
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a (re)introdução da Pedagogia das Competências: Revisão Sistemática

Common National High School Curriculum Base and the (re)introduction of Pedagogy of Competencies: Systematic Review

Currículo Nacional Común de Enseñanza Secundaria y la (re)introducción de la Pedagogía de las Competencias: Revisión Sistemática

Ethyenne Goulart Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5225-4617>

Elsa Midori Shimazaki²

 <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi³

 <https://orcid.org/0000-0002-3977-3217>

Resumo: A pesquisa objetiva a análise de teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, produzidas no período entre 2018-2021, que tematizam a pedagogia das competências presente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCCEM (BRASIL, 2018). Fundamentados na Teoria Histórico-Crítica da Educação, os resultados obtidos revelam que, de 944 produções, apenas 10 atenderam aos critérios da investigação proposta. A escassez de pesquisas que abordam as influências da reforma curricular sobre o desenvolvimento do psiquismo humano à luz da teoria Histórico-Crítica, a análise fragmentada do currículo e a ínfima compreensão da educação como atividade intencional nos processos de transmissão e assimilação das objetivações humanas constituem as lacunas que justificam a relevância e a necessidade da produção de conhecimentos referentes ao tema retratado no campo de Pesquisa em Educação.

Palavras-chave: BNCC do Ensino Médio. Pedagogia das competências. Teoria Histórico-Crítica.

Abstract: The research aims to analyze theses and dissertations published in the Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, produced in the period between 2018-2021 that thematize the pedagogy of competences present in the National Common Curricular Base of High School - BNCCEM (BRAZIL, 2018). Based on the

¹ Graduada em Psicologia pela Unoeste; Mestre em Educação pela Unoeste; e-mail: oliveira.ethy.goulart@outlook.com.br.

² Doutora em Educação pela USP; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unoeste; e-mail: elsa@unoeste.br.

³ Doutor em Educação pela USP; Professor Titular (Aposentado) UNESP; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unoeste; e-mail: utopico92@gmail.com.

Historical-Critical theory of education, the results obtained reveal that, of 944 productions, only 10 met the criteria of the proposed investigation. The scarcity of research that addresses the influences of curriculum reform on the development of the human psyche in the light of the Historical-Critical theory; fragmented analysis of the curriculum; and the minimal understanding of education as an intentional activity in the processes of transmission and assimilation of human objectifications, constitute the gaps that justify the relevance and need for the production of knowledge on the topic portrayed in the field of Research in Education.

Keywords: High School BNCC. Pedagogy of competences. Historical-Critical theory.

Resumen: La investigación tiene como objetivo analizar tesis y disertaciones publicadas en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones - BDTD, producidas en el período comprendido entre 2018-2021 que tematizan la pedagogía de competencias presente en la Base Curricular Común Nacional de Enseñanza Media - BNCCEM (BRASIL, 2018). Con base en la teoría Histórico-Crítica de la educación, los resultados obtenidos revelan que, de 944 producciones, solo 10 cumplieron con los criterios de la investigación propuesta. La escasez de investigaciones que aborden las influencias de la reforma curricular en el desarrollo del psiquismo humano a la luz de la teoría Histórico-Crítica; análisis fragmentado del currículo; y la mínima comprensión de la educación como actividad intencional en los procesos de transmisión y asimilación de las objetivaciones humanas, constituyen los vacíos que justifican la pertinencia y necesidad de la producción de conocimiento sobre el tema retratado en el campo de la Investigación en Educación.

Palabras-clave: Escuela Secundaria BNCC. Pedagogía de las competencias. Teoría Histórico-Crítica.

Introdução

As objetivações humanas e igualmente as formas como se efetivam sua apropriação pelas gerações são tidas como objeto de estudo e inquirição por pesquisadores em Educação que produzem e difundem conhecimentos concernentes ao gênero humano (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Fundamentados teórica e metodologicamente nos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica em sua unidade filosófica com a psicologia Histórico-Cultural, os processos de objetivação e apropriação são aqui apreendidos no movimento dialético da atividade social do homem como determinantes na criação de novas e mais complexas necessidades, bem como no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. As capacidades humanas como a memória, a percepção, a atenção, o pensamento por conceitos, as linguagens, assim como as ciências e o mundo dos objetos consolidam-se como conquistas histórico-sociais precípuas da espécie (LEONTIEV, 2005).

Situada na categoria do trabalho não material (SAVIANI 2019; 2021), a educação escolar assume função central nos processos de aquisição do legado objetivado pela prática histórico-social dos homens, os quais, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais e intrapessoais (MARTINS, 2015). Isso significa que as formas como se efetiva a humanidade em cada indivíduo singular são instituídas a partir do universo de produções humanas – material e ideal a ele disponibilizadas por meio dos processos educativos, dada a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ocorrem (MARTINS, 2015).

Nessa direção, “explicável à luz do preceito lógico-dialético”, Martins (2015, p. 278) reitera que “a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento à mesma

medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino”. Logo, as características da atividade educativa que se interpõe na relação entre sujeito-objeto não se identificam com um tipo de ensino verbalista e abstrato, mas, sobretudo, como forças objetivas que, ao operarem intencionalmente em condições que promovam e requeiram o mais alto grau de complexidade do ser humano, provocam transformações (MARTINS, 2015).

Ao processo de apropriação é conferido, pois, a necessária reprodução ‘no’ indivíduo das formas socialmente elaboradas do comportamento humano possível tão somente via transmissão por outros indivíduos mais desenvolvidos, isto é, mediante a educação escolar, das conquistas da espécie, estando fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, lhe baste para produzir de forma independente a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e de sistemas conceituais correspondentes (LEONTIEV, 2005).

Nesse sentido, a pesquisa em Educação, conforme Evangelista e Shiroma (2019), ao encontrar seu substrato em processos que indicam uma direção de fluxo futuro muito além de um momento do ‘ser’, um momento do ‘vir a ser’, exige dos pesquisadores viabilizar diálogos em múltiplas direções, que emergem fundamentalmente da apreensão crítica do objeto que se dispõe a estudar.

Posto isto, ao se considerar a necessidade de apropriação de conceitos que denotam a compreensão da realidade como totalidade concreta, isto é, como síntese de múltiplas determinações, na presente pesquisa⁴ se objetiva, fundamentados na Teoria Histórico-Crítica, analisar teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, produzidas entre 2018 a 2021, que tematizam a pedagogia das competências em sua reintrodução na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a subsequente reforma do Ensino Médio.

A reforma citada tem sido permeada por concepções de pseudoprotagonismo dos jovens na estruturação curricular de ensino, pautada em discursos que objetivam, em sua forma aparente, um processo de escolarização que, em “[...] sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida” (BRASIL, 2018, p.465).

⁴ Artigo de revisão sistemática publicado originalmente em Anais Eletrônicos do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, p. 2442- 2454, out. 2021, disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%3a7%c3%a3o.pdf>. O formato atual consiste em modificações e acréscimos compreendidos pelos autores como pertinentes. Ao optarem por manter o texto com estilo próximo ao original, justifica-se a repetição de termos e citações utilizados no documento original.

O texto produzido integra uma pesquisa de mestrado realizada com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Não sendo o todo imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja apresentado imediatamente em sua forma sensível na representação fenomênica, assim como na opinião e na experiência direta para que se possa conhecê-lo, ou seja, para explicá-lo para além de sua aparência, faz-se necessário sua decomposição/ abstração. Dessa maneira, “o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se produz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (KOSIK, 2002, p. 37).

Com base nesse pressuposto, o método investigativo que orienta para a compreensão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) em sua estrutura e dinâmica, bem como nas formas diversas em que é apreendida, consiste em três graus essenciais: (I) a apropriação da matéria, nela incluídos todos os detalhes históricos disponíveis; (II) a análise do desenvolvimento do material, ou seja, sua formação apreendida de forma historicizada; e na (III) determinação da unidade (coerência interna e externa) de suas várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2002).

Posto isso, o percurso teórico-metodológico apreendido remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2005), que ao definir o objeto e os fins da educação escolar, delibera as finalidades do Ensino Médio que deve centrar-se na “II – preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a **ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**” (BRASIL, 2005, p. 18, grifos dos autores).

Datada historicamente no momento em que a maneira de trabalho imposta pela ditadura militar necessitava de mão de obra técnica rápida para atender às demandas das indústrias multinacionais implantadas no Brasil de modo acelerado, a preocupação com uma formação voltada para a preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho na referida etapa do Ensino Básico encontra-se igualmente referida desde a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Do mesmo modo, é evidenciada na Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994), que dispor sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, visa à adaptação e flexibilização da formação para o trabalho, manifesta, na contemporaneidade, como habilidades e competências estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Orientada pelo princípio da educação integral para o desenvolvimento de competências, a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) organiza-se em continuidade às proposições da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo definida com base em quatro áreas específicas do conhecimento segundo estabelecido pela Lei nº 9.394/1996, Art. 35 – A (BRASIL, 2020), alterada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que inscreve as alterações substanciais para o novo Ensino Médio, sendo elas:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas.

A constituição do currículo que preconiza a articulação da BNCC com os itinerários formativos⁵, em sua forma normativa, acrescenta uma quinta área de formação para os anos finais do Ensino Básico, a saber, a “V – Formação técnica e profissional” (idem, Art. 36), pressupondo, por sua vez, uma organização a partir da oferta de diferentes arranjos, e sua relevância é considerada em conformidade com o contexto local, bem como com as possibilidades dos Sistemas de Ensino.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta para duas noções fundantes em sua constituição que norteiam o desenvolvimento curricular no Brasil. A primeira abarca o estabelecimento da relação entre o que é comum e o que é diverso em matéria curricular, cabendo, aqui, a descrição das competências e diretrizes como elementos comuns e os currículos em sua diversidade. A segunda apresenta foco no currículo ao defender que os conteúdos devem estar a serviço do desenvolvimento de competências, definindo as aprendizagens essenciais e não apenas de conteúdos mínimos a serem ensinados.

O documento, ao remeter às noções de competências e habilidades cuja validade se perfaz em sua utilidade cotidiana, apoiada nas concepções construtivista e condutivista do conhecimento, tem em Philippe Perrenoud (1999), representante da pedagogia das competências, a descrição destas como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, capacidades, informações – para resolução de situações em série com pertinência e eficácia.

Em entrevista à revista Nova Escola conduzida por Paola Gentile e Roberta Bencini (2000), Perrenoud atesta ser uma escolha da sociedade as competências que os alunos devem ter adquirido ao término do ensino escolar, cabendo, como base, o conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais. Assim sendo, a formação das competências se dará, portanto, à medida que estas forem exigidas no momento da certificação, via método de avaliação, indicativo ‘do que importa’ na contemporaneidade que se eleva sobre a lógica capitalista.

Nessa direção, Philippe Perrenoud (1999) assevera que a formação por competências atende as demandas sociais, sendo a evolução do sistema educacional orientada por esse suposto, talvez a única maneira de dar ‘sentido a escola’ constituída por currículos exacerbados de conteúdos desprovidos em sua grande maioria de interesse e utilidade para os alunos.

⁵ Utilizado no Brasil em referência à maneira como os sistemas de formação profissional se organizam, bem como às formas de acesso às profissões (BRASIL, 2018).

Ao opor-se às concepções preconizadas por Perrenoud (1999), Duarte (2001) compreende a pedagogia das competências como 'outra face' das pedagogias do 'aprender a aprender' cujos posicionamentos valorativos são concernentes ao pressuposto de que (I) são mais válidas as aprendizagens que o aluno realiza por si mesmo, estando ausente na prática educativa a transmissão por outros indivíduos de conhecimentos como também de experiências, sendo este um fator essencial para o desenvolvimento de maior autonomia do aluno. Desse modo, é (II) mais válido no processo de aprendizagem que o aluno desenvolva métodos próprios de aquisição e construção de saberes com base em suas descobertas, validados em sua prática cotidiana de maneira a refutar a apropriação de conhecimentos objetivados e transmitidos por terceiros, que assume caráter de privação dos alunos a um método de pesquisa que lhes faça maior sentido (DUARTE, 2001).

Logo, cabe ao (III) aluno decidir o que aprender, a partir de suas necessidades e interesses; sendo (IV) dever de a educação preparar os indivíduos para serem capazes de acompanhar o acelerado processo de mudança da qual a sociedade está sujeita, considerando a educação tradicional como resultante de sociedades estáticas (DUARTE, 2001).

Essas concepções explicitadas atinentes à educação escolar, seus conteúdos, fins e métodos encontram evidência no Art. 35 – A, § 8º da LDB, em sua atualização no ano de 2020, ao pontuar que os conteúdos, assim como as metodologias e formas avaliativas processuais e formativas, deverão se organizar nas redes de ensino de tal forma que, ao final do referido nível de ensino, o estudante demonstre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que gerem a produção moderna (BRASIL, 2020).

Defensores das pedagogias hegemônicas criticam a escola cuja função encontra-se centrada na transmissão de 'informações' desprovidas de sentido e preconizam, como melhor educação escolar, aquela que atende imediatamente às demandas espontâneas da cotidianidade do aluno.

Duarte (2021) aponta como equívoco dessa crítica a identificação entre transmissão de informações e transmissão de conhecimentos, sendo esta última estruturada em sistemas conceituais que exigem uma atividade direta, intencional e sistematizada de ensino. Para o autor, a sua ausência reduz as possibilidades da atividade de aprendizagem dos conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do mundo concreto em sua dinâmica e complexidade.

Eidt e Duarte (2007) assinalam ser em nome de um suposto respeito à individualidade e à cultura regional e particular dos alunos que ocorre a ênfase do cotidiano em detrimento dos conhecimentos científicos e da cultura humana mais desenvolvida. Ao reafirmar a tese defendida pela pedagogia Histórico-Crítica de a escola como instituição cuja tarefa central reside em viabilizar a todos os indivíduos a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, Saviani (2021) afirma tratar-se de um movimento dialético no qual, pela mediação da atividade educativa, escolar, concretiza-

se a passagem do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. A ação escolar permite, dessa maneira, que se acrescentem novas determinações que, por seu turno, enriquecem as anteriores já inseridas na prática cotidiana do aluno, de modo a serem superadas por incorporação e não por exclusão.

Para a pedagogia Histórico-Crítica, o ensino dos conteúdos escolares, denominados conteúdos clássicos em nada se assemelha ao deslocamento mecânico de uma posição a outra de informações estáticas representativas do que é comum, das experiências cotidianas e do relativismo epistemológico (SAVIANI; DUARTE, 2021). O ensino, na acepção de Duarte (2016, p.59), consiste no “[...] encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos”.

Destarte, conduzidos por uma base filosófica e epistemológica materialista, histórica e dialética que pressupõe possibilidades para a superação dos enfoques idealistas ou materialistas mecanicistas, toma-se o trabalho, isto é, a prática social do homem, como ponto de partida e de chegada onde se encontra engendrada a gênese social do psiquismo humano em sua complexidade (MARTINS, 2015).

Com base nesse pressuposto, o desenvolvimento humano em sua forma potencial depreende impreterivelmente como resultado do processo no qual se efetivam as contradições internas travadas entre a natureza e a cultura, entre os substratos biológicos e a existência social tendo em vista “[...] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” o que implica, contudo, no necessário reconhecimento da natureza da educação, do seu objeto e dos seus fins (MARTINS, 2015, p. 272).

Ante esses construtos que demarcam as inferências das reformas e contrarreformas de cunho legislativo no âmbito educacional, na presente pesquisa busca-se responder as seguintes questões: Sob quais perspectivas teóricas e epistemológicas têm-se abordado as influências da BNCC na reestruturação do currículo escolar do Ensino Médio? Quais as lacunas evidenciadas nos estudos já realizados sobre a BNCC desde sua homologação? Há estudos desenvolvidos sobre o tema fundamentados na Teoria Histórico-Crítica em seu rigor teórico metodológico?

Delineamento metodológico

Subsidiados no materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico para a compreensão da realidade concreta e para a produção de conhecimentos, este pressupõe que, ao tratar do objeto em suas múltiplas determinações e relações internas, cujas raízes encontram-se dadas

nas condições materiais de sua existência, o pensamento dialético realiza um *detour*⁶ que possibilita ao pesquisador um afastamento temporário do concreto caótico – ponto de partida – cujo esforço, em sua forma mediada, orienta-se à esfera não cotidiana, ou seja, à essência do objeto (KOSIK, 2002).

Kosik (idem), ao distinguir a representação caótica (fenômeno em sua aparência) do conceito (essência do fenômeno), os compreende, especialmente, como duas qualidades da práxis humana que, dialética, estrutura-se na dinâmica contraditória entre pares antagônicos. Ao consistir, pois, em uma necessária decomposição do todo, o processo de conhecimento conceitual se dá no caminho de retorno ao ponto de partida – prática social crítica – não mais como um todo vivo incompreendido, mas como totalidade ricamente articulada (KOSIK, 2002).

Ao se considerar esse pressuposto, efetiva-se a presente pesquisa na utilização da revisão sistemática preconizada por Sampaio e Mancini (2007) como meio – instrumento – pelo qual é possibilitada uma análise mais objetiva dos resultados obtidos a fim de se evitarem informações tendenciosas que venham a prejudicar a síntese conclusiva sobre determinado campo pesquisado.

Segundo as autoras, a revisão sistemática é apreendida como qualidade de investigação que objetiva a disponibilização de um resumo das evidências relacionadas a uma forma de intervenção específica, assentada na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca que, posterior a uma perspectiva crítica, intenciona a síntese das informações selecionadas, assinalado contingente de identificação de temas que necessitam igualmente de evidências, sendo esse fator auxiliador e orientador para investigações subsequentes.

A incorporação de maior espectro de resultados relevantes e a possibilidade de avaliação da consistência e generalização derivam, como esclarecem Sampaio e Mancini (2007), da qualidade das fontes primárias identificadas por meio da matriz de dados. Para tanto, a realização de uma revisão sistemática implica na elaboração de um protocolo de pesquisa que encerre, em um primeiro momento, o delineamento de como os estudos são identificados por meio da definição dos critérios de inclusão e exclusão relativos aos desfechos de interesses do pesquisador. Posteriormente, a pesquisa é orientada pela (I) definição clara da pergunta; (II) busca de evidências; (III) revisão e seleção dos estudos; (IV) análise da qualidade metodológica dos estudos; e (V) síntese dos resultados, conforme sistematizados no Quadro I.

⁶ Denominação dada pelo autor ao movimento dialético do/no pensamento para a compreensão da realidade concreta, isto é, à capacidade intelectual do pesquisador para conhecer o fenômeno para além da sua aparência que implica na necessária decomposição do todo – abstrações – para então conhecer-lhe a estrutura, ou seja, o modo de ser do existente, sua dinâmica.

Quadro I – Sistematização do desenvolvimento da Revisão Sistemática

Delineamento dos critérios para revisão		
Critérios de inclusão		Critérios de exclusão
Publicações realizadas entre os anos de 2018 – 2021.		Pesquisas com títulos duplicados.
Que apontam análise da BNCC e o Ensino Médio.		Realizadas tendo por referência o Ensino Fundamental.
Pesquisas que referenciem o ensino no Brasil.		Abordagem de temas diversos não vinculados ao da pesquisa em questão.
Pergunta científica		
Sob quais perspectivas teóricas e epistemológicas têm-se abordado as influências da BNCC na reestruturação do currículo escolar do Ensino Médio?	Quais as lacunas evidenciadas nos estudos já realizados sobre a BNCC desde sua homologação?	Há estudos desenvolvidos sobre o tema fundamentados na Teoria Histórico-Crítica?
Busca de evidências		
Descritores	Operadores	Base de dados eletrônica
“Ensino Médio”; BNCC; Competências; “Teoria Histórico-Crítica”.	AND	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Fonte: Elaborado pelos autores, fundamentados em Sampaio e Mancini, 2007.

Considerada como parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação que tem como objeto de análise a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a presente Revisão Sistemática é apreendida em seu caráter empírico como subsidio teórico que visa atestar ou refutar a relevância científica e social da pesquisa da qual é parte, bem como a necessidade de se desenvolver discussões sobre o tema proposto em sua totalidade via análise e interpretação dos resultados obtidos. Por conseguinte, a determinação dos descritores aqui utilizados, assim como a base de dados escolhida e o período adotado, são igualmente justificados pelos fins ora retratados e pelo momento histórico em que a revisão se inscreve.

Desse modo, a busca de teses e dissertações defendidas e publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas de 2018 a 2021, como período posterior à homologação da reforma da BNCC (BRASIL, 2018), efetivaram-se de maneira a evidenciar, em sua essência, a incorporação da pedagogia das competências e o desenvolvimento de discussões alusivas às influências da reforma na educação escolar com fins à formação de sujeitos ajustados, se não assujeitados à crescente exigência capitalista da sociedade do trabalho gerador de lucro e, por isso, mantenedor do capital.

Para maior refinamento das pesquisas em suas perspectivas teóricas e discussões atinentes ao tema, foram utilizados os descritores: “Ensino Médio”; “BNCC”; “Competências”; e “Teoria Histórico-Crítica”. Procedeu-se ao cruzamento dos termos de busca por meio da aplicação do operador

booleano “AND”, a definir como se efetivaria a combinação destes ao sistema de busca com as decorrentes determinações: “Ensino Médio” AND BNCC AND Competências AND “Teoria Histórico-Crítica”; “Ensino Médio” AND BNCC; BNCC AND “Teoria Histórico-Crítica”.

Resultados

Realizada a seleção inicial pelo título dos documentos obtidos e subsequente leitura dos resumos para verificação das discussões propostas em sua pertinência e relevância para a respectiva pesquisa, o refinamento dos resultados obtidos se deu por meio dos critérios de inclusão e exclusão explicitados no Quadro 1.

Os dados resultantes desse processo inicial são descritos no Quadro 2, no qual constam as informações referentes ao número total de publicações identificadas na busca e o número de documentos utilizados para análise posterior.

Quadro 2 – Resultados relativos ao processo de busca inicial da Revisão Sistemática

Descritores	Total de publicações na base de dados BDTD	Documentos selecionados para análise
“Ensino Médio” AND BNCC AND competência AND “Teoria Histórico- Crítica”	412	7
“Ensino Médio” AND BNCC	208	1
BNCC AND “Teoria Histórico- Crítica”	324	2
Total	944	10

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O Quadro 2 mostra que, do total de 944 publicações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) na utilização dos descritores “Ensino Médio” AND BNCC AND competências AND “Teoria Histórico-Crítica”; “Ensino Médio” AND BNCC; BNCC AND “Teoria Histórico-Crítica”, apenas dez foram selecionadas como as que mais se aproximaram do objeto de estudo, isto é, de discussões concernentes à reforma da BNCC do Ensino Médio.

Com base nos dados dispostos no Quadro 2, foi realizada uma síntese das informações básicas alusivas às publicações. Desse modo, o Quadro 3 é constituído com o nome dos autores; título da pesquisa desenvolvida; base de dados; natureza da publicação e o ano em que foi publicada.

Quadro 3 – Síntese de teses e dissertações pertinentes à Revisão Sistemática

Publicação/ autores	Base de dados	Natureza	Ano
PINTO, SAMILLA NAYARA DOS SANTOS. Novo ENEM e Currículo do Ensino Médio: Esvaziamento da Formação das Classes Populares . 2018. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	BDTD	Dissertação	2018
COSTA, ALANA GABRIELA VIEIRA ALVARENGA DA. Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: Impactos e Impasses na Formação Filosófica dos Licenciados . 2018. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	BDTD	Dissertação	2018
SILVA ¹ , FRANCELY PRISCILA COSTA E. A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016-2018) . 2019. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	BDTD	Dissertação	2019
GOMES, HEYDE FERREIRA. O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo da Implementação do Tempo Integral e Integrado . 2019. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	BDTD	Dissertação	2019
BARRETO, MARIA OLINDA. Juventudes e Ensino Médio: Perspectivas Formativas para o Ensino Médio em Escolas Públicas de Iporá, Goiás . 2019. Doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	BDTD	Tese	2019
LIMA, MARIA DANIELE COELHO. Os impactos da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. 2019 . Mestrado em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.	BDTD	Dissertação	2019
SILVA ² , MAICON DONIZETE ANDRADE. O Ensino Médio no Brasil e a Questão do Trabalho e do Conhecimento na Sociedade Contemporânea: Do Predomínio da Tecnocracia à Restauração da Crítica Ontológica . 2019. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	BDTD	Dissertação	2019
CARDOSO, PAULO ERICO PONTES. Crítica à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415) . 2019. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	BDTD	Dissertação	2019
WASCHECK, MURILO DE CAMARGO. Ensino Médio Integrado e Juventude: Identidades e Perspectivas a partir dos Estudantes do IFG Campus Goiânia . 2020. Doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	BDTD	Tese	2020
ARAUJO JUNIOR, JOAO FERREIRA DE. Neoliberalismo e Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: A Mercadorização da Educação na Lei 13.415/2017 . 2020. Doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	BDTD	Tese	2020

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Com a finalidade de propiciar uma descrição geral das perspectivas adotadas nas referidas pesquisas que orienta os achados para posterior discussão, o Quadro 4 consiste na apresentação dos objetivos; do referencial teórico; do posicionamento dos referidos pesquisadores frente à reforma da

BNCC do Ensino Médio e igualmente frente à pedagogia das competências, atualmente estruturante da nova organização da BNCC (BRASIL, 2018). A explicitação se efetiva considerando a mesma ordem de exposição dos autores adotada no Quadro 3.

Quadro 4 – Descrição geral das pesquisas resultado da Revisão Sistemática

Autor	Descrição geral da pesquisa
PINTO, SAMILLA NAYARA DOS SANTOS.	<p>Objetivos: Analisar as mudanças realizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio em âmbito Nacional.</p> <p>Referencial teórico: Perspectiva crítica.</p> <p>BNCC: Posiciona-se criticamente ao apontar a oferta, pelo ENEM, de importantes substratos para a estruturação da BNCC que, combinado com a reforma do Ensino Médio, consolida o projeto de governo direcionado ao esvaziamento da formação das classes populares que limita a inserção destas nas universidades públicas e as condiciona às formas de trabalho precário; apresenta análises que compreendem a avaliação em larga escala como indutora de mudanças na estrutura e reconfiguração curricular; tem como foco de pesquisa os processos avaliativos.</p> <p>Pedagogia das competências: Posiciona-se criticamente à organização curricular por competências, que ao fundamentar-se na concepção de que os saberes são construídos pela ação, reduz a organização do currículo escolar à prática cotidiana, ou seja, em detrimento do pensamento crítico.</p>
COSTA, ALANA GABRIELA VIEIRA ALVARENGA DA.	<p>Objetivos: Análise da reforma do Ensino Médio tendo como aspecto central a flexibilização das disciplinas de humanas nos currículos com ênfase na disciplina de filosofia; explicitar as relações entre a reforma e a formação dos licenciados em filosofia que validam a importância do domínio dos conhecimentos para a construção do pensamento crítico e reflexivo; propõe-se a unificar, por meio das análises desenvolvidas, as categorias de professores e estudantes, relacionando o Ensino Médio ao Ensino Superior.</p> <p>Referencial teórico: Perspectiva crítica.</p> <p>Posicionamento – BNCC: Ao propor uma pesquisa de caráter descritivo, a autora posiciona-se de forma crítica às consequências da reforma em seu caráter elitista, geradora de maior evasão dos estudantes ante o aumento considerável da carga horária, assim como à desvalorização da formação e prática docente com a abertura de espaços para os modos informais de ensino, voltando-se com maior ênfase para a disciplina de filosofia.</p> <p>Pedagogia das competências: Aspecto pouco discutido ao longo do trabalho, sendo identificadas apenas três menções diretas às competências associadas às noções de empregabilidade crivada pela redução do trabalho humano em razão da mercadoria.</p>
SILVA ¹ , FRANCELRY PRISCILA COSTA E.	<p>Objetivos: Compreender como se deu a formulação da política de reforma do Ensino Médio; analisar as influências dos Organismos Internacionais e do empresariado brasileiro sobre a reforma.</p> <p>Referencial teórico: Perspectiva crítica.</p> <p>BNCC: Posicionamento crítico acerca das transformações cunhadas para o Ensino Médio, compreendido como um instrumento restrito à formação de estudantes para o mercado de trabalho via ensino técnico-profissionalizante precário; retrocesso às dualidades que permeiam</p>

	<p>historicamente o Ensino Médio; ressalta o caráter instrumental nas proposições curriculares em detrimento da dimensão histórico-cultural.</p> <p>Pedagogia das competências: Apreendida criticamente como formação limitada ao caráter pragmático e a-histórico, reforçadora da adaptabilidade dos jovens à lógica produtivista.</p>
GOMES, HEYDE FERREIRA.	<p>Objetivos: Investigar a implementação da política pública educacional “Novo Ensino Médio” na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais a fim de verificar suas influências nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como na prática docente.</p> <p>Referencial teórico: Perspectiva crítica.</p> <p>BNCC: Posiciona-se criticamente à reestruturação curricular que alinha o Ensino Médio às demandas do mercado, negando à classe trabalhadora o conhecimento científico que fica restrito à elite; trata da organização curricular em sua totalidade.</p> <p>Pedagogia das competências: Posiciona-se criticamente à formação por competências que incorpora as novas demandas do mercado de trabalho, requerendo dos jovens competências e habilidades para trabalhar em equipe, ser criativo, inovador, empreendedor e, sobretudo, flexível.</p>
BARRETO, MARIA OLINDA.	<p>Objetivos: Compreender a relação entre as questões que permeiam as juventudes e o Ensino Médio; identificar como os projetos pedagógicos, os documentos oficiais de orientação das ações pedagógicas traduzidas nas ações cotidianas nas escolas – especificadas na pesquisa – identificam e se reportam às juventudes.</p> <p>Referencial teórico: Perspectiva crítica.</p> <p>BNCC: Aponta a inadequação da reforma do Ensino Médio em tempo integral às condições de vida dos adolescentes; destaca a dualidade estrutural do ensino na referida etapa que atua na oferta, para alguns, de possibilidades para o ingresso no Ensino Superior e, para outros, recursos para a inserção no mercado de trabalho com chances escassas de ascensão social; faz pouca referência aos conteúdos escolares essenciais para a formação crítica dos sujeitos.</p> <p>Pedagogia das competências: Faz referência crítica ao Ensino Médio que, sob o ideário neoliberal, pressupõe o processo educativo como ‘preparo’ para a vida por meio do desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis em congruência ao mundo do trabalho contemporâneo e suas incertezas; atesta a formação por competências como modo de gerenciamento do processo educacional e submissão da educação ao mundo produtivo.</p>
LIMA, MARIA DANIELE COELHO.	<p>Objetivos: Analisar os impactos da BNCC com o intuito de compreender as motivações governamentais e empresariais sobre essa etapa da escolarização.</p> <p>Referencial teórico: Perspectiva crítica.</p> <p>BNCC: Apresenta olhar crítico à reforma, posto ser a BNCC, em sua constituição, um documento voltado para uma educação conformadora que visa formar estudantes ajustados ao mercado de trabalho, tornando a educação do Ensino Médio submissa à economia e, portanto, aos interesses do capital; assinala a correspondência da BNCC com a elaboração de um currículo ‘enxuto’ de conteúdos inviabilizadores de uma real e efetiva autonomia dos jovens.</p> <p>Pedagogia das competências: Considera a pedagogia das competências como emergencialmente atrelada ao mundo produtivo, que objetiva a eliminação de postos de trabalho e a redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico.</p>

<p>SILVA², MAICON DONIZETE ANDRADE.</p>	<p>Objetivos: Refletir sobre o Ensino Médio no Brasil e sobre a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea marcada pelo predomínio da tecnocracia. Referencial teórico: Perspectiva Histórico-Crítica da educação. BNCC: Posicionamento crítico à BNCC como expressiva do modelo tecnocrático da educação a serviço do capitalismo. Pedagogia das competências: Posicionamento crítico fundamentado em teóricos marxistas que assinalam ser a pedagogia das competências, o empoderamento dos sujeitos à competitividade e atuação efetiva e eficaz no mercado de trabalho; ênfase no discurso de empregabilidade que se opõe à formação integral dos indivíduos.</p>
<p>CARDOSO, PAULO ERICO PONTES.</p>	<p>Objetivos: Analisar a contrarreforma do Ensino Médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital. Referencial teórico: Perspectiva Histórico-Crítica da educação. BNCC: Aborda crítica, histórica e politicamente a reforma do Ensino Médio; compreende o currículo escolar em sua totalidade. Pedagogia das competências: Posicionamento crítico à formação por competências como meio de polarização que aprofunda a dualidade estrutural e as diferenças de classes via discurso dito 'flexível', ainda que não faz referência explícita à pedagogia das competências.</p>
<p>WASCHECK, MURILO DE CAMARGO.</p>	<p>Objetivos: Compreender, a partir dos discursos dos jovens, a relação entre a condição juvenil e o Ensino Médio. Referencial teórico: Perspectiva crítica. BNCC: Ênfase aos aspectos subjetivos nos quais a educação escolar deve estar atrelada, de modo a fazer pouca referência aos conteúdos escolares essenciais para a formação dos sujeitos. Pedagogia das competências: Competências apreendidas em seu caráter instrumental.</p>
<p>ARAÚJO JUNIOR, JOÃO FERREIRA DE.</p>	<p>Objetivos: Compreender a reforma do Ensino Médio brasileiro. Referencial teórico: Perspectiva crítica. BNCC: Posicionamento crítico à reforma da BNCC do Ensino Médio atribuída como parte dos interesses da classe dominante com conseqüente mercadorização da referida etapa do ensino ao pressupor uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade do mercado e à fundamentação neoliberal. Pedagogia das competências: Posicionamento crítico à formação orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades promotoras de flexibilidade e adaptabilidade dos indivíduos ao mercado de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Discussão dos resultados

Com base nos resultados obtidos por meio da revisão sistemática, observam-se que os estudos, em sua grande maioria, abrangem pontos de síntese crítica relativos à reforma do Ensino Médio, ainda que nos documentos selecionados seja possível contemplar caminhos diversos percorridos pelos pesquisadores para a produção de conhecimentos a respeito do tema.

Dessa maneira, a urgência da reforma do Ensino Médio em função do esvaziamento do currículo escolar é abordada via: (I) centralidade que as avaliações de desempenho escolar, promovidas pela criação do Exame Nacional do Ensino Médio a partir de 1998, passam a ter ao configurarem-se

não somente como exame diagnóstico para os estudantes ao longo de sua trajetória, mas igualmente como requisito para o ingresso no Ensino Superior, interpondo-se como mecanismo de gerenciamento indutor de mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio, que passam a ser alinhadas às noções de competências e habilidades dadas às divisões por áreas específicas do conhecimento (PINTO, 2018); (II) percurso de formulação e sancionamento das Leis que promulgam a reforma e contrarreforma da etapa final do Ensino Básico de maneira a evidenciar, nesse processo, as influências do empresariado brasileiro cuja crescente se dá sobre a égide dos princípios ideológicos neoliberais (ARAÚJO JUNIOR, 2020; CARDOSO, 2019; GOMES, 2019; LIMA, 2019; SILVA¹, 2019) e suas subsequentes (III) influências sobre o processo de flexibilização das disciplinas de humanas ampliadas às discussões, aos processos formativos preconizados para os cursos de licenciatura em filosofia (COSTA, 2018); (IV) hiatos presentes nas relações entre o trabalho e a produção de conhecimentos marcada, na sociedade contemporânea, pelo sistema tecnocrático ascendente dos impactos da tecnologia nas sociedades (SILVA², 2019); (V) tendências à adequação das propostas pedagógicas do referido nível do ensino às juventudes, dadas as suas condições concretas e necessidades reais, assim como (VI) estudo das mudanças facultadas para o Ensino Médio mediante os discursos interpretativos dos jovens a respeito das mesmas (BARRETO, 2019; WASCHECK, 2020).

No tocante à nova estruturação curricular, conforme estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018), nas produções de Barreto (2019) e Wascheck (2020) foram observadas poucas referências ao movimento de esvaziamento dos conhecimentos sistematizados que compõem o currículo escolar. Tais acepções são aferidas quando, ao enfatizarem questões voltadas à autonomia, interesses e perspectivas dos jovens, os autores pouco discorrem a respeito dos conteúdos escolares necessários de serem apropriados para formação humana integral e verdadeiramente crítica dos estudantes e, portanto, fulcral para a superação das condições de *status quo*.

Ao serem desenvolvidas tendo como cerne os discursos dos jovens denominados 'protagonistas' do referido nível de ensino, nas pesquisas realizadas os autores reiteram o caráter subjetivista ao qual a educação escolar precisa estar atrelada, a considerar as condições juvenis a partir da realidade local, bem como suas histórias, origem social, o capital cultural de cada jovem e as expectativas e perspectivas para com o Ensino Médio, de modo a serem assinalados que os aspectos limitadores observados nos projetos político-pedagógicos se encontram inscritos por meio do menosprezo às determinações materiais e imateriais de cada estudante e de cada família, sendo esse pressuposto direcionado a uma suposta crítica aos projetos tidos como 'conteudistas' e/ou 'acelerados' (BARRETO, 2019; WASCHECK, 2020).

Nesse sentido, em sua pesquisa Wascheck (2020) aponta para a importância do diálogo e participação dos jovens na instituição, bem como na 'construção dos saberes' apreendidos como

instrumentos para a emancipação. Do mesmo modo, o autor destaca a necessidade de novos níveis de preparo, planejamento e 'ajustamento' do professor e da escola com fins à superação dos paradigmas de uma escola tradicional.

O mesmo foco de análise é tido por Barreto (2019), que respaldado pelas percepções de estudantes e professores do Ensino Médio discorre sobre as possibilidades interpretativas quanto às juventudes e à formação de suas identidades, assim como acerca das possibilidades de diálogos a serem estabelecidos entre o 'legalmente instituído' para o referido nível de ensino e o público jovem constatadas como conflituosas.

No que tange à pesquisa realizada por Costa (2018), ao dedicar-se à compreensão do papel da filosofia na formação docente e dos estudantes, a autora traz importantes contribuições quanto aos desafios enfrentados historicamente pela filosofia como disciplina formativa do Ensino Básico. Ao tratar dos impactos sofridos pela educação ante as mudanças preconizadas pela reforma, se propõe a unificar em suas análises as categorias de professores e alunos de forma a relacionar o Ensino Médio ao Ensino Superior.

Desse modo, Costa (2018) versa sobre as consequências da reforma, enfatizando a flexibilização do ensino das disciplinas de humanas, considerando os impactos especialmente na disciplina de filosofia, posta como precípua para a formação da consciência crítica dos sujeitos; a abertura para o ensino informal e para a atuação de profissionais com notório saber; o mecanismo limitador e reducionista implícito nos itinerários formativos; as contradições que perfazem a expansão da carga horária no Ensino Médio; a flexibilização curricular que, em um quadro conceitual mais amplo, se refere às aprendizagens flexíveis com fins à adaptabilidade frente às demandas da sociedade moderna, sendo o conhecimento tácito pautado na epistemologia da prática imposto, conforme a autora, em detrimento da desvalorização do conhecimento escolar, científico e acadêmico.

Tal discussão é ampliada por Gomes (2019), que ao retratar criticamente as alterações advindas da Lei nº 13.415/2017 discorre sobre a abertura de espaços para a desprofissionalização e desqualificação do magistério ao permitir que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados, o que, por sua vez, gera um grande número de professores inabilitados e sérios prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Gomes (idem) ainda destaca que os impactos da Lei da reforma se estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional em âmbito público e privado.

Dos posicionamentos críticos apresentados como base para o desenvolvimento dos conhecimentos a respeito do percurso de reformas e contrarreformas do Ensino Médio, assim como dos impactos sofridos pela educação escolar com a injeção das inferências ideológicas neoliberais, marco da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital, encontram-se em Silva²

(2019) e Cardoso (2019) estudos fundamentados em estudiosos marxistas que retomam, em sua essência, o caráter materialista e histórico do trabalho como atividade vital humana e igualmente da educação escolar e dos conhecimentos por ela socializados como formadores da consciência humana, sendo tais concepções também abordadas por Gomes (2019).

Em meio às demais produções apreendidas no conjunto de posicionamentos críticos frente à reforma da BNCC, Silva² (2019) e Cardoso (2019) reiteram de forma criteriosa o caráter revolucionário e, sobretudo, emancipatório do trabalho, da educação escolar e da socialização dos conhecimentos escolares apreendidos como vias para superação da ordem vigente, o que difere, substancialmente, das articulações que reconhecem essas categorias como mecanismos de perpetuação e, portanto, de reprodução das desigualdades ao passo em que são reconhecidas como determinadas pelas relações de produção do capital.

Do mesmo modo, Gomes (2019) reporta-se criticamente à flexibilização curricular e ressalta que ao serem consideradas como ‘estudos e práticas’ e não como ‘disciplinas’, a Educação Física, as Artes, a Sociologia e a Filosofia acabam por serem tratadas com base na não obrigatoriedade de carga horária fixa nos três anos do Ensino Médio, sendo essa prescrição, conforme as definições da BNCC (BRASIL, 2018), contrária às discussões realizadas ao longo da história da educação sobre a importância desses conteúdos curriculares para a formação integral e cidadã dos sujeitos que, por sua vez, enfraquece a organização de um currículo que contemple e ofereça aos alunos o acesso aos conhecimentos nas diversas áreas.

Nesse sentido, ao desenvolverem discussões atinentes aos crivos advindos do predomínio da tecnocracia no âmbito da educação brasileira, Cardoso (2019), Silva² (2019) e Gomes (2019) apontam para a instabilidade vivenciada em relação às políticas denominadas reformistas implantadas com o auxílio de uma crescente influência de organismos a serviço da manutenção da ordem capitalista. Segundo os autores, a sociedade regida pela lógica produtivista tem impactado e agudizado ainda mais as problemáticas referentes ao dualismo estrutural de uma sociedade configurada por classes divididas entre ‘dominantes’ e ‘dominados’.

Quanto ao posicionamento dos autores ante à formação por competências, estes compartilham e reiteram um parecer crítico ao compreendê-la na relação de instrumentos adotados pela classe burguesa na busca por consensos hegemônicos e, portanto, como meio para polarização que reforça, quando não neutraliza, a partir dos discursos sedutores de luta pelos interesses da classe desfavorecida, a dualidade estrutural precípua da sociedade de classes dada a sua íntima ligação com as noções de empoderamento, empreendedorismo, competitividade, meritocracia e empregabilidade. Nesse âmbito, os pesquisadores asseveram ser a formação por competências dotada de uma perspectiva acrítica e a-histórica frente à educação, aos conteúdos escolares e à formação integral dos

estudantes, embora em algumas das pesquisas tal discussão se encontre em condições de elementaridade, ou seja, pouco desenvolvida (PINTO, 2018; COSTA, 2018; SILVA¹, 2019; LIMA, 2019; CARDOSO, 2019; GOMES, 2019; SILVA², 2019; BARRETO, 2019; ARAÚJO JUNIOR, 2020; WASCHECK, 2020).

Pinto (2018), ao dissertar sobre os impactos da nova forma assumida pelo capitalismo a partir da década de 80, realça o paradigma da produtividade que infere mudanças estruturais na organização do trabalho que culmina na procura por um novo perfil de trabalhador que atenda às expectativas de flexibilidade, adaptabilidade e eficiência diante das demandas do mundo globalizado.

Imersa nesse contexto macroestrutural, a escola passa por alterações substanciais, uma vez que, como instituição formadora, desenvolve-se sob a base da produção e reprodução da força de trabalho. A formação de um novo tipo de trabalhador conforme as exigências da sociedade do capital tem seu foco sobreposto ao componente intelectual do trabalho, que passa a dar ênfase na articulação de uma qualificação geral e abstrata orientada à apreensão de conhecimentos específicos (PINTO, 2018), contradições estas entre o capital, a educação e o trabalho que se tornam ainda mais evidentes no Ensino Médio.

Ao ter sua origem firmada como ensino secundário, o Ensino Médio, até a década de 1930, possuía como objetivo central a preparação, restrita às elites, para o prosseguimento dos estudos em nível superior. A partir dos anos 1930, com o discurso nacional-desenvolvimentista condensado no conteúdo das políticas educacionais, dois objetivos emergem para o Ensino Médio: um atrelado ao caráter preparatório e outro à formação para o trabalho (PINTO, 2018).

A formação técnica assume, dessa maneira, posição de destaque durante o governo militar em 1964, quando a regulamentação da profissão de técnico em nível médio passa a ser requerida como resposta eficaz aos setores produtivos resultantes de uma formação aligeirada de trabalhadores segundo o sistema internacional de produção, que não obstante apresentava o alcance da máxima ampliação do número de matriculados nos cursos de formação técnica (PINTO, 2018).

As relações firmadas entre os esforços mercantis da educação, provenientes da união de interesses do Ministério da Educação e das universidades atreladas às exigências do mercado de trabalho, são apresentadas, nesse contexto, como suscitadoras de mudanças significativas nas políticas curriculares do Ensino Médio, alinhando-o à matriz avaliativa com a inclusão das noções de competências e habilidades.

Como destacaram Barreto (2019) e Gomes (2019), as perspectivas adotadas para o Ensino Médio com a promulgação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) não inscrevem mudanças no quadro de descaso tanto com o ensino quanto com a formação dos jovens. Pelo seu conteúdo e pela forma como foi editada, a Lei tende tão somente a reforçar o caráter excludente precípua da sociedade de classes

ao negar uma formação ampla e integradora que seja, desse modo, fundamentada em uma perspectiva crítica sobre o desenvolvimento pessoal, cidadão e profissional.

Nessa perspectiva, são ressaltados os discursos da classe do empresariado representativo da hegemonia, que reafirmam um poder de classes em contextos neoliberais, constitutivos dos documentos elaborados pela Unesco e pelo Banco Mundial que, a partir da década de 1980, tornam-se referência na qualidade dos conhecimentos, habilidades e competências via adoção do modelo de gestão do setor privado transposto aos ajustes do setor de educação pública reiterada como responsabilidade do Estado na formação 'básica' dos trabalhadores (PINTO, 2018; SILVA², 2019; COSTA, 2018; GOMES, 2019; SILVA¹, 2019; CARDOSO, 2019; LIMA, 2019).

Em seus estudos, Gomes (2019) assinala estarem os principais pontos das mudanças voltados à flexibilização curricular – cabendo ao aluno escolher o seu próprio percurso de aprendizagens; maior articulação com a educação profissional por meio da educação integral – que visa ao desenvolvimento das competências emergentes do século XXI; expansão do tempo de permanência dos alunos no contexto escolar; reestruturação curricular – em razão, conforme estabelecido pelo MEC, do retrocesso do currículo clássico frente às demandas dos alunos e do sistema produtivo e alinhamento dos processos formativos às experiências internacionais.

É nesse movimento histórico que a ideologia neoliberal adquire materialidade e força propulsora de alienação nas atuais reformas vivenciadas pela educação, representativas muito mais de um movimento de sucateamento da escola do que de um protagonismo real e transformador dos jovens, possível tão somente sob a ótica da formação de sujeitos críticos e conscientes mediante a disponibilização sistematizada de instrumentos intelectuais para apropriação da classe proletária (COSTA, 2018; ARAÚJO JUNIOR, 2020; BARRETO, 2019; WASCHECK, 2020).

Dadas as contribuições alusivas aos resultados obtidos, ao possibilitar uma visão panorâmica relativa ao tema tratado, a pesquisa de revisão sistemática, de acordo com Sampaio e Mancini (2019), objetiva disponibilizar, simultaneamente ao processo de análise, a identificação de temas que necessitam de evidência; em outras palavras, temas que carecem de amplas discussões por sua relevância no campo científico e social.

À vista disto, sendo esse um fator auxiliador e orientador para futuras produções a partir da relevância e consistência dos dados sintetizados nos documentos selecionados, foi possível identificar inicialmente seis lacunas possíveis de problematização, quais sejam:

- Escassez de estudos fundamentados nos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica que em seu rigor teórico-metodológico abordem o refratário desenvolvimento psíquico dos estudantes ante as propostas da reforma curricular para o Ensino Médio;

- Raras articulações entre as perspectivas da gênese do trabalho educativo vinculado à objetivação da cultura e a sua apropriação como fator fulcral para superação das tendências reducionistas da educação;
- Acesso restrito aos estudos relativos às influências da nova reforma da BNCC na prática pedagógica, assim como na formação inicial e continuada dos professores;
- Pouca referência à elaboração do currículo escolar em sua totalidade e aos conhecimentos sistematizados como essenciais para a formação integral e crítica dos sujeitos;
- Distanciamento das questões didáticas e metodológicas frente ao processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos;
- Carência de estudos voltados para a análise e compreensão da relação entre o Ensino Médio, a BNCC, a pedagogia das competências e a Teoria Histórico-Crítica apreendidos em seu caráter de unidade dialética do trabalho aqui proposto.

Conclusão

Com base nos resultados obtidos e explicitados no presente texto, compreende-se como restrito o acesso, se não escassas, as produções, no âmbito acadêmico, concernentes ao tema proposto, o que valida a relevância científica e social do desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem a produção de um pensamento crítico e, portanto, dialético sobre a educação e os entraves postos para sua efetivação que, fundamentados na Teoria Histórico-Crítica ou também denominada Histórico-Dialética da educação, seja acessível aos vários agentes educativos.

Como salientado outrora por Leontiev (1978), o verdadeiro problema que tem assolado a educação escolar não está na aptidão ou inaptidão dos indivíduos para se tornarem senhores das aquisições sínteses da cultura humana mais elaborada, nem mesmo em fazer dessas aquisições atributos de sua personalidade, ao passo em que, por sua prática social, contribuem para a contínua produção material e ideal.

O cerne do problema, segundo Leontiev (idem), reside na superação dos entraves que alienam o homem da possibilidade de tomar o caminho que o efetive em sua essencialidade humana, entraves esses possíveis de serem observados em análises de caráter fenomenológico que tendem a cair nas armadilhas encobertas por processos e manifestações reacionárias denominadas, equivocadamente, como democráticas representativas dos desafios na formulação de políticas e propostas de organização curricular.

Do mesmo modo, Duarte (2020) atesta que as proposições referentes ao currículo escolar por meio das noções de competências, que incorporam, no que lhe concerne, as ideias valorativas das

pedagogias do ‘aprender a aprender’, desconsideram a dialética entre as objetivações históricas da cultura e sua necessária apropriação pelos indivíduos, estabelecendo, assim, oposições entre as questões da atualidade, do moderno e o legado historicizador do gênero humano.

Tem-se deparado historicamente com propostas e tendências de simplificação da prática educativa e da organização curricular, atualmente difundidas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) que atende às exigências preconizadas pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Configuradas como mecanismos que irrompem severas interferências na representação e compromisso social da escola e suas interfaces, estas se tornam evidentes igualmente na precariedade do desenvolvimento psíquico e da personalidade dos alunos nela inseridos, dado como resultado na direção oposta ao pressuposto pelo movimento histórico de defesa à universalização da educação de qualidade.

Tais processos que alienam a classe trabalhadora do acesso aos conhecimentos formadores do pensamento crítico sobre a realidade própria e circundante são sinalizadores que reiteram a necessidade de produções, que ao retomarem o caráter materialista, histórico e dialético sobre a educação escolar em sua íntima relação com o desenvolvimento dos sujeitos em suas máximas possibilidades e potencialidades humanas, apontem meios para que tal objetivo seja alcançado.

Dessa maneira, com base nas discussões desenvolvidas, concluem-se as análises ressaltando a tarefa e o compromisso que são propostos frente ao processo de humanização dos indivíduos, como manifesto contra a ampla difusão das pedagogias do ‘aprender a aprender’ que, inscritas nos artigos legislativos da reforma educacional, têm representado um pseudoavanço nesse contexto, conclusão essa amparada nas ideias defendidas por Duarte (2020), que assinala estarem os esforços obscurantistas beligerantes direcionados para a instauração de obstáculos com a finalidade de inviabilizar a efetiva escolarização de qualidade a todos os indivíduos de maneira a fazer que ou os conhecimentos não avancem ou que as pessoas não tenham acesso a eles. Tais aspectos, segundo o autor, compõem as forças contraditórias da sociedade capitalista com o dispêndio de recursos, materiais e intelectuais, pela classe dominante para a manutenção da ignorância.

Logo, atestada a necessidade da contínua elaboração de conhecimentos comprometida com a superação das tendências alienantes, a pesquisa científica no campo educacional, fundamentada na Teoria Histórico-Crítica, tem, como objetivo central, produzir nos professores e conjuntamente na sociedade, que por sua mediação se forma, uma postura revolucionária no âmbito educacional brasileiro, ou seja, a formação de sujeitos cuja prática social consciente, intencional e, portanto, crítica, supere as noções naturalizantes e desigualitárias que sustentam e perpetuam a lógica mercadológica produtora do capital humano.

É, pois, nesse ponto em que consiste o momento fulcral da Teoria Histórico-Dialética que ensina a verificar a diferença de uma educação “[...] que **‘só dá o que dá’** e outra que **‘dá mais do que dá imediatamente’**” (VIGOTSKY, 2001, p. 303, grifos dos autores). Para a pedagogia Histórico-Crítica, a humanidade do outro se torna, essencialmente, uma necessidade da humanidade de cada um (DUARTE, 2020).

Referências

- ARAÚJO JUNIOR, J. F. **Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na lei 13.415/2017**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11231>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- BARRETO, M. O. **Juventudes e Ensino Médio: perspectivas formativas para o Ensino Médio em escolas públicas de Iporá, Goiás**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9645>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BENCINI, R.; GENTILE, P. Construindo Competências: Entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**. Rio de Janeiro: Editora Abril, p. 19-31, 2000. Disponível em: https://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 11 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União – Seção 1, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msclid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, DF: Senado Federal, ed. 4, 2020. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mai. 2022.

CARDOSO, P. E. P. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415).** 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40489/5/2019_dis_pepcardoso.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

COSTA, A. G. V. A. **Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8842>. Acesso em: 11 mai. 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Caxambu: Minas Gerais, n. 18, p. não consta, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/rbedu/a/KtKJTDHPd99jQYSGpQfD5pj/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”- Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Org). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 31-45.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a05.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, nov. 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GOMES, H. F. **O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de minas gerais:** um estudo de implementação do tempo integral e integrado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35482/1/O%20NOVO%20ENSINO%20M%c3%89DIO%20NA%20REDE%20P%c3%9aBLICA%20ESTADUAL%20DE%20ENSINO%20DE%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 13 – 64.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A.; et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005, p. 87- 105.

LIMA, M. D. C. **Os impactos da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

OLIVEIRA, E. G.; SHIMAZAKI, E. M.; DI GIORGI, C. A. G. Reforma da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a (re)introdução dos rudimentos da pedagogia das competências: revisão sistemática. In: Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos do ENEPE**. Presidente Prudente: Unoeste, 2021. p. 2442- 2454. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, S. N. S. **Novo ENEM e currículo do ensino médio**: esvaziamento da formação das classes populares. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35557>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia. São Carlos, SP, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205726/mod_resource/content/1/ESTUDOS%20DE%20REVIS%C3%83O%20SISTEM%C3%80TICA.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e a luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p. 15 -102.

SILVA¹, F. P. C. **A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32634>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SILVA², M. D. A. **O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea**: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42821>. Acesso em: 11 mai. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-25, e-20529.018, 2023. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASCHECK, M. C. **Ensino Médio integrado e juventude**: identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG Campus Goiânia. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11291>. Acesso em: 10 mai. 2022.

Recebido: 13/05/2022

Aceito: 15/12/2022

Received: 05/13/2022

Accepted: 12/15/2022

Recibido: 13/05/2022

Aceptado: 15/12/2022

