

Competências e o Currículo do Ensino Médio: diálogos com Hannah Arendt

Heitor Lopes Negreiros¹
Franceila Auer¹
Vania Carvalho de Araújo¹
Wagner dos Santos¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Competências e o Currículo do Ensino Médio: diálogos com Hannah Arendt. Problematiza os termos *competências* e *habilidades* presentes nos normativos curriculares para o ensino médio, em articulação com o pensamento de Hannah Arendt em seu ensaio *A crise na educação*. Adota a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998; 2012), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). Utiliza o *software* IRAMUTEQ para auxílio das análises. Os resultados apontam a prevalência dos interesses privados sobre o bem comum, voltados para a inserção imediata dos jovens no mercado de trabalho e para uma concepção de cidadania aproximada dos ideais mercadológicos. Conclui-se que a forte presença dessas competências é um reflexo da crise da modernidade na educação, revelando o caráter imediatista advindo do presentismo contemporâneo.

Palavras-chave: **Competências. Educação. Ensino Médio. Formação. Hannah Arendt.**

ABSTRACT – Competencies in High School Curriculum: dialogues with Hannah Arendt. This article problematizes the terms *competencies* and *skills* present in the curricular regulations for high school, in articulation with the thought of Hannah Arendt in her essay *The Crisis in Education*. It adopts the document analysis of the National Curriculum Guidelines for High School (1998; 2012), the National Curriculum Parameters for High School and the National Common Curricular Base for High School (2018). It uses the IRAMUTEQ software to aid the analysis. The results point to the prevalence of private interests over the common good, aimed at the immediate insertion of young people in the labor market and towards a conception of citizenship that is close to market ideals. It is concluded that the strong presence of these competencies reflects the crisis of modernity in education, revealing the immediatist character arising from contemporary presentism.

Keywords: **Competencies. Education. High School. Training. Hannah Arendt.**

Introdução

O termo *competência* aparece nas políticas educacionais brasileiras em 1993 no Plano Decenal, considerado o embrião das reformas curriculares da década de 1990, em específico, do ensino médio, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEMs) (Brasil, 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (Brasil, 1998), com uma retomada dessa perspectiva nas reformas educacionais recentes, com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (Brasil, 2018).

Estudiosos do campo da política educacional compreendem que as reformas educacionais recentes se constituem como uma continuidade do projeto educacional da década de 1990. Ao analisarem as DCNEMs, Ciavatta e Ramos (2012) comparam as versões de 1998 e de 2011. Para as autoras, as DCNEMs de 2011, mesmo tendo avançado quanto à concepção de educação e ao protagonismo das juventudes, mantiveram uma visão adaptativa e acrítica do mercado de trabalho e sua funcionalidade para os setores empresariais, portanto revelaram certa continuidade das DCNEMs de 1998. No entanto, entendemos que, na DCNEMs de 2011, o mundo do trabalho alcança a maior proximidade com o seu significado, como mostraremos mais adiante.

Moura e Lima Filho (2017) criticam o fato de as discussões iniciadas em 2013 na Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio terem acontecido sem que as DCNEMs de 2011 sequer tivessem sido apropriadas pelas escolas. Para os autores, a reforma conduziu o ensino médio à lógica mercadológica, contrária à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e às DCNEMs. Por sua vez, Motta e Frigotto (2017) ressaltam a rapidez com que a reforma do ensino médio foi aprovada, seguida da BNCC em 2018. Silva (2018) compreende que o discurso da reforma do ensino médio atual retroage às concepções educacionais de meados da década de 1990, principalmente no que diz respeito à educação por competências e à ideia de competitividade.

Como bem destaca Carvalho (2008, p. 11), a educação é “[...] o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública”, fazendo-nos questionar de que modo a política curricular brasileira para o ensino médio, ao enfatizar competências e habilidades, se *pre(ocupa)* com a formação humana dos jovens, com vistas à sua participação ativa no mundo público. Não se trata de pensarmos essa herança apenas em seu âmbito material, mas também em seus aspectos culturais e simbólicos compartilhados.

Para problematizar essas questões, embora não seja possível esgotá-las neste artigo, lançamos mão das reflexões de Hannah Arendt (1906-1975) acerca da educação como uma questão política de primeira grandeza. Arendt foi uma importante pensadora do século XX; mulher de origem judaica que nasceu na Alemanha, sobreviveu ao Nazismo e exilou-se na França. Ficou presa em um campo de concen-

tração por ser considerada uma *estrangeira suspeita* (Young-Bruehl, 1997), mas conseguiu fugir para os Estados Unidos da América, em 1941. Desse período até o ano de 1951, ela perdeu todos os seus direitos políticos, até ter a cidadania norte-americana reconhecida (Berriel, 2006). Segundo Young-Bruehl (1997), no início da década de 50, a autora passou a visualizar uma nova ciência da política.

Para Berriel (2006, p. 61), “Arendt não foi apenas uma mulher de ideias, mas um indivíduo atuante no mundo”, preocupada em compreendê-lo. A exemplo disso, nas notas introdutórias do livro *Ação e busca da felicidade* (Arendt, 2018), Heloisa Murgel Starling (2018) afirma que *pensar sobre o que estamos fazendo* é uma proposição típica do pensamento de Hannah Arendt, que muito revela o seu olhar próprio acerca da política. A nosso ver, essa indagação pode ser considerada ao refletirmos também sobre a educação.

Hannah Arendt possui apenas um ensaio que aborda explicitamente a educação intitulado *A crise na educação* (2014) publicado em 1958. Sem se preocupar em pensar questões pedagógicas ou didáticas, mas sob a ótica da política, apresenta uma noção conservadora para a educação, o que significa manter práticas, saberes, princípios que “[...] o passado sempre nos legou como herança a nos orientar no mundo [que] diz respeito à entrada na memória da comunidade, mantendo vivas as experiências passadas e as experiências daqueles que continuam a lançar luzes para o presente e para o futuro” (Araújo; Auer, 2022, p. 13). A reflexão sobre os artefatos do passado de forma crítica possibilita conservar aquilo que foi bom e impedir que aquilo que foi ruim seja repetido. Assim, “[...] exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (Arendt, 2014, p. 243).

Segundo Almeida (2016, p. 115), esse ensaio de Arendt (2014) é um texto impactante e angustiante ao evidenciar “[...] a nossa responsabilidade em relação às crianças e aos jovens que nada devem a este mundo, pelo contrário, que necessitam ser acolhidos nele e por ele [e mostrar] claramente os impasses de uma educação atingida pela crise do mundo”. Embora a crise do mundo e da modernidade afete a educação veementemente, a autora recorda que “[...] está ao alcance do poder e do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos” (Arendt, 2014, p. 245). Esse poder de agir e de pensar passa a existir com cada ser humano que nasce (Almeida, 2016). Nesse sentido, o nascimento é “[...] um milagre que salva o mundo de sua ruína” (Correia, 2007, p. 10) e “[...] cada novo nascimento garante esse começo; ele é, na verdade, cada um de nós” (Arendt, 1989, p. 531).

Segundo Arendt (2014, p. 223), “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Para ela, a educação só existe porque há novos seres no mundo, fazendo-se necessária para os recém-chegados. A capacidade humana de fazer começos encontra sua gênese em nosso primeiro aparecimento, quando há o início do incentivo à ação. Porém, o ser humano, quando nasce, ainda não faz parte da vida política, pois precisa ser formado para is-

so, já que a política tem relação com a formulação de juízos sobre o convívio humano. A natalidade, como categoria ontológica, concretiza-se com a vinda de crianças e jovens, mas é a formação desses recém-chegados que pode possibilitar a renovação do mundo comum. Portanto, eles são atores no palco da história, capazes de inaugurar novos mundos.

Nesse sentido, eles necessitam de instituições escolares que compartilhem com a família a responsabilidade do cuidar e do educar. Crianças e jovens chegam às escolas com suas experiências pessoais e certos conhecimentos já adquiridos, mas os professores é que podem dizer: “Eis aqui o nosso mundo, é isso que ele é, [pois] sempre que a autoridade existiu ela esteve unida à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo” (Arendt, 2014, p. 44). Não se trata de qualquer tipo de aprendizagem ou construção de saberes, mas da “[...] transmissão de um legado de experiências simbólicas” (Carvalho, 2015, p. 983). Em diálogo com Arendt, Carvalho (2014, p. 816) afirma:

A escolha curricular, por exemplo, para além das razões pragmáticas que lhe possam servir de justificativa, sempre significa um esforço para preservar uma forma de pensamento da ruína que lhe infligiria a inexorável passagem do tempo [...]. Nesse sentido, o ensino de uma disciplina ou campo de saber sempre representa um modo de salvar uma parte ou um aspecto do mundo e seu legado de realizações históricas.

Tendo em vista que a educação é um cuidado com o mundo, isto é, um modo de os homens e as mulheres “[...] afirmarem a grandeza de algumas de suas obras, linguagens e formas de compreensão” (Carvalho, 2014, p. 816), e a política curricular é aquilo que orienta os conteúdos e os saberes que serão ensinados aos jovens no ensino médio, é possível inferir que uma investigação sobre *o que* se está ensinando por meio de competências e habilidades é importante no processo educacional e, ao mesmo tempo, um desafio.

Bem sabemos que muito se fala nos discursos e políticas educacionais sobre a importância da educação escolar, porém, “[...] o ideal maior a ser almejado pela educação não [necessariamente] é o da participação e da renovação de um mundo comum e público, mas o da obtenção de competências e habilidades para a produção numa sociedade de consumo” (Carvalho, 2008, p. 13). A nosso ver, isso pode fazer com que interesses econômicos se sobreponham ao horizonte ético-político da educação. Diante desse cenário, levantamos como problema de pesquisa: considerando o currículo baseado em competências e habilidades, que educação está sendo transmitida aos jovens no contexto das reformas curriculares para o ensino médio? Diante disso, este artigo tem como objetivo problematizar os termos *competências* e *habilidades* presentes nos textos normativos do currículo para o ensino médio, em articulação com o pensamento de Hannah Arendt em seu ensaio *A crise na educação*¹.

Desenho Metodológico

Para atender aos objetivos e às questões de investigação propostas, realizamos uma análise documental de natureza crítica. Baseamo-nos na teorização de Marc Bloch (2001, p. 73), que afirma: “[...] como primeira característica, o conhecimento de todos os fatos humanos no passado e da maioria deles no presente deve ser obtido por meio de vestígios”. Dessa forma, buscamos nos vestígios das fontes os sentidos e significados das competências e habilidades. O desenho da pesquisa assume uma abordagem qualitativa de caráter explicativo. Adotamos como fontes: DCNEMs (Brasil, 1998; 2011), PCNEMs (Brasil, 1999) e BNCCEM (Brasil, 2018). A escolha por esses documentos se dá por considerarmos que eles representam melhor a discussão de competências e habilidades na educação brasileira, constituindo a trajetória de uma política curricular para o ensino médio.

Para procedermos a esta análise, dedicamo-nos à leitura das fontes em busca das conceituações de competências e habilidades assumidas nos documentos. Além disso, apoiamos-nos na teorização de Prost (2003) sobre a análise lexical. O autor considera que aliar a história aos métodos linguísticos possibilita colocar a pesquisa no caminho das descobertas, fazendo com que surjam aproximações, diferenças e estruturas que não se percebiam na simples leitura dos textos.

Nessa direção, utilizamos, como instrumento de auxílio e organização das fontes, o *software* Iramuteq. Desenvolvemos o tipo de análise da lexicografia básica (Árvore Máxima de Similitude), quando o *software* fornece as palavras que mais aparecem no corpo textual inserido nele e as relações das palavras centrais com as palavras periféricas. Para tanto, em cada um dos documentos, selecionamos os parágrafos que contêm a palavra *competência*, transferindo-os a um bloco de notas para cada um dos documentos separadamente, para que depois fossem importados para o *software* e submetidos aos algoritmos da Árvore Máxima de Similitude, um arquivo *.txt* separado para cada documento, gerando as Figuras 1, 2, 3 e 4. Entre as palavras que iriam compor as análises nos algoritmos (com o mínimo de três repetições), excluímos pronomes, preposições, verbos de ligação e advérbios.

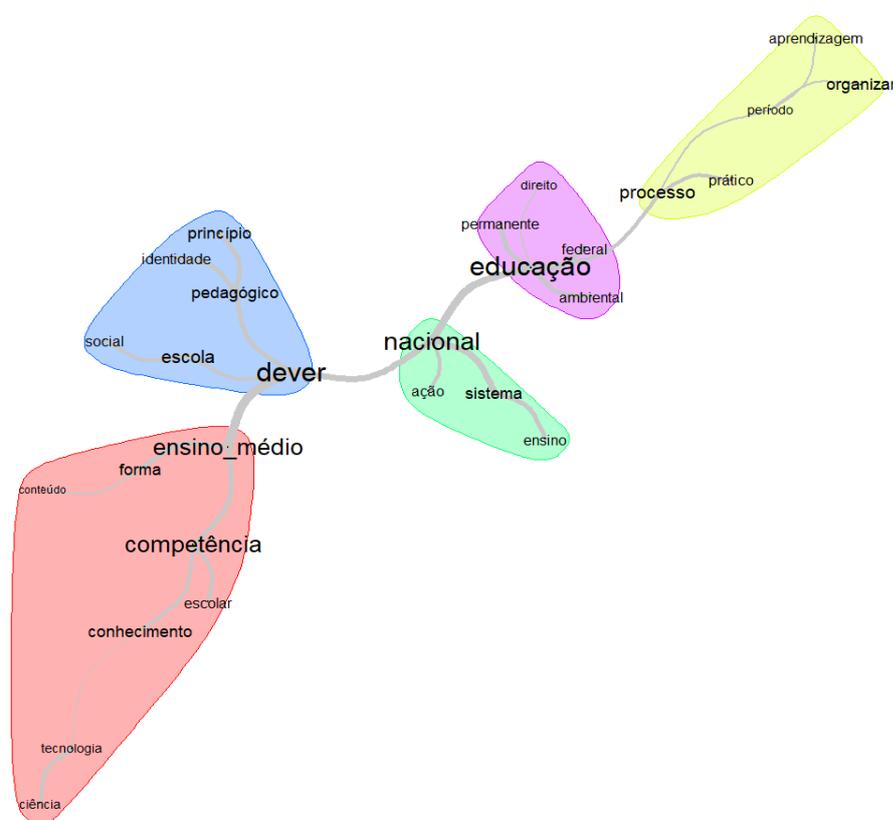
Resultados e Discussões

Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), atributo que foi definido pela LDB (1996), as DCNEMs (1998) tinham como característica ser uma política pública de longo prazo – sobretudo pela propriedade atribuída por lei ao CNE de tomar decisões privativas e autonomamente – que pudesse transpor governos e diferentes projetos educacionais. Do ponto de vista normativo, essas diretrizes tinham o intuito de sistematizar os princípios da LDB (1996), estabelecendo a direção para assegurar a formação básica comum, acrescidas a parte diversificada e a voltada para o trabalho, firmadas na educação por competências.

O relatório *World Education Report* (1995), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), é

mobilizado para contextualizar a baixa taxa de matrícula de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio. Ainda traz as considerações desse relatório, como: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*, o que vai nortear todo o documento. Nesse sentido, também há referência à dificuldade dos setores produtivos em contratar profissionais qualificados e, dessa forma, o investimento e a melhoria no ensino médio seriam uma maneira de sanar a defasagem técnica e continuar o próspero crescimento econômico do país. A centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades foi a alternativa escolhida, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Árvore Máxima de Similitude do corpus *competência* nas DCNEMs (1998)



Fonte: Elaboração dos autores.

As configurações que permitem gerar o gráfico da Figura 1 elucidam as relações entre as principais palavras que compõem os segmentos de texto que contêm *competência* nas DCNEMs (1998). A separação em cores demonstra o agrupamento das palavras mais associadas. Todas elas estão conectadas por uma *raiz de árvore*. Identificamos que *competência* está diretamente ligada ao *cluster* (vermelho) liderado pela palavra *ensino_médio*². Por sua vez, *competência* liga-se

a *escolar e conhecimento*; essa última continua sua raiz até *tecnologia e ciência*. Assim, é possível captar pistas da maneira como é entendido o termo *competência* no documento.

O documento não só aponta para o desenvolvimento de competências gerais e específicas como o objetivo maior do ensino médio, mas também delega ao professor a exigência de que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à sociedade e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, conforme DCNEMs de 1998. Cabe destacar que *mundo do trabalho* e *mercado de trabalho* são tratados como sinônimos nas DCNEMs de 1998 (que menciona os dois termos), embora na realidade tenham significados diferentes. Enquanto o primeiro liga-se ao trabalho como atividade humana, o segundo refere-se a ele como empregabilidade (Oliveira; Almeida, 2009, p. 161). Assim, o mundo do trabalho enquanto princípio educativo só aparece efetivamente nas DCNEMs de 2011.

Em certa medida, a atribuição do professor pode convergir com o pensamento arendtiano, não quando destina aos educadores a entrega de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico (mercado de trabalho), mas, por exemplo, quando discorre sobre a sua responsabilidade com toda a sociedade. Para Arendt (2014, p. 43), “[...] face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é”.

A escola é entendida como mediação, um espaço pré-político, no qual as crianças e jovens saem do seio familiar (espaço privado), para serem introduzidas no espaço público. A autora encontra sua inspiração para a definição de público e privado na Grécia Antiga, onde esses espaços eram separados e bem definidos. O espaço privado era a *oikia*³, que significa ambiente habitado, casa ou família. No espaço público, acontecia a experiência política, na *ágora*⁴, na qual a pluralidade se encontrava e as discussões do bem comum eram alicerçadas.

Dentro do *oikos*⁵, cada família se preocupava com a própria manutenção, com o âmbito da necessidade, assim não existia o espaço de interação com o grupo e nem com outras famílias. O privado é o campo do oculto. Telles (1990, p. 34) o entende como o equivalente a ter um “[...] lugar no mundo, lugar tangível possuído na terra por uma pessoa, e no qual cada um pode se proteger contra a luz da publicidade”.

Quanto ao termo *público*, reside sua significação no fato de tudo o que aparece nele poder ser ouvido e visto por todos. Público significa o próprio mundo, não o mundo como espaço físico situado no universo tal qual o conhecemos, mas um *mundo de coisas* interposto entre os que o possuem em comum (Arendt, 2016). O espaço público não é um ajuntamento de pessoas, mas uma experiência constituída quando homens e/ou mulheres se reúnem para o debate, expondo ideias, cuja conclusão se dá com as decisões voltadas ao bem comum, havendo, assim, o exercício da política. Arendt (2016, p. 80) acredita que só é possível a realização do espaço público quando estão resol-

vidas as questões do âmbito da necessidade, “[...] a vida pública somente era possível depois de atendidas as muito mais urgentes necessidades da vida”. Com as necessidades básicas em fragilidade, o bem comum pode ser sobreposto por elas, correndo-se o risco de acontecer uma guerra de afirmação dos interesses privados.

Como espaço que nem é privado e nem é público em sua inteireza, não cabe à instituição escolar submeter-se aos interesses particulares de um grupo. Não é prevalecte a responsabilidade com o mundo nessa perspectiva mercadológica, participar da educação de jovens e crianças não deveria ser permitido a quem segue essa tendência. Arendt (2014, p. 243) afirma que quem “[...] se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação”. O compromisso pela formação humana desses jovens não é somente da escola e dos profissionais da educação, mas de todos os agentes da comunidade política.

Quanto às palavras *tecnologia* e *ciência*, ligadas ao *conhecimento* e à *competência*, *observa-se* que estão relacionadas com o mercado de trabalho e não com as aprendizagens de novas tecnologias para o cuidado e desenvolvimento do mundo em constante mudança científica e tecnológica. Nas DCNEMs (Brasil, 1998, p. 42), é prioritário “[...] desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho [...] produz social e historicamente ciência e tecnologia e é influenciado e influencia a cultura dos grupos sociais”.

Identificamos que a *competência* nesse documento (Figura 1) ainda está em um *cluster* no qual é subordinada à palavra *ensino_médio*, que é dominante, mesmo que tenhamos selecionado apenas os trechos dos documentos em que o termo *competência* está inserido. O desenvolvimento dessas competências relaciona-se com o objetivo central para o ensino médio: desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. Embora o mercado de trabalho esteja subentendido nos termos *conhecimento* e *tecnologia*, o que trouxe a necessidade de análise da íntegra do documento para chegar às conclusões descritas, esse movimento ficará mais evidente nos textos normativos analisados a seguir.

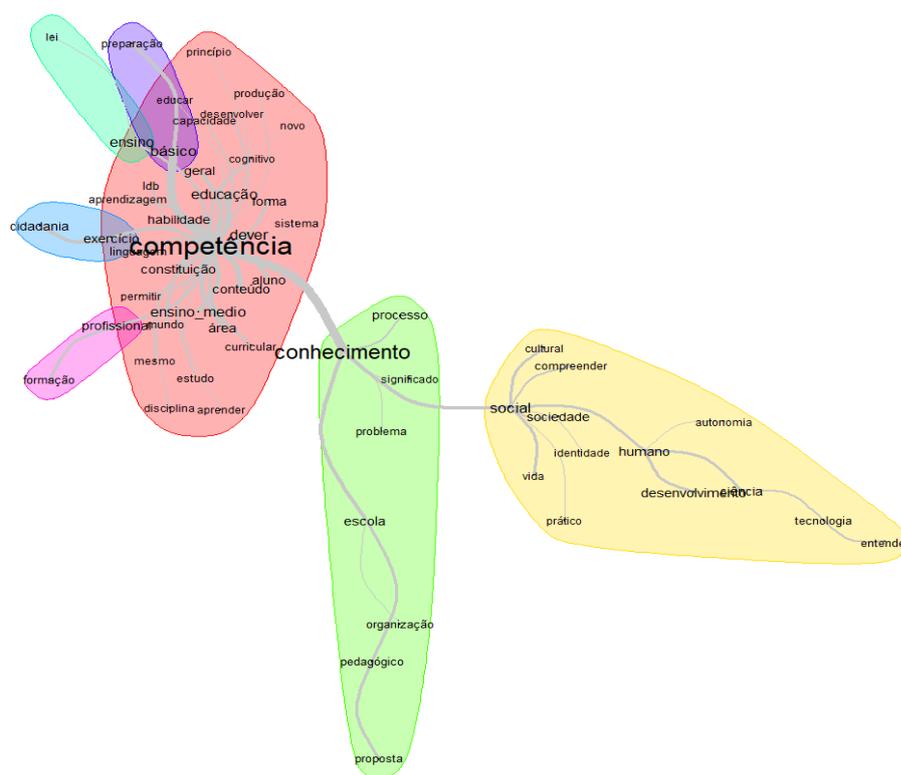
Arendt (2016) conecta as noções de trabalho, obra⁶ e ação⁷ ao conceito de natalidade, na medida em que estas têm a tarefa de preservar o mundo para o constante influxo dos novos. A autora entende que “[...] as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode ser imaginada fora da sociedade dos homens” (Arendt, 2016, p. 27). A ação depende da existência do outro e só existe *inter-ação* no âmbito do espaço público, isto é, fora do espaço privado. Assim, “[...] das três atividades [trabalho, obra e ação], a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (Arendt, 2016, p. 11).

Dentre as três atividades humanas, o trabalho é o único interminável, pois prossegue “[...] automaticamente em consonância com

a vida, fora do escopo das decisões voluntárias ou dos propósitos humanamente significativos” (Arendt, 2016, p. 130). Se o *trabalho* está ligado ao reino da necessidade e “[...] move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo” (Arendt, 2016, p. 121) e a *obra* se relaciona com a permanência dos homens e das mulheres neste mundo “[...] que termina quando o objeto está acabado, pronto para ser acrescentado ao mundo de coisas” (Arendt, 2016, p. 121), indagamos: a que se referem as DCNEMs (1998) ao discorrerem sobre o trabalho e sua produção histórica e cultural? Ao que nos parece, o documento se aproxima do trabalho para a subsistência própria, o consumo e o enriquecimento daqueles que o oferecem, ligados à manutenção da vida. Trata-se, então, do “[...] trabalho de nosso corpo [e não da] obra de nossas mãos” (Arendt, 2016, p. 98).

Da mesma forma que selecionamos os trechos das DCNEMs (1998), analisamos os PCNEMs (2000) pela seleção dos parágrafos que contêm a palavra *competência*, gerando uma Árvore Máxima de Similitude, que nos permite visualizar a evolução da utilização do termo pelos textos normativos.

Figura 2 – Árvore Máxima de Similitude do corpus *competência* nos PCNEMs (2000)



Fonte: Elaboração dos autores.

No segundo parágrafo da apresentação dos PCNEMs (Brasil, 2000, p. 4), é assumido o compromisso com uma educação pautada “[...] em competências básicas para inserção de nossos jovens na vida adulta”. Esse compromisso é vinculado às exigências da LDB (Brasil, 1996), quando se afirmou esse novo perfil do currículo pautado nas competências e habilidades⁸. Na Árvore Máxima de Similitude das DCNEMs (Brasil, 1998), *competência* aparece no *cluster* onde a palavra dominante é *ensino_médio*. Nos PCNEMs (Brasil, 2000), é ilustrada a centralidade de *competência* não apenas no *cluster* em que é dominante, mas também na Árvore como um todo. *Ensino_médio* passa a ser, então, um termo que vem após *competência*, o que explica o grau de importância assumido não só pela palavra, mas ainda pelo conceito. Não é identificada, no contexto do documento, a concepção de competência, mas exemplos são descritos:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema [...] Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (Brasil, 2000, p. 11).

Competência, nesse documento, diz respeito às habilidades específicas que devem ser adquiridas para os jovens prosseguirem na vida em sociedade e no *mundo do trabalho*. Notamos que, quando a palavra *mundo* aparece nos textos normativos, está diretamente vinculada ao termo *trabalho*. Apesar de serem considerados o desenvolvimento da criatividade, a capacidade de abstração e o pensamento sistêmico, sinalizamos para capacidades vinculadas, na verdade, ao mercado de trabalho. Em comparação com as DCNEMs (Brasil, 1998), há o desmembramento das competências a serem desenvolvidas em capacidades, como capacidade cognitiva e a solução de problemas.

Carvalho (2013, p. 30) afirma que se ater “[...] ao desenvolvimento de ‘competências’ ou ‘capacidades’ pode comprometer o ideal educativo, já que, em seu uso comum, nenhum desses termos – ‘competência’ e ‘capacidade’ – revela um necessário compromisso ético para além da eficácia”. Eficácia, aqui, entendida como sinônimo de aplicabilidade no sistema produtivo dos conhecimentos adquiridos na escola voltados aos interesses privados do mercado de trabalho e do interesse individual do próprio sujeito, conforme revela a análise dos PCNEMs (Brasil, 2000).

A revolução tecnológica é outro ponto explorado nos PCNEMs (Brasil, 2000). Podemos visualizar esse aspecto no *cluster* de predominância da palavra *social* (*cluster* amarelo), e não por acaso, pois esse atributo é visto pelo documento como uma nova maneira de organização da sociedade. Esse é um dos acontecimentos sociais que levam à conclusão de que o desenvolvimento de competências gerais e específicas é imprescindível para a inserção do jovem no processo pro-

ditivo. O mercado de trabalho ganha um *cluster* específico nesta análise (*cluster* rosa), representado pela *formação profissional*, mesmo que a palavra que se ligue a este *cluster* seja *mundo*; compreendemos que, nesse caso, a palavra *mundo* se refere ao *mercado de trabalho* (e não ao *mundo do trabalho*). O *cluster* rosa (formação profissional) faz intersecção com o *cluster* principal, o da competência, demonstrando que tal formação depende da aquisição de novas competências.

O *conhecimento* (*cluster* verde) torna-se secundário, saindo do *cluster* principal (*competências*) e se vinculando à memorização, processo considerado ultrapassado pelas novas tecnologias (competências tecnológicas), que devem ser aprendidas para a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Carvalho (2013) problematiza a compatibilidade entre a autonomia pessoal, a responsabilização individual e o acordo no contexto educacional que vem sendo assumido com essas competências para o futuro no mercado de trabalho. O autor nos provoca a pensar que a elaboração de políticas curriculares é um centro de disputas impostas pelo progresso econômico e pelo desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, “[...] já não importa formar jovens *dignos de seus antepassados*, trata-se de prepará-los para fazer frente às novidades do futuro” (Carvalho, 2015, p. 991).

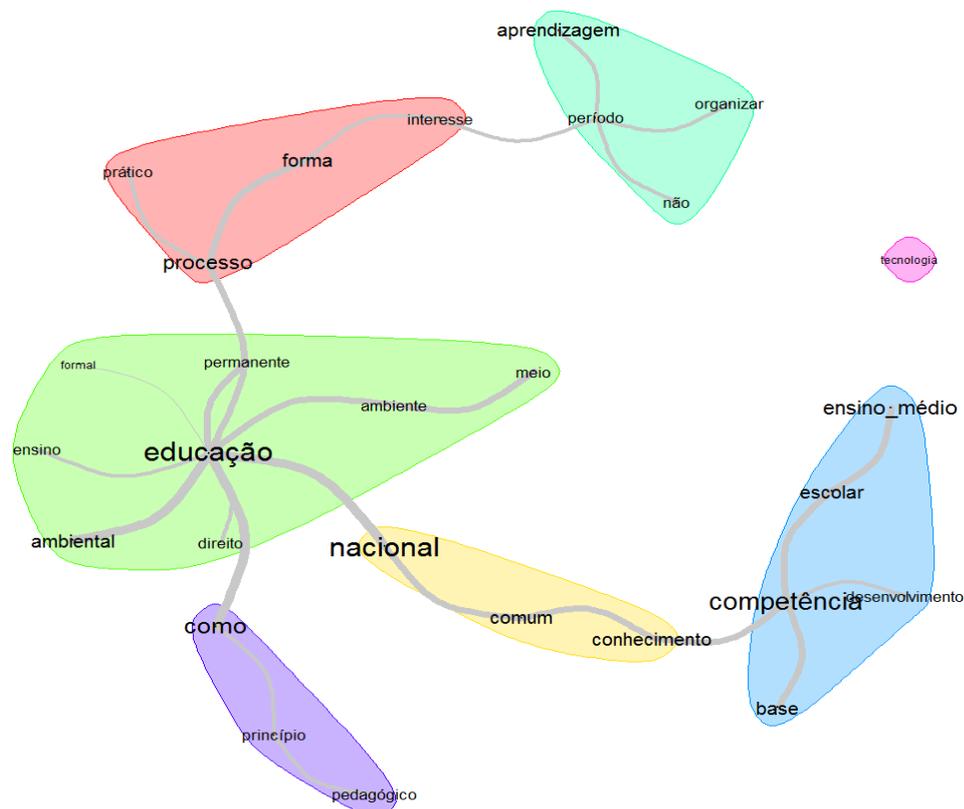
Outros *clusters* aparecem em menor tamanho e fazendo intersecção com o *cluster* de *competência*, como: o *cluster* (azul escuro) das palavras *exercício* e *cidadania*; o *cluster* (azul claro) *lei* e *ensino*; e o *cluster* (roxo) *educar* e *preparação*. Isso demonstra que, apesar de ter conceitos distintos, esses termos estão conectados, de alguma maneira, à *competência*. Quando a palavra *cidadania* aparece nos PCNEMs (Brasil, 2000), vem precedida do termo *exercício*, evidenciando que, para sua existência, uma ação anterior deve acontecer. De acordo com o documento, para o exercício da cidadania entrelaçada às atividades produtivas, competências específicas precisam ser desenvolvidas (para cada dimensão social, uma competência), tornando a educação protagonista no desenvolvimento da sociedade (Brasil, 2000).

Portanto, quando os PCNEMs (Brasil, 2000) indicam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o exercício da cidadania somadas à participação qualificada nas atividades produtivas e, em seguida, aproximam a cidadania dos ideais mercadológicos, de certa forma, esse interesse privado coloca em suspensão a ideia da experiência de uma cidadania compartilhada.

As DCNEMs (Brasil, 2011) trazem em sua introdução o desenvolvimento econômico do Brasil sustentado pela redistribuição de renda que houve no país a partir de 2003. O documento determina que um dos fatores para que esse desenvolvimento econômico continue a crescer é a educação, especialmente dos jovens no ensino médio. Contudo, não devemos exigir que os jovens resolvam problemas que já existiam antes de seu nascimento, isto é, “[...] de uma responsabilidade de agir em um mundo de resolver problemas que fomos nós, adultos, que criamos” (Brayner, 2008, p. 105), pois há situações que eles ainda não estão preparados para enfrentar sozinhos, por

exemplo, alavancar a economia do país, porque a educação não dará conta de resolver a questão.

Figura 3 – Árvore Máxima de Similitude do corpus *competência* nas DCNEMs (2011)



Fonte: Elaboração dos autores.

Na Árvore Máxima de Similitude das DCNEMs (Brasil, 2011), *competência* aparece no *cluster* azul, vinculada a *desenvolvimento*, *base* e *escolar*. Esta última surge ligada a *ensino_médio*. Desse modo, o fato de o *ensino_médio* não estar diretamente vinculado à *competência* indica um movimento de descontinuidade dessa política, mesmo que não tenha havido uma ruptura com o projeto educacional estabelecido na década de 1990, destacada, pela própria evidência da *competência* no documento, em um *cluster* próprio, embora não seja a centralidade. Conforme a Figura 3, o foco dessa política era a educação em si, que aparece em destaque no *cluster* verde, vinculada a *permanente*, *ambiental*, *ensino*, *formal* e *direito*. Enfatizamos esta última palavra por entendermos que ela sintetiza o sentido das DCNEMs de 2011, que estabeleciam a educação como um direito das juventudes.

Nas DCNEMs (Brasil, 2011), o trabalho se configura como parte integrante da cultura, o que nos permite entender que essa política compreende que o trabalho permeia a educação dos jovens que se encontram no contexto escolar, mas estão carregados de preocupações relacionadas com a realidade e o futuro profissional. Assim, deveria ser considerado como um princípio educativo. Todavia, essa preocupação se associa ao trabalho no sentido ontológico, capaz de transformar a si e a sociedade na redução das desigualdades, como afirma o próprio documento (Brasil, 2011, p. 157):

Dentre os fatores relevantes a se considerar está a relação entre juventude, escola e trabalho. Ainda que não se parta, *a priori*, de que haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil.

Destacamos o pesquisador Juarez Tarcisio Dayrell⁹ como um referencial importante das DCNEMs de 2011, cujas reflexões corroboraram a centralidade das juventudes no documento, enquanto o cerne das DCNEMs de 1998 era o trabalho com foco instrumental. Em que pese o entendimento de Ciavatta e Ramos (2012) de que as DCNEMs de 2011 não abandonaram a lógica mercadológica da educação, ao manterem uma visão adaptativa do mercado de trabalho, compreendemos que houve um afastamento da educação por competências, núcleo das reformas curriculares da década de 1990, conforme a Figura 3, e uma aproximação do trabalho enquanto princípio educativo (mundo do trabalho). Esse movimento é entendido a partir da preocupação do documento em ceder protagonismo às juventudes e centralizar-se na educação como finalidade, de modo que a competência surge de maneira lateral e na periferia da discussão nesse documento.

Em 2016, a presidente Dilma Rousseff enfrentou uma convulsão política que culminou em seu *impeachment*, compreendido por Cêa, Silva e Natividade (2021) como um golpe jurídico-parlamentar-midiático. Michel Temer assumiu o poder e estabeleceu compromissos com as elites empresariais. Um desses compromissos resultou na implementação da Reforma do Ensino Médio, iniciada por meio da Medida Provisória 746/2016 e posteriormente consolidada pela Lei 13.415/2017, juntamente com a BNCCEM em 2018. Por sua vez, a BNCCEM (Brasil, 2018) define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, mais uma vez, ligadas ao exercício da cidadania e ao mercado de trabalho. O documento propõe dez competências gerais que irão se desdobrar e se inter-relacionar na educação básica: 1) conhecimento; 2) pensamento científico; 3) repertório cultural; 4) capacidade de comunicação; 5) habilidade de lidar com as ferramentas tecnológicas; 6) argumentação; 7) projeto de vida; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) desenvolvimento social; 10) desenvolvimento da autonomia e responsabilidade (Brasil, 2018).

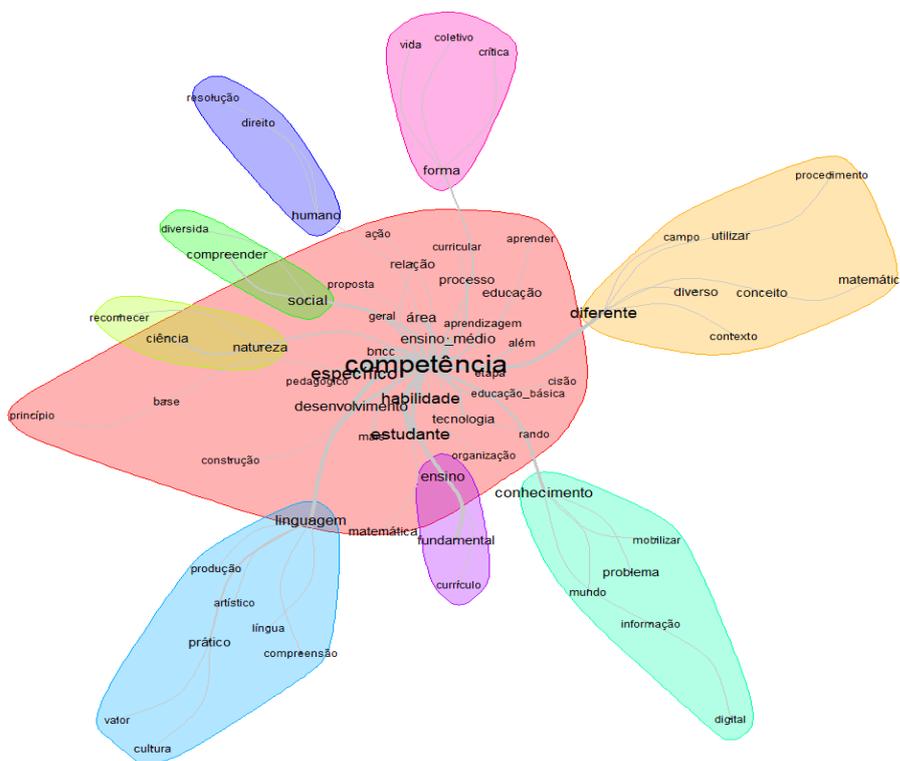
Chamamos a atenção para a separação que o documento faz entre conhecimento, pensamento científico e argumentação. Isso revela a destituição do pensar como centralidade na experiência educacional, já que o cognitivo de forma isolada se sobressai, como se fosse mais importante do que o pensar e, ainda, como se o poder de argumentar não dependesse também do pensamento e dos conhecimentos existentes. Segundo Arendt (2009), conhecimento e pensamento não são sinônimos. Almeida (2010, p. 85) ilustra: “[...] se o pensamento é movido pela busca de sentido, a cognição é impulsionada pela procura da verdade”. O pensamento não pode ser ensinado na escola como se fosse simplesmente uma disciplina, mas a educação pode contribuir para potencializá-lo por meio da transmissibilidade de saberes de modo não utilitarista, ao despertar nos jovens a busca pelo sentido e o sentimento de pertença com o mundo comum (Almeida, 2010).

O enfoque de competências na BNCCEM (2018) segue o pressuposto das avaliações de larga escala da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), explicitando a preocupação do mais recente documento educacional brasileiro com a adequação de suas diretrizes curriculares às diretrizes das avaliações dos organismos multilaterais. Em contrapartida, segundo Cunha (2017), a Reforma do Ensino Médio está relacionada com a crise enfrentada pelo ensino superior privado e com a redução dos financiamentos estudantis. Desse modo, essa reforma também tem como objetivo conter a demanda pelo ensino superior, ampliando ainda mais as desigualdades.

Na BNCCEM (2018), encontramos 176 menções ao termo *competência*. O documento está organizado em quatro áreas de conhecimento, conforme determinado pela LDB (1996): Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. De acordo com Ferreira (2023), legislações emitidas em 2022 corroboram a hipótese de Cunha (2017) e aprofundam a educação por competências. Nesse contexto, o Parecer 5 CNE/CP de 2022 estabelece que a nova estrutura do Ensino Médio exige um novo exame para o acesso ao Ensino Superior, alinhado à BNCCEM.

Cada área de conhecimento estabelece competências específicas em conformidade com as competências gerais da BNCC (2018) para toda a educação básica. As competências específicas para o ensino médio são as formas como as competências gerais aparecerão dentro das áreas e dos itinerários formativos, relacionadas com um conjunto de habilidades que serão detalhadas, particularizando a competência em questão (Brasil, 2018). Constatamos que a BNCCEM (2018) aprofunda e detalha a educação pautada nas competências e habilidades, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Árvore Máxima de Similitude do corpus *competência* na BNCCEM (2018)



Fonte: Elaboração dos autores.

Com a BNCCEM (2018), a educação por competências adota um papel central, conforme Figura 4. Nela também percebemos que o conceito de competências assume caráter cada vez mais específico, fazendo intersecção direta com quatro *clusters* (azul, lilás, verde-claro e amarelo) e indiretamente com outros quatro *clusters* (verde, laranja, rosa e roxo). A palavra mais próxima de *competência* é *específico*, o que pode ser peculiar para um documento que se propõe como uma base e não como o currículo em si. Cury, Reis e Zanardi (2018) acreditam que a BNCCEM (2018) traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem. Os autores veem com estranheza a diminuição que a orientação do Ministério da Educação (MEC) faz, reduzindo o currículo ao *caminho traçado* e a base ao *objetivo a se alcançar*. Andrade e Duarte (2023) entendem que essa concepção de currículo do Novo Ensino Médio reduziu a formação geral básica, diminuindo a relevância de disciplinas como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes,

que são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania.

A suposta neutralidade científica busca gerar conformidade com a inserção no interior das escolas de um currículo padrão, que deveria sempre surgir com a transformação permanente do mundo. À medida que o currículo é composto por essa única ideologia, é descontextualizado em nome da neutralidade teórica e científica do conhecimento. Em diálogo com o pensamento arendtiano, Carvalho (2014, p. 815) ressalta que a cisão entre os domínios da educação e da política “[...] não deve ser tomado como afirmação do caráter *apolítico* das instituições e práticas educacionais”, visto que, para o autor, há uma dimensão política na experiência escolar.

Como a “[...] atividade docente não se confunde com a ação política” (Carvalho, 2014, p. 825), as discussões relacionadas com o direito à educação e com a política curricular não necessariamente são de cunho pedagógico, mas pertencem à natureza ética e política. Diante disso, a unificação do currículo brasileiro como pretensão da BNCC (2018), que assume caráter positivista, e a errônea crença na neutralidade científica, de maneira que todas as escolas brasileiras terão um currículo com as especificidades definidas e não uma base curricular, tendem a eliminar a possibilidade de debates entre os diferentes sujeitos de uma comunidade sobre o que poderia ser ensinado aos jovens daquele contexto específico. Para Arendt (2016), a política só pode existir com a consideração de ideias diversas e só é possível no espaço público e na pluralidade de razões e de opiniões.

Nesse sentido, a ideia de flexibilização do currículo adotada pela Reforma do Ensino Médio, que se reflete nos itinerários formativos¹⁰, carrega a falácia da autonomia dos estudantes. Por um lado, a falta de professores suficientes para os itinerários leva à contratação de profissionais com o chamado *notório saber*, ou seja, indivíduos que não são professores. Por outro lado, quase três mil municípios possuem apenas uma escola de ensino médio, o que restringe a liberdade de escolha ao que é oferecido, como aponta Ferreira (2023).

Arendt (2014) compreende a crise na educação como uma crise de autoridade, quando a tradição é perdida e o que toma seu lugar é a instrumentalização do saber esvaziado de conteúdo e de conhecimento. Esse sufocar de diferentes visões e a imposição de interesses privados de um determinado grupo sobre a escola presente em partes da política curricular para o ensino médio contribuem para que a autoridade seja esvaziada. Os professores não teriam autoridade em uma educação imposta, pressuposta e única como proposto pela BNCC (2018). Eles seriam reduzidos a “[...] facilitadores da aprendizagem ou parceiros mais experientes” (Carvalho, 2015, p. 983).

A crítica de Arendt (2014, p. 33) à *pedagogia de ciência geral* é contundente, ao defender que a formação recebida deve ser em ensino e não um assunto em particular, uma educação vazia de conteúdo. Nessa concepção, é retirada a fonte mais legítima de autoridade do professor. Ou seja, como o conteúdo é o que menos importa, e sim o

aprender a aprender e o desenvolvimento de competências, por um lado, é como se o professor fosse capaz de ensinar qualquer coisa; por outro lado, é como se ele não tivesse domínio de nenhum legado.

As duas palavras (*habilidade e específica*) de maior destaque na Figura 4, no *cluster* da *competência*, podem ser unidas, remetendo-nos à especificidade do fazer. A nosso ver, o *aprender a fazer* equivalente ao *saber fazer* é outro ponto criticado por Arendt (2014, p. 34), pois a ideia de que não se pode saber e compreender aquilo que não se faz por si próprio é substituir, “[...] tanto quanto possível, o aprender pelo fazer”. Nessa direção, a intenção não seria ensinar um saber, mas sim um *saber fazer*, cujo “[...] resultado é uma espécie de transformação das instituições de ensino geral em institutos profissionais. Tais institutos tiveram grande sucesso quando se tratava de aprender a conduzir uma viatura, coser à máquina [...]” (Arendt, 2014, p. 35).

A educação é uma das atividades mais necessárias da sociedade, pois nunca será estática pelo fato de estar sempre se renovando com a entrada constante de novos seres humanos no mundo. Dessa forma, a educação é concebida como “[...] um processo de iniciação em um mundo comum” (Carvalho, 2014, p. 813). Contudo, a escola “[...] não é [...] o mundo e não deve fingir sê-lo” (Arendt, 2014, p. 185). O *aprender a fazer* exige dos jovens uma imitação do modo como os adultos vivem, ocasionando uma confusão entre o que é a escola e o que é o mundo, como uma brincadeira de faz de conta.

A nosso ver, a forte presença das competências e habilidades na política curricular para o ensino médio é um reflexo da crise da modernidade que causou uma crise na educação, uma crise não específica do âmbito escolar. Apoiados nas reflexões de Pochmann (2017), compreendemos que a Reforma do Ensino Médio (2017) vai além do contexto educacional e insere-se no conjunto de medidas ultraliberares de caráter conservador, classista e autoritário, intensificadas com a ascensão de Michel Temer (2016). Contudo, para Arendt (2014, p. 225), a crise é uma oportunidade “[...] de explorar e investigar tudo aquilo que ficou a descoberto na essência do problema”. Se toda crise nos força a olhar para as questões com atenção, de modo a buscar respostas, “[...] uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (Arendt, 2014, p. 223).

Quando se delega aos projetos curriculares – como vimos nos textos normativos analisados – a função da redução da desigualdade socioeconômica, torna-se claro o desvio de finalidade da educação. Certamente, “[...] não é *na* escola, nem por meio da escola que transformamos o mundo” (Almeida, 2016, p. 118-119). De acordo com Carvalho (2014, p. 823), “[...] a transformação da educação num instrumento da política também acaba por revelar a falta de vigor da própria política no mundo contemporâneo”. Essa crise da sociedade moderna também reverbera na educação com o aprofundamento da inserção dos interesses privados nas políticas educacionais. Isso se dá pelo currículo e pelas avaliações em larga escala etc., que têm nos or-

ganismos internacionais o parâmetro educacional doméstico. Para Arendt (2004, p. 272), não podemos “[...] ter nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas”, pois elas dizem respeito aos adultos, àqueles que chegaram primeiro ao mundo.

Conclusão

Utilizando os textos normativos que compõem as reformas curriculares do ensino médio, constatamos que a inserção dos interesses particulares de grupos minoritários na educação é um artifício da crise da sociedade moderna. Por meio dos instrumentos de análise lexical, a partir do *software* Iramuteq, observamos que as DCNEMs de 1998, os PCNEMs de 2000 e a BNCCEM de 2018 apresentam um contínuo aumento da educação por competências e habilidades, com um lampejo de descontinuidade nas DCNEMs de 2011.

Assim como a crise da sociedade moderna, essa maneira de se pensar a educação se origina internacionalmente, quando organismos econômicos internacionais passam a editar relatórios e *rankings* sobre a educação nos países e acabam por se tornar parâmetro para a edição de políticas educacionais que emanam desses interesses também no Estado brasileiro. Esse processo nada tem a ver com a apresentação do mundo para os novos seres, tampouco com a função pública do “[...] acesso à cultura letrada, a uma herança simbólica enraizada em saberes, linguagens e práticas [que conserve o] legado da tradição” (Carvalho, 2015, p. 991). Assim, não contribui, necessariamente, para a inserção dos novos sujeitos na vida política e na ocupação do espaço público. Pelo contrário, ele turva o olhar sobre aquilo que é público, deturpando o sentido da política.

A Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017, e as discussões que perduram até 2023 e que vão persistir em 2024¹¹ indicam que as recomendações dos organismos multilaterais e das elites empresariais não foram inteiramente aceitas pela sociedade. As tensões e disputas em torno desse projeto persistem, evidenciando uma capacidade crítica da sociedade civil no que se refere à formação humana. De acordo com Innerarity (2017, p. 122), “[...] quem é que deve, então, ocupar-se da política? A pergunta sobre quem faz a política, quem pode e deve se dedicar a ela, há apenas uma resposta democrática: todos”. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que os debates e o (re)pensar sobre tal projeto devem ser oportunizados a todos, pois este está implicado no bem público.

Competências e habilidades nos textos normativos analisados estão voltadas para as inovações tecnológicas, para a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, para a busca pelo lucro e para a cidadania como resposta aos interesses mercadológicos. Elas expressam um caráter educacional imediatista, pois não é mais o passado que ilumina o presente e o futuro, criando vínculos temporais entre as diferentes gerações, pelo contrário, “[...] é o presente que ilumina a si mesmo [...] na era do progresso” (Carvalho, 2015, p. 991).

Carvalho (2015, p. 992) chama a atenção para esse *presentismo contemporâneo* que afeta a escola e as políticas educacionais ao imprimirem, em seus discursos e práticas, cada vez mais as exigências “[...] de produtividade, flexibilidade e mobilidade que orientam as preocupações gerenciais e mercadológicas”. Entretanto, tudo isso traz um risco para o mundo, pois “[...] o preço da eficácia de sua adaptação e conformação à temporalidade dominante pode ser a perda de seu sentido histórico” (Carvalho, 2015, p. 992).

Se, para Arendt (2014), a educação cria, entre nós e o mundo, uma sensação de pertencimento e diz respeito à responsabilidade que as pessoas mais velhas têm com as mais novas, devemos, então, proteger os jovens. É preciso defendê-los dos males do mundo, de modo que o legado histórico seja transmitido, contagiando-os com amor ao mundo ao qual pertencem. Olhar para as novas gerações que chegam nesse lugar preexistente desperta (ou ao menos deveria) a responsabilidade ética e política que temos pelo mundo e pelos seres humanos que nele vivem, viveram e viverão, cujo horizonte envolve pensá-lo para todos.

Arendt (2014, p. 234) indaga: “[...] o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação [...] refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças [e de jovens] impõe a toda sociedade humana?”. Inspirando-nos nesta assertiva, também caberia acrescentar: as competências e habilidades privilegiadas na política curricular para o ensino médio darão conta de formar os jovens para assumirem o compromisso público pela durabilidade do mundo que transcende a existência de cada um de nós, perpassando passado, presente e futuro? Qual a aposta ético-política que estamos fazendo nessas reformas curriculares do ensino médio? Trata-se de questões que podem ser mais bem aprofundadas em futuros estudos, pois não foi nossa intenção respondê-las aqui. Mas, no momento, o nosso horizonte está no fato de que a educação proporciona imprevisibilidade ao futuro, já que não temos dimensão dos usos que os jovens farão dos conhecimentos adquiridos na escola. Assim, é “[...] nessa imprevisibilidade assustadora que reside nossa esperança de um mundo melhor” (Almeida, 2008, p. 478).

Recebido em 16 de maio de 2023
Aprovado em 08 de janeiro de 2024

Notas

¹ Embora tenhamos utilizado as contribuições de outras obras de Hannah Arendt, chamamos a atenção para o ensaio *A crise na educação* por se tratar do único texto em que a autora escreve explicitamente sobre a educação.

² Unimos as palavras *ensino* e *médio* com “_” para que fossem consideradas como um termo único.

³ *Casa*, em grego.

- ⁴ Nome que se dava às praças públicas na Grécia Antiga. As reuniões para a deliberação dos assuntos do bem comum, da cidade (*polis*) se davam nesse espaço, não um espaço físico por definição, mas um espaço de decisões.
- ⁵ Propriedade privada.
- ⁶ A obra é o estádio do *homo faber* que produz objetos duráveis (técnicas) partilhando seu saber de fabrico com outros homens. Ultrapassa o âmbito da necessidade e passa a construir objetos. Sentido de permanência no mundo.
- ⁷ Ação, começo, é a atualização da condição humana da natalidade – “Agir, no seu sentido mais geral, significa tomar uma iniciativa, começar [...] colocar alguma coisa em movimento” (Arendt, 2013, p. 157).
- ⁸ A educação por competências ganha força a partir da LDB (1996), no art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na *competência* e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996, grifo nosso).
- ⁹ Professor da Universidade Federal de Minas Gerais; coordenador do Grupo de Pesquisa *Observatório da Juventude*.
- ¹⁰ De acordo com o Ministério da Educação (2023, s/p), os itinerários formativos consistem em “[...] conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras atividades, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. Em outras palavras, representam a parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio.
- ¹¹ Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, e o início de seu terceiro mandato, em 2023, as demandas da sociedade civil e da comunidade educacional em relação à Reforma do Ensino Médio ganharam destaque. O governo Lula submeteu à Câmara dos Deputados um projeto de lei com o objetivo de ampliar a formação geral, que havia sido diminuída. Esperava-se que esse projeto fosse votado em 2023. Contudo, diante da ameaça de ser superado pelo projeto do deputado relator Mendonça Filho — que desempenhou papel fundamental na criação do Novo Ensino Médio enquanto Ministro da Educação no governo Michel Temer —, o Ministro da Educação atual, Camilo Santana (pressionado pela comunidade educacional), negociou o adiamento da votação para 2024, possibilitando um debate mais amplo com a sociedade.

Referências

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Uma leitura do ensaio “A crise de educação” de Hannah Arendt. **Revista do Centro de Pesquisa e a Formação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 114-126, maio 2016.
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-22, 2023.

ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila. Por um horizonte público na educação das crianças. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-25, nov. 2022.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução: Antônio Abranches. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Ática S.A, 2013.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2014.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BERRIEL, Carlos Eduardo. Uma apátrida da cultura e da política. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 61-62, abr./jun. 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília ministério da educação, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Brasília: MEC, 2023.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e Republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. *Estudos RBEP*, Brasília, v. 89, n. 233, p. 411-424, set./dez. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica às pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah

- Arendt. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 27-41.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, jul./dez. 2014.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.
- CÊA, Georgia Sobreira; SILVA, Camila Ferreira; NATIVIDADE, Simone. O golpe de 2016 e a educação no Brasil. **Educação**, v. 46, p. 1-6, 2021.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012.
- CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.
- CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **EccoS–Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-19, out./dez. 2023.
- INNERARITY, Daniel. **A política em tempos de indignação: a frustração popular e os riscos para a democracia**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.
- MOURA, Dante Hentique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.
- OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.
- POCHMANN, Márcio. Estado e Capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017.
- PROST, Antoine. As palavras. In: REMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. P. 295-330.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, out. 2018.
- STARLING, Heloísa. Nota introdutória. In: ARENDT, Hannah. **Ação e a busca da felicidade**. Tradução: Virgínia Starling. Edição: Ana Cecília Impellizzeri Martins. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. P. 9-14.

TELLES, Vera da Silva. Espaço Público e Espaço Privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 23-48, 1990.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

Heitor Lopes Negreiros é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista de doutorado da Fapes. Mestre em Educação pela Ufes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-1907>

E-mail: heitornegreiros@gmail.com

Franceila Auer é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista de doutorado da Fapes. Mestra em Educação pela Ufes.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1913-854X>

E-mail: auerfranceila@gmail.com

Vania Carvalho de Araújo é professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Doutora e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7678-1689>

E-mail: vcaraujoufes@gmail.com

Wagner dos Santos é professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutor em Educação pela Ufes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

E-mail: wagnercefd@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

