

Reforma do Ensino Médio como instrumentalização do currículo

Manoel Ayusso MARTINS¹

Poliana da Silva Almeida Santos CAMARGO²

RESUMO

Este trabalho está interessado nas mudanças curriculares a nível nacional, no Brasil, denominadas Reforma do Ensino Médio e iniciadas entre 2016 e 2017. Pergunta-se quais são os enfoques das disciplinas escolares e áreas de conhecimento, na reorganização nacional do conhecimento para o ensino médio? Objetivou-se analisar para quais finalidades as matérias são dirigidas nos documentos que regulamentam esse processo. Foi realizada análise de conteúdo da Lei n. 13.415/2017, da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 e da Base Nacional Comum Curricular. Utilizaram-se os conceitos de currículo e modo genérico de desempenho, de Basil Bernstein. Os resultados indicam que os enfoques dos conteúdos são *cognição, relações sociais, vida e profissão* e *intervenções*, caracterizados pela preocupação com experiências extraescolares dos estudantes. Conclui-se que há estreitos vínculos entre as disciplinas e as áreas e os interesses econômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de conteúdo. Currículo por competências. Disciplina escolar. Ensino médio.

¹ Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas e graduado em História pela UNESP Franca. Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE (UEPG). <https://orcid.org/0000-0001-5254-346X>. E-mail: manoel.ayusso@gmail.com

² Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências – UNESP Bauru; Doutorado em Educação – FE-UNICAMP. Diretora de Escola Pública Estadual de Educação Básica – Bauru – SP – Brasil; GEPALE-UNICAMP. <https://orcid.org/0000-0002-9212-6529>. E-mail: polianasantoscarmargo@gmail.com

High School Reform as Curriculum Instrumentation

Manoel Ayusso MARTINS

Poliana da Silva Almeida Santos CAMARGO

ABSTRACT

This paper focuses on the national curricular changes in Brazil, known as the High School Reform, which began between 2016 and 2017. The question is: What are the focuses of school subjects and areas of knowledge in the national reorganization of knowledge for high school? The objective was to analyze the purposes for which subjects are directed in the documents regulating this process. A content analysis was conducted of Law No. 13,415/2017, CNE/CEB Resolution No. 3/2018, and the National Common Curricular Base. Basil Bernstein's concepts of curriculum and generic mode of performance were used. The results indicate that the content focuses on *cognition, social relations, life and work, and interventions*, characterized by a concern for students' out-of-school experiences. The conclusion is that there are close links between subjects and areas and economic interests.

KEYWORDS: Content analysis. Competency-based curriculum. School subject. High school.

La Reforma de la Educación Secundaria como instrumentación de lo currículo

Manoel Ayusso MARTINS
Poliana da Silva Almeida Santos CAMARGO

RESUMEN

El enfoque son los cambios curriculares nacionales en Brasil, denominados Reforma de la Enseñanza Media y iniciados entre 2016 y 2017. Pregunta es ¿cuáles son los enfoques de las asignaturas escolares y áreas de conocimiento en la reorganización nacional del conocimiento para la escuela secundaria? Objetivo es analizar a qué fines se dirigen las áreas escolares y áreas de conocimiento en los documentos que regulan este proceso. Se realizó un análisis de contenido de Ley 13.415/2017, Resolución CNE/CEB 3/2018 y Base Nacional Común Curricular. Fueron utilizados los conceptos de currículo y modo genérico de desempeño de Basil Bernstein. Los enfoques de las disciplinas escolares y áreas de conocimiento son la cognición, las relaciones sociales, la vida y la profesión y las intervenciones, caracterizados por la preocupación por las experiencias extracurriculares de los estudiantes. Hace vínculos entre las materias y áreas y intereses económicos.

PALABRAS CLAVE: Análisis del contenido. Currículo por competencias. Disciplina escolar. Educación secundaria.

Introdução

Os currículos do ensino médio no Brasil, em seus distintos contextos e níveis de desenvolvimento (Estado central, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, editoras e outras instituições privadas), vêm passando por mudanças significativas desde setembro de 2016 e fevereiro de 2017. Essas mudanças têm sido regulamentadas por um conjunto de textos legais e administrativos produzidos em contextos oficiais nacionais, como Congresso Nacional, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2016, 2017; MEC, 2016b, 2018a, 2018b, 2018c).

Mendonça Filho, ministro da educação durante o governo Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro, 2016-2018), encaminhou ao então presidente, em 15 de setembro de 2016, um documento com solicitações de mudanças na “organização dos currículos do ensino médio” (MEC, 2016b, p. 1). Esse documento propôs a “21. flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos” (MEC, 2016b, p. 3), para que o estudante pudesse ter a “23. liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” (MEC, 2016b, p. 3). Esse mesmo documento afirmou que as defasagens da educação pública brasileira (desempenho, acesso, permanência, evasão e abandono) eram reflexo de currículos que não induziam o desenvolvimento de habilidades e competências e que possuíam muitas disciplinas obrigatórias, não alinhadas ao mundo do trabalho e às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. Afirmou, ainda, que tais programas curriculares não dialogavam “4. com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” e que “4. os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (MEC, 2016b, p. 1), apresentando argumentos desses para fundamentar sua proposta.

Esse documento foi apresentado por Mendonça Filho como proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996)³. No entanto, muitos de seus conceitos (flexibilização, diversificação, itinerários formativos, habilidades, competências) já predominavam em textos oficiais centrais, para organização da educação básica no Brasil, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a própria LDB (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014). Isso significa que os discursos que fundamentam o documento em questão, há

³ Vale destacar que o documento foi apresentado logo após Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, 2010-2016), reeleita presidenta em 2014, ter sido afastada devido a um processo de *impeachment*. Michel Temer, vice-presidente à época, havia assumido as funções. A votação no Senado que aprovou a destituição ocorreu em 31 de agosto de 2016 (Garcia *et al.*, 2016).

tempos, vêm definindo sentidos e finalidades da educação nacional e que essas propostas de alteração apenas consolidavam tendências e intenções anteriores na legislação educacional.

Em 22 de setembro de 2016, o documento apresentado pelo então ministro foi convertido na Medida Provisória n. 746 (Brasil, 2016), tornando-se a “exposição de motivos”. E em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória foi convertida na Lei n. 13.415 (Brasil, 2017)⁴. Nos meses e anos seguintes, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação ocuparam-se com a produção de textos administrativos adequados à referida lei, tais como a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a)⁵, além do Parecer CNE/CEB 3/2018 (MEC, 2018b) e da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018c) que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. E esse conjunto de textos legais e administrativos nacionais vêm normatizando a reorganização de currículos pelas Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, em seus respectivos estados.

No espectro do tema apresentado, este trabalho está preocupado com as disciplinas escolares⁶. Então, perguntou-se quais são os enfoques dos conteúdos de ensino na reorganização nacional do conhecimento para o ensino médio? Considerando-se os resultados a serem alcançados para resolução do problema apresentado, objetivou-se analisar a quais finalidades as matérias são dirigidas, nos documentos nacionais que regulamentam esse processo. Para definição de disciplinas escolares, foi utilizado o conceito de currículo (Bernstein, 1975) e, para compreensão de seus enfoques, foi utilizado o conceito de modo genérico de desempenho (Bernstein, 1996, 2003).

Realizou-se uma análise de conteúdo (Bardin, 1977; Moraes, 1999) da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018c) e da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a). Abaixo, apresentam-se os conceitos bernsteinianos utilizados para argumentação; depois apresenta-se como o objeto vem sendo construído no campo e quais as contribuições que se espera dar com este trabalho.

⁴ Deve-se pontuar que a Lei n. 13.415/2017 versa, além do currículo, sobre pedagogia, avaliação, organização de contextos (redes estaduais, escolas), formação docente, trabalho docente via Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), financiamento e implementação do ensino integral, bem como o acesso dos estudantes (matrículas) a esse modelo, etc. (Brasil, 2017). Distintos elementos da educação básica, a níveis fundamental e médio, são objeto da referida lei.

⁵ Homologada em dezembro de 2018, resultado de textos/versões anteriores apresentados e discutidos em 2015 (MEC, 2015) e 2016 (MEC, 2016a).

⁶ O sentido de disciplina escolar é o mesmo de matéria escolar, conteúdos de ensino, saberes, etc. (Chervel, 1990).

Currículo, modo genérico de desempenho e a literatura sobre Reforma do Ensino Médio

Currículo

Basil Bernstein, cujo pensamento é considerado estruturalista, desenvolveu teorias e uma estrutura conceitual com elevado nível de abstração e elevado poder de diagnóstico, descrição, previsão e transferência⁷, a níveis institucional, interacional e textual, no contexto da educação (Domingos *et al.*, 1986; Galian, 2008, 2011; Mainardes; Stremel, 2010; Moraes; Neves, 2007)⁸. Para o autor, o conhecimento escolar é realizado através de três sistemas de mensagem: currículo (*o que* deve ser socializado e adquirido), pedagogia (*como* deve ser socializado e adquirido) e avaliação (realizações que se espera de quem adquire, função das variações de *o que* e *como*). Ao passo que o currículo se refere à organização do conhecimento, a pedagogia se refere à socialização do conhecimento (relações sociais entre professores e alunos, prática pedagógica, controle do currículo e do espaço da sala de aula). O autor sugere que as mudanças da organização, socialização e avaliação do conhecimento educacional devem compor uma área majoritária do interesse sociológico (Bernstein, 1975) e que os sistemas escolares estão cada vez mais “envolvidos numa luta em relação ao que deve ser transmitido, em relação à autonomia da transmissão, em relação às condições de serviço daqueles que transmitem e em relação aos procedimentos de avaliação dos adquirentes” (Bernstein, 1996, p. 126).

A *organização* do conhecimento escolar ocorre em distintos contextos: textos são produzidos em contextos específicos e recontextualizados, quando colocados em ação por diferentes agentes, em outros contextos, gerando-se novos textos. Sempre que esses se movem, são objeto de ação ideológica, evidenciando disputas e posições de poder envolvidas. Trata-se de uma relação dialética e conflituosa entre contexto, agente e texto, que produz e reproduz o discurso pedagógico à luz de determinantes econômicos e simbólicos (Bernstein, 1996; Bernstein; Díaz, 1985). Nesses textos estão materializadas as definições sobre *o que* deve ser ensinado: quais saberes são incluídos e excluídos,

⁷ Moraes e Neves (2007), ao explicarem o método proposto por Bernstein para pesquisa sociológica em educação, particularmente seus aspectos teóricos, argumentam que os conceitos do autor são dotados de elevado poder de diagnóstico, previsão, transferência em análises empíricas. Ana Maria Moraes e Isabel Neves são duas das principais comentadoras/divulgadoras da obra de Bernstein.

⁸ Bernstein, Jean-Claude Forquin, André Chervel, Michael Young, Pierre Bourdieu e outros integram o movimento teórico e político denominado nova sociologia da educação, iniciado nos anos 1960. Guardadas as suas singularidades (temporais, espaciais, linguísticas e teóricas), um dos elementos comuns que unem esses autores é a perspectiva crítica através da qual entendem a organização do conhecimento escolar, sua transmissão e avaliação, desestabilizando teorizações tradicionais e tecnicistas comprometidas com uma educação e escola adequadas ao funcionamento da sociedade e do trabalho, no mundo ocidental industrializado (Valle, 2014).

como os conteúdos predominantes serão situados um em relação ao outro, qual será a sequência, para quê e para quem, qual será o tempo disponível para serem socializados, em sala de aula na prática pedagógica, etc. (Bernstein, 1975).

A partir dessa conceituação bernsteiniana, entende-se que os documentos legais e administrativos nacionais (Brasil, 2016, 2017; MEC, 2016b; 2018a, 2018b, 2018c) apresentam-se como materialidade das disputas entre autoridades, grupos e discursos no Congresso Nacional, no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação pela definição do *que* deve ser veiculado na escola. Apresentam-se, portanto, como materialidade do processo de reorganização do conhecimento escolar a nível nacional. Nessa direção, entende-se que as disciplinas escolares e as áreas de conhecimento são o conjunto de conceitos e proposições predominantes nesses textos legais e administrativos, conjunto resultante da estruturação e programação de conteúdos de ensino, da seleção, da incorporação de saberes, de seus sentidos e finalidades.

Modo genérico de desempenho

O modo genérico de desempenho é um tipo de especialização do texto curricular, considerando-se suas bases de conhecimento, suas organizações sociais e seus enfoques. Trata-se de modelo secular, nascido do contexto de uma educação eficaz, em termos de custos, numa era de enorme e crônico desemprego juvenil (Bernstein, 1996, 2003). Bernstein (2003) argumenta que o modo genérico de desempenho caracteriza uma mudança na natureza do currículo do ensino básico: as disciplinas escolares, tradicionalmente orientadas ao seu próprio desenvolvimento, justificadas pelas possibilidades intrínsecas do conhecimento em si, pelo valor intrínseco desse e de sua aquisição, passam a ser orientadas ao desenvolvimento de habilidades genéricas, criadas “fora e de forma independente, dos campos da recontextualização pedagógica” (Bernstein, 2003, p. 91)⁹.

As habilidades genéricas são dirigidas a experiências extraescolares, trabalho, vida e são produzidas a partir de uma análise funcional de atitudes consideradas relevantes, de características consideradas necessárias (competências) para a execução de tarefas, práticas ou mesmo uma área de trabalho. Os modos genéricos estão diretamente ligados ao mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível. Portanto, “servem a finalidades econômicas e são considerados instrumentais” (Bernstein, 2003, p. 93). Possuem uma especialização que possibilita “uma reprodução

⁹ Na Inglaterra das últimas décadas do século XX, contexto analisado por Bernstein e que fundamentou sua teorização, os modos genéricos de desempenho foram desenvolvidos no “Manpower Services Commission – MSC (1977; 1981) (Comissão dos Serviços de Mão-de-Obra) e da *Training Agency* – TA (1989) (Agência de Treinamento), sob a égide do Departamento de Emprego” (Bernstein, 2003, p. 91). Trata-se de agências inseridas no campo econômico inglês.

Reforma do ensino médio como instrumentalização do currículo quase perfeita da hierarquia da economia”, a exemplo da preparação para diferentes especializações tecnológicas, para o trabalho burocrático e para os ofícios profissionalizantes (Bernstein, 1996, p. 127).

Revisão de literatura

Destaca-se, primeiramente, que os documentos legais e administrativos nacionais e seus impactos sobre currículos estaduais vêm sendo denominados, na literatura, Reforma do Ensino Médio. Os estudos apontam que os conceitos (flexibilização, diversificação) que os fundamentam são mercadológicos, recontextualizados do campo econômico, no Estado (Krawczyk; Ferretti, 2017; Kuenzer, 2017; Silveira; Silva, 2018; Silva, 2018). A redução do conjunto de disciplinas obrigatórias e do tempo destinado a essas, conforme intenções oficiais (Brasil, 2016, 2017; MEC, 2016b), é efeito dessas lógicas mercadológicas e revela o desinteresse das autoridades educacionais, grupos envolvidos em oportunizar a aquisição pelos estudantes do conhecimento histórico desenvolvido pela humanidade (Sussekund, 2019; Trindade; Malanchen, 2022).

Nessa mesma direção, aponta-se que a vinculação dos conteúdos de ensino à sua aplicação prática, ao mundo do trabalho, às demandas da “realidade” dos estudantes e a um conjunto de competências (pedagogia das competências), conforme intenções oficiais (Brasil, 2016, 2017; MEC, 2016b, 2018a, 2018b, 2018c), revela uma ideia de currículo como mero instrumento para resolução de problemas (Giaretta; Lima; Pereira, 2022; Malanchen; Santos, 2020; Tonieto; Fávero; Silva, 2022). O conhecimento escolar, então, é valorizado apenas quando aplicável, de preferência de imediato, e quando útil para adaptar o indivíduo a uma demanda específica. Os saberes tornam-se aprisionados às exigências de realidades dadas pela vida e pelo trabalho, adquirindo baixo valor conceitual (Martins; Zwirter, 2020; Rezer, 2020).

Essa redução no valor conceitual do conteúdo foi denunciada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), via relatório publicado em junho de 2023, como um esvaziamento das áreas de conhecimento (ANPED, 2023). Em outros termos, um ataque à razão epistemológica das disciplinas escolares, ao seu compromisso com o conhecimento construído, sistematizado e transmitido historicamente, cuja aquisição, segundo Galian (2011, p. 765), é “direito inalienável das crianças e dos jovens”. Ainda, destaca-se o vínculo desse currículo instrumental com avaliações nacionais, globais padronizadas e centralizadoras, oferecidas por organismos internacionais, baseadas em indicadores e em controle de resultados (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021; Ferreira; Fonseca; Scaff, 2019; Macedo, 2015).

Em termos de contribuições do presente trabalho, dado o estado da produção sobre o tema, espera-se que os resultados deem continuidade à crítica aqui apresentada, demonstrando a instrumentalização das matérias: seu aprisionamento às demandas e aos contextos extraescolares, de trabalho e de vida. Trata-se de análise central ao campo, pois, como argumenta Forquin (1992, p. 28),

[...] a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos.

Tais saberes e símbolos, bem como sua gestão e transmissão, não são naturalizados, mas guardam razões políticas, culturais e econômicas. Quais conteúdos escolares são selecionados? Quem seleciona? Por que esses e não outros? Para quem? No presente trabalho, assume-se esse posicionamento epistemológico crítico para argumentar que o aprisionamento das matérias escolares ao contexto extraescolar dos estudantes e à sua experiência é produto de interesses e influências do campo econômico, favorecendo a reprodução social. Abaixo, apresentam-se os procedimentos utilizados e as etapas percorridas para analisar o objeto proposto.

Metodologia

Para coleta, organização e análise de dados, adotou-se a análise de conteúdo *temática e qualitativa* (Bardin, 1977; Moraes, 1999). *Temática* porque o objetivo do estudo explicita *o que é dito* pelas fontes, portanto, “se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos.” (Moraes, 1999, p. 3-4). E *qualitativa* porque parte-se dos dados coletados para fazer sentido da mensagem dos documentos, reconstruindo e compreendendo tal comunicação, a partir do referencial teórico citado.

Para que a amostra fosse representativa e pertinente ao objetivo da análise, cobrindo o campo investigado de modo abrangente, utilizaram-se dois critérios: relevância e contexto. A Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017) é a materialização no Congresso Nacional (contexto) da organização do conhecimento escolar para o ensino médio; a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a) e a Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018c) são a materialização no Ministério da Educação e no Conselho Nacional da Educação. As três fontes estão disponíveis em portais oficiais (sites do Ministério da Educação e do Congresso Nacional). A Lei n. 13.415/2017 foi codificada como documento 1; a Resolução CNE/CEB n. 3/2018 como documento 2; a Base Nacional Comum Curricular como documento 3.

Inicialmente, os dados brutos foram transformados em unidades de contexto e de análise. Como unidades de contexto, foram selecionados *parágrafos* que contivessem as seguintes palavras: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional, matemática, educação física, arte, sociologia, filosofia, língua portuguesa, língua inglesa, espanhol, história, geografia, literatura, física, química e biologia. Palavras como linguagens, literatura, arte, dentre outras, apareceram não necessariamente referindo-se às matérias. Nesse caso, desconsiderou-se. Em seguida, para definição das unidades de análise, buscaram, dentro dos parágrafos, *frases* cujos sentidos estivessem relacionados aos enfoques e às finalidades das disciplinas e das áreas do conhecimento (o que estudantes devem conhecer e saber fazer, o que deve ser priorizado/relevante, para que servem os conteúdos, como devem ser utilizados pelos jovens, o que devem desenvolver, etc.).

Na sequência, as unidades de análise foram categorizadas, ou seja, classificadas e agrupadas em subcategorias, primeiramente, depois em classes maiores. Segundo Bardin (1977, p. 117), “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” Portanto, as subcategorias são o resultado dos elementos comuns nas unidades de análise. Já as classes maiores resultam dos elementos comuns dessas. Foram construídas ao longo da análise, a partir dos dados, e representam os aspectos mais importantes dos documentos, sua mensagem global emergente/estrutura. Foram considerados os critérios de (a) exclusão mútua, (b) homogeneidade, (c) pertinência, (d) objetividade e fidelidade e (e) produtividade, para análise dos documentos, segundo orientações de Bardin (1977).

Enfoques e finalidades dos documentos nacionais da Reforma do Ensino Médio

A seguir serão apresentados os dados localizados na documentação oficial, apresentando os respectivos resultados, construindo a argumentação e valendo-se dos conceitos de Bernstein, confrontando-se dados e teoria:

A / Cognição

1. Aprofundamento de conhecimento e aprendizagens.
2. Letramento matemático para realidade.
3. Compreensão do e atuação no mundo.
4. Desenvolvimento de raciocínio científico.
5. Ampliação de repertório de linguagens.

6. Obtenção e compartilhamento de informações.

B / Relações sociais

1. Interesse pela cultura.
2. Estímulo à igualdade e tolerância.

C / Vida e profissão

1. Trabalho.
2. Desenvolvimento de autonomia e protagonismo.
3. Desenvolvimento de competências e habilidades.

D / Intervenções

1. Identificação e resolução de problemas.
2. Avaliação de riscos e impactos.

Para início da descrição dos resultados, destaca-se que não foram encontrados dados adequados ao objetivo do trabalho, na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essa versa exclusivamente sobre obrigatoriedade de disciplinas, definição de “direitos e objetivos de aprendizagem”, distinção entre Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos e normatização da formação técnica e profissional. Os conteúdos possuem distintos enfoques e direcionam-se a distintas finalidades: *cognição, relações sociais, vida e profissão e intervenções*. Em termos de *cognição*, os elementos reunidos em aprofundamento de conhecimento e aprendizagens versam sobre “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho” (MEC, 2018c, p. 7), “consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos” (MEC, 2018a, p. 471), dentre outros.

As unidades de análise, inseridas em letramento matemático para realidade, propõem a “construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos.” (MEC, 2018a, p. 528) pelos jovens e “Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos” (MEC, 2018a, p. 532). Em relação à compreensão do e atuação no mundo, sugere-se “ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo” (MEC, 2018a, p. 472), “estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e

Reforma do ensino médio como instrumentalização do currículo contextualizada da realidade” [...], “agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.” (MEC, 2018a, p. 485), dentre outras.

Em desenvolvimento de raciocínio científico, foram contempladas passagens como “aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio” (MEC, 2018a, p. 472), estudante “se apropriar de procedimentos e práticas das Ciências da Natureza” (MEC, 2018a, p. 558) e “recorrer a diferentes formas de registros” (MEC, 2018a, p. 562). Já em ampliação de repertório de linguagens, foram reunidas proposições como “identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens” (MEC, 2018a, p. 471) e “apropriação, por parte dos estudantes, de linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias” (MEC, 2018a, p. 551). A última subcategoria de *cognição* é obtenção e compartilhamento de informações, na qual foram abrigadas frases como “cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa” [...] “explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações” (MEC, 2018a, p. 485).

Os elementos em interesse pela cultura, em *relações sociais*, versam sobre “acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (MEC, 2018a, p. 483), “explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas” (MEC, 2018a, p. 484). No caso de estímulo à igualdade e tolerância, trata-se de “promover a equidade e o respeito à diversidade” (MEC, 2018a, p. 559) que “desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos” (MEC, 2018a, p. 561) e “deslocamento para outros pontos de vista” (MEC, 2018a, p. 566). Em *vida e profissão*, especificamente trabalho, sugere-se “inserção futura no mercado de trabalho” (MEC, 2018c, p. 4), “habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações” (MEC, 2018c, p. 7) e “ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (MEC, 2018a, p. 484).

Em desenvolvimento de autonomia e protagonismo, foram inseridos trechos como “protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação” (MEC, 2018c, p. 5), “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (MEC, 2018a, p. 471) e “formação de sujeitos protagonistas” (MEC, 2018a, p. 567). Passagens como “desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos” (MEC, 2018a, p. 481) e “habilidades a ser alcançadas nessa etapa” (MEC, 2018a, p. 552) foram agregadas em desenvolvimento de competências e habilidades.

As partes em identificação e resolução de problemas, para *intervenções*, referem-se a “resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento” (MEC, 2018a, p. 536), “compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais” (MEC, 2018a, p. 548) e condição do estudante de “investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo” (MEC, 2018a, p. 553). Em avaliação de riscos e impactos, constam enunciados como “avaliar o impacto de tecnologias contemporâneas (como as de informação e comunicação, geoprocessamento, geolocalização, processamento de dados, impressão, entre outras) em seu cotidiano” (MEC, 2018a, p. 550) e “analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza” (MEC, 2018a, p. 559).

A partir dos resultados descritos, torna-se evidente que a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a) e a Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018c) institucionalizam o modo genérico de desempenho (Bernstein, 1996, 2003), no Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Uma das características do referido modo é que as disciplinas escolares são orientadas ao desenvolvimento de “habilidades genéricas” (Bernstein, 2003, p. 91). Observou-se que essas estão intrinsecamente vinculadas aos conteúdos, trata-se de formulações vagas e altamente abstratas. Ora, o que significa conhecimentos estruturantes? De que estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos se fala? O que significa apropriação de práticas das Ciências da Natureza? O que significa produzir inovação? O que significa elaborar problemas do cotidiano? Trata-se de conceitos e proposições que pouco ou nada revelam sobre seus objetos.

Outra característica dos currículos genéricos de desempenho é que são “dirigidos para experiências extraescolares, trabalho e ‘vida’” (Bernstein, 2003, p. 91). Notou-se que todos os enfoques das matérias caracterizam-se pela preocupação com a experiência dos estudantes, com suas vidas particulares e profissionais e seus contextos social e cultural: interpretar, compreender, formular juízos, adquirir conceitos, métodos, linguagens para aplicação fora da escola; comportar-se de modo tolerante e respeitoso para se inserir em diferentes ambientes; tornar-se útil e produtivo, ser capaz de “fazer por si”, adaptar-se ao mercado de trabalho e às demandas que a vida impõe; ter responsabilidade no uso de tecnologias, identificar e solucionar problemas. Infere-se que os documentos da Reforma do Ensino Médio desejam formar um indivíduo de desempenho flexível, perfeitamente adequado ao funcionamento da sociedade de mercado, tal qual dada, o que implica a reprodução da divisão social do trabalho e suas posições de classe. Logo, os conteúdos de ensino “servem a finalidades econômicas e são considerados instrumentais” (Bernstein, 2003, p. 93).

Pode-se visualizar aquilo que Bernstein (1996, p. 127) denomina “reprodução quase perfeita da hierarquia da economia”, pois há relação das disciplinas e áreas com a formação para diferentes especializações tecnológicas, para trabalhos burocráticos e ofícios profissionalizantes. Não à toa, o currículo genérico de desempenho nasce do contexto de uma educação eficaz, em termos de custos, numa era de enorme e crônico desemprego juvenil (Bernstein, 1996, 2003).

A reprodução de desigualdades sociais ocorre quando o modo curricular em questão é realizado no contexto da sala de aula e cria aparências enganosas àqueles que integram a classe mais baixa: compactua com uma cultura empresarial “artesanal” no setor de serviços, estimulando-a nos estudantes, no entanto, ao mesmo tempo, a economia se inclina para maior concentração, com fusões e crescimento das grandes empresas (Bernstein, 1996). Logo, as matérias escolares tais quais construídas nos documentos da Reforma do Ensino Médio, quando realizadas em salas de aula (considerando-se, obviamente, todo o processo de recontextualização do discurso pedagógico dos contextos educacionais oficiais centrais aos locais, todas as questões pedagógicas, avaliativas e organizacionais/institucionais envolvidas), tendem a reproduzir a desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira.

Nos rastros dos conceitos e proposições presentes na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), na Base Nacional Comum Curricular e na Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018c), há aqueles ausentes. A essas ausências chama-se a atenção, através do voto de um dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação, José Francisco, sobre a aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular. Esse voto está presente no Parecer CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018b) que legitima a Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (MEC, 2018c).

Quais são os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores a que os estudantes têm direito? Concentro-me nos conhecimentos, observando, entretanto, que o desenvolvimento das atitudes, da capacidade de conviver com os outros e incorporação de valores ocorre na interação entre estudantes entre si e com seus professores, o que exclui o uso de pedagogias centradas no ensino à distância, com o sentido atribuído a este conceito no debate educacional brasileiro atual. [...]

O texto posto em votação não responde a estas necessidades. Primeiramente estabelece que o currículo deve conter, na parte comum, “estudos e práticas” de todas as atuais disciplinas, agregadas agora em áreas do conhecimento. Ou seja, opta não por enfatizar ou aprofundar os conceitos-chave de cada uma destas disciplinas. Na realidade, a discussão da Reforma do Ensino Médio praticamente desconheceu a importante questão das disciplinas acadêmicas. O necessário e importante trabalho interdisciplinar depende, essencialmente, do conhecimento disciplinar. Esta questão apareceu nos questionamentos de associações científicas brasileiras e está presente no conceito de “conhecimento poderoso” de Michael Young que usei para guiar a minha reflexão nestes meses de discussão.

MARTINS; CAMARGO

As propostas de itinerários, apresentados no texto da Resolução, sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, na minha avaliação, há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente. (MEC, 2018b, p. 14).

O conhecimento poderoso, de Michael Young, ao qual José Francisco refere-se, é especializado, oriundo dos campos de produção científica, constituído de estrutura conceitual própria a cada matéria, é objetivo e separado da experiência. Dentre suas funções estão desenvolvimento intelectual dos estudantes e a possibilidade de obterem posições de classe (Young, 2009, Galian; Louzano, 2014). O currículo genérico de desempenho da Reforma do Ensino Médio não incorpora nenhum conhecimento poderoso, pois é composto de temas vagos e é baseado na experiência dos alunos, implicando em prejuízo cognitivo e reprodução social. Abaixo, na última seção, são retomados os resultados e argumentos, e são indicadas as limitações do presente trabalho, direcionando-se a possíveis novas problematizações.

Considerações finais

Os resultados indicam que os enfoques das matérias escolares na reorganização nacional do conhecimento para o ensino médio são *cognição, relações sociais, vida e profissão e intervenções*, sendo todos esses enfoques caracterizados por uma preocupação com experiências extraescolares dos estudantes, com suas vidas particulares, profissionais, seus contextos social e cultural. Compreendendo-se esses enfoques como legitimação do modo genérico de desempenho no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, conclui-se que (a) os conteúdos de ensino, conforme construídos nos textos analisados, estão vinculados ao mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível dos estudantes, servindo a finalidades econômicas e que (b) quando essas disciplinas são realizadas, nas salas de aula, tendem a reproduzir relações sociais de desigualdade.

Considerando-se as limitações do presente trabalho, sugerem-se algumas problematizações que podem suscitar novas investigações: como os documentos oficiais nacionais vêm sendo recontextualizados, em cenários estaduais de educação, como secretarias, conselhos e nas próprias escolas. Podem-se analisar, também, os documentos que essas instituições produzem. Como os professores trabalham o conteúdo de disciplinas e avaliam sua aquisição por estudantes, em salas de aula (questões pedagógicas e avaliativas em torno do currículo).

Referências

ANPED. Seminário Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? *In*: ENCONTRO ANPED, 1., Brasília, DF, 2023. 1 vídeo. (2h17min51s). Brasília, DF: ANPED, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=or9TKRtYKK4>. Acesso em: 5 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código, controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvdc8Tm5P9XYL4jfcCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 15, p. 1-41, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DOMINGOS, A. M. *et al.* **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FÁVERO, A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.; SCAFF. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 5, p. 28-49, 1992.

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para descrição e análise de questões ligadas à educação. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GALIAN, C. V. A. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-777, dez. 2011.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88449/91337>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GARCIA, G. *et al.* Senado aprova impeachment, Dilma perde mandato e Temer assume. **G1**, Brasília, DF, 31 ago. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>. Acesso em: 26 fev. 2023.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B.; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 734- 750, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326/12696>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, [p. 1-20], 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 19 set. 2023.

MARTINS, M. L.; ZWIRTES, P. A BNCC em evidência: aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n. 3, p. 35-52, 2020.

MEC. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MEC. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão rev. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

MEC. Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, de 15 setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Disponível em: https://pibid.ufsc.br/files/2016/10/base_MP_746-16_02_exposicao-de-motivos_MEC.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo->

integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf?sck=direct_none&src=direct_none. Acesso em: 10 ago. 2021.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2022.

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 22 nov. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 maio 2022.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v02n02/v02n02a04.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação**, Santa Maria, v. 4, n. 1, e20/ 1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644435008>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. F. D. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226/7690>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SUSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF. v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A.; SILVA, D. C. A magia das competências na educação básica. In: FÁVERO, A. A. (org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 137-156.

TRINDADE, D. C.; MALANCHEN, J. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23198, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23198/9889>. Acesso em: 19 set. 2023.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

YOUNG, M. Education, globalization and the “voice of knowledge”. **Journal of Education and Work**, v. 22, n. 3, p. 193-204, jul. 2009. Disponível em:
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10004281/1/Young2009education193.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 25/10/2023
Aprovado em: 07/03/2025