato inspiradora dos nossos Parâmetros foi a espanhola, alçando-se o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos teóricos mais diretamente implicados na reforma educativa da Espanha, a consultor do trabalho desenvolvido em nosso país” (Moreira, 1996, p. 10).

da análise dos objetos, conforme lembra Adorno (1995), no campo da formação, o erro da modernidade está em gerir os processos formativos com base na estruturação do esclarecimento apenas pelas consciências individuais, o que configura uma lacuna deixada pelos processos da razão ilustrada. Tomando os PCN como objeto, isso implica que o papel do multiculturalismo, na sua recepção escolar, deveria ser o de identificar, nas estruturas sociais, as contradições que cristalizam os problemas causados pela hegemonia cultural no processo de integração ao *status quo*. Nesse caso, a crítica deveria inverter sua direção: partir da estrutura macrossocial — reprodutora das contradições *in loco* — até chegar à consciência individual, reconhecendo que a origem dos conflitos está situada simultaneamente no plano social e no particular.

Outro elemento crucial nos processos de integração social está no destaque concedido aos elementos considerados comuns a todos os brasileiros em suas vivências, assumidos como conteúdos essenciais. Isso sugere uma tendência à afirmação de uma cultura dominante que não é desafiada, revelando as inconsistências de uma crítica educacional deformada quanto à inclusão da diversidade dentro de uma cultura hegemônica. Essa última se apresenta como detentora de conhecimentos e valores supostamente compartilhados por todos. Além disso:

Parece ser esse, aliás, o pressuposto norteador da crítica levantada no parecer da ANPED sobre os PCN (1996). Observe-se a citação que se segue: A questão do multiculturalismo. Muito presente hoje na análise sobre o saber e a cultura escolar. Parece ter sido incorporada superficialmente e ingênua no documento. O convívio entre hábitos, valores e crenças populares, locais ou de grupos sociais minoritários e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças; é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças (Moreira, 1996, p. 7).

De acordo com Duarte (2001), o aspecto de enfrentamento se encontra justamente no paradigma de educar as gerações vindouras pelo apaziguamento dos conflitos, sem colocar a escola, de forma alguma, diante de uma abordagem de esclarecimento desses conflitos. Nesse caso, basta apenas posicionar a criança formativamente para que a questão deixe de existir em poucas décadas. Em outras palavras, o tom de construção da aprendizagem pelo aluno evita o debate intelectual das inúmeras perspectivas possíveis para os conhecimentos curriculares, vistas enquanto “perda de tempo” ou “falta de objetividade”, visando à adoção de propostas didáticas e situacionais em seu lugar.

Adiante, entre outros aspectos desses documentos educacionais, reside o reducionismo da época em delimitar o processo de integração entre ensino e aprendizagem unicamente sobre o âmbito da aprendizagem individual — crítica que não apenas reitera o problema do apagamento do reconhecimento das contradições sociais, culturais e políticas em nível

macrossocial, como também a maneira como os valores pedagógicos sustentados nos PCN, pelo princípio do “aprender a aprender”, foram apropriados sob um único sentido na perspectiva da Comissão Internacional presidida por Jacques Delors¹⁷: o atendimento exclusivamente às necessidades psicopedagógicas dos alunos. Sobre isso, Duarte endossa tais conclusões com base em suas análises sobre o relatório da referida comissão:

Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação. É no interior dessa abordagem, a qual põe de cabeça para baixo as relações entre educação e sociedade, que toma vulto no relatório em foco o lema “aprender a aprender”. Esse lema é desdobrado, no relatório em pauta, nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser (idem., pp. 89-102). A proposição desses quatro pilares para a educação do próximo milênio assenta-se na defesa de uma concepção da educação como um processo permanente (Duarte, 2001, p. 72,76).

Do lado do professor, sua atividade docente deve orientar-se pelos alunos não somente de maneira inicial, como ponto de partida para ensinar, e sim durante todo o processo de ensino-aprendizagem: “em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (Brasil, 1997b, p. 39). Embora não seja problemático que o professor se situe sobre o desenvolvimento infantil, a questão residiu na maneira como o processo de ensino e aprendizagem, estruturados pelos PCN (1997, 1998), reorientam a ação docente exclusivamente para as necessidades de aprendizagem da criança, ainda que se conceda ao professor o mérito em definir suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ainda, é importante discutir mais a respeito da direção do currículo, que é guiada por competências e habilidades relacionadas a esfera humana socioemocional, embora o modelo oficial sobre as competências socioemocionais tenha sido apresentado somente na BNCC. Com base nos PCN:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que

¹⁷ De acordo com Duarte: “em 1996, foi publicado pela UNESCO o relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, que, durante o período de 1993 a 1996, trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século. Esse relatório foi publicado no Brasil em 1998 (DELORS, 1998), com apoio do Ministério da Educação e com apresentação assinada pelo ministro Paulo Renato Souza (Duarte, 2001, p. 51).

nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para o aluno, construir instrumentos para que o capacitem para um processo de educação permanente [...] A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (Brasil, 1997b, pp. 34-35, 47, grifo nosso).

Nessa perspectiva, é apresentada uma primeira noção sobre as competências socioemocionais, ainda que geridas pelas competências cognitivas, a partir do documento indicar que a escola deverá rever seus processos formativos em sintonia com as alterações tecnológicas no mundo e que passariam cada vez mais a exigir um indivíduo capaz de demonstrar um sentido de autonomia adequado a todas estas mudanças mundiais. Esse sentido de autonomia é construído no documento de maneira subjacente a estas novas relações, verificáveis pelos PCN, entre “conhecimento” e “trabalho” em todo o mundo. Portanto, o discurso sobre as competências cognitivas e secundariamente socioemocionais aparece nos PCN, ainda que pela ideia da educação permanente, sustentada por um “aprender a aprender” postulado pelas aprendizagens individuais, como um pequeno deslocamento do ensino centrado somente nas aprendizagens disciplinares curriculares da educação tradicional.

Além disso, o momento do avanço tecnológico no capitalismo tardio configura-se na superação da barreira encontrada pelos PCN, que orientaram o entendimento sobre as competências a partir do campo da psicologia da aprendizagem, delegando aos professores a tarefa de estabelecer percursos de aprendizagem voltados para cada estudante e uma escola direcionada para as demandas psicopedagógicas dos alunos. Somente na última reforma que as políticas curriculares passam a impulsionar uma maior aproximação da escola com a possibilidade de percursos formativos profissionais, tanto no âmbito acadêmico quanto para a vida. Isso se dá devido à possibilidade de materialização das práticas do currículo por competências no capitalismo tardio, como se observa a seguir.

4.4 Da flexibilização curricular à BNCC: empreendedorismo, itinerários formativos e o novo papel do professor

Em paralelo à proposta curricular delineada nos anos 2000 pelos PCN, as atualizações curriculares promovidas pela BNCC apresentam um aprofundamento na lógica da competição, enfatizando a ideia de empreendedorismo invés de promover a “educação tecnológica”, como ocorria na política curricular anterior. Um dos diferenciais dessa nova abordagem é a construção do projeto de vida do estudante ao longo de toda a educação básica. Assim, o ensino médio não

é apenas uma etapa opcional, mas o Estado também reconhece a possibilidade de não continuidade, considerando essa decisão um direito individual do aluno, “capacitando-o” ao tratar suas aspirações como um objetivo pessoal. Portanto, o estudante tem a liberdade de decidir como alcançar seus objetivos, ainda que não perceba que essa decisão pode afetar diretamente suas circunstâncias de vida. Nesse sentido, os percursos formativos representam uma forma de ampliar o conhecimento em uma área específica, não servindo, necessariamente, como preparação para a educação superior — ainda tida como principal oportunidade para alcançar maior esclarecimento via formação profissional no Brasil. Sobre essa gestão dos percursos formativos, a BNCC estabelece que:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018a, p. 466).

O segmento traz uma visão geral sobre a preparação dos alunos para o ensino médio, intitulado *As finalidades do ensino médio na contemporaneidade*. Observa-se, nesse documento, a manifestação de uma política de gestão escolar dos percursos formativos promovida pelo governo, que apresenta outras opções de crescimento pessoal voltadas para a baixa escolaridade. Sobre isso, Meszáros (2008) descreve a atual abordagem do capital humano¹⁸ de forma a:

[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, caso contrário não contribuirá com a manutenção do sistema capitalista (Meszáros, 2008, p. 44).

¹⁸ A Teoria do Capital Humano é formalizada por Theodore Schultz. De acordo com Schultz, “embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se têm desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença” (Schultz, 1973, p. 31, grifos nossos).

Com esse entendimento, elucida-se a noção de flexibilização, discutida pelas políticas curriculares nas últimas décadas, pelo enquadramento desse conceito nas necessidades da sociedade de adaptar os indivíduos às constantes mudanças estruturais, que exigem flexibilidade de saberes, práticas e atitudes por parte destes. Essa flexibilização é entendida pelas reformas educacionais como uma melhoria do currículo ao privilegiar os interesses da globalização. De acordo com Dias (2017, *apud*. Rodrigo; Silva; Ramos, 2022), a globalização pode ser compreendida como:

Como resposta a essa crise, a globalização se mostra como um processo que se propõe a promover a flexibilidade de ideias, bens, serviços e pessoas. Existe um fortalecimento da interdependência e o enfraquecimento do Estado. No campo econômico, a globalização se apresenta com três elementos muito bem definidos: unificação do mercado em todo o mundo; o desenvolvimento de empresas globalizadas; e uma divisão internacional do trabalho. Esse último elemento merece destaque ao manter estruturas únicas, rígidas e monopolistas, isto é, os ‘polos dominantes estão localizados nos países que controlam o conhecimento, [...]. A eles cabe a criação; os demais permanecem condenados à imitação e à dependência’ (Rodrigo; Silva; Ramos, 2022, p. 21).

Conforme Peroni, Caetano e Arelaro (2019), as mudanças implementadas na atual BNCC (Brasil, 2018a) evidenciam a natureza curricular desse documento em relação a todo o currículo nacional e sua conexão com as competências e habilidades que sustentam os direitos de aprendizagem atualmente. A BNCC, em sua função orientadora, destaca que:

[...] as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2018a, p. 5).

Assim, em contraposição ao PNE, a atual BNCC (Brasil, 2018a) solicita uma abordagem vertical como política curricular. Apesar de estabelecer dez competências gerais e competências específicas, que apresentam diferentes aprendizagens históricas, éticas e sociais combinadas com conhecimentos práticos, também afina tais aprendizados ao modelo de responsabilização do aluno por sua própria trajetória. Além disso, enfatiza habilidades socioemocionais como fundamentais para o desenvolvimento de *soft skills* necessárias à concepção do projeto de vida de cada estudante, assemelhando-se a um modelo de administração empresarial (Dourado; Siqueira, 2019).

Portanto, o conceito de projeto de vida pode ser visto como algo mais abrangente do que uma mera disciplina no currículo escolar, pertencente à parte diversificada deste. Junto às disciplinas eletivas e aos itinerários acadêmicos e profissionais, Projeto de Vida abrange toda a formação do aluno na educação básica. Por essa razão, o empreendedorismo surge como um objetivo central no ensino médio, integrando os diversos projetos de vida e abrindo espaço para debates no campo educacional sobre a BNCC:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual (Brasil, 2018a, p. 568).

Entre os argumentos mais significativos para a adoção dessa abordagem educacional está a visão da meritocracia como ferramenta para reduzir a desigualdade entre ricos e pobres, promovendo tanto o crescimento humano quanto econômico. Em 2013, a UNESCO consolidou esse princípio como um dos pilares da educação, somando-o aos quatro já mencionados no relatório de Jacques Delors (1996):

A adoção de um discurso empreendedor se tornou lugar comum nas agendas educacionais após a realização da Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC), organizada pela UNESCO e divulgada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC5 que inclui um quinto pilar, o “aprender a empreender” aos quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) estabelecidos por Jacques Delors em 1996, no relatório “Educação, um tesouro a descobrir” (Coan, 2013, p. 153, grifo nosso).

Diferentemente da política educacional dos anos 1990, que promovia a aprendizagem individual como meio de assegurar o aprendizado, as reformas mais recentes demonstram um novo foco ao sugerir a integração curricular. Essa abordagem refere-se à fixação dos percursos formativos que os estudantes seguem durante a educação básica previsto pela DCNEM (2018). Tal diretriz curricular discute a lógica dos itinerários formativos, tanto acadêmicos quanto profissionais, propondo que:

[...] a organização curricular desse nível de ensino ofereça tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Brasil, 2018b, p. 6).

Embora a compreensão dos itinerários formativos tenha sido novamente reformatada no contexto legal (DCNEM 2024), na prática as escolas ainda não esclareceram como integrar esses itinerários ao planejamento de vida dos alunos ou definir objetivos claros para o desenvolvimento de cada um deles. A legislação apenas prevê que aos municípios cabe a escolha pela adequação de ao menos dois itinerários formativos a grade curricular estipulada, havendo maior aderência dos itinerários formativos no contexto da educação profissional.

Nesse sentido, Lopes (2019) discorre sobre a perspectiva das parcerias privadas, fundamentando-se na Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e nos riscos que as escolas enfrentam com a implementação do Programa de Inovação Educação Conectada. Entre as preocupações está a descontextualização do ambiente escolar como espaço legítimo para a educação, que poderia ser comprometido por instituições parceiras ao oferecer espaços e instrução individualizados para cada estudante. Isso pode resultar num processo de desescolarização que se aproxima das tendências atuais do *homeschooling* ou reforça uma perspectiva individualista do aluno sobre o aprendizado, já que este ocorreria mais em ambientes externos do que na escola. Lopes argumenta que, nesse contexto:

Se, diferentemente, a educação é entendida como um processo que implica deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado (Macedo, 2012: 734), que remete à possibilidade de que sujeitos se abram ao questionamento, em uma relação além e aquém do self (Biesta, 2015), se é uma produção cultural como inter-relação subjetiva mediada pela linguagem, tanto os processos de reduzir o currículo às atividades de ensino e à formação para atividades profissionais quanto o processo de criação de espaços de ensino que minimizem a interação em comunidades educativas são altamente redutores do que se entende por educação (Lopes, 2019, p. 68).

Outro ponto analisado por Lopes (2019) diz respeito ao modelo de integração curricular, que busca unir os campos da interdisciplinaridade e dos temas transversais com a intenção de superar o padrão convencional do currículo disciplinar. Esse modelo, que se apresenta de forma atrativa para o interesse do aluno na legislação, contém uma falsa flexibilidade em sua essência, pois impõe que as competências assegurem conhecimentos práticos vinculados a uma compreensão limitada de cidadania e do mundo do trabalho. Para a autora, essa noção restrita de cidadania se manifesta porque a política prioriza uma educação centrada em metas de aprendizagem voltadas à resolução de problemas cotidianos. Essa abordagem limita visões mais amplas da aprendizagem, desconsiderando aspectos que não estejam diretamente relacionados ao futuro profissional do aluno ou mesmo seu projeto de vida, caso este não se enquadre nessas condições, focando predominantemente na preparação do estudante para as complexidades do trabalho contemporâneo.

Segundo Lopes (2019), a ideia do “cidadão trabalhador” representa o ápice da concepção de individualidade humana presente na BNCC (Brasil, 2018a). Nesse contexto, Projeto de Vida estabelece limites estritos que consideram as diferentes modalidades de trabalho apenas como formas de sobrevivência, falseando a justificativa da política educacional de que a flexibilização curricular beneficia os alunos, quando, na realidade, essa abordagem visa controlar os percursos escolares como garantia de futuros moldados por essa política.

Por fim, é necessário discutir o objetivo do trabalho dos professores em relação ao seu planejamento educacional na sala de aula, que sofreu mudanças significativas com a BNCC (Brasil, 2018a) em comparação ao que era sugerido pelos PCN (Brasil, 1997b). Nas diretrizes curriculares da década de 1990, observa-se a posição central do professor na determinação dos métodos de ensino, critérios de avaliação, bem como no planejamento temporal das etapas pedagógicas, sendo seu trabalho parte integrante do processo de aprendizagem voltado ao estudante. Já na BNCC, identifica-se o mesmo processo de integração do trabalho docente ao planejamento curricular:

[Cabe ao professor] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...] Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. [...] Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (Brasil, 2018a, p. 12, grifo nosso).

Conforme exposto, verifica-se um deslocamento nessa proposta sobre o que representa o trabalho docente em relação ao planejamento pedagógico, justamente por haver menos espaço para que o professor se afaste do que já está proposto no documento. Cabe ao profissional a liberdade para contextualizar e identificar os elementos necessários à aprendizagem a partir do conteúdo já apresentado e, portanto, normativo no currículo. Assim, o professor tem autonomia apenas para expor os conteúdos, e não para construí-los, como antes, “pois a relação pedagógica não é observada como atributo dos sujeitos da docência e da aprendizagem, mas objetificada nos conteúdos a serem distribuídos” (Galian; Pietri; Sasseron, 2021, p. 7).

Essa objetificação do trabalho docente encontra eco no fenômeno da plataformização da educação, discutido na próxima seção, onde analisa-se como a expansão das tecnologias digitais, longe de reverter essa tendência, aprofunda a padronização e a privatização ao converter processos pedagógicos em dados gerenciáveis por algoritmos.

4.5 As intempéries da reforma do ensino médio: plataformização da educação como expansão da privatização escolar e a padronização de processos educacionais

O CMESP surge inicialmente como resposta às condições educacionais para todo o ensino público durante a pandemia da Covid-19. Contudo, mesmo após o fim do isolamento social, esse órgão permanece com suas atividades em alta, visando ampliar a presença das tecnologias digitais no eixo das políticas curriculares. Para isso, o CMESP define, enquanto planejamento estratégico, a educação dos estudantes para o século XXI com foco no uso das mídias digitais, ao mesmo tempo em que propõe, no Currículo Paulista, maior controle do Estado sobre os conteúdos disciplinares e metas educacionais a serem atingidas pelas escolas, visando aumentar a eficiência operacional do sistema escolar e otimizar os gastos públicos com educação.

Segundo Mendonça e Fávero (2020), essas metas constituíram pilares do planejamento estratégico do CMESP¹⁹ durante os quatro primeiros anos da gestão anterior, em apoio às metas educacionais da SEDUC em São Paulo, relativas ao currículo paulista. Na gestão atual, consolidada na articulação dos recursos digitais com o currículo escolar, especialmente da educação média, fortalece-se o conceito de “sala do futuro”, no qual as transformações educacionais giram em torno das formas de transmissão do ensino, que pode contar com aulas inteiramente remotas e o acompanhamento do conteúdo e das aulas por meio de equipamentos digitais.

Com base nesse cenário, uma das transformações da reforma do ensino médio foi a implementação de plataformas digitais, que transmitem os conteúdos curriculares relacionados aos percursos formativos para os alunos do ensino médio, abrangendo também o ensino fundamental II. É exigido às escolas de todo o país que garantam o acesso diário às atividades curriculares planejadas para os estudantes, sendo responsabilidade dos docentes monitorar o avanço dos alunos nas plataformas e cumprir as metas semanais de acesso.

De acordo com Ramos (2024), no estado de São Paulo, o governo já monitora o engajamento das plataformas digitais pelas instituições escolares por meio do super *Business Intelligence* (BI) que, semanalmente, verifica os resultados de acesso às plataformas, impondo

¹⁹ De acordo com Mendonça e Fávero: “o planejamento estabeleceu quatro objetivos estratégicos: (1) liderar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021; (2) educar os estudantes para o século XXI; (3) profissionalizar a gestão de pessoas e (4) aumentar a eficiência operacional com a melhoria da qualidade do gasto público. Esta pesquisa analisa apenas o segundo, uma vez que é o único que possui relação direta com a área pedagógica e que se vincula intrinsecamente à aprendizagem dos estudantes, qual seja: “educar os estudantes para o século XXI” (Mendonça; Fávero, 2020, p. 13).

às escolas a obrigação de cumprir tais metas sob risco de sanções previstas na legislação estadual. Entre os estados que adotaram vigorosamente essa implementação estão Paraná e São Paulo. Em São Paulo, as plataformas oficialmente utilizadas desde a implementação da lei incluem Matific e Khan Academy. Contudo, há um volume expressivo de acessos a diferentes plataformas disponíveis e em uso atualmente. Sobre a plataforma Matific, Silva e Carolei descrevem:

[...] é uma plataforma de atividades de matemática gamificada, para os alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando a inteligência artificial. O ambiente possui uma proposta gamificada, possui um design imersivo, com a proposta de explorar. Na página inicial, aparece o nível de experiências, o total de “moedas” recebidas durante as atividades da trilha, missão semanal, diário de exploração que permite visualizar as atividades favoritas, os resultados (conquistas), ter acesso a outros exploradores e informações de outros personagens. Há também as trilhas onde permite que o estudante acesse: Atividades atribuídas pelo professor. A Arena é um espaço para competir com outros estudantes que estejam acessando uma atividade no momento. [...] Para prosseguir ele precisa realizar as atividades na ordem, porém ele pode retomar as atividades anteriores da trilha (Silva; Carolei, 2024, p. 12-13).

Ademais, a plataforma permite o acesso a relatório de desempenho individual ao professor, assim como *rankings* entre as escolas competidoras, cabendo também ao docente estipular habilidades específicas de seu interesse às suas classes, uma vez que a plataforma é pré-programada para seguir o currículo indicado para cada ano letivo pela BNCC. Em relação à plataforma Khan Academy:

[...] Para acessar a plataforma é necessário a realização de um cadastro, podendo acessar com o login do Facebook, Google e Apple. O perfil de aluno é disponível para todos, sendo possível realizar atividades, organizar o painel com cursos de interesse. É possível acompanhar como aluno (ou “professor estudante”), o próprio progresso, visualizando metas de domínio do curso, tempo de estudos, exercícios, vídeos, artigos acessados, desafios do curso, entre outras sessões, o que possibilita o acompanhamento da aprendizagem do estudante, para que assim, ele possa estabelecer metas de melhoria e avanços. O professor pode fazer recomendações e acompanhar o progresso através das metas de domínio, em que ele seleciona um curso, seleciona o conteúdo e define a data limite para a realização da atividade (Silva; Carolei, 2024, p. 15-16).

Assim como a BNCC norteia a conduta do professor a partir do conteúdo curricular ofertado, o mesmo ocorre nas plataformas digitais, reduzindo ainda mais a possibilidade de alterações significativas no formato pretendido. Ao professor, resta apenas monitorar, avaliar o desempenho e propor complementações curriculares ao que já está ofertado aos estudantes nos itinerários formativos acadêmico e profissional. Benjamin Bratton (2015 *apud*. Silva; Carolei, 2024) apresenta uma análise das características marcantes desses dispositivos e sua rede,

apontando que, embora as plataformas digitais se proponham neutras, elas coletam dados, moldam perfis de acesso e, conseqüentemente, o comportamento humano por trás das telas, influenciando escolhas e criando tendências. Para isso, utilizam a lógica algorítmica de estratificação de dados, oferecendo um serviço ideológico garantido pela gratuidade fornecida pelas *startups*, que almejam construir um vasto banco de dados.

O relatório *Educação em um Cenário de Plataformização e de Economia dos Dados: Problemas e Conceitos*, elaborado pelo Grupo de Trabalho Plataformas Educacionais do Comitê Gestor da Internet no Brasil, argumenta sobre os riscos ao cerceamento da autonomia discente e, sobretudo, docente, frente a um mercado internacional que se projeta por trás das plataformas, disputando contratos públicos milionários, criando meios para o entrincheiramento de usuários como maneira de fidelizar um público consumidor e padronizando aos formatos educacionais de enviesamento dos conteúdos, currículos e aprendizagens. A atenção dada pelo relatório aos perigos do capitalismo de vigilância com base no movimento de “plataformização na educação” é endossada também por Vandijck e Poell:

O movimento de “plataformização na educação” diz respeito à inserção das plataformas digitais nas diversas atividades escolares e acadêmicas. Na mesma lógica do capitalismo de vigilância, estas plataformas permitem a captura de dados algoritmos de professores (as) e estudantes, [...] tendo a possibilidade de moldar comportamentos e expectativas sociais e educativas, alimentados e dissimulados pelo discurso fetichizado acerca da inovação tecnológica. Tal movimento, associado a ações pragmáticas e utilitárias no quadro de uma perspectiva neotecnicista, atribui ao aparato tecnológico a melhoria dos processos educacionais, e adota de maneira irrefletida instrumentos digitais que operam pela via do controle e da padronização, sem avaliar o substrato político e ideológico. A preocupação decorre do fato que “grandes quantidades de dados são geradas e recolhidos diariamente, não só pelas e através das escolas, mas também por (ou em colaboração com) empresas interessadas em coletar informações dos jovens” (Vandijck; Poell, 2018, p. 3 *apud*. Barbosa; Alves, 2023, p. 9).

Ademais, não é apenas o problema da estratificação que preocupa os teóricos, mas também a máxima instrumentalização do desempenho, capaz de ser minuciosamente processado pelos algoritmos dessas plataformas. Tal processo pode acarretar formas de adoecimento psíquico entre os atores escolares, à medida que surgem novas fórmulas de fracasso e sucesso, processadas numericamente, como “a quantidade de tempo que um aluno precisa para resolver um problema, para registrar os estágios cognitivos na resolução de problemas, para medir a quantidade de instrução necessária e para rastrear a interação do aluno (Van Dijck; Poell, 2018, p. 4 *apud*. Barbosa; Alves, 2023, p. 10).

Sobre isto, Afonso (2021) em suas análises sobre os impactos das tecnologias digitais na educação, aponta para a possibilidade de um reordenamento da lógica de ensino, mediante à

expansão da digitalização de processos pedagógicos importantes, como os conteúdos, as formas de interação e a aprendizagem, alterando significativamente o funcionamento da vida escolar. Soma-se a isso a atual tendência de equivalência entre os rendimentos escolares e a aquisição de competências e habilidades. Para o autor, tal base curricular potencializa a instrumentalização das plataformas digitais, instaurando um sistema de recompensas baseado na intensificação da competitividade entre escolas, profissionais e estudantes. As contribuições e os rendimentos passam a ser mensurados por meio de *rankings* de desempenho, pontuações atingidas e posições em competições entre instituições — características condizentes com a atual concepção de qualidade do ensino. Tais expressões advindas das tecnologias digitais, verificáveis no campo educacional, são denominadas por Afonso (2021) como *accountability* digital, sintetizando um novo “regime regulatório”.

Dentro dessa mesma lógica, Selwyn (2017) discute a possibilidade de crescente apropriação, por empresas do setor privado, da gestão educacional das instituições públicas. Isso ocorre à medida que parte do ensino é direcionada ao atendimento de demandas do setor produtivo, reforçando a lógica de privatização educacional, que se manifesta de dentro para fora das instituições.

Importante frisar que, entre os autores mencionados, nenhum defende uma visão radical contrária à utilização de tecnologias digitais na educação promovida pela escola. Todos reconhecem a importância de que, tanto as novas, quanto as antigas gerações, se familiarizem com os avanços tecnológicos e aprendam a manusear esse universo digital. Entretanto, observa-se que, na nova dinâmica das plataformas digitais escolares, não há a promoção da autonomia docente e discente. Ao contrário, constata-se um esvaziamento das práticas de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere aos itinerários formativos do ensino médio. Para os teóricos, é fundamental evidenciar a natureza política das tecnologias, uma vez que elas têm o poder de influenciar a forma como os jovens percebem seu futuro. Além disso, no âmbito da gestão escolar, estabelece-se uma nova forma de fetichismo tecnológico, voltada de maneira acrítica à ideia de progresso, em detrimento das práticas educacionais anteriores.

Outro problema enfrentado pelas instituições escolares diz respeito à possibilidade de os itinerários formativos profissionais serem conduzidos por profissionais de notório saber, conforme critérios estabelecidos pelas políticas educacionais pertinentes e pela SEDUC. Essa medida, introduzida pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente respaldada pela Deliberação CEE nº 173/2019 e pela Resolução SEDUC nº 95/2024, permite a contratação de profissionais sem licenciatura ou formação pedagógica, desde que comprovem experiência e formação

complementar compatíveis com os pré-requisitos exigidos para cada itinerário. Essa flexibilização levanta questionamentos quanto à qualidade do ensino ofertado no ensino médio.

Tal problemática parece estar parcialmente resolvida, do ponto de vista operacional, pelo CMESP, uma vez que as tecnologias digitais programam os conteúdos desses itinerários com base nas diretrizes curriculares, cabendo ao profissional apenas complementar com sua experiência prática. No entanto, essa dinâmica escancara uma lacuna pedagógica importante: a ausência de formação didática e do rigor necessário para a mediação dos conteúdos tecnológicos propostos.

A título de contextualização, esse processo de precarização do trabalho docente não é inédito. Já nas primeiras décadas dos anos 2000, o projeto "Amigos da Escola", apresentado pela Rede Globo, propunha a atuação voluntária da comunidade local em diversas atividades escolares, incluindo reforço escolar, aulas de educação física e artes, realizadas por profissionais com habilidades específicas (Ignácio, 2009). Em resposta a essa realidade, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública elaborou, em 2003, um documento endereçado ao Ministério da Educação, denunciando o apoio do governo FHC a essas práticas como formas de reduzir o gasto público com a educação (ibid., 2009).

Posto esse panorama, apresentaremos agora como as questões frente ao currículo por competências e a flexibilização, junto dos itinerários formativos foi retomada pela mais recente reforma do ensino médio, operada pela lei 14.945/24, sob a gestão educacional do governo Lula.

4.6 Trilhas do amanhã: rupturas e continuidades com a Lei 13.415 no novíssimo Ensino Médio

Por “trilhas da aprendizagem”, entende-se não apenas os itinerários formativos propostos pela reforma do Ensino Médio de 2017, mas também os desdobramentos desse modelo na formação contemporânea. Assim, “trilhas do amanhã” é uma metáfora que ilustra o direcionamento da formação educacional atual, pautada na diferenciação dos indivíduos formados, em contraste com o ideal de “bem comum” que orientava a educação nas sociedades industriais. Isso se deve ao interesse do Estado em promover uma educação que permita às escolas administrarem percursos formativos diferenciados a partir da lógica do autogerenciamento de competências e habilidades – tanto no plano curricular e da gestão escolar (orientada pela eficiência nas políticas públicas), quanto no nível individual dos estudantes, ao longo de sua formação.

Essa nova forma de gestão dos recursos públicos está profundamente vinculada a questões políticas e econômicas: relaciona-se à financeirização da educação por meio de organismos internacionais; à busca por eficiência e otimização dos recursos públicos sob a lógica da administração por competências – apoiada por sistemas avaliativos; e ao uso das TDICs, articuladas à vigilância e à produtividade no ensino. Tais mudanças acompanham a dinâmica do capital flexível, que reestrutura os postos de trabalho, e foram tratadas neste capítulo.

A partir de 2024, esse arranjo educacional passou por novas modificações, com a gestão educacional do governo Lula instituindo a Lei 14.945, de 31 de julho de 2024, com vigência a partir de 2 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024b). Conforme o Art. 13, uma das principais alterações foi a definição de 3.000 horas totais para o Ensino Médio, sendo 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica, com a reintegração de todas as disciplinas: português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), presentes em todos os anos. As 600 horas restantes foram destinadas aos itinerários formativos, agora voltados ao aprofundamento e incorporados ao currículo básico por meio de projetos interdisciplinares e integradores. Também se consolidou a integração entre os itinerários formativos profissionais e a formação técnica e profissional, com uma carga de 2.100 horas, distribuídas entre as quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. A lei exige que as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos no currículo.

Outro aspecto relevante foi a decisão do INEP de não considerar os itinerários formativos na avaliação do ENEM. Dado que a grade curricular passou a ser novamente integrada, incluir os conteúdos desses itinerários no exame poderia gerar desigualdades no acesso à universidade, considerando a baixa uniformidade na implementação dos itinerários entre as redes estaduais (Agência Brasil, 2024).

Em consequência da manutenção da carga horária de 3.000 horas e da possibilidade de incorporação da formação técnica, conforme a oferta escolar, a lei também estabeleceu diretrizes para garantir o acesso ao Ensino Médio e a inclusão equitativa de populações escolares do campo, indígenas, quilombolas e da EJA. Estão previstas condições especiais para a conclusão do Ensino Médio em prazo superior a três anos, com carga horária anual ajustada proporcionalmente (1.000 horas por ano). No caso da EJA, admite-se a mediação tecnológica como estratégia para assegurar o direito à educação em regiões com acesso limitado, desde que respeitadas as normas legais e as diretrizes curriculares. Para as comunidades indígenas e quilombolas, garante-se o direito de ministrar o ensino em suas línguas maternas.

Ainda em 2021, foi instituído o aumento do cofinanciamento por meio do PL nº 54, denominado “Pé de Meia”, que criou bolsas mensais de R\$ 200,00 durante os dez meses do calendário escolar, configurando-se como auxílio permanência. Os critérios incluem matrícula em escola pública, frequência mínima de 80% e comprovação de vulnerabilidade social (renda per capita de até R\$ 218,00). Além disso, foi estabelecida uma poupança anual de R\$ 1.000, que pode ser resgatada ao término do 3º ano, desde que o estudante tenha aprovação em todos os anos e mantenha frequência mínima de 80%. O valor total pode chegar a R\$ 3.000. Há também um bônus para os estudantes que realizarem o ENEM. Essas políticas públicas têm como público-alvo aproximadamente 2,4 milhões de estudantes da rede pública e cerca de 170 mil jovens de 19 a 24 anos matriculados na EJA (Brasil, 2025b).

Ao se comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 e 2024, nota-se a incorporação de elementos da reforma anterior, como o currículo baseado em competências e habilidades, os itinerários formativos acadêmicos e profissionais, o projeto de vida e o uso das tecnologias. Mantém-se, também, a lógica de financeirização e disputa pelo fundo público por parte da iniciativa privada. Essa configuração aponta para uma postura política de convergência entre os defensores da flexibilização curricular e aqueles que defendem uma educação comprometida com as necessidades de todos os estudantes brasileiros. Um traço comum às gestões educacionais é a ausência de questionamento sobre a manutenção do macroprojeto político-econômico vigente no Brasil, o que revela o entendimento predominante sobre a flexibilização curricular, como será analisado adiante.

A nova organização curricular parece buscar uma síntese entre diferentes perspectivas, mantendo a centralidade da formação por competências e habilidades, mas deslocando-a em direção a um currículo integrado e articulado com a formação profissional. Assim, são ressignificados, ainda que parcialmente, conceitos como “competências”, “itinerários formativos”, “projeto de vida” e “tecnologias”, agora vinculados ao aprendizado científico historicamente acumulado, tanto individual quanto coletivamente, nas diversas disciplinas do currículo e nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Com base nisso, observa-se como cada um desses elementos é ressignificado no novo currículo. No caso das competências, enquanto na DCNEM de 2018 os elementos curriculares estavam organizados em torno de uma concepção instrumental da formação integral — definida como o “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018b,

p. 2) — a DCNEM de 2024 retoma esse conceito, mas com menor instrumentalização, embora mantenha o princípio da formação integral. De acordo com o Art. 5º, inciso XVI, essa formação é definida como:

Desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos, ético-políticos, socioculturais e afetivos dos estudantes e mediante organização curricular que assegure a articulação e integração entre direitos e objetivos de aprendizagem e processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos de que tratam o caput do art. 35 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2024a, p. 05).

Com base nas duas resoluções, observa-se que a DCNEM de 2024 retoma os valores que estruturam a aprendizagem e o currículo escolar, agora acrescidos de princípios ético-políticos e socioculturais, atribuindo às competências uma dimensão histórica e ética, além da anteriormente enfatizada dimensão experimental. O currículo, agora integrado às disciplinas científicas, propõe uma possível superação da visão excessivamente instrumental da formação por competências?

Nesse sentido, a Lei 14.945 prevê o aumento da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, além das 600 horas dos itinerários formativos, o que amplia o tempo disponível para inclusão das disciplinas científicas. No entanto, a legislação não estipula carga horária mínima por disciplina nem estabelece sua obrigatoriedade. A definição dos componentes curriculares fica a cargo das secretarias e das escolas, conforme o Art. 15, incisos I a IV:

Art. 15. Na oferta do Ensino Médio com carga horária superior a 3.000 (três mil) horas, respeitadas as cargas horárias definidas em lei para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, os sistemas de ensino poderão ofertar componentes curriculares eletivos para a escolha dos estudantes. § 1º Os componentes curriculares eletivos de que trata o caput deste artigo deverão ser mobilizados para a consecução dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento das competências e habilidades definidos para o Ensino Médio. § 2º Os componentes curriculares eletivos deverão ser definidos a partir de critérios pedagógicos que considerem as condições de oferta de cada escola, a aderência à formação inicial dos docentes que assumirão sua regência, as características, interesses e necessidades dos educandos e os princípios gerais que regem esta Resolução. § 3º Os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes a livre escolha dos componentes curriculares eletivos ofertados. § 4º A relação dos componentes curriculares eletivos ofertados a cada ano pelos sistemas de ensino deverá ser publicizada, assegurando, no mínimo, as seguintes informações: I - nome e ementa do componente curricular; II - objetivos e direitos de aprendizagem, expressos na forma de competências e habilidades; III - conteúdos de ensino; e IV - curso de licenciatura e/ou formação complementar exigido para a regência do componente curricular (Brasil, 2024a, p. 10).

Assim, a lei não revoga o currículo por competências e habilidades; ao contrário, amplia a flexibilidade para que estados e escolas definam seus próprios currículos, afastando-se de uma unidade nacional de ensino médio, como era previsto nas gestões anteriores do PT. Ainda sobre esse modelo de escola integral e integrada, destaca-se o seguinte:

Art. 14. A ampliação da jornada escolar do Ensino Médio na perspectiva da Educação em Tempo Integral deverá observar o justo equilíbrio entre a ampliação da carga horária destinada à Formação Geral Básica e a ampliação da carga horária destinada aos Itinerários Formativos, de modo a assegurar aos educandos oportunidades equitativas de Formação Integral e Integrada, respeitando suas escolhas e seus Projetos de Vida (Brasil, 2024a, p. 10).

Esses dispositivos demonstram que, mesmo com a ampliação da oferta educacional, a política atual reforça a lógica da flexibilização curricular, alinhando-se à realidade econômica e tecnológica contemporânea. Essa perspectiva neoliberal se mostra ainda mais evidente do que na Lei 13.415/17, ao promover o reforçamento e maximização das balizas anteriores impostas pela reforma escolar em 2017: estabelecendo percursos formativos diversos, ampliando a concorrência entre escolas e preparando os estudantes para um mercado de trabalho instável. Além de a centralidade das competências e do projeto de vida como elementos estruturantes do percurso formativo evidenciar tal direcionamento. Como destacam Sena, Barbosa e Silva (2025):

Cumprir considerar que, ao não especificar a distribuição das horas entre as diferentes disciplinas, essa flexibilização pode resultar em uma diversidade significativa entre as redes de ensino estaduais. Neste ponto, relembra-se que o Brasil é marcado por disparidades significativas entre as suas redes públicas, em que as condições de infraestrutura, os recursos pedagógicos e a formação docente variam amplamente entre as diferentes regiões. [...] A flexibilidade curricular, muitas vezes, acaba sendo um subterfúgio para uma oferta educacional de baixa qualidade, como vimos com a elevada carga horária de componentes curriculares difusos e a diminuição drástica de disciplinas científicas básicas promovidas pela lei anterior (Sena; Barbosa; Silva, 2025, p. 12).

Dessa forma, embora as gestões do PT tradicionalmente demonstrem maior preocupação com a qualidade do ensino e com a equidade no acesso, o mecanismo de flexibilização do currículo continua operante, ampliado por negociações políticas entre setores populares, empresariais e conservadores. Diante disso, o modelo educacional por competências permanece como o vetor hegemônico da educação nacional.

Com relação aos itinerários formativos, a DCNEM de 2018 lhes conferia centralidade na fragmentação do currículo e no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, tendo o projeto de vida como eixo estruturante. A ideia de “soft skills” era a

capacidade do aluno de aplicar seu projeto de vida independentemente da área escolhida. Já na DCNEM de 2024, os itinerários têm carga horária limitada a 600 horas e função secundária, voltada ao aprofundamento em áreas do conhecimento já presentes no currículo. Apesar da ampliação das disciplinas científicas, o currículo ainda responde às demandas de formação individualizada, centrada nas competências e no projeto de vida.

No caso do projeto de vida, a DCNEM de 2024 apresenta nova formulação, conforme o Art. 37, inciso XXII:

O Projeto de Vida como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho (Brasil, 2024a, p. 23)

Essa formulação indica uma preocupação com o futuro a ser construído coletivamente, reforçando que “todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva”. Diferencia-se, portanto, da abordagem de 2018, que atribuía exclusivamente ao aluno a responsabilidade por sua formação e adaptação às exigências da sociedade. Ainda assim, a Lei 14.945/24 reconhece e parte das condições sociais, culturais, políticas e econômicas do capitalismo tardio, propondo políticas públicas que atenuem os efeitos dessa realidade sempre que possível.

Por fim, a tecnologia permanece como tema transversal no currículo, permitindo inclusive a realização de aulas remotas na parte diversificada. Isso fortalece iniciativas como a do Centro de Mídias, especialmente nos itinerários formativos, mantendo os mesmos eixos temáticos: cultura digital, tecnologias digitais e pensamento computacional. No entanto, a norma não esclarece em que medida as escolas continuarão subordinadas à plataformização do ensino, criticada por não melhorar significativamente os indicadores de desempenho.²⁰ O Art. 36, § 6º, prevê parcerias entre secretarias de educação e instituições credenciadas, preferencialmente públicas. Já o Art. 25, inciso 4º, admite a contratação de profissionais com notório saber para atuar nos itinerários formativos profissionais:

Art. 25. Na oferta do Ensino Médio em tempo parcial, pode-se considerar até 300 (trezentas) horas de contabilização simultânea da carga horária da Formação Geral Básica e do Itinerário de Formação Técnica e Profissional de cursos técnicos de 1.000 (mil) e 1.200 (mil e duzentas) horas, no cumprimento do art. 35-C da Lei nº

²⁰ Ver as quedas no ranking estadual do Inep formuladas pela notícia da Carta Capital ([A plataformização do ensino público paulista é um desastre – CartaCapital](#)).

9.394, de 20 de dezembro de 1996. [...] § 4º Os profissionais alocados para essa carga horária devem possuir licenciatura ou formação em nível superior equivalente que lhes permita exercer a docência nos cursos de Formação Técnica e Profissional estabelecidos no CNCT (Brasil, 2024a, p. 15).

Dito isso, por um lado, é preciso reconhecer que, mais uma vez, a gestão educacional do PT buscou equilibrar as desigualdades sociais ao promover a ampliação e a criação de condições para o acesso à educação, além de garantir uma maior qualidade do ensino, em resposta ao esvaziamento causado pela reforma anterior, como se observa na comparação entre as DCNEM de 2018 e 2024. No entanto, embora o projeto de uma escola integral e integrada esteja em pauta, ele já não assegura a descentralização das competências no gerenciamento do currículo, e as mesmas estratégias globais de desenvolvimento da educação escolar continuam presentes. Nenhuma alteração da Lei 13.415 foi revogada; ao contrário, foi incorporada como parte da composição de um sistema educacional mais rigoroso sob uma lógica competitiva, orientado à formação de estudantes aptos a alcançar bons resultados nos sistemas avaliativos²¹.

Assim, evidencia-se uma lacuna tanto no discurso unificado das organizações internacionais quanto nas reformas educacionais brasileiras, que ora simplificam a crise do capitalismo e suas implicações sociais, políticas e culturais por meio das reformas, ora retomam os mesmos princípios capitalistas como caminho para a modernização do país. Essa lacuna contribui para o aprofundamento da semiformação, uma vez que as diretrizes curriculares reduziram o sentido amplo da formação, restringindo-a a uma gestão funcional das sociedades industriais e tecnológicas, sem produzir um impacto formativo e intelectual capaz de esclarecer o momento histórico atual. Sob esse prisma, e com base no princípio educativo mundial que vigora há mais de duas décadas e meia no Brasil, o modelo educacional por competências parece constituir, no presente, o progresso irrefreável da educação nacional.

Dessa forma, embora o novo desenho do Ensino Médio procure equilibrar demandas sociais com a ampliação do acesso e da permanência, nota-se que a estrutura curricular continua orientada por uma lógica de competências que reforça a adaptação às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e integral. O aprofundamento da flexibilização, aliado à permanência dos princípios da administração por desempenho, revela a necessidade de compreender com mais precisão as bases teóricas que sustentam essa lógica educacional. Para isso, no próximo capítulo, serão examinadas as teorias da competência que, ao longo do tempo, fundamentaram reformas curriculares e definiram concepções de formação humana, muitas

²¹ Para conferir todas as métricas de avaliação baseadas nos indicadores escolar, ver a DCNEM (2024), Título III – Avaliação Educacional, Monitoramento e Avaliação, todo o Art. 30º discute cada um dos indicadores e seus objetivos de avaliação e metrificação do rendimento escolar.

vezes voltadas à eficiência técnica e à regulação do comportamento, em vez da autonomia e da emancipação intelectual dos sujeitos.

Estabelecidas essas bases teóricas e suas contradições, o próximo capítulo utiliza a Hermenêutica Objetiva para decifrar como a noção de competências — especialmente na disciplina de Projeto de Vida e o itinerário formativo em Tecnologias — se materializa nos documentos curriculares paulistas. Tal análise revela os sentidos ocultos da formação parcial que as teorias examinadas legitimam.

5 APRESENTAÇÃO DA HERMENÊUTICA OBJETIVA, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS MATERIAIS

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos da Hermenêutica Objetiva e sua operacionalização nesta pesquisa. Na primeira parte, aborda-se a natureza do método, seus pressupostos teóricos vinculados à Teoria Crítica frankfurtiana, sua aplicação como estratégia de estudo de caso e os procedimentos analíticos que garantem sua validade científica.

Adiante, detalham-se os critérios de seleção dos documentos educacionais analisados — *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida* (São Paulo, 2020) e *Currículo de Referência Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação* (CIEB, 2020) — justificando sua pertinência para examinar a reforma do Ensino Médio brasileiro, de 2017. Por fim, expõem-se os protocolos práticos adotados na organização e análise sequencial dos materiais, incluindo a composição do grupo de pesquisadores e os princípios de seleção textual, conforme exigências metodológicas da Hermenêutica Objetiva.

5.1 Pressupostos Empíricos: Teoria Tradicional versus Teoria Crítica

O método da Hermenêutica Objetiva tem como pressuposto desvelar as estruturas sociológicas que conferem sentido à realidade concreta, tanto no nível da reprodução social, quanto no transformativo. Desenvolvida em meados dos anos 1960 por Ulrich Oevermann, na Universidade de Frankfurt, essa teoria é produzida a partir do método de interpretação social construído pela tradição da Teoria Crítica. De maneira especial, Oevermann aproxima-se das análises hermenêuticas realizadas por Theodor W. Adorno para a construção da Hermenêutica Objetiva, tendo por base obras do filósofo, como *Minima Moralia*, *Dialética Negativa* e *Sociologia da Nova Música*. Por sua vez, essas obras apresentam um estilo próprio aos estudos críticos realizados pelo teórico sobre diversos temas das sociedades contemporâneas, uma vez que, como “não é possível ter em mãos os procedimentos operados por Adorno, devemos procurar uma aproximação teórico-metodológica com o que foi desenvolvido pelo frankfurtiano” (Oevermann, 2003 *apud*. Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 311). Desse modo, esse método está posicionado no campo da sociologia, sendo distinto das metodologias de análise de conteúdo ou da análise discursiva. É importante, desde o início, propor essa distinção, como forma de esclarecer, pelas divergências entre as metodologias, as possibilidades e os usos que a Hermenêutica Objetiva permite para a condução de uma pesquisa, assim como para definir sua aplicação neste trabalho.

A princípio, o método da Hermenêutica Objetiva distingue-se da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso pela maneira como aborda o objeto. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo, enquanto metodologia forjada no campo da linguística tradicional e da hermenêutica, tem por pressuposto decodificar as estruturas de linguagem textual, partindo do campo da comunicação e retornando a ele em seguida. Para isso, essa metodologia se detém sobre o sentido das palavras a partir da hermenêutica, buscando responder, de maneira objetiva, quais conteúdos, manifestos e latentes (semânticos), expressam o objeto como possíveis representações empíricas sob perspectivas psicológico-semânticas e sócio semânticas (Caregnato, 2006).

Já a Hermenêutica Objetiva se opõe aos parâmetros da análise de conteúdo em seu momento de aproximação ao objeto, abdicando-se de qualquer teoria prévia para perseguir o próprio objeto de forma imanente — ou seja, em suas formas de revelar algo intrínseco ao seu conteúdo. Portanto, a pesquisa “tem o intuito de procurar o entendimento do fato social que faça sentido na sociedade” (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 306) para criticá-lo em suas próprias estruturas de sentido latente durante o ato de análise.

A partir disso, de maneira divergente, observa-se que a Análise de Conteúdo, enquanto metodologia qualitativa empírica, ancora-se nos pressupostos da teoria tradicional, segundo os quais “teoria e prática são separadas e o conhecimento produzido deve esperar para sua aplicação” (ibid., 2010, p. 306). Ainda nas palavras dos autores:

Dirigida às tendências também positivistas na pesquisa qualitativa, a crítica dos frankfurtianos se dirigiu, também, à pretensão de objetividade da metodologia Análise de Conteúdo. Esta, como era aplicada aos estudos da realidade social, se tornara uma operação de quantificação dos elementos deduzidos da coleta de dados, transformados em categorias de análise, depois submetidas a testes de confirmação de regularidades como critério para poder fazer generalizações. “Não interpretar, não criticar, apenas constatar os fatos que se apresentam, ou incidem na pesquisa, essa é a finalidade da pesquisa de análise de conteúdo” (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 308).

Enquanto isso, na Hermenêutica Objetiva, o processo de análise ocorre de forma imanente ao objeto, realizando a crítica a este durante o próprio movimento da análise, devendo, portanto, apresentar, ao mesmo tempo, condições para a superação e a transformação dessa condição de conformidade social. Isso implica não tomar a mudança como um elemento futuro (ainda por vir, como na remissão ao objeto na dialética marxista), mas entender que o próprio movimento da crítica, durante a análise, deve servir de motor para a transformação no tempo presente, sendo o pensamento crítico o elemento de orientação permanente da pesquisa e do

pesquisador. “Assim, o papel da pesquisa está na indubitável certeza de que precisa produzir também a intervenção naquilo que quer esclarecer” (Vilela; Noack-Napoles 2010, p. 308).

Em relação à Análise do Discurso de tradição francesa, fundada por Michel Pêcheux, observa-se, a princípio, que aquela se distancia totalmente do movimento de Análise sociológica proposto pela Hermenêutica Objetiva. Na Análise do Discurso, o que está em jogo são as camadas semânticas presentes na “forma discursiva”, buscando-se aferir um novo conteúdo interpretado na análise; um conteúdo que visa denunciar as estruturas de poder implícitas nesse discurso, bem como seu balizador ideológico, trazendo-os à superfície. Assim, o movimento de ida ao objeto, nesse método, é um movimento de denúncia dos conteúdos latentes não explicitados, reconstruídos a partir do núcleo teórico oferecido tanto pelo pesquisador quanto pela própria metodologia. Entre os pressupostos para a reconstrução do discurso, de acordo com Caregnato:

A Análise do Discurso não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente da psicanálise veio a noção de inconsciente que a Análise do Discurso trabalha com o descentramento do sujeito (Caregnato, 2006, p. 680).

Desse modo, verifica-se que os pressupostos de validade empírica contidos em ambos os métodos são totalmente contrários aos da Hermenêutica Objetiva em seu escopo de exprimir algo no momento de aproximação ao objeto. Na Hermenêutica Objetiva, a crítica é imanente ao objeto, portanto não advém de categorias pré-fixadas, e busca explicitar as estruturas de sentido das mediações sociais associadas ao objeto e não a particularidade de seu discurso, visto que importa aquilo que se revela sobre o conteúdo.

Essa característica do método é fundamental, pois orienta a perseguição rigorosa ao movimento sociológico do objeto, entendido como fator que impulsiona a análise reflexiva e crítica (teoria e prática). Segundo Oevermann (2004), esse último aspecto configura-se como o substrato central das críticas de Adorno às pesquisas no campo da ciência social, submetidas à reflexão crítica contrária à lógica positivista. A esse respeito:

A ciência só pode ser algo mais do que a simples duplicação da realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que

elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial, mas definitivamente falsa (Adorno, 1969, *apud*. Maar, 1995, p. 21).

Dessa forma, a escolha do método da Hermenêutica Objetiva, neste trabalho, não se dá apenas por ser um método de reconstrução empírica do objeto — próprio aos moldes de apropriação crítica que pertencem exclusivamente ao campo da Teoria Crítica. A opção por essa metodologia reside, principalmente, em seu pressuposto de desvelar as estruturas de sentido latente no movimento do objeto por uma análise sociológica. Isso se realiza, na análise textual, pela reconstrução estrutural da situação — frase por frase — na qual o objeto está inserido. De acordo com Vilela e Noack-Napoles:

A Hermenêutica Objetiva opera como um processo de “reconstrução estrutural da situação” porque, para ela, qualquer resultado da práxis social é estruturado segundo normas; nenhum produto da práxis humana é aleatório. Mas a compreensão da práxis social não está na regra na qual se modela a ação ou o fato, mas na estruturação da própria regra, não na opção pela regra revelada numa relação social concreta, mas no desvendamento de quais foram as possibilidades dadas pela regra que tiveram condições de realização. Assim, entender esse processo não está no entendimento da regra, mas na reconstrução estrutural da relação analisada (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 313).

Uma vez que a análise empírica desta pesquisa visa depurar quais os sentidos latentes presentes na formação escolar contemporânea, mediada pelo currículo por competências (que reiteram a crise da formação escolar nas sociedades contemporâneas), optou-se, portanto, por adotar o formato de Estudo de Caso. Como observa-se na sequência, essa escolha alinha-se à necessidade de reconstruir estruturas latentes em fenômenos complexos.

5.2 A Hermenêutica Objetiva como uma metodologia investigativa no formato de Estudo de Caso

A princípio, a metodologia de Estudo de Caso visa compreender fenômenos que se encontram presentes na realidade concreta e que, por isso, não estão rigidamente controlados sob as variáveis do ambiente laboratorial. Sendo uma pesquisa bastante presente nas ciências sociais, os Estudos de Caso visam definir as hipóteses principais concorrentes entre si para a explicação, descrição ou compreensão de um fenômeno em específico que se quer ilustrar a partir do campo fenomênico. Portanto, a validade científica de um Estudo de Caso está em apontar como as hipóteses se relacionam com o contexto e quais implicações possuem para a conclusão do fenômeno investigado, tanto para qualificá-lo, quanto para eliminar as ramificações de demais hipóteses antes presentes na concepção sobre o objeto. Outro aspecto é

verificar se as hipóteses sustentadas apontam demais explicações concorrentes em relação às evidências alcançadas sobre o objeto analisado, devendo-se atestar o grau de plausibilidade destas em relação às hipóteses apresentadas (Yin, 2001, p. 07).

De acordo com Yin (2001), o uso do Estudo de Caso em pesquisas deve ser pensado a partir da pergunta que se faz ao objeto como ponto de partida da pesquisa:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. [...] Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos (Yin, 2001, p. 19-21, grifo nosso).

Para Yin (2001), a depender do tipo de pergunta que se propõe fazer ao objeto, delimitam-se as estratégias a serem utilizadas para a construção do Estudo de Caso, que poderá vir a ser de natureza explicativa, descritiva ou explanatória. Para pesquisas que visam qualificar o fenômeno, buscando delimitar seus referentes históricos de maneira antecedente, pelo levantamento do contexto em que o objeto se encontra, indica-se que o Estudo de Caso deve ser de natureza exploratória:

Em contraste, questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências. Assim, se você deseja saber como uma comunidade conseguiu impedir com sucesso a construção de uma autoestrada (veja Lupo et al., 1971), seria pouco provável que você confiasse em um levantamento de dados ou em um exame de arquivos; seria melhor fazer uma pesquisa histórica ou um estudo de caso. Da mesma forma, se você deseja saber por que os circundantes não conseguiram relatar situações perigosas sob certas condições, você poderia projetar e conduzir uma série de experimentos (veja Latané & Darley, 1969). (Yin, 2001, p. 30)

Nessa perspectiva, o Estudo de Caso de natureza explanatória faz uso de estratégias que, *a priori*, pertencem às pesquisas históricas. No entanto, não se encerra na reconstrução dos fatos históricos que caracterizam o contexto do objeto, contando, também, com um segundo passo: a observação direta e uma forma sistemática de análise do objeto ou verificação pormenorizada de elemento a elemento detido exclusivamente sobre o objeto, como validação das hipóteses levantadas. “Novamente, embora os Estudos de Casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do Estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências [...] além do que pode estar disponível no estudo histórico” (Yin, 2010, p. 30).

Desse modo, no caso da Hermenêutica Objetiva, enquanto ferramenta metodológica, busca-se desvelar os sentidos latentes em termos das mediações sociais do objeto, de modo a buscar um sentido de generalização analítica. Para isso, no processo de análise dessa metodologia, a investigação conta, propriamente, com o formato do estudo de caso, à medida que busca generalizar a estrutura universal presente na particularidade do fenômeno observado. Portanto, o processo de análise, na Hermenêutica Objetiva, configura-se na forma do Estudo de Caso, não se tratando de dois métodos a serem combinados durante a análise, mas apenas de um formato de análise que se propõe a investigar nos moldes de um Estudo de Caso, visto que a situação empírica a ser investigada configura-se no “caso” a ser estudado durante a análise, pelos procedimentos metodológicos próprios à Hermenêutica Objetiva, conforme discute Oevermann (2004).

De acordo com Vilela e Noack-Napoles (2010), o suporte utilizado para a realização das análises empíricas pode ser diverso, abrangendo obras de arte, documentos oficiais, músicas, registros documentais, entre outros artefatos, por serem, em última medida, representações textuais sobre o objeto a ser explorado. Nessa linha de investigação, os artefatos de análise são tratados, em sua dimensão material e intelectual, como suportes textuais para o Estudo de Caso. Essa diversidade de artefatos exige, contudo, protocolos analíticos rigorosos para garantir a reconstrução imanente das estruturas de sentido, conforme observa-se na seção seguinte.

5.3 Procedimentos para análise de materiais empíricos com base na Hermenêutica Objetiva

Oevermann (2004) desenvolveu um método de análise sociológica dos fenômenos da realidade social contemporânea com base na crítica imanente aos objetos através da análise de seus próprios conceitos. Por sua vez, esse método assegura sua validade científica mediante a análise hermenêutica dos artefatos, privilegiados na pesquisa enquanto suportes textuais das estruturas objetivas de sentido da realidade.

Assim, para a realização desse processo de análise, a investigação a ser realizada sob o objeto é construída a partir do próprio protocolo da análise a ser produzido na interpretação sequencial do texto, isto é, na leitura sequencial de frase a frase, como processo de reconstrução da estrutura de sentido latente contida na sequencialidade dos fatos ancorada no texto. Em vista disso, aquilo que é revelado pela cadeia de informações mediante a interpretação sequencial do texto deve ser registrado por escrito, sem que o fato desvelado sofra qualquer tipo de modificação ou edição em detrimento de atributos teóricos, posicionamentos contrários e

interferências por parte do pesquisador; uma vez que, na Hermenêutica Objetiva, “a reconstrução do fato está ancorada na possibilidade de acompanhamento da cadeia das informações que estão registradas no texto; essa cadeia revela as ligações, os sentidos do que foi ali selecionado” (Napoles; Vilela, 2010, p. 313).

Em relação ao controle da subjetividade, essa deve ser administrada por um integrante que seja experiente ou especialista do método e que possa conduzir as análises visando à máxima adequação dos integrantes à tarefa de manter as discussões a partir do que se é apresentado na sequencialidade textual, devendo evitar que os participantes da análise projetem inferências pessoais sobre o texto. É somente a partir daquilo que foi apurado na reconstrução do objeto que deverá ser mantido como interpretação a ser registrada no protocolo escrito (Gomes, 2017).

Ainda, como controle da subjetividade dos participantes e fidedignidade da interpretação na imanência do objeto, para a reconstrução de suas interações sociais, o procedimento de análise sequencial conta com outras quatro regras a serem seguidas:

1. Independência do contexto: O intérprete não deve tecer conjecturas, não deve fazer pressupostos nem buscar informações do contexto. O exame do contexto é significativo apenas após o desvendamento do que foi registrado fora do contexto.
2. Literalidade: A interpretação deve ater-se ao que está escrito. O que está escrito foi algo expressado numa situação social e tem uma razão para ter sido feito dessa maneira. Assim, a análise deve possibilitar entender o que ocorreu através do que está registrado.
3. Substancialidade da informação: A análise deve levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Afirmativas hipotéticas devem ser formuladas por cada membro da equipe, a fim de fornecer explicações e não conjecturas sobre o que está registrado.
4. Parcimônia: Deve-se renunciar ao improvável, evitar buscar explicações que estão fora do registro. Atentar a esse princípio impede conclusões apressadas, interpretações infundadas e a formulação de considerações fictícias ou extravagantes sobre a situação. (Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 313-314, grifos nossos).

É por meio desses critérios que a análise empírica, na reconstrução do objeto, a partir de suas regras próprias, produz conhecimento estrutural sobre o fenômeno abordado, sendo passível de ser generalizado pela estrutura detectada. Desse modo, para as pesquisas que visam compreender, no campo escolar, os processos lógicos de interação na reconstrução objetiva desses acontecimentos, vislumbra-se, na Hermenêutica Objetiva, essa possibilidade. Conforme discute Oevermann:

[...] isso é um procedimento epistemológico que realiza a legibilidade das estruturas objetivas de significado, encerradas nas formas de expressão, através de interpretação explícita e metódica, com o auxílio de nossa competência em aplicar a regra indutiva. Isto significa que a reconstrução do fato deve se referir exatamente às próprias regras

de produção do fato, que, na realidade criaram o sentido das formas pelas quais elas foram expressas (Oevermann, 2004, p. 202 *apud*. Vilela; Noack-Napoles, 2010, p. 315).

Por fim, é importante dizer que o processo de análise imanente ao objeto não consiste, de forma alguma, em validar a interpretação ao objeto a partir da reafirmação de seus conceitos. Busca-se, por outro lado, dar voz ao objeto, justamente, para que a análise mostre seus conflitos internos e traga à superfície dados sobre a realidade que, à primeira vista, permanecem ocultos.

5.4 Sobre os materiais de análise escolhidos para a reconstrução do caso na Hermenêutica Objetiva

A escolha pelos documentos educacionais como base para a realização dos Estudos de Caso múltiplos na Hermenêutica Objetiva ocorreu em função do contexto desta pesquisa, que é voltada à contribuir para explicação da atual conjuntura da educação brasileira a partir da reforma do Ensino Médio de 2017 e suas repercussões atuais, que institui como pilares da formação escolar: as disciplinas eletivas, Projeto de Vida e a Formação Tecnológica do aluno.

Esses três eixos passam a compor a estrutura obrigatória da escola brasileira e devem atender às recomendações da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece como referência as dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Como consequência, essa nova divisão impõe uma fragmentação curricular: pois mesmo com o estabelecimento da possibilidade de o currículo conter todas as disciplinas obrigatórias, a composição do currículo passa a ser de responsabilidade das secretarias municipais e as escolas; a parte restante da formação é distribuída entre os chamados itinerários formativos — acadêmicos e profissionais. Para tentar mitigar essa fragmentação, tanto o Projeto de Vida quanto a Formação Tecnológica devem estar organizados de forma interdisciplinar, sendo trabalhados como temas transversais em todo o currículo.

No caso de Projeto de Vida, sua inclusão tornou-se obrigatória em todos os estados, conforme previsto na BNCC. A norma orienta que ele seja construído a partir das especificidades sociais, políticas e econômicas de cada estado, valorizando suas realidades e necessidades. A formação tecnológica, por sua vez, apresenta-se como valor transdisciplinar que deve atravessar o currículo, sendo integrada a todas as disciplinas e itinerários por meio de práticas pedagógicas concretas. Dessa forma, a escolha dos documentos educacionais nesta pesquisa busca evidenciar de que modo esses dois pilares (Projeto de Vida e Formação

Tecnológica) constituem premissas e aspirações que passam a normatizar os valores da formação escolar contemporânea no Brasil.

Ainda, embora a mais recente alteração do ensino médio, ocorrida pela lei 14.945/24 de 31 de julho de 2024, com vigor a partir de 02 de dezembro de 2024, coloque abaixo essa estrutura pretendida pela Lei 13.415/17 (organização do ensino médio exclusivamente em torno dos itinerários formativos, do projeto de vida e das tecnologias), ambos os documentos selecionados permanecem ainda válidos no contexto do ensino médio (conferido até o período de julho de 2025 quando toda a pesquisa se encontra finalizada). Tendo como recorte temporal dessa pesquisa o período de janeiro a maio de 2025. A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação dos Dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que trata da implementação do Projeto de Vida e dos itinerários formativos profissionais.

Adiante, embora os documentos analisados reflitam especificamente a realidade do estado de São Paulo, por meio do Currículo Paulista, isso não invalida o propósito da pesquisa de discutir a estrutura nacional da formação escolar, visto que todos os estados devem seguir as diretrizes da BNCC e, consequentemente, partilhar das mesmas estruturas e fundamentos educacionais — como os itinerários formativos, as disciplinas eletivas e os eixos de que se discute. Assim, a análise desses documentos permite identificar, tendencialmente, estruturas sociais generalizáveis no âmbito da educação básica brasileira.

Ademais, a própria BNCC (Brasil, 2018a) trata o projeto de vida e a formação tecnológica de maneira introdutória, limitando-se a definições formais. A integralidade curricular desses dispositivos só se revela plenamente nos documentos produzidos pelos próprios estados. Isso abre espaço para pesquisas futuras que desejem verificar se as estruturas sociais observadas nesta análise também se manifestam em outros contextos estaduais.

São Paulo se tornou um agente central nas transformações recentes da educação escolar, especialmente sob a gestão do governador Tarcísio de Freitas, que, por meio do Centro de Mídias, intensificou o uso de inteligência artificial na educação. Essas tecnologias passaram a gerenciar os conteúdos das plataformas digitais obrigatórias dos itinerários formativos e até a introduzir, em certa medida, elementos de gamificação nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Por fim, a opção por analisar os documentos educacionais — em vez das práticas de sala de aula — se justifica pela natureza normativa que esses materiais possuem. Eles abrangem toda a rede estadual paulista, permitindo compreender quais são as premissas e os objetivos formativos propostos pela política curricular em vigor. Essa característica normativa, contudo,

só se torna analiticamente acessível mediante procedimentos operacionais específicos, etapa decisiva para a reconstrução hermenêutica, cujos protocolos de organização e seleção textual serão apresentados na seção seguinte.

5.5 Organização dos materiais de análise e estruturação da análise pela Hermenêutica Objetiva

De acordo com Gomes (2017), a aplicação do método da Hermenêutica Objetiva requer que o pesquisador conte com um grupo de especialistas para realizar as análises do material escolhido. No presente caso, foram realizadas 18 sessões de análise, ocorridas semanalmente, com duração variando entre duas horas e meia e quatro horas. Destas, 14 sessões foram dedicadas ao primeiro documento, e quatro ao segundo. Participaram das análises sete integrantes: quatro doutores em Educação e três mestrandos. Entre eles, havia um integrante com ampla experiência no método e outros dois com, ao menos, cinco anos de prática em sua aplicação.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, vale observar que, em pesquisas baseadas em aulas ou entrevistas, é comum a gravação em áudio para garantir a fidedignidade do material. No entanto, neste estudo, isso não foi necessário, já que os suportes de análise foram exclusivamente documentos educacionais. Sendo assim, a seleção dos trechos a serem analisados dependeu tanto da questão orientadora do estudo de caso quanto de uma leitura prévia do material, realizada pelo pesquisador, a fim de eleger as seções mais pertinentes.

No primeiro material analisado (as *Diretrizes Curriculares: Projeto de Vida*), foram selecionadas apenas os tópicos responsáveis por descrever as mediações pedagógicas voltadas ao processo de aprendizagem do estudante. As seções selecionadas foram: “Apresentação”, “Concepção, pressupostos e conceitos orientadores” e “Organização curricular”. Essa seleção se justifica pela pergunta norteadora proposta ao documento, que buscava compreender qual concepção de competências está presente nas mediações pedagógicas e na visão de aprendizagem assumida.

Com isso, foram excluídas da análise os tópicos “Introdução”, “Orientações didáticas” e “Avaliação”, visto que a primeira se limita a apresentar brevemente aspectos relacionados à pesquisa social que embasou a introdução da disciplina de Projeto de Vida, bem como certas referências ao trabalho docente — elementos que extrapolam o foco da presente pesquisa; a seção seguinte detalha a proposta pedagógica voltada ao professor; e a última, discorre sobre

os critérios avaliativos aplicáveis à disciplina. Nenhuma dessas seções foi considerada relevante para a questão formulada ao objeto de análise.

Em relação às categorias presentes no segundo material (o *Currículo de Referência Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação*), foram selecionadas, além da apresentação e introdução, os seguintes tópicos: “Cultura digital”, “Letramento midiático”, “Ética e direito digital”, “Empreendedorismo tecnológico”, “Tecnologia digital”, “Tecnologias e o mundo do trabalho”, “Realidade misturada”, “Inteligência Artificial”, “Tecnologia para Internet”, “Ciência de Dados” e “Internet das Coisas”. A escolha desses tópicos se deu em função da proposta do itinerário, que busca atender à 5ª competência geral da BNCC. A questão norteadora formulada para essa análise foi: há, nesse documento, um sentido pedagógico formativo?

Além dessas categorias, foi incluído também o item “3.2.7 Níveis dos/das docentes quanto à adoção de tecnologia e recursos necessários”. Dado o interesse em compreender a presença (ou ausência) de um sentido pedagógico, tornou-se igualmente relevante investigar qual perfil profissional é considerado qualificado para atuar nesse contexto e por quais critérios essa qualificação é definida. A seleção desses tópicos, conforme os princípios da Hermenêutica Objetiva, configura o *corpus* analítico que será submetido à reconstrução sequencial no próximo capítulo, onde se examinará como tais elementos revelam estruturas latentes da formação escolar contemporânea.

6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Antes de adentrar à análise propriamente dita, importa destacar, mais uma vez que, conforme o método adotado, as hipóteses de análise não são pré-estabelecidas, mas sim construídas durante o próprio processo interpretativo, emergindo de modo imanente ao longo da leitura sequencial obrigatória dos materiais. Por isso, as hipóteses formuladas a partir dos dois documentos serão apresentadas ao leitor segundo essa mesma lógica, na reconstrução de cada material analisado.

Outro aspecto fundamental permitido pelo método diz respeito à forma de apresentação dos resultados ao leitor. Desde que observados os critérios de sequencialidade, literalidade, substancialidade da informação e parcimônia, é possível estruturar a exposição a partir das estruturas de sentido identificadas — ou seja, dos trechos textuais que sustentam as hipóteses centrais da reconstrução. Ressalta-se que o critério de independência do contexto deve ser respeitado durante a interpretação do texto. Posteriormente, é possível reintroduzir esse contexto como forma de contraste com a lógica interna do documento, estabelecendo, assim, uma crítica a partir da própria estrutura textual analisada.

Dessa forma, optou-se por apresentar os Estudos de Caso por meio das estruturas de sentido — trechos textuais dispostos em sua sequência original — que sustentam as hipóteses principais da análise dos materiais empíricos.

A seguir, apresenta-se a análise hermenêutica de dois documentos centrais para esta pesquisa: as *Diretrizes Curriculares para o Projeto de Vida* (2020) e o *Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação* (2020). Em um primeiro momento, analisam-se as *Diretrizes*, explorando suas implicações para o projeto de vida dos estudantes. Em seguida, examina-se o *Currículo*, focando no itinerário formativo em tecnologia e computação e sua relação com as transformações educacionais contemporâneas. A análise de cada um, conduzida pela lente da Hermenêutica Objetiva, buscará reconstruir suas estruturas de sentido latentes, hipóteses interpretativas e contradições imanentes.

6.1 *Diretrizes Curriculares para o Projeto de Vida* sob a luz da Hermenêutica Objetiva

O documento oficial que normatiza a disciplina curricular Projeto de Vida em todas as escolas do estado de São Paulo inicia com uma certa controvérsia: repensar o modelo vigente

de escola e redesenhar seu papel para a vida e o desenvolvimento dos estudantes neste século. Contudo, repensar e redesenhar para quê e para quem?

O cenário da sociedade contemporânea aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter na vida e no desenvolvimento dos no século XXI. Diante desse desafio, a BNCC e o Currículo Paulista enfatizam a importância do estímulo e apoio da escola para o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes (São Paulo, 2020, p. 1).

A princípio, é inevitável escapar à incerteza sobre qual concepção de escola se pretende explorar nesse trecho — uma compreensão que só se torna possível por meio da reconstrução imanente do modelo escolar ao longo de todo o conteúdo analisado no documento. Ainda assim, essa indagação preliminar é crucial para abrir o debate sobre qual modelo de escola essa política educacional curricular busca implementar, e qual noção de competências será apresentada nesse processo.

Desse modo, diante da impossibilidade de se definir, de imediato, o modelo de escola proposto, parte-se da leitura negativa que essa afirmativa inicial provoca: a escola está em descompasso com a sociedade atual. Em outras palavras, o papel atribuído à escola na modernidade, historicamente marcado pela pedagogia moderna, que orientava o trabalho docente com base na autonomia individual, cidadania e adaptação social pelo trabalho, deixa de ser considerado suficiente para as demandas contemporâneas. Assim, exige-se a reformulação do trabalho pedagógico escolar, tal como propõem as diretrizes curriculares analisadas.

Por conseguinte, essa afirmativa não pode ser interpretada como uma simples chamada para maior adaptação, mas sim como um indicativo de que a escola precisa passar por uma mudança paradigmática, distinta do modelo de integração social tradicionalmente operado pelas instituições escolares. A esse respeito, chama atenção a formulação seguinte no documento: “trata-se de uma mudança do papel escolar na vida e no desenvolvimento” (São Paulo, 2020, p. 1) de algo. A omissão do complemento nessa frase suscita uma dúvida ainda mais profunda: de quem, dos estudantes ou da sociedade? Essa ausência de especificidade intensifica a indagação inicial: repensar e redesenhar para quê, para quem e sobre quem? Afinal, conforme o termo empregado, múltiplas interpretações podem ser atribuídas ao sentido dessa mudança paradigmática.

Desse modo, o vazio inicial revela uma incompreensão substancial quanto ao propósito do documento, sugerindo que a política curricular deixa em aberto seus objetivos, o que compromete sua pretensão de constituir uma proposta efetiva. Com base nisso, nas análises

hermenêuticas, destaca-se o risco representado por um documento oficial, que deveria orientar as políticas públicas educacionais, carecer de uma revisão sistemática e rigorosa. Isso revela um importante *déficit* de profissionalismo por parte dos órgãos estaduais responsáveis por sua elaboração.

Em seguida, ao analisar o trecho posterior, independentemente de quem se pretende transformar, o documento afirma que a escola, em seu papel formativo, deve “apoiar e estimular o projeto de vida de seus estudantes” (São Paulo, 2020, p. 1). Assim, ainda que a afirmação anterior careça de clareza, esta define o primeiro passo da referida mudança paradigmática: priorizar a efetivação do projeto de vida. Com base nesse trecho, formulou-se a seguinte hipótese como generalização da análise do texto: as competências seriam parte de uma tentativa de apoiar o desenvolvimento do projeto de vida visando à integração social e política dos estudantes.

Adiante, o documento evidencia a intenção da BNCC, de 2018, e do Currículo Paulista, de 2019, de apoiar e estimular o “desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes” (São Paulo, 2020, p. 1). Essa afirmação parte do pressuposto de que alunos, entre 11 e 14 anos (faixa etária correspondente ao início do Ensino Fundamental II) já teriam um projeto de vida, mesmo diante da expectativa de que os estudantes ainda não o tenham. Por sua vez, a escola não se responsabiliza pela construção conjunta do projeto, limitando-se a estimulá-lo e apoiá-lo. Isso implica que os estudantes devem assumir a responsabilidade por sua criação, expressando e desenvolvendo seus interesses de maneira autoral.

Tal formulação abre um novo precedente, pois autonomia e autoria não são sinônimos. Para Adorno (1995), a autonomia implica um processo formativo no qual o sujeito se reconhece criticamente diante dos interesses sociais, construindo sua capacidade reflexiva e sua posição no mundo. Já a autoria refere-se à valorização do aprimoramento criativo individual ao longo da formação, o que pode reduzir as tensões formativas entre escola e estudante, deslocando o foco da crítica para a gestão individual da formação. Essa ênfase revela uma noção de indivíduos competentes, mais do que interessados em aprender.

A própria BNCC define o conceito de autoria da seguinte forma:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (Brasil, 2018a, p. 472).

Desse modo, até este ponto da análise, a autoria é apresentada como elemento-chave no currículo por competências, ao conferir sentido à gestão de percursos formativos durante a escolarização. Isso permite questionar se a escola se torna mais suscetível aos interesses dos estudantes, ao ir além dos conteúdos disciplinares, e se ainda exerce um papel crítico diante desses interesses. Em outras palavras, se anteriormente a escola delineava claramente o processo formativo, cabe questionar como isso será mantido na nova proposta curricular e qual o lugar das competências nesse novo arranjo. Nesse sentido, o documento oferece a seguinte definição para as competências:

[...] proporcionar condições, tempos e espaços para que os estudantes, apoiados pelos professores e por toda equipe escolar, reflitam sobre seus objetivos, aprendam a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais com vistas ao seu desenvolvimento integral (São Paulo, 2020, p. 2).

No que tange ao projeto de vida de cada estudante, cabe à escola criar as condições para que os esses atinjam seus objetivos de forma pragmática, sem necessariamente assumir uma postura crítica em relação a esses objetivos. O conceito de “desenvolvimento integral”, assim apresentado, se contrapõe à formação exclusivamente acadêmica, tradicionalmente associada à autonomia intelectual para inserção social. No documento, “integral” refere-se à capacidade do aluno de concretizar qualquer projeto pessoal por meio da mobilização prática das competências.

Outro aspecto importante encontra-se na última linha do trecho citado: “mobilizando competências cognitivas e socioemocionais com vistas a seu desenvolvimento integral” (São Paulo, 2020, p. 2). A ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais como os dois principais eixos da aprendizagem sugere uma base educacional centrada na funcionalidade dessas competências. De um lado, isso revela um viés utilitarista, especialmente ao valorizar a capacidade do aluno de “saber fazer” com base no desempenho. De outro, o documento sustenta que essas competências são resposta à crise da formação atual, indicando que as lacunas educacionais podem ser preenchidas por meio da educação emocional.

A partir disso, pode-se evidenciar um sentido mais amplo do conceito de “desenvolvimento integral”, à medida que o documento critica a formação conteudista e se opõe à integração social dos indivíduos sem que estejam emocionalmente preparados para enfrentar as situações da vida contemporânea. Tal reflexão remete à abertura promovida pelo documento para que a escola repense seu modelo vigente e redesenhe seu papel frente à vida e ao “desenvolvimento” dos estudantes no século XXI, considerando o contexto atual de aceleração

tecnológica e mudanças rápidas no mercado de trabalho. Essa crítica permanece em aberto, sendo uma questão latente na dinâmica do documento, ao buscar apreender educacionalmente a realidade contemporânea.

Isso se evidencia na medida em que as competências cognitivas e socioemocionais abrangem um contexto externo à escola e ao próprio projeto de vida do estudante. Esse deslocamento amplia o sentido da formação para além do âmbito escolar e individual, estabelecendo uma forte exigência de preparação dos estudantes para os desafios do presente. Assim, o documento caracteriza a aquisição dessas competências como um processo mais importante do que o próprio projeto de vida, uma vez que é justamente por meio dessas aprendizagens que o sujeito poderá transformar esse projeto. Com isso, entende-se que não é o aluno o centro da pedagogia das competências, mas as próprias competências; embora o estudante seja posicionado como central para a escola, é subsumido à lógica pedagógica centrada nessas competências. Desse modo, o currículo por competências passa a integrar todo o trabalho da escola — em nível disciplinar, pedagógico e na gestão dos percursos formativos — esvaziando outros possíveis sentidos formativos da instituição.

Na sequência, o texto explora a perspectiva de uma possível não hierarquização entre as competências cognitivas e socioemocionais:

Desenvolvimento socioemocional: A BNCC retoma às orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), apresentando uma visão de educação integral que propõe a superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual, social e emocional (São Paulo, 2020, p. 5).

Como se observa, o documento propõe a “superação da divisão e hierarquização” (São Paulo, 2020, p. 5), o que indica o reconhecimento de que tais divisões e hierarquias existem e precisam ser superadas. Essa dimensão pode ser compreendida como uma crítica ao currículo disciplinar tradicional, que historicamente privilegiou o desenvolvimento intelectual em detrimento das capacidades emocionais, centrando-se na transmissão do conhecimento científico. Nesse sentido, emerge no tempo presente a proposta de uma formação que busca integrar unidades curriculares, reconhecendo a insuficiência de um modelo que prioriza apenas o aspecto intelectual do ensino. Contudo, não basta integrar — é preciso evitar a hierarquização entre as dimensões. Assim, o documento entende que os desenvolvimentos intelectual, emocional e social devem ter equivalência no currículo escolar, constituído pelas disciplinas eletivas, Projeto de Vida, itinerários formativos acadêmicos e profissionais, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Porquanto, o propósito é proporcionar uma

formação acadêmica, profissional, pessoal e cidadã, alinhada a uma concepção ampliada de desenvolvimento, perspectiva interpretada por nós como uma normatividade imposta pelo próprio documento.

A despeito disso, cabe questionar se a categorização das competências promove uma racionalidade instrumental, em que o sujeito passa a exercer controle sobre suas emoções por meio de um modelo de ajustamento comportamental excludente, visando apenas sua integração social, ou se, ao contrário, o processo formativo pelas competências favorece uma integração não redutora das habilidades socioemocionais. Em relação a essa questão, o documento define as competências socioemocionais da seguinte forma:

As competências, identificadas como socioemocionais, destacam-se como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. São aqueles que preparam os estudantes para reconhecer suas emoções e trabalhar com elas, lidar com conflitos, resolver problemas, relacionar-se com outras pessoas, cultivar a empatia, estabelecer e manter relações positivas, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida (São Paulo, 2020, p. 6).

Essa definição parece alinhar-se a uma base teórica possivelmente cognitivista, em que o indivíduo adapta seus comportamentos com base no ajustamento entre pensamento, sentimento e situação vivida. Levanta-se, portanto, a hipótese de que tal controle seja orientado por reforços sociais positivos, de modo a promover a integração social do sujeito e seu sucesso escolar. Nesse contexto, as exigências formativas estariam condicionadas à aderência do estudante às metas da escola, como formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais, que se tornam pressupostos para a construção do seu projeto de vida.

Ainda que o documento enfatize a não hierarquização entre os aspectos cognitivos e socioemocionais no processo de aprendizagem, observa-se uma hierarquização dos valores a serem internalizados pelos alunos. Esses valores configuram um modelo moral que orienta as competências socioemocionais e impõe ao sujeito a exigência de controle sobre suas capacidades como condição de sua integração social. Tal lógica é ainda mais evidente no trecho a seguir:

Desenvolvimento Intencional de competências socioemocionais: Tendo em vista a íntima correlação entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais, o trabalho intencional de desenvolvimento sócio emocional visa à superação da hierarquização entre as dimensões intelectual e emocional. O objetivo é desenvolvimento pleno e a preparação dos estudantes para fazerem escolhas com base no seu projeto de vida, mais do que propor um modelo moral de comportamentos. Esse desenvolvimento

pode ser apoiado pelo trabalho de forma intencional, explícita, ativa e sequencial, na escola, de modo articulado e integrado ao currículo, numa visão sistêmica das ações escolares e do desenvolvimento humano. As cinco macrocompetências (abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional) e as 17 competências (determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico) foram selecionadas por possuírem evidências de impacto positivo para a aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, dentre outros (São Paulo, 2020, p. 8).

Portanto, considerando “a íntima correlação entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais” (ibid., 2020, p. 8) e a “superação da hierarquização entre as dimensões intelectual e emocional” (ibid., 2020, p. 8), entende-se que as competências socioemocionais estão articuladas às competências cognitivas, e não em disputa com elas. O aspecto sócio emocional deve manifestar-se ao longo da formação por meio da autogestão da subjetividade pelo próprio indivíduo. No entanto, o documento impõe uma hierarquização e uma valoração ao apresentar um modelo antropológico universal, projetando todas as competências como metas a serem atingidas através das práticas escolares, estabelecendo, assim, um modelo moral verificável em padrões de pensamento, sentimento e comportamento.

Outro ponto relevante é que o documento justifica a seleção das competências com base em seu “impacto positivo para a aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, dentre outros” (ibid., 2020, p. 8). Ao examinar os referenciais bibliográficos citados, nota-se a influência direta de oito artigos cuja temática central é a aquisição de competências socioemocionais no processo de aprendizagem. No total, o documento apresenta 27 referências, majoritariamente voltadas às competências socioemocionais e aos processos avaliativos escolares, sendo que foram selecionados apenas os materiais que apresentam o conceito de competências socioemocionais no título ou como foco central, conforme identificado nos resumos.

Dentre os referenciais que fundamentam a noção de competências socioemocionais, destaca-se a adoção unânime da Escala *Big Five*, proposta inicialmente por Gordon Allport, aliada à Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e às teorias da Psicologia da Aprendizagem. Esses referenciais estão alinhados às recomendações de órgãos internacionais, conforme indicado nos próprios materiais. A seguir, serão apresentados os principais conhecimentos que mais se repetem na formulação desse entendimento.

Em contraste ao modelo universal de ser humano proposto pelo documento, a análise dos materiais revela que as cinco macrocompetências remetem diretamente à escala de personalidade *Big Five*. Além disso, os processos cognitivos envolvidos nas competências

cognitivas e socioemocionais refletem elementos do modelo social cognitivo. A Escala *Big Five*, desenvolvida no campo da Psicologia, propõe cinco traços universais de personalidade: extroversão, amabilidade (ou docilidade), conscienciosidade, abertura à experiência e neuroticismo (Costa; McCrae, 1992).

A construção empírica dessa escala partiu da aplicação de análises fatoriais em grandes amostras, utilizando a escala Likert, com enunciados compostos por adjetivos e frases que expressam comportamentos e traços subjetivos ligados a essas cinco áreas. O objetivo era inferir atitudes e opiniões dos respondentes em relação a cada traço por meio de gradações entre concordância e discordância. A polarização das respostas permitiu a construção de pares como extroversão e introversão, docilidade e frieza, conscienciosidade e inconstância, abertura e rigidez, e neuroticismo e estabilidade emocional. Ressalta-se que a *Big Five* não define previamente quais são os polos positivos ou negativos desses traços, mas induz tais valorações com base nos agrupamentos e percentuais encontrados nas amostragens (Gomes, 2012).

Na segunda etapa de desenvolvimento, com base nas categorias identificadas, foram criados instrumentos psicométricos voltados à produção de psicodiagnósticos empíricos, com o intuito de validar universalmente tais traços como dimensões descritivas da personalidade. Entre esses instrumentos:

O Revised NEO Personality Inventory (R-NEO-PI) aborda os traços neuroticismo, extroversão, abertura a experiência, agradabilidade e conscienciosidade, enfocando positivamente a polaridade presente no nome dessas dimensões, em detrimento do polo oposto presente em cada dimensão. Há uma exceção, o neuroticismo. Seu polo oposto é a polaridade focada positivamente (Costa, McCrae & Jónsson, 2002). O Five-Factor Personality Inventory mensura os mesmos traços do R-NEO-PI, mas substitui a nomenclatura neuroticismo e abertura a experiência por estabilidade emocional e autonomia, respectivamente. A presença de termos valorativos mantém-se presente nesse instrumento (Hendriks, Hofstee & Raad, 2002). O Big Five Questionnaire trata a extroversão como energia e a agradabilidade como amigabilidade, além de mensurar a conscienciosidade, a estabilidade emocional e a abertura. Seus termos são valorativos. Para definir o polo oposto de conscienciosidade, por exemplo, são usadas designações de descuidado, negligente, desorganizado, entre outras (Barbaranelli & Caprara, 2002). O Hierarchical Personality Inventory for Children mensura conscienciosidade, extroversão, estabilidade emocional, e designa para agradabilidade e abertura os termos benevolência e imaginação, respectivamente. A falta de frases específicas para as polaridades opostas presentes nas dimensões faz com que elas sejam compreendidas apenas como desempenho baixo nos traços medidos (Mervielde; Fruyt, 2002).

A crítica de Gomes (2012) evidencia que, ao buscar desvios-padrão estatísticos, os instrumentos acabam conferindo valoração prévia às categorias, projetando diagnósticos normativos que distinguem comportamentos psicopatológicos de comportamentos “normais”. Questiona-se, assim, o caráter classificatório dessas categorias e os fundamentos políticos,

sociais e culturais que lhes conferem legitimidade. Esse questionamento é relevante porque o documento educacional adota cinco macrocompetências e outras 17 habilidades derivadas, apresentadas de forma arbitrária e positivamente valorizadas.

Outro aspecto importante é que o documento integra aspectos cognitivos e socioemocionais em cada competência, sugerindo que processos cognitivos atuam conjuntamente com características socioemocionais em todas as habilidades descritas. Isso aproxima o modelo das competências da *Big Five* com a Teoria Social Cognitiva de Bandura, que também propõe um ideal antropológico fundamentado na articulação entre cognição e emoção. A Teoria Social Cognitiva:

[...] defende um modelo de agência interativa emergente (Bandura, 1986, 1999a). Os pensamentos não são entidades imateriais desconectadas, que existem separadas dos eventos neurais. [...] É importante distinguir as bases físicas do pensamento de sua construção deliberada e uso funcional. Esse autodirecionamento multifacetado atua por meio de processos de autorregulação que conectam o pensamento à ação. A autorregulação da motivação, do afeto e da ação é governada por um conjunto de subsunções autorreferentes, que incluem o monitoramento pessoal, a orientação pessoal do comportamento e as reações pessoais corretivas [...] pela autoconsciência reflexiva as pessoas avaliam suas motivações e valores, bem como o significado das buscas de suas vidas. [...] A verificação da solidez do próprio pensamento também está amplamente baseada em meios autorreflexivos (Bandura, 1896). Nessa atividade metacognitiva, as pessoas julgam a adequação de seu pensamento preditivo e operativo contra o resultado de seus atos. Entre os mecanismos da agência pessoal, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais em sua capacidade de exercer uma medida de controle sobre o seu próprio funcionamento e os eventos ambientais. Sobre as crenças de eficácia [...] um sentido de eficácia forte reduz a vulnerabilidade ao estresse e à depressão em situações difíceis e fortalece a resiliência à adversidade (Bandura, 1997) (Costa, 2008 *in* Bandura; Azzi; Polyodoro, 2008, p. 76, 78-79).

Em contraste com a discussão sobre o modelo de competências socioemocionais no documento escolar e os atributos da teoria social cognitiva, observa-se uma relação entre a ideia de “agência interativa” — que representa o próprio indivíduo e sua capacidade de autogerir-se — e o “desenvolvimento intencional de competências socioemocionais”, dada a íntima correlação entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais. Com base nesse argumento, cabe questionar se a superação da hierarquia entre essas competências não deveria ocorrer por iniciativa do próprio indivíduo (aluno), ainda que de forma artificial, visando alinhar suas capacidades individuais ao modelo moral proposto pelo documento educacional em análise.

Embora esse trecho específico não tenha sido destacado na análise, o documento menciona (São Paulo, 2020, p. 3) a importância de o sujeito tomar decisões para seu próprio projeto de vida com base em suas crenças, conhecimentos e valores, acreditando em seu próprio potencial como motivação para alcançar seus objetivos futuros.

A seguir, torna-se necessário explorar os sentidos possíveis, no documento, da relação entre competências socioemocionais e a cidadania em sua dimensão política, a fim de entender se ele mantém uma formação centrada no sujeito ou se expande tal formação para o bem comum. O trecho abaixo evidencia a concepção de cidadania presente no documento:

Na dimensão cidadã, a busca é por uma compreensão do comum, das questões envolvidas na convivência e na atuação coletiva. Percebe-se um cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária e social, é um movimento essencial nessa dimensão (São Paulo, 2020, p. 11).

Com base em todo o cenário apresentado até o momento, observa-se uma possível mudança na concepção pedagógica do documento. Ainda que o excerto reflita uma concepção de cidadania já presente em outros documentos oficiais da educação, ele se mostra contraditório do ponto de vista do método adotado nesta pesquisa, especialmente frente à leitura sequencial feita até aqui. A predominância de uma formação autocentrada e instrumentalizada para o projeto de vida revela uma tensão com a abertura, mesmo que parcial, para uma dimensão mais coletiva da cidadania. Isso levanta a seguinte questão: como as competências socioemocionais podem, por meio do projeto de vida, preparar o estudante para uma cidadania pautada no bem comum?

A análise dos quadros com as propostas de aprendizagem para cada ano letivo, do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio²² mostra que há uma progressão pedagógica de construção da identidade discente e da sua relação com a comunidade e a sociedade (Anexo I, p. x), enquanto que, no segundo quadro (Anexo II, p. x) são definidos os interesses propriamente do aluno sobre seu projeto de vida. Visto que as 17 habilidades geradas a partir das cinco macro competências são igualmente indicadas como necessárias para serem desenvolvidas desde o ciclo Fundamental II até o Ensino Médio, faz sentido analisar tais quadros. Ademais, embora exista certa peculiaridade em cada ciclo, o princípio formativo permanece comum entre ambos: proporcionar aprendizagens a nível social e comunitário em ambos os ciclos.

Adiante, observa-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, se integra a progressão por ciclos de forma binária. Ou seja, é possível que o estudante compreenda durante os quatro anos finais os dois ciclos propostos: “Eu e o outro e Eu e meus projetos” (6º e 8º anos) e, nos dois últimos anos, “Eu, nós e o mundo e Eu e meu propósito” (7º e 9º anos) (São Paulo, 2020).

²² Em vista da inviabilidade de se apresentar no corpo do texto ambas as tabelas por sua extensão, elas ficaram disponíveis nos anexos como “Anexo I” e “Anexo II”.

Em relação ao Ensino Médio, são apresentados temas centrais em cada ano para a construção do projeto de vida; portanto, a formação permanece centrada no estudante (ibid., 2020). Outro fator é a prevalência das expressões “tomar decisões com responsabilidade”; “tomada de decisões em situações desfavoráveis/estressantes”; “reflexões sobre possíveis consequências de suas escolhas e ações”; “capacidade de compreender o projeto de vida como um exercício contínuo, que impacta no presente e no futuro”, todas apresentadas como capacidades necessárias ao estudante e que problematizam o princípio constante de desconhecimento sobre o futuro e permanência do projeto de vida no presente (ibid., 2020). Isso ocorre, possivelmente, porque o documento educacional não retoma a conjuntura social que precede os novos processos de integração social dos indivíduos como conteúdo pedagógico e crítico a respeito das atuais condições sociais. Isso explicaria a perspectiva das macrocompetências em potencializarem somente os fatores comportamentais positivos enquanto fator de integração social, desconsiderando qualquer outra possibilidade como existente tanto nas macrocompetências quanto nas 17 capacidades listadas.

Ademais, o repertório de habilidades a serem adquiridas em todos os anos possui pouca variedade entre os anos letivos. Também, não se chegou a uma correlação necessária para cada arranjo de habilidades. O que pode ser apontado no documento é que as competências socioemocionais posicionam a formação tanto para a individualidade quanto para o sentido da cidadania política por meio das mesmas 17 habilidades extraídas das macrocompetências. Isso significa que, na concepção do documento educacional, ou mesmo do currículo por competências, formar alunos competentes pressupõe prepará-lo para a cidadania em sua dimensão política, à medida em que se acredita serem as 17 habilidades apontadas suficientes para tornar o sujeito competente e interessado pela coletividade. Desse modo, na concepção desse documento, o que caracteriza o princípio da cidadania política é a necessidade de indivíduos competentes. Por sua vez, isso qualificaria uma noção liberal social-democrata de cidadania, que não é totalmente endereçada ao bem comum pela prática política sobre a comunidade, porém caracteriza essa dimensão como necessária à vida em sociedade.

Partindo desse pressuposto, questiona-se em que medida um sujeito que auto promova continuamente a capacidade de gerar valor econômico e social, se aperfeiçoando sempre mais, consegue extrair dessa mesma formação a capacidade para reconhecer valores sociais, culturais e políticos que não estejam permeados pela lógica da competitividade e rivalidade entre os indivíduos, bem como equilibrar seu interesse individual diante da coletividade, e incorporar à sua formação o bem-comum como sentido igualmente relevante ao seu projeto de vida. Por conseguinte, as *Diretrizes Curriculares para o Projeto de Vida* (São Paulo, 2020) não oferecem

esclarecimentos suficientes sobre essa questão. Ao apresentar as macro competências e habilidades como modelo para conciliar as tensões da formação escolar, não propõem uma proposta pedagógica curricular capaz de qualificar o equilíbrio entre a formação centrada no interesse individual do estudante na construção do seu projeto de vida e a preparação para a cidadania política por meio das competências cognitivas e socioemocionais.

Por outro lado, a capacitação dos estudantes segundo essa formação autocentrada e voltada para uma integração social funcional é um elemento presente, ainda que de forma latente, em todo o texto.

A partir dessa discussão, é possível delimitar que o documento sintetiza, enquanto estrutura latente, as competências cognitivas e socioemocionais como um ciclo de aprendizagens que permite a construção e condução do projeto de vida para além da escola, possibilitando ao indivíduo educar suas emoções por meio do autogerenciamento, baseado nas suas *soft skills*. Além disso, a não hierarquização e divisão das competências indicam uma tentativa de superar essas barreiras formativas tanto pelo aluno e pelo currículo quanto pelo trabalho pedagógico da escola. Essa concepção apoia-se na Psicologia Humana Positiva e na Psicologia Cognitivista, que fundamentam o sentido dado às competências, conferindo à escola um repertório acadêmico suficiente para integrar os indivíduos socialmente de maneira funcional, com base na ideia de “formação para a vida” (ibid., 2020).

Entretanto, essa confluência entre as dimensões cognitivas e socioemocionais, sem considerar as consequências da integração social nas sociedades contemporâneas, resulta num falseamento dessa pretensão formativa do documento. Isso ocorre porque o modelo moral valoriza apenas determinadas características socioemocionais que compõem as macrocompetências (modelo de personalidade global), expressando uma concepção racionalizada das competências socioemocionais. Assim, o processo de integração social não é determinado pelas escolhas individuais do sujeito em relação ao seu projeto de vida, mas sim o contrário.

Além do mais, tal dimensão permanece oculta no documento, que não reconhece explicitamente essa racionalização, nem como o modelo de personalidade global. Isso implica que o documento não considera a possibilidade de fracasso escolar no desenvolvimento dessas competências e habilidades, tampouco questiona aspectos considerados “negativos” em cada atributo das macrocompetências, ou mesmo a reflexão crítica sobre tais categorias como relevantes para os projetos de vida. Pelo contrário, reforça a necessidade de o indivíduo responsabilizar-se por suas escolhas, sem que isso seja mediado pelo trabalho pedagógico escolar, limitando, assim, a dimensão crítica desse trabalho.

Sob esse prisma, destaca-se a imposição ao sujeito de controlar e alcançar o ideal formativo vigente, tornando o projeto de vida não apenas uma construção, mas uma exigência de sucesso. Isso reafirma a importância da autoria como processo fundamental, pois o documento parece pressupor que o indivíduo deve lidar sozinho com as contradições sociais, agora internalizadas na esfera da individualidade, cabendo a ele autogerir-se conforme os princípios da integração social.

Tal fenômeno se dá pelo mascaramento da realidade sob o véu ideológico da razão instrumental, identificado no documento pelos pressupostos das cinco macro competências e suas habilidades como lógica formativa central. Ao se apoiar no modelo de “personalidade global”, essa abordagem omite o viés ideológico subjacente ao modelo moral adotado, além de excluir do enunciado as características negativas que também compõem cada macro competência em seu polo inverso.

Por fim, a questão que se coloca é: quais caminhos formativos alternativos, baseados nos projetos de vida dos estudantes que não conseguem, em seu “fazer competente”, converter seu aprendizado socioemocional em capital socioafetivo, podem ser explorados? Talvez por essa via seja possível reconstruir um sentido formativo crítico, que permita novas apropriações escolares e abra espaço para novos significados das competências.

É nesse contexto de reestruturação dos sentidos formativos que se insere a análise do segundo documento estruturante da política curricular paulista: o *Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação* (CIEB, 2020), cuja proposta de integração entre tecnologia, crítica e cidadania digital examina-se a seguir.

6.2 Análise Hermenêutica do *Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação*

A princípio, o trecho inicial do *Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação*²³ (CIEB, 2020), assim como o documento previamente analisado (São Paulo, 2020), parte do argumento de que a formação escolar precisa ser reformulada para responder às mudanças paradigmáticas das sociedades contemporâneas. Nesse documento, o viés tecnológico é destacado como o elemento atual a ser incorporado à formação escolar, propondo alterações no trabalho pedagógico em função de um novo ideal formativo. Sob esse

²³ A partir deste ponto, opta-se por nomear o documento como *Currículo de Referência*, ou apenas *Currículo*, a fim de evitar um texto maçante para o leitor.

enfoque, é possível generalizar a estrutura de análise dos dois documentos por meio da Hermenêutica Objetiva, já que ambos partem de um mesmo argumento inicial que sintetiza as transformações formativas pretendidas.

As tecnologias digitais estão transformando as sociedades contemporâneas de forma tão acentuada que muitos países estão atualizando o currículo de suas escolas para acompanhar os novos tempos e não perder relevância no mundo. Entre eles, já um entendimento claro de que as pessoas precisam aprofundar seus conhecimentos sobre tecnologia, pois somente assim elas conseguirão participar ativamente do mundo contemporâneo, produzir conhecimento e fazer intervenções produtivas – justamente o oposto de somente utilizar os recursos digitais de forma passiva (CIEB, 2020, p. 4).

Em seguida, o documento define o sentido pedagógico que orienta esse ideal: o “aprofundamento dos conhecimentos sobre tecnologia, para que o aluno possa participar ativamente da realidade contemporânea, produzindo conhecimentos e realizando intervenções produtivas, distanciando-se de uma relação passiva com o uso tecnológico” (CIEB, 2020, p. 4). Essa perspectiva aponta para a exigência do “uso ativo da tecnologia” pelos estudantes. Assim, esse trecho permite responder, inicialmente, à questão sobre a existência de um sentido pedagógico no *Currículo de Referência*, além de fundamentar a hipótese de que a incorporação do conhecimento tecnológico tem como ideal formativo o uso ativo dessas tecnologias. Posteriormente, o documento qualifica esse ideal formativo ao afirmar:

A Base Nacional Curricular (BNCC) estabelece que os/as estudantes devem desenvolver a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias com ética e criticidade, para obter e produzir informações. (...) Esperamos que este currículo tenha o mesmo alcance e contribua com a formação de uma geração capaz de conduzir as transformações digitais em curso e de exercer sua cidadania digital (CIEB, 2020, p. 4, grifo nosso).

Dessa forma, ambos os trechos indicam os objetivos dessa pretensão formativa, definindo o parâmetro normativo para a condução da transformação digital na escola, tendo como meta a formação para a cidadania digital. O documento fundamenta-se no entendimento da BNCC de 2018 sobre o uso das TDIC, que propõe “compreender, utilizar e criar tecnologias com ética e criticidade” (CIEB, 2020, p. 4), conceito que orienta pedagogicamente a forma de conduzir a transformação digital com foco na cidadania digital. Portanto, a cidadania digital emerge como um eixo central para compreender o sentido pedagógico desse documento.

Em consulta à BNCC (Brasil, 2018a), observa-se que o engajamento tecnológico na educação está diretamente relacionado ao desenvolvimento da cidadania digital. Por meio das TDIC, a base curricular pode promover aprendizagens significativas, ampliando o interesse dos

alunos pelos conteúdos acadêmicos e aumentando seu engajamento e atenção nas atividades. A BNCC reconhece que essa possibilidade não serve apenas como uma perspectiva pedagógica, mas também pode facilitar a inserção do letramento digital — ou seja, a imersão do estudante no ambiente virtual, com a compreensão da circulação digital de informações e sua participação ativa nesse espaço. Essa atuação escolar oferece alternativas pedagógicas que conectam as tecnologias ao seu funcionamento na sociedade contemporânea, seja no uso prático pelo aluno, seja no entendimento do contexto social dessas tecnologias, configurando uma perspectiva de letramento que promove a cidadania digital tanto pela inclusão quanto pelo desenvolvimento intelectual (ibid., 2018a).

Portanto, o argumento da inserção tecnológica nas sociedades contemporâneas, apresentado no documento, reforça a importância de se utilizar as tecnologias de forma substancial na educação. Resta, porém, questionar em que medida o uso prático das tecnologias será privilegiado como motor da aprendizagem, equiparando-se ou não à apropriação crítica proporcionada pela própria prática. Os trechos a seguir buscam esclarecer melhor essas questões:

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio aborda temas de tecnologia e computação de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, considerando uma perspectiva interdisciplinar. (...) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (CIEB, 2020, p. 5).

Partindo dessa perspectiva, o *Currículo de Referência* prevê que o entendimento sobre tecnologia seja aplicado de modo transversal e interdisciplinar nos conteúdos do currículo paulista, não se limitando ao itinerário de tecnologia e computação — que não é obrigatório em todas as escolas. A tecnologia, portanto, é apresentada como o terceiro pilar da estrutura escolar, ao lado das disciplinas eletivas e de Projeto de Vida, atuando transversalmente em todo o currículo. Isso indica que o conceito de tecnologia não precisa necessariamente se traduzir em uma disciplina específica, mas deve permear os conteúdos e experiências escolares, promovendo a incorporação habitual das tecnologias na aprendizagem cotidiana.

Entretanto, o documento enfatiza a dimensão crítica do uso tecnológico, afirmando a pretensão pedagógica de “compreender e utilizar as tecnologias de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (CIEB, 2020, p. 5), conforme definido pela BNCC (Brasil, 2018a) para a cidadania digital. Esse aspecto reforça a necessidade de o

documento explicitar como essa dimensão crítica será efetivamente desenvolvida, apontando para a importância de se compreender o conteúdo crítico latente no documento.

Mais adiante, o documento demonstra preocupação com a formação do professor, especialmente em relação ao seu conhecimento prático e teórico sobre informática e computação. Para isso, define níveis de experiência (do básico ao avançado) organizados segundo três eixos curriculares: cultura digital, tecnologias digitais e pensamento computacional. A cada nível, o documento exige maior domínio dos conteúdos de informática e computação. Contudo, essa hierarquia não é completamente rígida, pois o documento prevê algumas exceções, que serão apresentadas adiante. O trecho a seguir e, logo após, o Quadro I (p. 118), extraído do mesmo documento, ilustram essa hierarquia:

Os eixos do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação têm uma relação estreita com o nível de maturidade do/da docente. A maioria das práticas do eixo Cultura digital pode ser desenvolvido por docentes do nível básico. O eixo Tecnologia digital demanda, na maioria das práticas, docentes com nível intermediário; enquanto o eixo Pensamento computacional, muitas vezes, requer docentes em nível avançado (CIEB, 2020, p. 24).

■ Quadro I — Níveis de adoção de tecnologia do docente

Básico	Possui conhecimentos básicos de informática no nível de usuário.
Intermediário	Possui conhecimentos equivalentes a um técnico em informática.
Avançado	Possui conhecimentos de conceitos de computação, podendo ter formação inicial ou complementar na área.

Fonte: Extraído do *Currículo de Referência do Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação* (CIEB, 2020, p. 24).

Conforme exposto, o documento valoriza o reconhecimento do conhecimento em informática e computação para a atuação profissional. Entretanto, mesmo no nível avançado, não exige que o profissional possua formação específica em áreas da computação, como Programação de Dados ou Ciência da Computação, nem deixa claro qual formação seria ideal para esse professor. Além disso, o documento não estipula preocupação com a formação ética e moral relacionada aos conteúdos do currículo, exigindo apenas algum conhecimento em informática e computação. Isso deixa em aberto, mais uma vez, a questão de como esse itinerário poderá promover uma compreensão crítica do aluno em relação às tecnologias.

A partir dessas considerações, o documento apresenta, em formato de tabelas, os três eixos curriculares — “Cultura Digital”, “Tecnologia Digital” e “Pensamento Computacional”

— e as unidades curriculares desenvolvidas em cada eixo. O objetivo é analisar como o conteúdo crítico sobre tecnologia se manifesta nesses eixos e unidades, e qual profissional deverá transmiti-lo, buscando responder à questão sobre as condições oferecidas para uma aprendizagem conceitual e crítica da tecnologia.

A seguir, serão apresentadas, de forma sequencial, quadros que ilustram cada um dos eixos²⁴. Inicialmente, tem-se o Quadro II, a seguir, referente ao primeiro eixo do itinerário, “Cultura Digital”, de carga horária de 480 horas:

■ Quadro II — Eixo “Cultura Digital”

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Propor ações criativas que contribuam para a transformação da sociedade, analisando e utilizando as tecnologias de forma crítica, considerando os diferentes tipos de mídia e as relações humanas mediadas por elas.
	Analisar a relação tecnologia e sociedade, avaliando suas potencialidades e riscos, considerando a ética, a sustentabilidade e o empreendedorismo, a fim de atuar no mundo de forma responsável.
UNIDADES CURRICULARES	Essenciais (280h)
	• A autoria digital (80h) • Segurança digital (40h) • Ciência e pesquisa na era digital (40h) • Ambiência e tecnologia (40h) • Letramento midiático (40h) • Ética e direito digital (40h)
	Eletivas (220h)
	• Empreendedorismo tecnológico (80h) • Desenho técnico e vetorial (40h) • Diagramação e editoração (40h) • E-sports (40h)

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação” (CIEB, 2020, p. 26).

Conforme o documento ao abordar o entendimento crítico sobre as tecnologias, o eixo “Cultura Digital” estabelece como competência central a capacidade dos estudantes de criar soluções, refletir e utilizar as tecnologias dentro de um sentido pedagógico normativo. A competência seguinte reforça essa perspectiva, ao apresentar a tecnologia como objeto de crítica, estimulando os alunos a pensarem a relação entre tecnologia e sociedade,

²⁴ Em razão da extensão das tabelas que detalham as unidades curriculares de cada eixo, estas serão disponibilizadas como Anexos ao final do conteúdo (a partir da página 150), estratégia adotada para evitar a sobrecarga do estudo de caso se todas fossem apresentadas no corpo do texto.

compreendendo suas potencialidades e riscos, sempre com foco na ética, sustentabilidade e empreendedorismo. Assim, esse eixo trata a tecnologia como um tema de reflexão crítica, estando diretamente ligado à cidadania digital, que é o eixo orientador da competência tecnológica prevista na BNCC (Brasil, 2018a).

Na sequência, o documento apresenta o segundo eixo curricular, “Tecnologia Digital”, de carga horária de 440 horas, no qual são detalhadas as competências específicas a serem desenvolvidas nas unidades curriculares correspondentes. Conforme o Quadro III, a seguir:

■ Quadro III — Eixo “Tecnologia Digital”

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Utilizar de forma segura, propositiva e intencional as ferramentas tecnológicas digitais para se expressar em ambientes físicos e digitais.
	Compreender as bases das tecnologias digitais atuais como hardware, software, redes e representação de dados, refletindo sobre as tendências tecnológicas e seus impactos na sociedade.
UNIDADES CURRICULARES	Essenciais (280h)
	• Montagem e manutenção de computadores (80h) • Tecnologia e o mundo do trabalho (80h) • Criptografia e cibersegurança (80h) • Realidade misturada (40h)
	Eletivas (160h)
	• Fotografia digital (40h) • Fabricação digital (40h) • Inteligência artificial (40h) • Modelagem 3D (40h)

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação” (CIEB, 2020, p. 27).

Em relação às competências dos dois eixos, observa-se que a preocupação do segundo difere da do primeiro. Enquanto o eixo “Cultura Digital” foca no entendimento conceitual da tecnologia, o eixo “Tecnologia Digital” busca desenvolver o domínio prático sobre esses dispositivos, fundamentado na perspectiva do “uso ativo das tecnologias”. Essa diferença explica o caráter mais objetivo das unidades curriculares essenciais e eletivas, com exceção dos temas “Tecnologia e Mundo do Trabalho”, “Realidade Misturada” e “Inteligência Artificial”, que abordam as relações entre tecnologia e sociedade por meio de mediações conceituais, promovendo um entendimento crítico sobre a organização do trabalho e da tecnologia. Essas

unidades temáticas foram separadas para explorar essas mediações, com o intuito de compreender a prática pedagógica proposta pelo documento.

Em relação ao eixo “Pensamento Computacional”, as unidades curriculares oferecem tanto o desenvolvimento de conhecimentos práticos sobre tecnologia e computação quanto a conceituação de temas necessários para a compreensão intelectual desses campos, essencial para a apropriação do pensamento matemático-computacional.

Na sequência, tem-se o Quadro IV, a seguir, que detalha as competências do eixo “Pensamento Computacional”, cuja carga horária é de 520 horas.

■ Quadro IV — Eixo “Pensamento Computacional”

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Representar problemas complexos na forma de problemas menores, reconhecendo os seus detalhes relevantes, e projetar soluções na forma de sequências de passos simples, coerentes e não ambíguos capazes de serem executados por computadores.
	Analisar os dados relevantes para um problema e representá-los em formatos que possam ser inseridos em um computador para serem posteriormente analisados, manipulados e visualizados para fins de extração de informações, conhecimentos e conclusões.
	Compreender os processos e tecnologias envolvidas no desenvolvimento de programas para computadores, incluindo computadores pessoais, dispositivos móveis e aplicações na web a fim de utilizar essas soluções tecnológicas de maneira segura e responsável, avaliando seus riscos e benefícios.
UNIDADES CURRICULARES	Essenciais (280h)
	• Programação de computadores (80h) • Tecnologia para internet (80h) • Design de aplicativos (80h) • Ciência de dados (40h)
	Eletivas (240h)
	• Jogos digitais e analógicos (40h) • Internet das coisas (80h) • Simulação de fenômenos naturais (40h) • Robótica (80h)

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação” (CIEB, 2020, p. 27).

De forma geral, observa-se que o eixo “Cidadania Digital” retoma, por meio de suas competências específicas, o sentido pedagógico pretendido pelo documento, que pode ser resumido em “criar, refletir e utilizar as tecnologias”. Esse ideal expressa, por um lado, a concepção de “uso ativo das tecnologias” e, por outro, a visão da tecnologia como objeto de reflexão crítica — princípios que constituem o ideal formativo inicialmente apresentado no

documento. Dessa forma, serão analisadas as unidades curriculares selecionadas, com o objetivo de esclarecer como o documento realiza seu ideal pedagógico.

Recapitulando, originalmente optou-se por selecionar unidades²⁵ curriculares que tomassem a tecnologia em sua dimensão conceitual. Portanto, as selecionadas foram: “Letramento Midiático”, “Ética e Direito Digital” e “Empreendedorismo Tecnológico” no eixo “Cultura Digital”; “Tecnologia e Mundo do Trabalho”, “Realidade Misturada” e “Inteligência Artificial” no eixo “Tecnologia Digital”; e “Tecnologias para a Internet” no eixo “Pensamento Computacional”. No entanto, nem todas as unidades serão analisadas aqui, já que o foco não é o exame individual, mas responder à questão central do estudo.

Por fim, quanto ao conteúdo da unidade “Letramento Midiático”, ela aborda a tecnologia em seu sentido integral, tanto prático quanto conceitual. A competência prevista é “utilizar diferentes mídias para a comunicação, agindo de forma crítica e ética na produção e consumo de informação” (CIEB, 2020, p. 37), contemplando a tecnologia tanto como técnica a ser aplicada eficazmente em seu aspecto pragmático quanto como risco e possibilidade para a sociedade, elementos que devem ser objeto de reflexão.

Na sequência, o documento apresenta o perfil docente, demonstrando sua preocupação com os pré-requisitos que o profissional responsável pelo conteúdo deve possuir. No caso da unidade curricular em análise, o professor deve ter nível intermediário em informática. Essa exigência é bastante significativa para esta análise, pois o documento limita-se a apontar apenas o conhecimento em informática como requisito, evidenciando uma grave lacuna na transmissão adequada dos conteúdos críticos. Isso se aplica tanto aos temas sociológicos e filosóficos previstos quanto aos próprios conhecimentos tecnológicos, diante da exigência mínima profissional.

Ao observar o conteúdo curricular apresentado nos itens atitudes, habilidades, conhecimentos e práticas sugeridas, percebe-se que as habilidades explicitadas buscam promover o pensamento crítico sobre a tecnologia. As três primeiras começam com os verbos “compreender” e “reconhecer” no infinitivo, enquanto a última envolve uma operação prática que também carrega um sentido crítico, iniciando com o verbo “produzir” no infinitivo. Isso reforça a ideia de que a tecnologia está sendo concebida como objeto de reflexão crítica e não apenas como instrumento para uso ativo.

²⁵ Embora se tenha selecionado todas as 7 unidades curriculares, nem todas foram abordadas durante a análise, no entanto todas as unidades não apresentadas na análise estão previstas na Tabela disponível no Anexo VIII (p. 163).

Portanto, embora o conteúdo a ser trabalhado extrapole os conhecimentos puramente informáticos, há uma cisão na caracterização do objeto de ensino. O documento, ao não estabelecer claramente o perfil profissional adequado para cada unidade curricular, entra em contradição com suas próprias pretensões formativas. Isso ocorre porque, enquanto propõe a tecnologia como objeto de reflexão crítica em determinadas unidades, impõe requisitos profissionais limitados a uma área mais instrumental, como a informática.

Embora um professor licenciado e com conhecimentos adequados possa ministrar essa unidade, fica em aberto para as escolas e secretarias de educação a possibilidade de designar qualquer profissional com notório saber e habilitação em informática para essa função. Considerando que o “Itinerário de Tecnologia e Computação” conta com outras 25 unidades curriculares, essa ausência de definição clara sobre a qualificação profissional configura uma lacuna significativa na formação escolar dos estudantes.

Adiante, dentre as unidades curriculares selecionadas para análise, observa-se que, assim como no “Letramento Midiático”, cuja abordagem compreende a tecnologia como objeto de reflexão crítica, a unidade curricular “Ética e Direito Digital”, pertencente ao eixo “Cultura Digital”, também exige do docente apenas um nível básico de conhecimento em informática.

Analisando a unidade “Ética e Direito Digital”, nota-se sua conexão com a unidade anterior no que diz respeito à reflexão crítica sobre a tecnologia. A competência proposta nessa unidade consiste em “analisar a convivência em meio digital sob a luz da ética e do direito digital” (CIEB, 2020, p. 39), incluindo a capacidade de conviver, agir e compreender o ambiente digital, reconhecendo os limites e possibilidades das interações virtuais, bem como o entendimento da esfera jurídica e legal que envolve o ciberespaço.

No entanto, em relação ao perfil docente, repete-se a mesma situação observada na unidade anterior, pois o requisito profissional continua sendo apenas o conhecimento básico em informática. Para compreender essa redução na exigência de qualificação, ao comparar diretamente as atitudes, habilidades, conhecimentos e práticas de ambas as unidades (“Letramento Midiático” e “Ética e Direito Digital”), verifica-se que a primeira apresenta três habilidades intelectuais e uma prática, que é “produzir conteúdo midiático escolhendo os melhores gêneros digitais para expressar suas ideias e inserir em seu contexto social, exercendo protagonismo de maneira ética e responsável” (CIEB, 2020, p. 38). Já a unidade “Ética e Direito Digital” apresenta quatro habilidades intelectuais, sem inclusão de prática. Dessa forma, pode-se hipotetizar que o documento aumenta o nível de qualificação profissional exigido quando a unidade curricular envolve habilidades que demandam a materialização de uma prática a ser avaliada.

Essa lógica, de certo modo, mostra coerência ao considerar que o profissional precisa de maior experiência para ministrar conteúdos que envolvem práticas, enquanto conteúdos mais intelectuais ficam restritos ao currículo e aos indicadores de desempenho. Contudo, se essa hipótese for confirmada, é justamente nas unidades curriculares que tratam dos conteúdos mais críticos, e, fundamentais, para a compreensão da tecnologia como objeto de reflexão que o documento atribui menor valor à qualificação profissional do docente. Essa afirmação será melhor validada ao analisar uma unidade curricular que exija conhecimento avançado em informática como pré-requisito para o perfil docente, ou que altere os critérios de qualificação profissional.

Com base nessa última possibilidade, ao avançar na análise do documento, surge uma outra contradição em relação à unidade curricular “Empreendedorismo Tecnológico”²⁶. Nesse caso, o documento apresenta a possibilidade de utilizar critérios para o perfil docente que extrapolam o campo da informática. Esse não é um caso isolado: o documento adota essa flexibilização dos critérios de qualificação também nas unidades curriculares “Diagramação e Editoração”, “Desenho Técnico e Vetorial” e “Modelagem 3D e Fabricação Digital”, pertencentes aos eixos curriculares “Cidadania Digital” e “Tecnologia Digital”. Tal fato reforça a hipótese de que o *Itinerário em Tecnologia e Computação* demonstra maior preocupação com o perfil docente quando as unidades envolvem noções específicas diretamente relacionadas a áreas profissionais definidas.

Ao analisar a competência da unidade “Empreendedorismo Tecnológico”, observa-se que ela visa “desenvolver soluções inovadoras utilizando tecnologias para resolver problemas” (CIEB, 2020, p. 41), e suas habilidades estão essencialmente voltadas para aspectos pragmáticos, direcionados a um nicho específico, como *marketing* digital, aplicado a microempreendedores e negócios autônomos. Assim, essa unidade exige conhecimentos específicos, que o documento considera necessários para ampliar os critérios de qualificação profissional. Essa distinção indica que o documento se reserva a liberdade de estabelecer critérios diferenciados para a qualificação dos profissionais, de acordo com as exigências de cada unidade curricular.

Diante dessas considerações, e com base na análise dessas três unidades curriculares, a hipótese levantada é a seguinte: caso o documento estipulasse critérios de qualificação profissional alinhados às áreas temáticas de cada unidade, exigindo professores com formação compatível aos conteúdos específicos, além do nível adequado de conhecimento em informática

²⁶ Tabela disponível no Anexo VI (p. 160).

(básico, intermediário ou avançado) conforme o caso, estaria em risco a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber, ampliando o rigor na seleção dos docentes.

Por fim, foi eleito um itinerário com critério de nível avançado em informática para analisar em que medida as unidades curriculares expressam atividades concretas envolvendo habilidades relativas ao engajamento e à prática tecnológica. Para isso, optou-se por selecionar a primeira unidade curricular que exigisse esse perfil docente de “conhecimentos avançados em informática” (CIEB, 2020, p. 24), com base no eixo “Pensamento Computacional”, já que, conforme o documento, esse eixo requer profissionais com esse nível de conhecimento. A unidade selecionada foi “Programação de Computadores²⁷”, que abre esse eixo e atende ao critério de sequencialidade do método adotado.

A competência dessa unidade curricular é “resolver problemas por meio do desenvolvimento de algoritmos e implementá-los em linguagens de programação textual” (CIEB, 2020, p. 58). Observa-se, portanto, um caráter essencialmente pragmático, evidenciado também no conteúdo programático, que exige habilidades para “conhecer” elementos computacionais, “avaliar” diferentes soluções, “distinguir” bases de dados variadas e “utilizar estruturas tecnológicas” como comandos e demais atividades de programação (ibid., 2020). Embora haja um aspecto intelectual, a finalidade principal dessas habilidades é o domínio prático dessas ferramentas.

Quanto ao perfil docente, verifica-se que o documento utiliza o critério de conhecimento avançado em informática, reforçando a observação feita anteriormente. A partir dessa análise, identifica-se a preocupação do documento em alterar os critérios de qualificação profissional conforme a necessidade de experiência prática, algo que não ocorre de forma semelhante no eixo “Cultura Digital”, que se baseia apenas no currículo como horizonte crítico para a atuação do professor. Entretanto, questiona-se se essa diferença de critérios é suficiente, visto que o eixo “Cultura Digital” abarca toda a dimensão crítica da tecnologia, intimamente relacionada à BNCC (Brasil, 2018a), enquanto os outros dois eixos parecem focar mais no aspecto adaptativo, preparando profissionais com competência para atuar em áreas específicas de Tecnologia da Informação (TI).

Considerando a hipótese de que o itinerário busca promover tanto os aspectos críticos quanto os adaptativos do “uso ativo das tecnologias” (CIEB, 2020), fica evidente que, embora a pretensão formativa do documento seja elevada, o foco prático parece ser o mínimo necessário para atender aos critérios objetivos de avaliação de cada unidade curricular, definidos por

²⁷ Tabela disponível no Anexo VII (p. 161).

indicadores que possibilitam uma checagem concreta e objetiva pelo profissional. Isso ocorre mesmo que essa avaliação não exija uma análise aprofundada do conteúdo ministrado, sobretudo nas unidades do eixo “Cidadania Digital”.

Ademais, o Quadro V, a seguir, trata-se de um excerto adaptado do *Currículo de Referência* que demonstra o esquema Conhecimento, Habilidade e Atitude (CHA):

■ Quadro V — Demonstração do esquema CHA

COMPETÊNCIA		Resolver problemas por meio do desenvolvimento de algoritmos e implementá-los em linguagens de programação textual.	
PERFIL DOCENTE		Docente com conhecimento de informática em nível avançado.	
ATITUDE	HABILIDADE	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS SUGERIDAS (COMO DESENVOLVER ESSA HABILIDADE)
Consciência do poder inclusivo e transformador da tecnologia e seu impacto social, econômico e cultural.	Conhecer os princípios de criação, compilação / interpretação, execução, depuração e teste de programas de computadores.	Processos de criação, compilação / interpretação, execução, depuração e teste de programas de computadores.	Escrita de programas em linguagens de programação textuais, podendo ser interpretadas com compiladas, para resolver problemas simples.

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação” (CIEB, 2020, p. 58).

Em relação ao sentido pedagógico presente nesse itinerário, ao analisar a estrutura que organiza os currículos de cada unidade curricular, observa-se que todas seguem o mesmo modelo, estruturando os conteúdos segundo o esquema CHA, que representa a base essencial do sentido pedagógico deste documento oficial. O Quadro V, acima, apresenta essa estrutura ao ilustrar como é redigida uma unidade curricular.

Conforme é possível observar, ao analisar o quadro pedagógico proposto no documento (da esquerda para a direita), subverte-se a lógica tradicional do trabalho pedagógico. Historicamente, o processo educativo parte da exposição dos conhecimentos, que servem de base para o desenvolvimento de habilidades e, por fim, culminam na formação de atitudes. No entanto, ao apresentar primeiramente a dimensão das atitudes, o sentido pedagógico deste itinerário sugere que o ponto de partida para o trabalho docente sejam justamente as atitudes a serem promovidas, seguidas das habilidades, estando os conhecimentos e as práticas a serviço dessa mediação. Esse arranjo revela uma abordagem compatível com a pedagogia empresarial, que toma o conceito de CHA como núcleo estruturante da aprendizagem por competências.

Tal análise, denota a perspectiva tecnológica sendo empregada em direção as perspectivas unilaterais do progresso tecnológico sob as malhas das sociedades industriais e que culmina na aplicação do conhecimento enquanto práticas estipuladas sobre uma dimensão meramente técnica dos saberes à serviço da racionalidade operacional imputada por esta “pedagogia” empresarial. É por meio da contenção à aspiração pela busca da criticidade do saber sobre a tecnologia, que as competências se mobilizam no ordenamento da prática de ensino e aprendizagem sobre as tecnologias. Esse projeto comum entre o empresariado expressa, conseqüentemente, em uma forma de racionalidade política executada sob princípios empresariais no ensino profissionalizante como é o caso deste itinerário formativo (Marcuse, 1969).

Ao trazer esse modelo para o *Itinerário Formativo de Tecnologia e Pensamento Computacional*, torna-se evidente uma de suas implicações problemáticas: não há garantias de que os estudantes desenvolvem uma compreensão crítica e autônoma sobre o conceito de tecnologia. Isso ocorre porque o próprio sentido pedagógico da formação proposta está invertido — os conhecimentos são mobilizados apenas como suporte para o desenvolvimento de habilidades e atitudes, priorizando o fazer e o agir em detrimento da reflexão.

Além disso, o Quadro V evidencia a precarização do perfil docente nas unidades curriculares essencialmente conceituais, ao passo que demonstra um maior rigor na qualificação exigida para as unidades com maior teor prático. Esse olhar encontra respaldo na literatura da gestão por competências. De acordo com Bastos (2021), autores como Fleury e Fleury (2001, *apud.* Bastos, 2021), Hipólito (2000, *apud.* Bastos, 2021), Dutra (2001, *apud.* Bastos, 2021) e Gonçalves *et al.* (2016, *apud.* Bastos, 2021) conceituam as competências a partir dessa tríade. Nessa concepção, os conhecimentos referem-se ao domínio de conteúdos, técnicas e ferramentas específicas de uma determinada área profissional; as habilidades dizem respeito à aplicação prática desses saberes com eficácia e eficiência — o chamado “saber fazer”; por fim, as atitudes envolvem o engajamento motivado, responsável e alinhado às exigências da prática, ou seja, a disposição subjetiva para aplicar conhecimentos e habilidades de forma proativa e comprometida. No âmbito empresarial, o CHA orienta estratégias de capacitação, avaliação de desempenho e promoção de uma cultura contínua de aprendizagem (Bastos, 2021).

Essa crítica já é discutida por autores da própria área de gestão por competências. Urzedo (2017 *apud.* Bastos, 2021), por exemplo, aponta que o modelo CHA carece de mediações que promovam uma apropriação crítica e autônoma dos objetos de conhecimento. Segundo ele, nesse esquema, a atitude assume o papel de motor da ação, mas não da reflexão. Como consequência, as ações realizadas podem não suscitar consciência crítica sobre os meios

e fins envolvidos, resultando num tipo de protagonismo centrado na proatividade, e não na formação de juízo crítico.

Urzedo (2017 *apud*. Bastos, 2021) propõe, então, uma concepção ampliada de competência que vá além da estrutura mecanicista do CHA:

Urzedo (2017) traz uma discussão semelhante, e, apesar de as correntes epistemológicas atuais terem grande importância, não são as únicas que subsidiam a construção conceitual de competência, especialmente quando se direcionam para a prática docente. Ele discorre sobre as abordagens diferenciadas, sociais e relacionais, iniciando com uma crítica ao conceito de CHA, que é muito tecnicista, acrescentando a ele outros aspectos, tais como personalidade individual, ambiente de trabalho, autonomia e responsabilidade. Sustentado em autores como Ruas, Sparrow e Bognanno, Ropé e Tanguy, Wittorsk, dentre outros, esse autor aborda competência de modo complexo e não apenas como um esquema único, mas um conjunto de esquemas, e introduz conceitos mais complexos das competências organizacionais como subsídio para a competência docente, subdividindo-as em grupos de competências: cognitivas/conhecimento, funcionais, pessoal/comportamental e ética/valores (Urzedo, 2017, *apud*. Bastos, 2021, p. 10).

Com base nessa crítica ao modelo CHA, ela também pode ser aplicada à proposta do documento oficial em questão, uma vez que seu ideal formativo exige que a tecnologia seja tanto objeto de engajamento ativo quanto de reflexão crítica por parte do sujeito. Nesse sentido, os limites desse formato pedagógico — centrado no desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos de forma funcionalista — restringem-se à conformação da ação à realidade profissional. Assim, observa-se que o não atingimento do aspecto crítico previsto pelo ideal formativo decorre não apenas da desprofissionalização docente, mas também da própria estrutura pedagógica adotada, que, ao priorizar a ação eficaz e a proatividade, tende a negligenciar processos formativos que favoreçam uma apropriação crítica, autônoma e consciente da tecnologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, com base no exposto sobre o teor das reformas escolares por competências, tanto no que se refere às políticas curriculares quanto à dimensão da formação humana pautada nas diversas “teorias das competências”, observa-se que essas competências refletem uma formação escolar orientada pelo princípio da administração e do gerenciamento das necessidades do capital humano, seja durante sua era industrial, seja na era tecnológica. Sendo um conceito inicialmente desenvolvido sob o solo da teoria da eficiência e, posteriormente, no contexto das reformas de mercado na atual lógica toyotista, carregando consigo os valores de máxima eficiência e alta eficácia, princípios que se fazem presentes nas reformas escolares por meio do viés da “flexibilização”. Tal perspectiva busca, por um lado, otimizar os recursos públicos e qualificar o cenário educacional por meio da gestão competente; por outro, orientar a formação humana sob as égides da sociedade de mercado e consumo.

Ao se analisar o cenário educacional brasileiro nas últimas duas décadas e meia, percebe-se que, apesar das diferenças entre gestões conservadoras, como a de FHC, democráticas, como as do PT, e ultraconservadoras, como as de Temer e Bolsonaro, um mesmo projeto macroeconômico permaneceu no horizonte da educação nacional. Isso pode ser verificado pela continuidade e fortalecimento das diretrizes impostas por organismos internacionais na educação brasileira — seja pelos índices de avaliação, pelo estreitamento das parcerias público-privadas ou pela consolidação de uma base curricular nacional comum. Ainda que se reconheçam os esforços dos governos petistas em prol da democratização do acesso à educação, como políticas públicas de permanência, a expansão dos Institutos Federais e a valorização do currículo integrado, tais medidas não impediram que o Brasil continuasse seu processo de inserção nas dinâmicas globais do capitalismo.

Nessa perspectiva, fica evidente que, nas demais gestões, prevaleceu uma postura conservadora que sustenta e reproduz a desigualdade social como estratégia de intensificação da estratificação e controle das classes vulneráveis, mediante sua adaptação às demandas do mercado em cada fase histórica. Com base nisso, muitos autores da educação caracterizam a reforma escolar de 2017 como uma “contrarreforma”. Esse termo teve, à época, a função de expor como o governo Temer impôs a reformulação do ensino médio, desestruturando a lógica da formação contínua ao introduzir itinerários formativos que se distanciam dos conteúdos exigidos nos exames vestibulares e tendem a produzir, a longo prazo, novos desníveis sociais. Isso se deu com a justificativa de integrar a escola às exigências das sociedades tecnológicas, por meio da diferenciação dos percursos formativos.

Por outro lado, o argumento da contrarreforma só se sustenta quando se critica essa forma ultraconservadora de propor o ensino frente às transformações tecnológicas. Pois, mesmo nas gestões do PT, a lógica da adaptação social permanece, ainda que com maior equidade. Ou seja, o objetivo de adequar o país às exigências do mercado é um denominador comum entre diferentes governos.

Esse processo não se limita à educação, sendo parte de um fenômeno maior de “semiformação”, presente nas esferas culturais, sociais, históricas e políticas contemporâneas. Seu desfecho é a inclusão generalizada da sociedade nas novas formas de alienação — com destaque para a alteração da organização perceptual/sensorial, o controle rastreável via plataformização do ensino e o uso da gamificação como estratégia pedagógica. Nesse contexto, a crítica de Theodor W. Adorno, ao tratar dos conceitos de “véu tecnológico” e da “inteligência como categoria moral” (1996), revela-se de grande valor para se pensar os riscos do progresso irrefreável e o papel das tecnologias como agentes de recomposição da razão instrumental.

No ensino médio, os documentos analisados evidenciam uma clara intenção de empoderar os estudantes para um futuro que, paradoxalmente, não lhes é apresentado pela escola. Tal futuro é encoberto por ideais formativos abstratos. Nessa perspectiva, a ideia de projeto de vida torna-se o eixo do Projeto Político-Pedagógico, conectando a formação à lógica integradora da sociedade contemporânea. A antiga função do currículo tradicional, baseada na construção de um conhecimento acadêmico consistente, dá lugar a uma pedagogia marcada pela incerteza e pela urgência de preparar o aluno para um futuro indefinido (Gruschka, 2014). Portanto, o novo sentido atribuído à formação média concentra-se na capacidade do aluno de projetar sua trajetória futura, o que passa a ser uma exigência da própria formação.

Embora o estudante não esteja mais restrito ao currículo clássico e seus conteúdos alheios às suas necessidades individuais, pensar a autonomia discente neste modelo mediado por competências apresenta um novo desafio. A escola espera que adolescentes constituam seu futuro de forma precoce, sem que essa imposição seja tratada de maneira crítica. Por que é preciso pensar em um projeto de vida já na adolescência? Por que as habilidades socioemocionais — como “tolerância à frustração” e “tolerância ao estresse” — são tão enfatizadas nos documentos analisados nessa pesquisa? O que essas competências escondem, e por que o documento oficial não questiona isso? Essas perguntas não são levantadas, e, ainda assim, tais capacidades são tidas como essenciais, construídas a partir de análises positivistas e recortes estatísticos isolados, sem articulação com a complexidade social que os envolve.

Por sua vez, essa lógica pela qual a educação no Estado de São Paulo se apresenta, constitui-se na atualidade como um possível fracasso da educação, à medida em que críticas

contundentes a plataformização e ao Centro de Mídias se colocam, seja pelo esvaziamento da função pedagógica no ensino ou mesmo pela expropriação dos conhecimentos sob essa lógica maquinica de aprendizagem – cujo efeitos já aparecem nos índices avaliativos. O que coloca em xeque a oferta educacional do Estado de São Paulo enquanto, possivelmente, o parâmetro da educação escolar no Brasil.

Sob esse âmbito, questionamos em que medida demais estados brasileiros saem à frente no quesito da oferta educacional, como, por exemplo, o estado do Ceará. Conhecido por seu modelo educacional de sucesso no Brasil, sendo seu principal destaque a experiência educacional iniciada na cidade de Sobral. Em consulta ao relatório do Banco Mundial, observa-se quais fatores estão sendo considerados como estruturantes desse modelo escolar, entre estes estão: maior investimento financeiro no sistema escolar subsidiado pelo estado do Ceará e seus municípios, com ênfase em uma infraestrutura adequada; um olhar dedicado a fase da alfabetização, destinando-se programas de incentivo a capacitação docente específica para essa fase do processo educacional, entendida como primordial para a garantia do processo de aprendizagem pelos alunos em fases posteriores; preocupação com o professor enquanto principal responsável pela sala de aula e pelos recursos formativos, ofertando a estes capacitações com foco no plano de ensino, além de algumas cidades como Sobral serem consideradas como possuidoras de um piso salarial docente superior aos demais estados brasileiros; por fim, uma política pública de mais equidade na administração dos recursos educacionais: concedendo autonomia e suporte para municípios com maior vulnerabilidade social, onde as escolas tem como apoio a destinação de materiais didáticos estruturados sob a fase da alfabetização escolar e outros suportes orçamentários e curriculares voltados para os primeiros anos educação. Portanto, no geral, sendo uma política pública estadual focada nos anos iniciais da escolarização, além de uma política escolar de um pra um que se preocupa com a frequência escolar de cada estudante como tentativa de minar o abandono escolar (Agendas para o Brasil, 2024).

Embora o próprio relatório do Banco Mundial revele ser este um sistema educacional altamente implementado por uma mesma política de eficiência educacional como no Estado de São Paulo, questiona-se em que medida essa mesma política de eficiência está sendo melhor empregada – em benefício aos professores, alunos e demais atores escolares, portanto, direcionada à educação e não a interesses externos como evidencia-se no Estado de São Paulo.

Adiante, voltando-se a política escolar no estado de São Paulo, no que se refere ao papel da escola diante das sociedades tecnológicas, algumas observações merecem destaque. A função docente tradicional é transformada: o professor torna-se tutor dos interesses futuros dos

alunos, ajudando-os a elaborar seus projetos de vida com base em práticas e leituras orientadas. Tal lógica legitima a inserção de profissionais de notório saber como substitutos dos professores, reforçando a ideia de que a experiência de mercado vale mais que a formação pedagógica, esvaziando ainda mais o papel da pedagogia na escola.

Portanto, a centralidade da pedagogia na reflexão crítica sobre os saberes disciplinares e no trabalho escolar autônomo é desfeita (Gruschka, 2014). O currículo por competências, ainda que fale em autonomia, a interpreta sob uma lógica prática e adaptativa, onde o conhecimento é um meio para a ação, medida por habilidades e atitudes. Essa lógica exige uma crítica urgente sobre o sentido atribuído às competências, pois seu foco não está na formação conceitual e social, mas em uma aplicação experimental e pragmática ao se apurar a permanência e o viés da flexibilização no currículo. Mesmo quando os documentos não declaram abertamente uma finalidade econômica para a formação, esta se revela nas entrelinhas: na organização curricular e na perda de profundidade crítica do processo formativo.

Por fim, ao se retomar a crítica de Marise Ramos (2006), formulada ainda na primeira fase da implementação das competências na educação brasileira, destaca-se que, mais do que a mediação curricular, o foco atual das políticas está nos percursos formativos. Estes orientam não apenas as trajetórias pedagógicas, mas também os interesses do empresariado, cada vez mais presente na escola. O problema, portanto, não está somente no uso das competências como categoria organizadora, mas em como estas são mobilizadas nos documentos oficiais e no modo como moldam as trocas pedagógicas, os conhecimentos e os valores que fundamentam a formação escolar.

Com base nessas valiosas observações da autora, adiciona-se a essa discussão, que ao se refletir sobre o currículo por competências hoje, os desígnios da flexibilização, atualmente, não mais contam com a instrumentação das competências em sua dimensão meramente experimental sobre o currículo, pois se garante que as contradições das sociedades tecnológicas, pela universalização do capitalismo, se deem a nível da individualidade tomando a formação por um valor de distinção, princípio que generaliza a concorrência, a alta competitividade e a rivalização entre os indivíduos em todos os extratos sociais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Capitalismo ou Sociedade Industrial*. Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1. ed., 1995.
- _____. “Teoria da semicultura”. In: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno: *Sociologia*, p. 399–421. São Paulo: Ática, 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AFONSO, A. J. “Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital.” *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- AUGUSTO, A.; SAMPAIO, S. S. “Sobre ciência e comportamento humano.” *Psicologia: Ciência e Profissão*, Salvador, UFBA, 2005.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2016: Dividendos Digitais*. Disponível em: < <https://goo.gl/d2svSn> > Acesso em: 02 fev. 2025.
- BANDURA, A; AZZI R. G.; POLYODORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Tradutor Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, A.; ALVES, N. “Plataformização da educação e capitalismo de vigilância: riscos à formação humana”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e274567, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.274567>.
- BASTOS, T. B. M. C. “A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e275935, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NxJ9Nz7GcvjYYH9txwPNcWN/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/0102-4698275935>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Edições 70; Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- BERGER, Ruy. *Proposta de avaliação do ENEM: fundamentação teórica e diretrizes*. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/136>>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 out. 2024.

_____. *Base Comum Curricular: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto Escolar: Possibilidades*. CIEB, 2025a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2025.

_____. CNE/CEB. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021a. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2021.

_____. CNE/CEB. Parecer nº 15/98 e Parecer nº 16/99, ambos de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponíveis em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>, acesso em 10 jan. 2025.

_____. CNE/CEB. *Projeto de Lei nº 2*, de 30 de janeiro de 2012. Brasília, DF, 2012.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 3/2018, 21 nov. 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 21, 22 nov. 2018b.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 4/1999, 13 jul. 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1999b, p. 27.

_____. Decreto nº 2.208, 17 abr. 1997. Regulamenta arts. 36–42 da Lei nº 9.394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 18 abr. 1997a.

_____. *Diário Oficial da União*. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro, publicado em 05/04/2019, Edição: 66, Seção: 1. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199, Acesso em: 08 set. 2025.

_____. Câmara dos Deputados. Lei nº 14.995, de 10 de outubro de 2024. Brasília, 2024.

_____. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. ENEM: Documento Básico 2000. Brasília: MEC/INEP, 1999c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de novembro de 2024, Seção 1, p. 48.

_____. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 11.494, de 20 jun. 2007. Institui o FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 13.415, de 16 fev. 2017. Altera as Leis nº 9.394/96 e 11.494/07. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 17 fev. 2017.

_____. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 2 jul. 2021b.

_____. Medida Provisória nº 746, 22 set. 2016. Institui o novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 23 set. 2016.

_____. MEC. SEMTEC. Portaria nº 30, de 21 mar. 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 2000.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

_____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 fev. 2025.

_____. Secretaria de Comunicação Social. *Parcela de R\$ 1.000 do Pé-de-Meia começa a ser paga nesta terça-feira (25)*. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/02/parcela-de-r-1-000-do-pe-de-meia-comeca-a-ser-paga-nesta-terca-feira-25>. Acesso em: 19 abr. 2025.

_____. SEDUC-SP. Resolução SEDUC nº 95, 07 nov. 2024. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 8 fev. 2025.

BRUNNER, J. J. PREAL – *Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe* nº 16: Educação – cenários de futuro. Setembro 2000. Disponível em: <https://goo.gl/Hf6TEo>, acesso em 4 fev. 2025.

CAMPOS, L. F. A. A. Inteligência artificial e instrumentalização digital no ensino: a semiformação na era da automatização computacional. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Unesp/Araraquara, 2018.

CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, 2006.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). *Currículo de referência: itinerário formativo em tecnologia e computação*. São Paulo : CIEB, 2020.

CHOMSKY, N. *Aspect de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil, 1971.

COAN, M. *Educação e empreendedorismo: uma análise das políticas educacionais no Brasil (2003–2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). *Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos*. São Paulo: CGI.br, 2023.

CORREIA, J. A. *Sociologia da educação: processos sociais de ensino e aprendizagem*. Porto: Afrontamento, 1996.

COSTA, P. T., Jr.; McCRAE, R. R. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE nº 173/2019: reconhecimento de notório saber de profissionais para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional do Novo Ensino Médio*. [S.l.]: CEE, 2019. Disponível em: <<https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/legislacaoescolar/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%20173>>. Acesso em: 18 maio 2025.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, J. M. A. P. BNCC e educação integral: (re)configurações para o projeto de vida no ensino médio. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 37-54, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1039>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DUARTE, N. Vygotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: *Autores Associados*, 2001.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

FERRETI, C. J.; SILVA, S. P. e. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: regressão de direitos e precarização da formação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-38, 2017.

FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A. a reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.1, 2020.

FRIGOTTO, G. A reforma do Ensino Médio: sua dupla face e interesses que a sustentam. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, n. 2, p. 46-65, 2017.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, E.; SASSERON, L. H. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCN à BNCC. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

GOMES, C. M. A. *A estrutura fatorial do inventário de características da personalidade*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GOMES, L. R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 2, 2017.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. n: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (orgs.). *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 153-169.

GRUSCHKA, A. Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula. *Constelaciones – Revista de Teoria Crítica*, n. 6, 2014.

IGNÁCIO, C. A. Amigos da Escola: ações e reações no cenário educacional. GT: *Estado e Política Educacional*, n. 05, São Paulo: FAPESP, 2009. Disponível em: <GT05-3709--Int>. Acesso em: 7 jun. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Nossa História**. São Paulo: IAS, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/nossa-historia/> Acesso em: 10 dez 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO. Competências socioemocionais. Seção: Políticas públicas educacionais para desenvolver competências para o século 21, 2015.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, 2000.

LIMA, J. C. Sobre empreendedorismo e cultura do trabalho. *Rev. Bras. Ci. Soc.* vol. 39 e39010. 2024.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a Educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e249276, 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 jan. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSE, H. *O homem unidimensional: estudos sobre a ideologia da sociedade industrial avançada*. Tradução de Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MENDONÇA, G. B.; FÁVERO, R. F. *Centro de Mídias SP: uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020.

MERVIELDE, I.; DE FRUYT, F. Assessing children's traits with the Hierarchical Personality Inventory for Children. In: DE RAAD, B.; PERUGINI, M. (Eds.). *Big Five Assessment*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2002. p. 127-146.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, P. A. P; MELO T. A; BIANCO, M. F. Noções/significado(s) de competência(s): uma revisão teórica. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v.20, n.2, p. 487-504, jul./dez. 2015.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 97, 1996.

NÓVOA, A. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física, 1986.

OEVERMANN, U. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, A./U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*, Wetzlar: Büchse der Pandora 2004, 189-234

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. A BNCC e a reforma do ensino médio: mecanismos para a promoção da privatização na educação básica. *Retratos da Escola, Brasília*, v. 13, n. 25, p. 19-36, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/934>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O Modelo de Competências: entre o Pragmatismo e o Tecnicismo. III Seminário de Pesquisa: *O Tempo do Capital e do Trabalho no Brasil*, São Paulo, 2008.

RAMOS, T. Plataformização na rede pública estadual de São Paulo: o impacto pedagógico da plataformização na educação pública e suas consequências. *Movimento*, São Paulo, 2024.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, 2010.

RODRIGO, B. E.; SILVA, M. J. A.; RAMOS, J. E. Políticas curriculares e o empreendedorismo no contexto da globalização econômica. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 147-162, 2022.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Dos saberes às competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 173, de 13 de novembro de 2019. Fixa normas para o funcionamento dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 14 nov. 2019.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 95, de 7 de novembro de 2024. Estabelece normas para a organização e funcionamento das escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio com itinerários formativos. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 8 nov. 2024. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-daeducacao/resolucao-seduc-n-95-de-7-de-novembro-de-2024-2024110811231220705749>. Acesso em: [coloque a data de acesso].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares: Projeto de Vida*. 2020. 25 p.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102.

SENA, A. K. C.; BARBOSA, R. P.; SILVA, M. Q. “Novo” Novo Ensino Médio e as suas contradições - indícios de Pós-Neoliberalismo à brasileira? *Eccos -Revista Científica*, São Paulo, n. 73, p. 1-20, e27723, a br./jun. 2025.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998.

SILVA, M. R. Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio”. Programa De Estudos Pós-Graduados Em Educação: *História, Política e Sociedade - PUC/SP*, São Paulo, 2003.

_____. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo, editora Cortez, 2008.

_____. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Edur – Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2018.

SILVA, N. A. G.; CAROLEI, P. Plataformização da educação pública: desafios para autonomia docente e inclusão discente. *Redoc*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, 2024.

SILVA, V. B. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870–1970)*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, A. V. M. *A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ – Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2017.

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. In: *Cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Movimento Todos pela Educação**. 2022. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br Acesso em: 08 abr. 2022.

UCZAK, L. H. *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório de monitoramento global da educação* – 2016. Disponível em: <https://goo.gl/J1a7LO>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VIEIRA, N. B.; SOUZA, J. S. O papel dos aparelhos privados de hegemonia burguesa na contrarreforma do Ensino Médio. *Formação e movimento* v. 5, n. 11, 2023.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área de educação. *Linhas Críticas*, vol. 16, núm. 31, julho-dezembro, 2010.

VONÈCHE, J.; STOLTZ T. Ação como solução ao problema mente e corpo na teoria de Piaget. *Educar*, Editora UFPR, n. 30, Curitiba, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMORA J. A. *Entre a ‘cidadania’ e o ‘capital humano’: a dialética da modernidade educativa*; Tradução de Antonio A. S. Zuin; Belarmino C. G. da Costa; Luiz Roberto Gomes; Luiz A. C. N. Editora: Lastória, 2014a.

ZAMORA, M. H. N. Para além da fábrica: trabalhadores, imaterialidade e o capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, R. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014b, p. 29-45.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ZUIN, A. A. S. Vigiar e punir os professores à distância? *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGÊNCIA BRASIL. Inep defende que Enem não irá avaliar itinerários formativos: comissão do Senado avalia projeto de reforma do ensino médio. Brasília, 2024. Disponível em: [Inep defende que Enem não irá avaliar itinerários formativos | Agência Brasil](#) Acesso em: 11 de julho de 2025.

AGÊNCIAS PARA O BRASIL. Ceará e Sobral: Um modelo de sucesso na educação brasileira, 2024. Disponível em: [Ceará e Sobral: Um modelo de sucesso na educação brasileira – Agendas para o Brasil](#) Acesso em: 20 de julho de 2025.

ANDRADE, D. P.; OTA, N. K. Uma alternativa ao neoliberalismo: entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval, *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 27, n. 1, 2015.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa, Papirus, Campinas – SP, 1996.

_____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In S. MICELI (Org.), *A economia das trocas simbólicas*, Perspectiva, São Paulo, 1998.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. CEENSI, Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Relatório. Brasília (DF): 2013.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF), 2004.

CARTA CAPITAL. A plataformização do ensino público paulista é um desastre... Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/a-plataformizacao-do-ensino-publico-paulista-e-um-desastre/> Acesso em: 12 de julho de 2025.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 7, 2019.

GARCIA, L. G. Ensino de inteligência competitiva no apoio à busca do sucesso profissional de graduandos em biblioteconomia e ciência da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.25, número 2, 2020

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, 2008.

LIBÂNEO J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. Coleção Educar, São Paulo, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sancionada lei que reestrutura o ensino médio. Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Básica (SEB),

Brasília, 2024. Disponível em: [Sancionada lei que reestrutura o ensino médio — Ministério da Educação](#). Acesso em: 11 de julho de 2025.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre/BR: Artmed, 2001.

PUCCI, B. (2004). Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. IN: A. A. S. ZUIN, B. PUCCI, N. RAMOS DE OLIVEIRA (orgs.), *Ensaio Frankfurianos*. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 89-96.

SARTOR, J. B. *Aproximando pedagogias e conceitos: habitus de Bourdieu e esquemas de ação de Piaget na Pedagogia da Performance Musical*, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO PPGM – Doutorado em Música - Práticas Interpretativas SIMPOM, RJ, 2014.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. *Seminário Choque Teórico*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1987.

SCHIKMANN, R. *Gestão estratégica de pessoas e planos de carreira: competências organizacionais e individuais*. Enap - Escola Nacional de Administração Pública, 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, M. N.; WECHSLER, A. M. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouros, SP 1 (1): 134-150, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. IN: DELORS, J. (Org.). *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: < <https://goo.gl/THgCd7> > Acesso em: 10 fev. 2025.

_____. A Tecnologia, Informação e Inclusão. *TICs na Escola*. V.01, nº 03, 2008. Disponível em:< <https://goo.gl/suGp0F>> Acesso em: 02 set. 2016.

VANDIJCK, J.; POELL, T. Social media platforms and education. in: BURGESS, J.; MARWICK, A.; POELL, T (Ed.). *The SAGE Handbook of Social Media*. S.l.: SAGE Publications Ltd, 2018.

WACQUANT, L. Notas para esclarecer a noção de habitus. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção* (RBSE), João Pessoa, PR, v.6, n.16, p.5-11, 2007

● ANEXO I — IDEAL FORMATIVO DE PROJETO DE VIDA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É necessário garantir que, ao final do Ensino Fundamental, o estudante paulista se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda (Currículo Paulista, 2019, p. 36).

Ano	Emenda	Elementos em destaque	Competências socioemocionais a serem desenvolvidas internacionalmente a cada ano
6º ano: Eu e o outro	Acolhimento, autogestão das novas demandas escolares, reflexão, discussão e conexão dos estudantes com suas origens e características, bem como com seus vínculos de relações pessoais.	O componente Projeto de Vida acolhe e apoia o estudante do 6º ano na mudança de etapa do Ensino Fundamental, no que diz respeito a: ● Capacidade de se conhecer. ● Capacidade de gerir seus estudos. ● Capacidade de convívio.	● Empatia; ● Respeito; ● Tolerância ao estresse; ● Autoconfiança; ● Tolerância à frustração; ● Organização.
7º ano: Eu e meus projetos	Conexão dos adolescentes com suas forças, dificuldades, interesses, sonhos e possibilidades. Desenvolvimento da capacidade de planejar, priorizar e se organizar para alcançar objetivos e metas.	O componente Projeto de Vida apoia o desenvolvimento do estudante do 7º ano com foco em: ● Capacidade de planejar ações com foco em objetivo específico. ● Capacidade de se organizar.	● Determinação; ● Organização; ● Foco; ● Persistência; ● Responsabilidade; ● Iniciativa Social; ● Curiosidade para Aprender; ● Imaginação Criativa.
8º ano: Eu, nós e o mundo	Noções de direitos e responsabilidades, cidadania e participação na escola e na comunidade. Desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária, com estímulo para que estudantes se vejam como investigadores e agentes de transformação da realidade.	O componente Projeto de Vida apoia o desenvolvimento do estudante do 8º ano com foco em: ● Capacidade de “aprender a fazer” desenvolvendo a iniciativa social. ● Capacidade de desenvolver o espírito gregário.	● Entusiasmo; ● Determinação; ● Organização; ● Foco; ● Persistência; ● Responsabilidade; ● Assertividade; ● Empatia; ● Iniciativa Social; ● Interesse artístico.

9º ano: Eu e meu propósito	Conexão dos estudantes com suas motivações e aspirações. Reflexão sobre propósito. Planejamento, priorização e organização de objetivos e metas presentes e futuros. Preparação para o Ensino Médio. Desenvolvimento de competências ligadas ao autoconhecimento para o novo mundo do trabalho a partir de comportamento exploratório e ampliação de repertórios.	O componente Projeto de Vida apoia e prepara o estudante do 9º ano para a mudança de etapa para o Ensino Médio: • Capacidade de planejar seu projeto de vida. • Capacidade de articular seu projeto de vida à continuidade de estudos. • Capacidade de desenvolver processo de autoconhecimento, que fundamente escolhas futuras relacionadas ao mundo do trabalho.	• Entusiasmo; • Determinação; • Organização; • Foco; • Persistência; • Responsabilidade; • Assertividade; • Empatia.
-----------------------------------	---	--	---

Fonte: Adaptado de “Diretrizes Curriculares Projeto de Vida”, 2020, p. 12-15.

● ANEXO II — IDEAL FORMATIVO DE PROJETO DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO

Ideal Formativo: assegurar que todos os estudantes, ao final do Ensino Médio, possuam repertório pessoal-biográfico, científico, cultural e político capaz de permitir-lhes estruturar seus projetos de vida de forma sustentável em relação à continuidade dos estudos, o ingresso qualificado no mundo do trabalho, a orientação para uma vida saudável e feliz, tanto do ponto de vista individual, como do ponto de vista comunitário e social. De forma que ao se reconhecerem como sujeitos históricos, cuja construção identitária deriva de um processo contínuo de interação e participação, respondam às demandas sociais, econômicas, culturais e políticas, próprias da vida em sociedade, de forma responsável e ética.

Série	Emenda	Elementos em destaque	Competências socioemocionais a serem desenvolvidas internacionalmente a cada ano
1ª série: Quem eu sou e as escolhas que faço	- Reflexão dos estudantes sobre suas identidades, a partir das diferentes relações sociais que vivenciam, na família, na escola e na comunidade. - Pensar sobre o outro, fortalecendo as relações interpessoais, vínculos sociais e convivência com os outros. - Entender o Ensino Médio e as possibilidades de escolhas, como de itinerário formativo e outras relacionadas à dimensão de estudante e profissional. - Discussão sobre diferentes perspectivas para a realização pessoal e profissional e caminhos práticos de sua viabilização, em um mundo digital, tecnológico e em constante transformação.	O componente Projeto de Vida acolhe e apoia o estudante da 1ª série na chegada ao Ensino Médio, no que diz respeito à: - Capacidade de se conhecer, identificando seus processos de formação pessoal e sua relação com a família, escola e comunidade; - Capacidade de qualificar as relações que estabelece com os outros; - Capacidade de se abrir a novas experiências intelectuais, culturais e estéticas, aos aprendizados que serão construídos nessas experiências e à diversidade de caminhos para a autorrealização que delas decorrem. - Capacidade de fazer escolha de itinerário formativo, tomando decisões com responsabilidade,	- Curiosidade para Aprender; - Empatia.

	• Compreensão e início da construção do Plano de Ação de Projeto de Vida.	considerando o seu Projeto de Vida.	
2ª série: Quem eu quero ser e as aprendizagens que necessito	• Compreensão de que realizações futuras dependem das decisões e escolhas feitas no presente. • Aprendizagens e tomada de decisão em situações desfavoráveis e/ou estressantes. • Reflexão sobre possíveis consequências de suas escolhas e ações. • Identificação e compreensão de fatores fundamentais (atitudes e práticas) para que possam cumprir seus objetivos, planejando os passos mais adequados e ajustes necessários para construção do seu Projeto de Vida. • Elaboração contínua e atualização do Projeto de Vida, definindo estratégias e ações que viabilizem sua concretização. • Compreensão da importância das áreas de conhecimento e como essas aprendizagens se articulam a seu Projeto de Vida.	O componente Projeto de Vida apoia o desenvolvimento do estudante da 2ª série com foco em: • Capacidade de aprender e fazer escolhas em situações favoráveis ou desfavoráveis, considerando seu Projeto de Vida e as consequências de suas escolhas e ações. • Capacidade de se apropriar e mobilizar estratégias para viabilizar a concretização de seu Projeto de Vida. • Capacidade de compreender o Projeto de Vida como um exercício contínuo, que impacta no presente e no futuro.	• Tolerância à Frustração; • Entusiasmo; • Foco; • Determinação; • Interesse Artístico; • Respeito.

3ª série: Meu percurso, conquistas e novos desafios	• Atribuição de significado às experiências vividas na educação básica, reconhecendo conquistas e se apropriando dos aprendizados. • Momento de celebração da conclusão do Ensino Médio, com o protagonismo dos estudantes e participação da comunidade escolar como um todo. • Identificação de como os aprendizados construídos ao longo do componente curricular Projeto de Vida podem ser úteis em outros contextos da vida, como a vida produtiva e/ou acadêmica, com vistas à automatização e ao desenvolvimento pleno. • Entendimento da importância da formação contínua com autonomia e planejamento de ações práticas para sua viabilização. • Conhecimento sobre o mundo do trabalho contemporâneo, suas formas de organização e transformação. • Reflexão sobre decisões profissionais. • Identificação e ampliação de redes, que vão desde redes de sociabilidade a redes profissionais.	O componente Projeto de Vida apoia e prepara o estudante da 3ª série a conclusão do Ensino Médio visando desenvolver: • Capacidade de consolidar o planejamento de seu projeto de vida, com vistas à auto realização pessoal, profissional e cidadã. • Capacidade de querer se engajar, em formação contínua ao longo da vida, estudando e aprendendo com autonomia. • Capacidade de amadurecer reflexões baseadas em conhecimentos sobre o mundo do trabalho contemporâneo, que orientem seus interesses de trajetória profissional e formação acadêmica.	• Tolerância ao estresse; • Assertividade; • Persistência; • Imaginação criativa; • Confiança.
--	---	---	--

Fonte: Adaptado de “Diretrizes Curriculares Projeto de Vida”, 2020, p. 15-20.

• ANEXO III — QUADRO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CADA DOCUMENTO

Nº	Autores	Título	Referenciais
1	ABRAHAMAS, L., PANCORBO, G., PRIMI, R., SANTOS, D., KYLONEN, P., JOHN, O. P., FRUYT, F. (2019)	Social-emocional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts.	Big Five: relacionada com o modelo de 5 traços da personalidade: conscienciosidade, extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura à experiência (Primi et al., 2016; Kyllonen et al., 2014).
			Discussões sobre Inteligência Emocional a partir das características: empatia, autonomia e controle emocional (Van der Zee et al., 2002; CASEL, 2013).
			Modelo da Psicologia Positiva a partir de aspectos: competência, confiança, caráter, cuidado e conexão (PERMA de Seligman, 2011).
			Classificação e definição das competências por meio do modelo de "Taxionomias Educacionais e Organizacionais (National Research Council, 2010; OECD, 215).
2	BURRUS, J., & BRENNEMAN, M. (2016)	Psychosocial skills: Essential components of development and achievement in K-12.	Big Five: relacionada com o modelo de 5 traços da personalidade: conscienciosidade, extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura à experiência (PsycInfo © APA, 2024).
3 e 4	INSTITUTO AYRTON SENNA (2019)	Instituto Ayrton Senna	Modelo global das Cinco Macrocompetências: abertura a novas experiências, engajamento com o outro, resiliência emocional, gentileza e autogestão. A partir desse modelo macrorreferencial surgem 17 habilidades socioemocionais: determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.
			Abordagem Intencional para o desenvolvimento socioemocional como SAFE (Sequencial, Ativo, Focado, Explícito) e abordagens para o desenvolvimento socioemocional Duplo Foco.
5	KYLONEN, P. C., LIPNEVICH, A. A., BURRUS, J., & ROBERTS, R. D. (2014)	Personality, Motivation, and College Readiness: A Prospectus for Assessment and Development	Big Five: relacionada com o modelo de 5 traços da personalidade: conscienciosidade, extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura à experiência (Abe, J. A. A., 2005).

6	OECD (2015)	Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing	Big Five: relacionada com o modelo de 5 traços da personalidade: conscienciosidade, extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura à experiência (OECD (2012), Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD).
7	SANTOS, D., & PRIMI, R. (2014)	Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas	Quadros teóricos globais para o século 21: Inspirados em iniciativas como o Relatório Delors (UNESCO, 1996), que propõe quatro pilares da educação ("Aprender a Conhecer", "Aprender a Fazer", "Aprender a Ser" e "Aprender a Conviver"), e outros modelos internacionais como P21, ATC21s e OECD. Esses quadros destacam a importância de habilidades como criatividade, colaboração e adaptabilidade, conectadas às chamadas "soft skills" e ao conceito de capital social. Big Five: relacionada com o modelo de 5 traços da personalidade: conscienciosidade, extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura à experiência (John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008); John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991); Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003)).
8	ZABALA, A.; ARNAU, L. (2010)	Como aprender e ensinar competências	Os autores tomam as teorias de Lévi Vigotsky como um construtivismo social (VIGOTSKY, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Teoria da Inteligência Emocional no gerenciamento das emoções (McCLELLAND, D.C. (1973): «Testing for Competencies rather than intelligence». American Psychologist. 28, pp. 1-14). Recomendações OECD sobre competências socioemocionais (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005); COMISIÓN EUROPEA (2002); Directorate-General for Education and Culture (2004); CONSEJO EUROPEO (2001); DELORS, J. (1996)). LE BOTERF, G. (2000): La ingeniería de las competencias. Barcelona. Gestión 2000. LOPEZ, J. LEAL, I. (2002).

Fonte: Criado com base no “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação”, 2020 e nas “Diretrizes Curriculares Projeto de Vida”, 2020.

● **ANEXO IV — UNIDADE CURRICULAR: LETRAMENTO MIDIÁTICO (40)**

COMPETÊNCIA	Utilizar diferentes mídias para a comunicação, agindo de forma crítica e ética na produção e consumo de informação.		
PERFIL DOCENTE	Docente com conhecimentos de informática em nível intermediário.		
ATITUDE	HABILIDADE	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS SUGERIDAS (COMO DESENVOLVER ESSA HABILIDADE)
Criticidade no consumo e produção de informações nos meios midiáticos.	Compreender o papel e o impacto da comunicação em nossa sociedade.	A influência das novas tecnologias e dos gêneros digitais nas mídias; Liberdade de expressão; Liberdade de imprensa; Comunicação, Cidadania e Democracia; Ética na comunicação.	Realização de estudos de caso sobre o impacto de algum evento midiático e os efeitos da desinformação no dia a dia das pessoas, e discussão sobre a responsabilidade na produção de informação por parte dos veículos e profissionais de imprensa e produtores de conteúdo.
Ética, responsabilidade e respeito no compartilhamento de opinião e informação em meios de comunicação.	Compreender as formas de comunicação, suas linguagens e técnicas em diferentes mídias.	Gênero e técnicas jornalísticas; técnicas e linguagens publicitárias; Fontes de informação; Informação em redes sociais.	Criação de um portfólio com as características de gêneros jornalísticos da atualidade, bem como as mídias e a difusão de informação.
	Reconhecer a qualidade, confiabilidade, os vieses e as intencionalidades no discurso de fontes de informação em diferentes mídias.	Análise crítica de mídia: Checagem de informações; Diferenciação entre informações e opinião; Intencionalidade das fontes de informação; Interpretação do discurso.	Criação de uma simulação de empresa de checagem de fatos para realizar análise de conteúdos de diversas fontes e mídias, como aplicativos de mensagens instantâneas e materiais de blogs e veículos de imprensa.
	Produzir conteúdo midiático escolhendo os melhores gêneros digitais para expressar suas ideias e inserir em seu contexto social, exercendo seus protagonismos de maneira ética.	Técnicas de produção de textos: Construção de argumentação e discurso; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Estratégias de Produção; Linha Editorial.	Criação de uma simulação de uma agência de notícias que produzirá conteúdos de diferentes formatos, como reportagens em texto, podcasts, videojornalismo etc.
INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Analisa criticamente um conteúdo midiático, checando informações, diferenciando informação de opinião, identificando a intenção das fontes de informação e interpretando o discurso.		
	Aplica processos de checagem da confiabilidade das informações encontradas em conteúdos de diversas mídias.		
	Se expressa produzindo conteúdo para diferentes mídias utilizando as melhores tecnologias de acordo com o contexto e a intencionalidade.		

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação”, 2020, p. 37.

● **ANEXO V — UNIDADE CURRICULAR: ÉTICA E DIREITO DIGITAL (40H)**

COMPETÊNCIA		Analisar a convivência em meio digital sob a luz da ética e do direito digital.	
PERFIL DOCENTE		Docente com conhecimentos de informática em nível básico.	
ATITUDE	HABILIDADE	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS SUGERIDAS (COMO DESENVOLVER ESSA HABILIDADE)
Empatia ao se comunicar na internet.	Distinguir informações verdadeiras e falsas (fake news).	Análise crítica da informação, confiabilidade de informações e fake news.	Reflexão sobre valores e atitudes responsáveis relacionadas ao uso de dados em ambiente digital – por exemplo, trabalhando com fake news e avaliando formas de detectá-las.
Respeito e responsabilidade com a informação em meio digital.	Analisar e refletir sobre questões éticas da internet, cyberbullying e direito digital, conduta e linguagem apropriadas ao se comunicar, bem como ações de conscientização que possam ser feitas na comunidade.	Cyberbullying, conduta e linguagem apropriada na internet (redes sociais e memes).	Reconhecimento e análise dos aspectos do direito digital – por exemplo, realizando estudos e debates sobre responsabilidades, direitos e deveres da vivência em meio digital. Reflexão sobre as características do cyberbullying – por exemplo, propondo ações para solucionar o problema em um debate sobre um caso real. Reflexão sobre conduta on-line – por exemplo, construindo coletivamente regras de conduta que colaborem para o debate de questões éticas em evidência.
Cuidado com plágio e autoria de documentos, planilhas, apresentações, audiovisuais.	Analisar e refletir sobre o tempo de vivência em meio digital, jogos, redes sociais, entre outros, bem como sobre os perigos da internet.	Cyberbullying, conduta e linguagem apropriada na internet (redes sociais e memes).	Identificação dos problemas decorrentes do uso excessivo da tecnologia – por exemplo, debatendo sobre participação em jogos on-line e uso de celular. Proposição de ações e projetos a respeito de vivência digital. Criação de portfólios de usos pessoais de cada estudante, realizando debates e apresentações.

			Discussão de segurança, proteção de informática e caos sobre os perigos da vivência na internet, como a inserção de dados pessoais, conversa em chats com desconhecidos, entre outros. Discussão sobre a importância das senhas e boas práticas para criação destas, e a relevância do tráfego de informações criptografadas nas redes – por exemplo, em relação a dados como senhas e informações bancárias das pessoas.
Atenção no compartilhamento de informações e pesquisas de terceiros.	Identificar e compreender o impacto dos direitos e deveres em meio digital nas ações dos indivíduos.	Lei geral de proteção de dados. Noções de direito digital.	Análise de legislação relacionada ao direito digital por meio da criação de portfólio. Criação de projetos de cidadania digital que contemplem o combate ao cyberbullying e a criação de blogs que tratam do direito digital.
INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Identifica e compreende os direitos e deveres da convivência em meio digital, destacando a ética no compartilhamento de informações, opiniões, dados, dentre outros.		
	Estrutura ações de cidadania digital, contemplando ação humanizada do indivíduo frente aos desafios do uso das tecnologias digitais.		

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação”, 2020, p. 39-40.

• ANEXO VI — UNIDADE CURRICULAR: EMPREENDEDORISMO TECNOLÓGICO (80H)

COMPETÊNCIA	Desenvolver soluções inovadoras utilizando tecnologias para resolver problemas.		
PERFIL DOCENTE	Docente com conhecimentos de empreendedorismo ou instrutor (a) de informática da escola ou profissional do mercado com experiência docente.		
ATITUDE	HABILIDADE	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS SUGERIDAS (COMO DESENVOLVER ESSA HABILIDADE)
Atitude empreendedora.	Compreender os fundamentos do empreendedorismo considerando as características dos modelos de negócio e das ferramentas disponíveis.	Empreendedorismo: teoria e prática.	Abordagem de temáticas como etapas da elaboração de planos de negócios, projetos, pesquisa, de mercado, e destacando ferramentas como Canvas, design Thinking, PMI, entre outras.
Proatividade no desenvolvimento de projetos.	Analisar problemas sociais relacionados a sua cidade ou estado usando ambientes digitais para propor e discutir soluções.	Soluções tecnológicas em problemas sociais.	Apresentação de propostas/soluções para problemas da cidade ou do bairro onde está a escola – por exemplo, usando um fórum ou um recurso digital aberto para expressar as ideias.
Respeito no trabalho em equipe.	Propor soluções inovadoras ou coletivas, considerando o uso de tecnologias no desenvolvimento de produtos ou serviços que atendam a necessidades locais, regionais, nacionais ou globais.	Soluções tecnológicas em problemas sociais.	Reflexão sobre valores e atitudes responsáveis relacionadas ao uso de dados em ambiente digital – por exemplo, trabalhando com fake news e avaliando formas de detectá-las.
INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Criar projeto utilizando a tecnologia como meio ou finalidade, com base em princípios do empreendedorismo e da cidadania.		

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação”, 2020, p. 41.

● **ANEXO VII — UNIDADE CURRICULAR: PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES (80H)**

COMPETÊNCIA	Resolver problemas por meio do desenvolvimento de algoritmos e implementá-los em linguagens de programação textual.		
PERFIL DOCENTE	Docente com conhecimento de informática em nível avançado.		
ATITUDE	HABILIDADE	CONHECIMENTOS	PRÁTICAS SUGERIDAS (COMO DESENVOLVER ESSA HABILIDADE)
Consciência do poder inclusivo e transformador da tecnologia e seu impacto social, econômico e cultural.	Conhecer os princípios de criação, compilação / interpretação, execução, depuração e teste de programas de computadores.	Processos de criação, compilação / interpretação, execução, depuração e teste de programas de computadores.	Escrita de programas em linguagens de programação textuais, podendo ser interpretadas com compiladas, para resolver problemas simples que envolvam entrada, processamento e saída de dados.
Respeito e responsabilidade com a informação em meio digital.	Avaliar diferentes soluções algorítmicas para um mesmo problema em termos de desempenho e complexidade de tempo e espaço.	Medidas de desempenho e complexidade de algoritmos.	Comparação de abordagens diferentes para resolver um mesmo problema (ex: busca em largura recursiva versus iterativa, busca linear versus busca binária em um vetor ordenado etc.).
Respeito aos direitos autorais e à propriedade intelectual em meios digitais.	Distinguir e utilizar diferentes tipos de dados (números, textos e booleanos) em algoritmos e conhecer suas representações pelo computador.	Tipos de dados e suas representações pelo computador.	Escrita de programas em linguagens de programação textual, podendo ser interpretadas com compiladas que representam e resolvam problemas dos mais variados domínios (científico, financeiro, lúdico etc.).
Atitude propositiva e responsável no uso de tecnologias.	Utilizar estruturas de controle de fluxo de execução de comandos em algoritmos e programas: laços de repetição, estruturas de decisão, de processamento paralelo e tratamento de execução.	Estruturas de controle do fluxo de execução de comandos: estruturas sequenciais, laços de repetição, estruturas de decisão, de processamento paralelo e tratamento de exceção.	Escrita de programas em linguagens de programação textual, podendo ser interpretadas e compiladas, que realizam processamentos sequenciais, condicionais ou com controle de repetições.
	Utilizar apropriadamente constantes, variáveis, conjuntos (arranjos unidimensionais, bidimensionais e superiores, listas e dicionários) e objetos	Armazenamento e organização de dados na memória do computador utilizando constantes, variáveis, conjuntos (arranjos unidimensionais, bidimensionais e	Escrita de programas em linguagens de programação textual, podendo ser interpretadas e compiladas, que armazenam em memória dados de diferentes tipos e em diferentes estruturas.

	em algoritmos e programas.	superiores, listas e dicionários).	
	Organizar programas em módulos (procedimentos, funções ou subrotinas), realizando a troca de dados entre eles por diferentes estratégias: por valor, referência e resultado.	Modularização de código através do uso de funções e procedimentos com passagem de valores por valor, referência e resultado.	Escrita de programas que resolvam problemas complexos, dividindo-os em problemas menores e escrevendo módulos para a sua resolução (ex: construir uma calculadora a partir dos módulos de soma, subtração, divisão, multiplicação etc.) ou então resolvendo problemas que permitam a reutilização de um algoritmo, evitando sua duplicação (ex: um programa que toque uma determinada música e que utiliza um procedimento para tocar seu refrão).
INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Criar, compilar, interpretar, executar e testar um programa que implemente um algoritmo para realizar uma determinada tarefa.		
	Classifica soluções diferentes para um mesmo problema em termos de desempenho e complexidade computacional da solução.		
	Modela e representa dados de diferentes contextos reais utilizando os tipos mais adequados para cada dado.		
	Desenvolve algoritmos que utilizam estruturas de controle de fluxo de execução de comandos adequadamente para realizar uma determinada tarefa.		
	Desenvolve algoritmos capazes de utilizar constantes e variáveis, e de inserir, apagar e buscar informações em conjuntos de dados (arranjos unidimensionais, bidimensionais e superiores, listas e dicionários).		
	Organizar um programa em módulos utilizando procedimentos e funções e realizando transferência de dados por valor, por referência e por resultado.		

Fonte: Adaptado de “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação”, 2020, p. 58-59.

• **ANEXO VIII — OUTRAS UNIDADES CURRICULARES**

UNIDADE CURRICULAR	COMPETÊNCIA	PERFIL DOCENTE
Ética e Direito Digital (40h)	Analisar a convivência em meio digital sob a luz da ética e do direito digital.	Docente com conhecimentos de informática em nível básico.
Empreendedorismo Tecnológico (80h)	Desenvolver soluções inovadoras utilizando tecnologias para resolver problemas.	Docente com conhecimentos de empreendedorismo ou instrutor (a) de informática da escola ou profissional do mercado com experiência docente.
Tecnologia e Mundo do Trabalho (80h)	Analisar a relação entre tecnologia e o trabalho no século XXI, considerando impactos e transformações sociais, econômicas e políticas.	Docente com conhecimentos de informática em nível básico.
Realidade Misturada (40h)	Criar e utilizar ambientes imersivos de realidade aumentada, virtual ou misturada, desenvolvendo pensamento crítico sobre usos, limitações desafios e cuidados nestes ambientes.	Docente com conhecimento de informática em nível avançado.
Inteligência Artificial (40h)	Criar e utilizar aplicações de Inteligência Artificial e suas tecnologias subjacentes, refletindo sobre os impactos sociais, culturais e ambientais desta tecnologia em cenários de utilização.	Docente com conhecimentos de informática em nível avançado.
Tecnologias para Internet (80h)	Criar páginas estáticas e dinâmicas para a internet utilizando suas tecnologias subjacentes tendo em vista a segurança nas redes, privacidade e navegação segura.	Docente com conhecimentos de informática em nível avançado.

Fonte: Criado com base no “Currículo de referência – Itinerário Formativo em Tecnologia e Computação”, 2020.