

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KASSIANO CÉSAR DE SOUZA BAPTISTA

**O Ensino Médio paulista entre 2007 e 2020: marcas da noção de
competências**

SÃO PAULO
2023

KASSIANO CÉSAR DE SOUZA BAPTISTA

O Ensino Médio paulista entre 2007 e 2020: marcas da noção de competências

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian

SÃO PAULO
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Se Souza Baptista, Kassiano César de
O Ensino Médio paulista entre 2007 e 2020 -
marcas da noção de competências / Kassiano César de
Souza Baptista; orientadora Cláudia Valentina
Assumpção Galian. -- São Paulo, 2023.
140 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Ensino Médio. 2. Competências. 3.
Conhecimentos. 4. Currículo. 5. Estado de São Paulo.
I. Valentina Assumpção Galian, Cláudia , orient. II.
Título.

Nome: SOUZA BAPTISTA, Kassiano César de

Título: O Ensino Médio paulista entre 2007 e 2020: marcas da noção de competências

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 08/08/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Corti

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha família que deu todo o suporte à essa empreitada e a todas as pessoas que ousam em sonhar com uma humanidade mais fraterna e justa.

AGRADECIMENTOS

Ao quadro de funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por todo o apoio dispensado até o momento final deste trabalho acadêmico.

À professora Cláudia Valentina Assumpção Galian, pelo apoio incondicional, aprendizados e leveza na orientação e na condução desta pesquisa.

À professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, pelos aprendizados e leitura atenciosa durante o momento de qualificação.

À professora Maria Helena Bertolini Bezerra, pela breve convivência e pelos aprendizados obtidos pelo seu exemplo como uma educadora incansável.

À professora Ana Paula de Oliveira Corti, por toda a disposição, atenção e sugestões generosas dedicadas à pesquisa, desde a etapa da qualificação.

Ao professor Roberto Rafael Dias da Silva, por ter aceitado o convite para participar da avaliação final desta dissertação, contribuindo com a sua leitura e apontamentos.

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento (ECCO), com os quais compartilho saberes, angústias e boas risadas.

Ao coletivo Conexão Marxista, com quem compartilho amizades, estudos, desilusões e lutas sociais por uma humanidade mais igualitária.

Aos amigos Erik C. Gomes e Eduardo Fadul, com os quais compartilho amizade desde o tempo da graduação em Ciências Sociais na FESPSP.

Aos docentes e funcionários da rede estadual paulista, principalmente os da Escola Estadual Professor Jair Toledo Xavier. A troca de aprendizados, angústias, desilusões e esperanças, fizeram de mim um professor melhor, permitindo, assim, que germinasse este itinerário de pesquisa.

Aos professores da Faculdade de Educação da USP, principalmente os docentes: Rita de Cássia Gallego, Marilía Pontes Sposito, Adriana Bauer, Kimi Tomizaki e Ocimar Munhoz Alavarse. Suas advertências e contribuições, muitas vezes de forma indireta, possibilitaram que eu amadurecesse enquanto pesquisador.

À minha família, por todo o apoio dado durante o percurso da pesquisa que coincidiu com o aparecimento da pandemia de covid-19.

Aos guias e mentores espirituais da Umbanda, por todo o apoio e força nos momentos difíceis da vida.

A todos, o meu muito obrigado!

“Que a dor possa passar e em seguida se continue a viver foi para mim um grande espanto. Ainda acho – e por razões bem diversas – que sobreviver é, dentre todas as coisas, a mais desconcertante. Por que sobreviver se não por aqueles que não sobrevivem?” (SERGE, 1987, p. 19-20).

RESUMO

BAPTISTA, Kassiano César de Souza. **O Ensino Médio paulista entre 2007 e 2020: marcas da noção de competências.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta dissertação investiga a noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo para o Ensino Médio, entre 2007 e 2020. A pergunta-problema foi: Em quais concepções de competências se sustentam os dois documentos curriculares oficiais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, no período delimitado? A escolha ocorre porque a elaboração dos documentos curriculares (Currículo Oficial do Estado de São Paulo e Currículo Paulista), se deu com a implementação de políticas curriculares para toda a rede de ensino público paulista, a partir de 2007; o limite final do recorte se deve, portanto, a 2020. Os objetivos foram: 1. Identificar o(s) uso(s) da noção de competências nos documentos curriculares, discutindo os significados dessas escolhas curriculares para a formação dos estudantes e para o acesso, por parte destes, aos conhecimentos escolares; 2. Comparar as abordagens adotadas para a noção de competências, reconhecendo continuidades, mudanças e aprofundamentos, discutindo-as à luz dos contextos político, econômico e social mais geral da história recente do Brasil e de São Paulo, que a abarca e a amplia; 3. Articular a análise comparativa das duas fontes documentais com aquilo que a produção acadêmica vem pesquisando sobre o tema, ressaltando os pontos de aproximação e possíveis lacunas nos debates desenvolvidos acerca das competências no campo do currículo. O aporte teórico baseou-se em dois campos de pesquisa: os estudos sobre o currículo, basicamente as contribuições de Gimeno Sacristán e Michael Young; e os estudos acerca da noção de competências em suas distintas perspectivas. Como suporte metodológico, fez-se uso das contribuições na abordagem do objeto de estudo dos seguintes autores: Bardin, no que se referiu à análise documental e de conteúdo; Bourdieu e Azanha, no desenvolvimento da comparação entre dois documentos curriculares de tempos históricos diferentes. Verificou-se como continuidades nas fontes documentais analisadas, a centralidade que a noção de competências assume como organizadora do currículo, o enfoque nas aprendizagens para a vida e no estabelecimento de relação com o que se afirma no Relatório Jacques Delors. Como aprofundamentos, percebeu-se uma grande ênfase, no Currículo Paulista, no Protagonismo Juvenil e na construção de Projeto de Vida pelos estudantes, uma troca de menções aos Conhecimentos disciplinares para Objetos de Conhecimento e uma valorização das competências socioemocionais como balizadoras do currículo. Identificou-se, no documento atual, a ênfase no desenvolvimento dessas competências nos jovens, algo que não aparecia explicitamente no referencial curricular anterior.

Palavras-chave: Ensino Médio. Competências. Conhecimentos. Currículo. Estado de São Paulo.

ABSTRACT

BAPTISTA, Kassiano César de Souza. **High School in São Paulo between 2007 and 2020: marks of the notion of competences.** 2023. Dissertation (Master's in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This dissertation investigates the notion of competences in the curriculum documents of the Secretary of Education of the state of São Paulo for High School, between 2007 and 2020. The problem-question was: In what conceptions of competences are the two official curricular documents of the Secretary of Education of the state of São Paulo based, in the delimited period? The choice occurs because the elaboration of the curricular documents (Official Curriculum of the State of São Paulo and Currículo Paulista) took place with the implementation of curricular policies for the entire public education network of São Paulo, from 2007; the final cut-off limit is therefore due to 2020. The objectives were: 1. To identify the use(s) of the notion of competences in curricular documents, discussing the meanings of these curricular choices for the formation of students and for their access to school knowledge; 2. Compare the approaches adopted for the notion of competences, recognizing continuities, changes and deepening, discussing them in the light of the more general political, economic and social contexts of the recent history of Brazil and São Paulo, which encompasses and extends it; 3. Articulate the comparative analysis of the two documentary sources with what academic production has been researching on the subject, highlighting the points of approximation and possible gaps in the debates developed about competences in the curriculum field. The theoretical contribution was based on two fields of research: studies on the curriculum, basically the contributions of Gimeno Sacristán and Michael Young; and studies about the notion of competences in their different perspectives. As a methodological support, contributions were made in approaching the object of study of the following authors: Bardin, with regard to document and content analysis; Bourdieu and Azanha, in the development of the comparison between two curricular documents from different historical times. It was verified as continuities in the documentary sources analyzed, the centrality that the notion of competences assumes as an organizer of the curriculum, the focus on learning for life and the establishment of a relationship with what is stated in the Jacques Delors Report. As deepening, a great emphasis was noticed, in the São Paulo Curriculum, on Youth Protagonism and on the construction of Life Projects, an exchange of mentions from Disciplinary Knowledge to Objects of Knowledge and an appreciation of socio-emotional competences as benchmarks of the curriculum. Thus, as a deepening, it was identified, in the current document, the emphasis on the development of these competences in young people, something that did not appear explicitly in the previous curricular reference.

Keywords: High School. Competences. Knowledges. Curriculum. State of São Paulo.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Questões investigativas, procedimentos, fontes e instrumento de pesquisa ..81	
Quadro 2: Itinerários Formativos do <i>Currículo Paulista</i>90	
Quadro 3: Categorias que organizaram a leitura e a análise da noção de competências nos documentos..... 101	
Quadro 4: Modelos de <i>estudante competente</i> 105	
Quadro 5: Continuidades e aprofundamentos na abordagem da noção de competências nos documentos curriculares analisados..... 111	
Tabela 1: Busca inicial de produções acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa 32	
Tabela 2: Refinamento da amostra após leitura de títulos e resumos 33	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Currículo Oficial do Estado de São Paulo
CP	Currículo Paulista
CSE	Competências socioemocionais
DE	Diretorias de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMAI	Ensino de Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NC	Noção de competências
NOVOTEC	Programa de oferta de cursos técnicos e profissionalizantes para jovens do Ensino Médio paulista
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PSDB	Partido da Social-democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPFE	São Paulo Faz Escola
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO	13
2	INTRODUÇÃO	15
3	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA	31
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	53
5	ESCOLHAS METODOLÓGICAS	76
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	124

1 PRÓLOGO

Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito (CHAUÍ, 2022, p. 58).

Para não reinventarmos a roda no século XXI é importante considerar as habilidades/competências comuns “a todos os séculos” – algo como patrimônio da história e da evolução humana, mas sem pretender entronizar “universais” – e que na era digital são, certamente, reconfiguradas, mas não inventadas. [...] Considero saber pensar e intervir de maneira alternativa, crítica e autocrítica a mais importante habilidade/competência (DEMO, 2012, p. 57-67, grifos do autor).

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia (COLASANTI, 2016, p. 67).

Competente, incompetente, apto, inapto... Com certeza todos nós já fomos classificados com esses termos por alguém e, também, já classificamos pessoas dessa forma, seja no âmbito social ou escolar. Aliás, é na instituição social “escola” que interiorizamos específicos padrões e normas culturais, conforme está descrito no primeiro excerto desta apresentação, escrito pela professora Marilena Chauí: “caso não queiramos ser considerados lixos, devemos assumir para as nossas vidas o discurso das competências”. Uma escolha imposta socialmente aos indivíduos.

Por outro lado, o professor Pedro Demo, conforme exposto no segundo excerto, procura ser mais prático. Para ele, devemos “considerar as habilidades/competências comuns a todos os séculos”, seja antes ou depois de Cristo, como um “patrimônio cultural da humanidade, parte da nossa evolução”. Diferentemente de Chauí, Demo alinha-se, portanto, ao tipo de pensamento que possui como horizonte de suas análises sobre a função social da escola a lógica das competências.

Duas visões distintas acerca da *noção de competências* responsáveis por nos orientar no percurso de pesquisa e escrita desta dissertação de mestrado, ora apresentada. Porém, ao navegarmos por este oceano, temos como lema norteador e farol a iluminar a caminhada a advertência exposta no trecho da escritora Maria Colasanti. Dito de outro modo, “temos consciência de que nos acostumamos a tudo na vida. Mas não devíamos”. O dever de não nos acostumarmos à lógica das competências nos currículos escolares ou desacostumarmos a ela, no presente histórico no qual nos

encontramos, foi uma advertência permanente e alerta necessário para todos os momentos da nossa vida, de modo geral, e, particularmente, para este trabalho científico.

Esperamos, com isso, que o quadro acima guie a vossa leitura.

No entanto, faz-se importante deixar registrado neste prólogo que expõe e delinea o ato principal a ser iniciado abaixo, os dilemas, os desafios e as angústias, individuais e coletivos, de se viver, de se trabalhar e de se pesquisar durante um período histórico marcado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-COV 2) e pelo governo pandêmico de Jair Bolsonaro. Sobreviver a essas duas pandemias e apresentar-vos este relatório final já é, em si, uma grande vitória.

Por fim, compactuo da frase de rigor e seriedade na vida da minha grande amiga e colega de grupo de pesquisa, Solange de Araújo Gonçalves: “Não vim aqui para brincadeiras!”. Motivação mais do que necessária no cotidiano da pesquisa. Contudo, como um canceriano com o ascendente em Leão e a lua em Câncer – uma pequena pitada astrológica nesta panela científica –, valho-me da poesia do cancionista popular brasileiro, especificamente do compositor e cantor Paulinho da Viola, na canção “Foi um rio que passou em minha vida” como forma de exemplificar os altos e baixos do percurso acadêmico que se encerra com este relatório final. Esse trabalho, portanto: “Foi um rio que passou em minha vida, e meu coração se deixou levar” (VIOLA, 1970).

2 INTRODUÇÃO

Os seres humanos não nascem prontos. Ao longo da história inúmeros pensadores de diversas correntes teóricas se debruçaram sobre a educação, no geral, e sobre os conteúdos e saberes que devem ser selecionados para a formação das novas gerações, aquelas que “estão iniciando o seu processo de socialização no mundo e serão encarregadas, indubitavelmente, de darem continuidade ao legado humano no planeta Terra” (ARENDRT, 2016, p. 133). Assim, tematizando a educação nos tempos modernos, a filósofa Hannah Arendt escreveu no seu famoso ensaio *A crise na educação*, publicado originalmente em 1954, que: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens” (Ibid., p. 146).

Trabalhando numa corrente de pensamento antagônica à Arendt, o filósofo marxista István Mészáros, ao abordar a teoria da alienação na obra do pensador alemão Karl Marx, associando-a à crise da educação na sociedade capitalista, durante a primeira metade do século XX, e às suas imbricações na educação como um todo, e na escolar, em particular, e nos “processos de produção e reprodução dos valores sociais necessários à manutenção da estrutura dessa sociedade”, afirma:

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. [...] Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos contribuem para manter uma concepção de mundo e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264, grifos do autor)¹.

¹ Com o objetivo de facilitar o entendimento do texto por parte do/a leitor/a, adotamos os “grifos sublinhados” quando o/a próprio/a autor/a denota certa ideia na citação. Da mesma forma, adotamos os “grifos em itálico” para demarcar uma ideia contida na citação, dando ênfase, pelos autores desta dissertação, à sua relação com a pesquisa.

Ambos os autores, apesar de filiações filosóficas díspares, apontam para uma questão que nos interessa aqui: o fato da educação, basicamente a escolar, estar inserida numa estrutura social que a determina, segundo determinados valores socioculturais, políticos e econômicos dominantes que constituem um determinado tipo de sociedade, ao mesmo tempo em que é determinante de valores que podem reproduzir a estrutura social estabelecida ou transformá-la, de forma dialética.

Numa perspectiva crítica de análise da educação escolar, o professor Dermeval Saviani, no desenvolvimento da *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*, caracteriza a função e a potencialidade do trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Sobre o papel específico da escola e a necessidade da sua existência, Saviani afirma: “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na *socialização do saber sistematizado*. [...] *É a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola*” (Ibid., p. 14, grifos nossos).

Em suma, a escola é influenciada pelo conjunto de ideias organizadoras de uma sociedade, ao mesmo tempo que influencia a formação das novas gerações, proporcionando a elas a possibilidade, através do ensino dos conhecimentos especializados historicamente acumulados, de compreenderem o mundo à sua volta, adaptando-se a ele ou modificando-o.

Em linhas gerais, é nesse contexto de tensão entre adaptação à sociedade capitalista contemporânea e transformação dessa ordem social que a pedagogia das competências se insere nas reformas curriculares das escolas brasileiras, particularmente do Ensino Médio, a partir da década de 1990, nas três esferas governamentais (Federal, Estadual e Municipal). Sendo assim, investigar os documentos curriculares paulistas – objeto de reflexão desta pesquisa de mestrado –, concebidos à luz da *noção de competências (NC)*, pode nos trazer pistas para entender a operacionalização desta noção nos currículos escolares, bem como os seus impactos na formação das futuras gerações.

As justificativas da pesquisa recaem, basicamente, em três motivos. Primeiro, o fato de a institucionalização de um currículo oficial, baseado em competências, na rede estadual pública de ensino do estado de São Paulo, ter sido uma das principais políticas públicas educacionais do Partido da Social-democracia Brasileira (PSDB), que governou São Paulo por vinte sete anos ininterruptamente, entre 1995 e 2022. Nesse tempo, o governo paulista, por intermédio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC/SP), implementou duas reformas curriculares unificadoras para toda a rede estadual. A primeira, em 2007, como uma *Proposta Curricular* para as escolas da rede pública do estado, tornando-se, em 2010, o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP)*. A segunda reforma curricular está em curso, sob a nomenclatura de *Currículo Paulista (CP)*², no qual a etapa do Ensino Médio teve a sua implantação em 2021 para os estudantes da 1ª série (para as outras etapas da educação básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – iniciou-se a implementação em 2020), com o objetivo de pautar as construções curriculares e práticas pedagógicas não apenas das escolas públicas do estado, mas, também, das redes municipais de ensino e redes de escolas particulares paulistas.

O segundo motivo da justificativa, decorrente do primeiro, é de cunho profissional. Sou professor da rede pública de ensino básico do estado de São Paulo, desde 2009, lecionando o componente curricular de sociologia. Acompanhei nesse tempo, a implementação das orientações curriculares do governo estadual paulista para o Ensino Médio, nível no qual atuo, especificamente na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias – que, no *Currículo Paulista*, passa a ter o nome Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Analisar ambos os documentos curriculares, identificando as suas continuidades, possíveis mudanças, bem como os seus aprofundamentos, justifica-se pela percepção pessoal e coletiva de outros professores acerca daquilo que está presente nos dois currículos, por exemplo. Portanto, investigar as nuances entre as duas prescrições curriculares do estado de São Paulo surgiu como uma inquietação pessoal e coletiva premente para o desenvolvimento dessa pesquisa.

² Com o objetivo de facilitar a leitura, o “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, documento curricular para as escolas públicas do Estado de São Paulo, a partir de 2010, será abreviado por COESP. O segundo documento curricular, de 2020, chamado de “Currículo Paulista”, será abreviado, neste texto, por CP. Da mesma forma, a “noção de competências” será abreviada por NC.

O cunho acadêmico, terceiro motivo da justificativa, recai sobre a necessidade constante da análise crítica da realidade social, como princípio elementar da ciência e, também, pelo tema das competências ter sido “institucionalizado no Brasil” a partir das reformas educacionais dos anos 1990, conforme a perspectiva colocada por Machado (2002). Em outras palavras, a “lógica das competências” tornou-se, desde então, hegemônica em praticamente todas as discussões sobre propostas curriculares brasileiras, inclusive na formação de professores, ao ponto de a expressão “desenvolvimento de competências e habilidades” se apresentar como algo, em certa medida, naturalizado como “lugar comum” no campo educacional brasileiro atual. Explicitar essa ênfase, a sua imbricação com outras esferas da sociedade, problematizando as suas possibilidades, os seus limites, bem como as críticas à luz da pesquisa científica, têm como objetivo fomentar a reflexão e, assim, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico no campo do currículo e dos estudos sobre as competências. Com isso, espera-se promover o debate sobre a importância de se pensar em alternativas curriculares e pedagógicas de resistência ao predomínio das competências, tão urgentes nos tempos atuais e para a construção de “cenários futuros para educação básica”, conforme as tematizações de Young e Muller (2016).

A palavra competência tem permeado o imaginário educacional brasileiro nos últimos anos, basicamente a partir das reformas curriculares dos anos 1990. Segundo Silva (2008), no Brasil, a NC “[...] constituiu-se em referência para diretrizes curriculares oficiais e para avaliação de sistemas escolares” (SILVA, 2008, p. 11). A atual *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, na parte dos fundamentos pedagógicos que alicerçam o documento, destaca a complexidade do debate sobre o “conceito de competências”, marcando “[...] a discussão pedagógica e social das últimas décadas e [afirmando que o destaque ao conceito] pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BNCC, 2018a, p. 13).

No entanto, como afirmam Ropé e Tanguy, “competência é um conceito polimorfo”, que muda de definição de acordo com o contexto social no qual é aplicado e com a diversificação dos interesses dos sujeitos sociais sobre ele. Para as autoras, “[...] a opacidade semântica [da noção de competências], favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16).

Nas sociedades industriais, o ensino escolarizado e estruturado na instituição social escola assumiu os conteúdos e a forma privilegiados pelos grupos dominantes na maioria dos países, tendo essa seleção uma relação muitas vezes direta com o setor econômico, como é o caso, por exemplo, da formação profissional para o mundo do trabalho.

Um observador descuidado não veria diferenças em relação a uma instituição educativa que forme pessoas “qualificadas” e/ou “competentes”, principalmente associando-as às ideias de “habilidades e capacidades individuais”, tratando-as como sinônimos. No entanto, com um olhar mais atento, considerando o desenvolvimento histórico dos sistemas produtivo e educativo, particularmente a partir do século XX, percebemos uma relação dialética entre as esferas da produção e da educação no sistema capitalista, no que tange ao “conceito de qualificação” e à “noção de competências” como construções sociais e ordenadoras da formação dos trabalhadores. Assim, formar trabalhadores para operacionalizarem máquinas eficazmente é uma característica da industrialização capitalista.

A quais conhecimentos os profissionais devem ter acesso para serem considerados “qualificados” ou “competentes”? No modelo de produção taylorismo-fordismo, dominante nos países ocidentais capitalistas durante a primeira e a segunda metade do século XX, a qualificação para o trabalho era realizada predominantemente para uma profissão específica. A pesquisadora Marcelle Stroobants (1997), vinculada à sociologia do trabalho francesa, afirma que a qualificação para o trabalho nas indústrias modernas se caracterizava por “formações padronizadas” dos trabalhadores, ligadas às suas “atividades efetivas cotidianas”, ao “saber-fazer” (*savoir-faire*), envolvendo as empresas, instituições educativas e sindicatos, tendo em vista o atendimento às

necessidades do setor econômico e, uma vez reconhecidas, valorizadas oficialmente pelo Estado. Para a autora, as transformações ocorridas no sistema produtivo na década de 1970 e a consequente crise no emprego suscitaram debates entre especialistas, com o objetivo de dar respostas ao discurso de “desqualificação profissional” dos trabalhadores e a necessidade de se “atualizar” as formações profissionais no continente europeu (STROOBANTS, 1997, p. 138-141).

É nesse contexto de transformações no sistema produtivo capitalista, conhecido como a terceira revolução industrial (modelo toyotista de produção), que a *noção de competências* surge como alternativa à formação dos trabalhadores. Advinda das ciências da cognição, é a partir de meados dos anos 1970 que ela aparece como resposta à crise do emprego; sem suprimir o conceito de qualificação, a *NC* expande a necessidade de formação profissional, juntando conhecimentos e habilidades, além dos conteúdos técnicos, numa relação dialética entre as duas categorias. Conforme Stroobants: “Se as competências não determinam mecanicamente as qualificações dos trabalhadores, em compensação, os critérios de qualificação agem sobre competências visíveis e sobre a repartição dos saberes que estão associados a elas” (Ibid., p. 159). Com isso, a autora nos alerta para a questão de se considerar a *NC* como produto de processos sociais mais amplos, indo além das instituições educativas, porém, englobando-as: “Para conhecer os meios de compreender a maneira como as competências se diferenciam, é necessário considerá-las como produtos de processos e não como pontos de partida, encarando esses processos como seqüências de *habilitações*” (Ibid., p. 160, grifos nossos).

Por outro lado, a pesquisadora Marise Nogueira Ramos (2006) nos chama a atenção para a diferenciação entre o conceito de qualificação e a *NC*. Para ela, o “conceito de qualificação é concebido como uma relação social”, pois, ao “[...] situar a relação trabalho-educação no plano das contradições engendradas pelas relações sociais de produção, [o conceito de qualificação] possibilita melhor compreender as condições socioeconômicas da classe trabalhadora”. Já a “noção de competências” não é entendida pela autora como um conceito que possa ser debatido no “campo das ideias”, mas como um “fenômeno social”, “[...] como algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção” (RAMOS, 2006, p. 23-24). A pesquisadora brasileira conclui a sua análise afirmando que o conceito de qualificação

não desapareceu com o advento da *NC*. Segundo a autora, ocorreu um deslocamento dialético da qualificação “[...] para um plano secundário, como forma [adotada para a noção de competência] se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio” (Ibid., p. 283).

De acordo com a conceitualização acima, Remi Castioni (2010) afirma que o “deslizamento do conceito de qualificação profissional para a noção de competências” atende a uma necessidade da terceira revolução industrial, relacionando, cada vez mais, a educação com a agenda econômica da sociedade contemporânea, “empobrecendo o conceito de qualificação” e colocando novas demandas aos sistemas educacionais. Nas palavras do autor:

O saber centrado no trabalhador individual [qualificação] e que era demonstrado na atividade prática no interior da fábrica taylorista foi o modelo que vigorou durante a segunda revolução industrial. *O advento de novas formas de gestão da produção, a partir do último quartel do século XX, emergiu o discurso da competência, uma noção alargada, mas com significado esvaziado do ponto de vista social. Os trabalhadores nessa nova ordem passam a ser mercadores de si próprios a partir da mobilização dos seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida produtiva* (CASTIONI, 2010, p. 40-41, grifos nossos).

Um ponto importante abordado pelo pesquisador, a respeito da *NC*, é ressaltar que ideias próximas a essa noção não surgem originalmente na esfera da empresa e, posteriormente, invadem o mundo acadêmico e científico; pelo contrário, o seu aparecimento primeiro ocorreu nos espaços de pesquisa cognitiva e de educação dos EUA, entre as décadas de 1950 e 1960, dentro da área da psicologia educacional, especificamente com a publicação do livro de Skinner, *Verbal Behavior*, que lançou a teoria behaviorista, em 1957. Nessa lógica, a *NC* diz respeito “[...] aos estudos desenvolvidos no terreno da psicologia educacional, com aplicação prática na avaliação. *Aliás, todo o fundamento da competência está na sua comprovação através de testes padronizados*” (CASTIONI, p. 154, grifos nossos).

Tendo como base as orientações curriculares brasileiras, numa análise que parte do que estabelece a Lei 5.692/1971, Sampaio (2010) afirma que “[...] tornou-se consensual propor e avaliar a formação de habilidades, na referência da psicologia do desenvolvimento, em direção ao desenvolvimento cognitivo, ao raciocínio lógico necessário à aprendizagem das disciplinas (SAMPAIO, 2010, p. 09). O que a autora ressalta é que, por essa via, consolidou-se a entrada em cena da noção de competências em documentos e discursos sobre o currículo escolar, muito antes da elaboração dos materiais analisados nesta pesquisa.

Outro dado destacado por Castioni, é a linha cronológica e geográfica que a *NC* percorreu no final do século XX, nos países centrais capitalistas. Segundo o autor, apesar de esta noção ter aparecido nos EUA, a partir dos escritos de Skinner, ela suscitou o debate educacional na França nos anos 1980 e, foi colocada em prática, no entanto, como orientadora das reformas do mundo do trabalho e do sistema educativo, na Inglaterra, no final na década de 1980, que estava vivendo o governo conservador de Margareth Thatcher. Porém, com a experiência prática da Inglaterra, essa “nova ordem mundial” da educação e do trabalho, mediante a *noção de competências*, influenciou a comunidade europeia no início dos anos 1990, pautando as reformas educacionais deste continente, por exemplo, e delineando as linhas mestras para as reformas educacionais de outros países do planeta, como será desenvolvido mais abaixo acerca do *Relatório Delors* (Ibid., p. 156-158). O sociólogo francês Christian Laval (2019) caracteriza o contexto acima – no qual a relação entre escola e trabalho está cada vez mais próxima, dificultando a identificação do que diz respeito à esfera de uma e de outra –, sob o termo *escola neoliberal*. Para ele: “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17)³.

De fato, definir as condições do afloramento da *NC* no cenário educacional contemporâneo não é fácil. O mestre brasileiro José Mário Pires Azanha (2006), no texto *A pedagogia das competências e o Enem*, vai na direção de Castioni na caracterização do seu surgimento. Para ele: “É possível que algumas dessas condições [para o surgimento da *noção de competências*] sejam circunstanciais, mas outras estão aliadas a movimentos mais estáveis no desenvolvimento da psicologia no século XX e de repercussão desses movimentos nos estudos de educação” (AZANHA, 2006, p. 196).

Nas afirmações de Sampaio e Galian (2013), com as transformações ocorridas na economia mundial, a partir da década de 1970, há uma mudança na relação entre trabalho e educação. Em suas palavras:

³ A título de registro, sobre o “neoliberalismo” e a sua relação com a educação, particularmente a escolar, alguns autores compreendem esse termo tendo como referência pensadores clássicos da sociologia. Dardot e Laval (2016) e Laval (2019) baseiam suas análises em Max Weber, assumindo o neoliberalismo como a “nova racionalidade do mundo”. Por outro lado, outros autores conceituam o termo neoliberalismo e a sua relação com a escola a partir das investigações da dinâmica do capitalismo feita pelo alemão Karl Marx. São eles: Tonet (2003; 2012), Mészáros (2006; 2008a) e Duarte (2013).

[...] num panorama de estreitamento na oferta de empregos e de alargamento do espaço dominado pela tecnologia, *a formação para o trabalho passa do modelo da qualificação para o modelo da competência*. Ou seja, não mais se afirma a preparação para determinadas profissões ou empregos, mas a formação do indivíduo flexível, criativo e dotado de *recursos de empregabilidade*, ou seja, de competências e habilidades para responder aos novos e incertos desafios, e se sentir responsável pelos resultados alcançados em sua luta por sobrevivência e realização pessoal (SAMPAIO; GALIAN, 2013, p. 180-181, grifos nossos).

De acordo com as autoras, essas transformações de caráter econômico são o suporte social no qual o discurso das competências se alicerça para dar a linha ideológica das mudanças na formação dos indivíduos, tanto profissional, quanto básica (escolar).

Há uma outra imbricação envolvendo a *NC* e a educação escolar, que é a sua relação com as ideias de cidadania e de competitividade e a sua importância para o desenvolvimento econômico e social. A pesquisadora Guiomar Namó de Mello, preocupada com as questões de cidadania e os “desafios educacionais do terceiro milênio” – por ocasião da primeira publicação de seu livro, em 1993 -, debruça-se acerca da necessidade de reformas educacionais que coloquem os países do terceiro mundo, incluindo o Brasil, na órbita da cidadania moderna, da revolução tecnológica e do conhecimento, patamares nos quais, segundo ela, encontram-se os países desenvolvidos (MELLO, 2005, p. 31-34). Ou seja, tendo como centro a sociedade do conhecimento, a autora afirma que o salto educacional é a chave para o aumento de produtividade da população e da competitividade entre as nações. Em suas palavras: “O salto educacional do conjunto da sociedade irá, talvez, determinar as diferenças entre países, quanto à produtividade e competitividade” (Ibid., p. 37). No que tange ao papel da escola neste novo cenário, a autora, tendo como base a defesa da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, declarada pela *Conferência de Jomtien*, de 1990 – que será abordada abaixo -, enfatiza o acesso dos estudantes aos “códigos da modernidade” com objetivo de tornarem-se flexíveis e adaptáveis às prerrogativas do mundo moderno.

Assim.

Os instrumentos de aprendizagem são bastante objetivos: ler, escrever, contar, expressar-se, resolver problemas – em suma, *os chamados*

códigos da modernidade, que, como o próprio nome indica, são instrumentos para viver e conviver em sociedades de informação, nas quais o conhecimento passa a ser fator decisivo para a melhoria de vida, o desenvolvimento produtivo com equidade, o exercício da cidadania. [...] dar prioridade aos códigos básicos da modernidade, centrar atenção na aprendizagem (e, portanto, no ensino) e melhorar a condições de aprendizagem, implica situar a questão pedagógica no centro das preocupações das políticas de melhoria qualitativa (MELLO, 2005, p. 40-41, grifos nossos).

Importante destacar, aqui, a defesa que a professora Guiomar Namó de Mello faz a respeito da qualidade da educação escolar, tendo como referência “a equidade dos pontos de chegada”; algo que aparecerá nos debates educacionais do Brasil e de São Paulo a partir de então, já que o livro de Mello mobiliza teorizações feitas pela pesquisadora desde a década de 1980.

Por outro lado, a professora Lucília Machado, tece ponderações ao discurso da educação básica à serviço das competências e da empregabilidade. Para ela: “O culto da competência é carismático, é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas, pois se apresentam independentes das relações sociais” (MACHADO, 1998, p. 20). Sobre o fomento da competitividade como argumento para a hegemonização da *NC* na organização dos processos escolares, a autora argumenta. Segundo ela,

O modelo da empregabilidade para a competência obedece, [...], a uma lógica orientada para a busca do imediato e a valorização pela obtenção do sucesso individual. Mas este processo contribui para atomizar os indivíduos e [promove] seu distanciamento recíproco, pois eles são desencorajados a refletir sobre a totalidade concreta e a se mobilizar em direção a qualquer iniciativa que extrapole e questione estas relações, que se volte para uma ação conjunta de busca de uma alternativa de melhoria coletiva (MACHADO, 1998, p. 21, grifos da autora).

Já Mônica Ribeiro da Silva, na sua tese de doutorado (2003), investiga a reforma do Ensino Médio (1998) no contexto das reformas liberais da década de 1990, no Brasil. Para a pesquisadora, a obra *Cidadania e competitividade*, da Guiomar Namó de Mello (1993) deu as diretrizes para a formação pretendida na reforma do Ensino Médio, “aproximando formação escolar e formação para o trabalho”; Mello teria sido, inclusive, uma das personagens centrais das reformas educacionais desse período no Brasil (SILVA, 2003, p. 175-176). Conforme a autora, a ideia dos reformadores do

Ensino Médio é formar “cidadãos competitivos”, flexíveis e adaptáveis às incertezas da modernidade capitalista: “Cidadania e competitividade expressam a proximidade desejada entre a educação e a lógica do mercado” (SILVA, 2003, p. 178).

Antes de continuarmos a escrita, faz-se necessário pontuar uma outra distinção, destacada pela pesquisadora Marise Nogueira Ramos, ao abordar as “competências” como “noção” e não como “conceito”, afirmando que a primeira é compreendida como um “fenômeno social”. Nesse diapasão, Françoise Ropé e Lucie Tanguy (1997), ao debruçarem-se sobre essa questão, salientam que a *NC* deve ser analisada como uma “noção testemunho”, ou seja, “testemunho de uma época”. Em suas palavras: “É uma noção geral, que conhece seu uso extensivo em lugares diferentes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e também por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 17).

A ênfase na abordagem das competências como uma “noção” e não como um “conceito”, demonstrando a complexidade e até uma certa “confusão” na sua abordagem, é admitida, inclusive, pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Segundo o autor: “Apesar de serem confusas, essas expressões [‘noção de competências’ e ‘conceito de competências’] constam em textos oficiais e enfeitam os discursos que abordam as necessárias evoluções dos objetivos da educação escolar básica” (PERRENOUD, 2013, p. 09).

O pesquisador belga Marcel Crahay (2006) argumenta que a *NC* não deve ser entendida como um conceito porque ela não é oriunda do “campo científico”, mas do “mundo empresarial”. Para ele, a novidade trazida por ela, tendo a pretensão de se colocar no debate educacional como “conceito”, mas insuficientemente sustentada deste ponto de vista, é que ela se apresenta como “norma” e se reveste de uma “sedução”, por prometer aproximar a escola das necessidades da vida cotidiana dos estudantes – promessa essa que, para o autor, não se cumpre em absoluto.

Com base nessas diferentes posições, optamos por denominar as competências como “noção” e não como “conceito”. Conforme o levantamento da produção acadêmica realizado para esta pesquisa, percebeu-se que, na sua maioria, os pesquisadores do campo concordam com a dificuldade em definir as competências como conceito científico, dada a polissemia do termo e dos seus usos pelos atores

sociais em diferentes ambientes e situações, extrapolando o campo de atuação da ciência.

A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN E O RELATÓRIO JACQUES DELORS: A NOVA ORDEM MUNDIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

No cenário mundial de final do século XX, tendo como horizontes as incertezas sociais, os desafios e as possibilidades da educação no século XXI, dois eventos demarcaram a conexão entre as transformações no mundo do trabalho e a escolarização de crianças e jovens. O primeiro foi a *Conferência de Jomtien*, ocorrida na Tailândia, em março de 1990, na qual se enfatizou a urgência dos países membros de se preocuparem com uma “educação básica para todos” e a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, constituindo a educação básica “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes” - o que ficou cristalizado como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*⁴.

O segundo evento, decorrente do primeiro, foi o relatório, para a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)*, feito pela *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, liderada pelo então presidente da *Comissão Europeia*, e político francês, Jacques Delors, em um contexto de comemoração dos cinquenta anos da *Organização das Nações Unidas (ONU)*, em 1996. Este relatório, conhecido mundialmente como *Relatório Delors*, em linhas gerais, pontuava as transformações pelas quais o sistema capitalista estava passando, a globalização econômica e cultural, o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), os seus impactos nas diversas esferas da vida social, bem como a necessidade de se “reformular a educação” em âmbito global, com o objetivo de atender aos imperativos econômicos e sociais contemporâneos, em transformação.

Alinhado com a *Conferência de Jomtien*, o *Relatório Delors* orienta, como eixos estruturantes do documento de referência aos países membros da UNESCO, a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) e os “quatro pilares da educação”

⁴ No que se refere à *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)*, ver: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

para o novo milênio, tendo em vista uma abordagem de formação integral⁵ dos indivíduos: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Neste sentido, no que se refere à *NC*, o relatório a entende como a junção entre o “saber”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”; enxergando, assim, a competência como um “coquetel individual”, combinando, de um lado, a “qualificação técnica” (teoria e prática) e, de outro, o “comportamento social”, a aptidão para o “trabalho em equipe”, a capacidade de iniciativa e o “gosto pelo risco” (BRASIL 2001, p. 93-94).

Aqui faz-se necessário pontuar o contexto social mundial no qual a *Conferência de Jomtien* e o *Relatório Jacques Delors* foram desenvolvidos. A partir de meados da década de 1960, principalmente depois das revoltas estudantis na França, que caracterizaram o *Mai de 1968*, inúmeros especialistas e intelectuais destacavam a crise da educação, pesquisando a sua natureza e indicando soluções possíveis a serem adotadas. Em 1968, o pesquisador norte-americano Philip H. Coombs, no livro *A crise mundial da educação*, aponta as desigualdades dos sistemas de ensino no mundo, solicitando uma “cooperação internacional” entre os países para enfrentá-las, um “mercado comum da educação para o mundo todo” (COOMBS, 1976, p. 207). Importante salientar que Coombs foi diretor do *Instituto Internacional de Planificação da Educação* da UNESCO, se baseando, portanto, nos dados da organização para propor as suas soluções para os problemas da crise da educação.

Por outro lado, o pensador marxista István Mészáros, ao abordar a crise da educação dentro do complexo categorial da alienação, a insere dentro da crise estrutural do sistema capitalista que, segundo o autor, envolve todas as esferas da sociabilidade capitalista (economia, política, educação, cultura e sociedade). Em suas palavras: “[...] a crise de hoje [início da década de 1970] não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista (MÉSZÁROS, 2006, p. 272-273, grifos do autor).

Com isso, a *Conferência de Jomtien* e o *Relatório Delors* podem ser compreendidos como respostas na área da educação, ao proporem “reformas e ajustes

⁵ Em consonância com as ideias para a educação no século XXI do *Relatório Delors*, o cientista social Edgar Morin (2000) teorizou, na sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, sobre a necessidade da educação básica formar pessoas *a partir da e para a* complexidade humana (biológica, psicológica e sociocultural) diante do alvorecer do novo milênio.

educacionais”, no âmbito da ONU, ao contexto explicitado acima de crises e transformações tecnológicas, pelas quais passou o sistema capitalista no final do século XX, orientando os países membros da organização a reformarem e a ajustarem os seus sistemas educacionais, diante do “novo mundo” que estava surgindo⁷. A pesquisadora Lucília Machado (2002) adverte que essas preocupações têm dirigido “os ajustes educacionais brasileiros”, inclusive nas propostas curriculares elaboradas e desenvolvidas no interior dos estabelecimentos de ensino. Para ela, tais ajustes se referem “[...] a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos [especificamente os da etapa do Ensino Médio (ensino secundário)] e as necessidades do mercado” (MACHADO, 2002, p. 95).

OBJETO, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Com isso, o objeto desta pesquisa é: *A noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo para o Ensino Médio, entre 2007 e 2020.*

A pergunta-problema de pesquisa é: *Em quais concepções de competências se sustentam os dois documentos curriculares oficiais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, no período delimitado?* Desta pergunta decorrem questões de investigação que guiaram as escolhas metodológicas da pesquisa de modo a reunir informações que permitissem respondê-la: *É possível reconhecer continuidades e/ou mudanças e aprofundamentos na forma de abordagem da noção de competências em tais documentos, no Ensino Médio das escolas públicas paulistas? Qual formação dos estudantes é fomentada pela(s) noção(ões) de competência assumida(s) ao longo do tempo na rede estadual de ensino de São Paulo?*

O recorte espacial e temporal é: estado de São Paulo, entre 2007 e 2020. Essa escolha ocorre porque a elaboração dos documentos curriculares em estudo nesta pesquisa (*Currículo Oficial do Estado de São Paulo e Currículo Paulista*), se deu com a implementação de políticas curriculares da Secretaria de Educação do estado de São Paulo para toda a rede de ensino paulista, a partir de 2007; o limite final do recorte se deve, portanto, a 2020.

Os objetivos da pesquisa são:

1. Identificar o(s) uso(s) da noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Ensino Médio), discutindo os significados dessas escolhas curriculares para a formação dos estudantes e para o acesso, por parte destes, aos conhecimentos escolares;
2. Comparar as abordagens adotadas para a *noção de competências* nos documentos curriculares, reconhecendo continuidades, mudanças e aprofundamentos, discutindo-as à luz dos contextos político, econômico e social mais geral da história recente do Brasil e de São Paulo, que a abarca e a amplia;
3. Articular a análise comparativa dos dois documentos com aquilo que a produção acadêmica vem pesquisando sobre o tema, ressaltando os pontos de aproximação e possíveis lacunas e insuficiências nos debates desenvolvidos acerca das competências no campo do currículo.

Para tanto, fez-se uso fundamentalmente das advertências e cuidados metodológicos na abordagem do objeto de estudo dos seguintes autores: Bardin (2016), no que se referiu à análise documental e de conteúdo; Bourdieu e Wacquant (1995) e Azanha (2011), no desenvolvimento da comparação entre dois documentos curriculares de tempos históricos diferentes, verificando continuidades, mudanças e eventuais aprofundamentos entre eles.

Assim, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: a parte introdutória, consistiu na contextualização ampla do objeto de pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico apresentado, o quadro mais geral no qual objeto de pesquisa e os objetivos se inserem e uma breve apresentação dos recursos metodológicos mobilizados no tratamento dos dados e análise dos resultados. A parte reservada à fundamentação teórica da pesquisa procura embasamento nas teorias de autores que são referências para os campos de estudos do currículo e da *noção de competências*; tais partes se relacionam com o levantamento bibliográfico mobilizado, permitindo reconhecer lacunas e pontos de aproximação a partir dos quais construímos nosso caminho investigativo. Além disso, uma abordagem mais detalhada das escolhas metodológicas é feita para subsidiar com ferramentas necessárias para o tratamento das fontes documentais, análise dos

resultados e discussão com as(os) pesquisadoras(es) que fundamentam o aporte teórico desta dissertação.

A parte destinada às considerações finais busca realizar algumas sistematizações a partir do percurso realizado, entrelaçando o referencial teórico balizador da pesquisa com os dados colhidos e categorizados com base na leitura dos documentos curriculares paulistas, o que permite contextualizá-los dentro do arcabouço atual do Ensino Médio brasileiro. Com isso, permitimo-nos destacar os limites desta pesquisa e elencar alguns pontos e temáticas a serem desenvolvidas em investigações futuras.

3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

Contextualizar o conhecimento é uma tarefa de suma importância para qualquer pesquisa, ainda mais para as pesquisas em educação. O pensador pré-socrático, Parmênides de Eléia, ficou conhecido por afirmar que “o que existe, existiu sempre”. Por outro lado, “do nada, nada pode nascer”, pensava ele. Pode-se dizer, portanto, que “nenhuma pesquisa surge ‘do nada’”, pois ela parte de uma base de conhecimento já construída sobre o mundo real. Assim, coerentemente com a afirmação do pensador pré-socrático, um levantamento bibliográfico ajuda a compreender a complexidade das questões envolvidas e abre um leque de possibilidades para os pesquisadores, contribuindo para uma compreensão mais global do objeto de pesquisa. Inclusive, esses são alguns dos pontos destacados, por exemplo, pela pesquisadora brasileira Mônica Peregrino (2009) como importantes para pesquisadores iniciantes e experientes.

A aproximação com o campo de pesquisa se deu através de um levantamento bibliográfico em quatro bases de dados, com o objetivo de se averiguar as produções acadêmicas brasileiras já realizadas, apreendendo os caminhos percorridos e as ferramentas metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, bem como possíveis lacunas. São elas: *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)* e *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)*. Para tanto, optou-se, primeiramente, pela combinação de pesquisa entre três “unitermos” (“competências”, “currículo” e “educação básica”), no período entre 2000 e 2020 – a justificativa para a escolha do recorte temporal pautou-se no fato de os currículos calcados na *noção de competências* terem sido elaborados, no caso do Brasil, a partir da construção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, entre 1997 e 1999, estendendo-se até os dias de hoje; possibilitando, conseqüentemente, o desenvolvimento da investigação científica sobre o assunto. Assim, considerou-se que, a partir de 2000, as produções acadêmicas já estariam revelando a incorporação dessa noção nas reflexões em torno da educação escolar. A combinação dos unitermos ocorreu na seguinte ordem: “competências”; “competências” and “currículo”; “competências” and “currículo” and “educação básica”

Tabela 1. Busca inicial de produções acadêmicas relacionadas ao tema da pesquisa.

BASE DE DADOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS UNITERMO – “competências”	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS UNITERMOS – “competências” AND “currículo”	NÚMERO DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS UNITERMOS – “competências” AND “currículo” AND “educação básica”
SCIELO	1112	86	15
Portal de Periódicos da CAPES	10607	1279	377
BDTD	12203	1778	219
Biblioteca USP	808	56	05
Total	24730	3199	616

Fonte: Elaboração própria.

Nesse primeiro momento, percebeu-se que, conforme foram sendo combinados os “unitermos”, principalmente associando “competências”, “currículo” e “educação básica”, a quantidade de produções acadêmicas foram reduzidas consideravelmente, chegando ao número – ainda grande – de 616 pesquisas.

O próximo passo do levantamento bibliográfico se desenvolveu na leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, tendo como objetivo verificar se as pesquisas tinham como foco a “educação básica”, articulando “competências” e “currículo”. Nessa etapa, foram descartados 567 trabalhos, pois abordavam questões à margem da combinação entre os “unitermos” escolhidos, por exemplo: ênfase das “competências” na “área da saúde”; ênfase das “competências” nos “currículos” do Ensino Superior e do Ensino técnico-profissionalizante; e, por fim, ênfase na aplicação das “competências” nas práticas docentes, tanto no Ensino Superior, quanto no Ensino Técnico-profissionalizante.

Esse segundo momento do levantamento bibliográfico ficou assim:

Tabela 2. Refinamento da amostra após leitura de títulos e resumos.

BASE DE DADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS CIENTÍFICOS	NÚMERO DE DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS (“competências” and “currículo” and “educação básica”)
SCIELO	0	0	08	08
Portal de Periódicos da CAPES	0	03	16	19
BDTD	04	15	0	19
Biblioteca USP	02	01	0	03
Total	06	19	24	49

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, chegou-se à quantidade de 49 trabalhos acadêmicos a serem lidos mais detidamente - tendo como base a combinação “competências” and “currículo” and “educação básica” -, sendo seis teses de doutorado, dezenove dissertações de mestrado e vinte e quatro artigos científicos.

A partir disso, a leitura foi feita buscando aferir como essas pesquisas atendiam a três objetivos:

- 1 - Verificar as formas como a *NC* é abordada nos trabalhos e a sua relação com o currículo;
- 2 - Identificar as metodologias utilizadas pelos pesquisadores;
- 3 – Aferir os resultados obtidos pelas pesquisas e a sua discussão.

No que tange ao primeiro item, destacou-se, principalmente, produções que abordavam:

- As associações positivas entre competências e conhecimento nos documentos curriculares (09): as teses de doutorado de Fernandes (2010) e Bettiol (2009); as dissertações de mestrado de Crepaldi (2009) e Ferreira (2012), e os artigos científicos de Peralta (2013) e Silva e Lopes Júnior (2016), por exemplo;

- As tensões entre competências e conhecimento nos documentos curriculares (05): a tese de doutorado de Souza (2018); as dissertações de mestrado de Moraes (2019) e Patiño (2020), e o artigo científico de Silva (2009), por exemplo;
- A relação entre as esferas da escola e do trabalho, mediante o enfoque das competências (02): as dissertações de mestrado de Coimbra (2009) e Gomes (2020);
- A relação entre currículo por competências e avaliação (02): a dissertação de mestrado de Santos (2010) e o artigo científico de Bárbara, Galuch e Freitas (2020);
- O enfoque das competências socioemocionais e da formação integral (05): as dissertações de mestrado de Silva (2019), Ciervo (2019) e Zambianco (2020) e o artigo científico de Carvalho e Silva (2017), por exemplo.

Sobre o segundo item – a identificação das metodologias utilizadas pelos pesquisadores –, verificou-se a predominância, na totalidade dos trabalhos, do uso da pesquisa qualitativa, através dos instrumentos de pesquisa “análise de conteúdo”, “análise documental” e, em alguns casos, “entrevistas estruturadas e semiestruturadas”.

No que se refere ao terceiro item aqui destacado – os resultados e a sua discussão nos trabalhos –, destacam-se:

- A ressignificação do currículo feita pelos professores nas escolas (06): as teses de doutorado de Silva (2018) e Fernandes (2010); as dissertações de mestrado de Gomes (2020) e Almeida (2013), e o artigo científico de Silva e Lopes (2007), por exemplo;
- As permanências e modificações da noção de competências nos currículos escolares (04): a tese de doutorado de Souza (2018); a dissertação de mestrado de Nascimento (2020), e o artigo científico de Silva (2009), por exemplo;
- O reforço do discurso neoliberal feito pelo currículo escolar e as competências socioemocionais (05): as dissertações de mestrado de Bettiol (2009), Ciervo (2019), Ferreira (2012) e Amaral (2013), e o artigo científico de Carvalho e Silva (2017);
- O reduzido diálogo entre o currículo e as práticas escolares (03): as teses de doutorado de Fernandes (2010) e Klausberger (2020), e o artigo científico de Neto e Ciampi (2015);

- A relação entre o currículo por competências e avaliação (04): a tese de doutorado de Klausberger (2020) e os artigos de Peralta (2013) e Bárbara, Galuch e Freitas (2020), por exemplo.

O levantamento bibliográfico feito, combinando os “unitermos” (“competências”, “currículo” e “educação básica”), possibilitou a compreensão das principais questões discutidas pelo campo, os itinerários de pesquisa percorridos, as metodologias utilizadas e, principalmente, as lacunas percebidas nos trabalhos, considerando o recorte temporal estabelecido (2000 – 2020), o que é de suma importância como uma estrada aberta para as problematizações às quais esse pesquisador pretende fazer, construindo o seu percurso próprio de pesquisa.

Assim, selecionou-se alguns trabalhos que podem nos ajudar a abordar o objeto de estudo da pesquisa a ser desenvolvida: *a noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo*. A tese de doutorado de Souza (2018), tendo como foco de análise o ensino de física nas escolas do Ensino Médio brasileiro, e a dissertação de mestrado de Gomes (2020), com o foco no estudo da “pedagogia das competências”, em São Paulo, por exemplo, analisam a NC sob um mesmo viés - que será importante para a pesquisa a ser desenvolvida -, considerando a abordagem histórica dessa noção e a forma pela qual ela é “recontextualizada”, “conceitualizada” nos documentos curriculares.

Já as dissertações de mestrado de Martins (2019) e Moraes (2019), abordando o currículo do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, e de Amaral (2013), analisando o currículo do Ensino Médio no estado de São Paulo, mostram as tensões entre um currículo centrado no desenvolvimento de competências e os contextos locais das escolas públicas, bem como uma “marginalização dos saberes das disciplinas escolares, em prol da noção de competências”. Amaral (2013), Silva e Lopes Júnior (2016) e Silva (2009) enfatizam como os documentos curriculares baseados em competências apropriam-se e ressignificam as ideias do sociólogo suíço Philippe Perrenoud.

Acerca da ênfase nas *competências socioemocionais (CSE)* nos currículos da educação básica brasileira, Silva (2019) e Zambianco (2020), nas suas dissertações de mestrado, apontam uma aproximação entre as CSE e a formação integral dos estudantes, associando-as à psicologia moral, no caso de Zambianco, e ao fortalecimento do projeto

de vida dos/as jovens, no caso de Silva. Por outro lado, a dissertação de mestrado de Ciervo (2019) e o artigo científico de Carvalho e Silva (2017), possuem uma perspectiva crítica sobre os currículos com o foco no desenvolvimento das CSE, alertando para a formação de “capital humano para um mercado de trabalho cada vez mais flexível e intermitente” e para a secundarização dos conhecimentos especializados na política curricular brasileira contemporânea⁶.

A escolha do problema de pesquisa e de sua relevância baseia-se, dentre outras coisas, na percepção, após a realização do levantamento bibliográfico, de que há lacunas no modo como a NC aparece nas produções acadêmicas e na consideração de possibilidades de novas abordagens. Os trabalhos verificados versam, na sua maioria, na análise central de um documento curricular, abordando, geralmente, uma disciplina do currículo, utilizando-se da metodologia de análise documental. Ou seja, no levantamento bibliográfico feito, a amostragem das pesquisas selecionadas, não enfoca uma análise comparativa entre documentos curriculares de uma mesma secretaria estadual ou municipal, ou mesmo de secretarias de ensino diferentes, por exemplo. Essa é uma lacuna percebida, o que possibilita novos caminhos investigativos. Portanto, analisar comparativamente como a *noção de competências* aparece em dois documentos curriculares de uma mesma secretaria da educação, pode ser um ponto diferencial e desafiador desta pesquisa em comparação com as demais investigações sobre o assunto, pois pode ser relevante a identificação de padrões, continuidades e/ou mudanças e aprofundamentos na forma como as políticas curriculares são elaboradas, aplicadas e percebidas pelos agentes escolares, ajudando na compreensão dos contextos nos quais, inclusive, elas são concebidas.

No que concerne aos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, os pesquisadores Antonio Simplício de Almeida Neto e Helenice Ciampi (2015), ao analisarem a disciplina de história no *Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP)*, afirmam que o documento trabalha com duas noções de “currículo por competências”. A primeira, de base europeia, particularmente francesa, onde competência significa: “mobilização de conhecimentos para resolução de uma situação-problema”. A segunda, de base estadunidense, trabalha com a NC como: “eficiência

⁶ A articulação entre as temáticas apontadas pelo levantamento bibliográfico e o aporte teórico orientador dessa pesquisa será construída mais profundamente na parte da “fundamentação teórica”.

social de cunho comportamental”. No entanto, os autores enfatizam que a *NC* de tradição norte-americana, ou seja, de “cunho comportamental”, exerce um predomínio, nesse documento curricular, sobre a tradição europeia dos estudos das competências, que trabalham com a ideia de “mobilização de conhecimentos” (NETO; CIAMPI, 2015, p. 211). Assim, as pistas argumentativas desenvolvidas pelos pesquisadores, são de suma relevância para a construção dessa pesquisa.

Ainda analisando o documento curricular do estado de São Paulo, Tatiana Zanini da Silva Patiño (2020), ao tratar do “conceito de competências”, tem como inquietação orientadora da sua pesquisa: *quais expressões e significados o conceito de competências adquire no Currículo Oficial do Estado de São Paulo?* Tal pergunta da pesquisadora, inspirou e serviu de farol para iluminar as indagações deste pesquisador.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONTEXTOS E REFORMAS

O atual Ensino Médio, etapa final da educação básica brasileira, teve uma trajetória de dificuldades ao longo do tempo, semelhante ao que ocorreu com as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no que tange à implementação, ao acesso e permanência dos estudantes, ao currículo e a um trabalho escolar de qualidade, por exemplo. No entanto, o seu percurso histórico na sociedade brasileira traz particularidades que caracterizam e diferenciam essa fase de ensino das demais: público-alvo, função, finalidades e perfis formativos, por exemplo.

Historicamente, foi durante o Estado novo varguista (1937-1945), que se implementou a primeira regulamentação do ensino do período republicano, ou seja, um conjunto de decretos orgânicos para as etapas do Ensino Primário, do Ensino Secundário e dos Ensinos Técnicos (industrial e comercial, mediante a criação do *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*)⁷, conhecidos como a *Reforma Capanema (1942-1946)*, porque foi liderada pelo Ministro da Educação de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema. Esta reforma pioneira separava o Ensino Secundário – atual Ensino Médio – em “clássico” (propedêutico) e “científico” (técnico), (Decreto nº 4.244/ 1942). Com isso, se afirmava o primeiro tipo de ensino para atender aos filhos da

⁷ Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n.4.244 – de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

elite e o segundo, com o objetivo de atender aos filhos da classe trabalhadora urbana, considerando o contexto de industrialização pelo qual o país passava neste período.

Por outro lado, com a vivência democrática após a ditadura varguista (1946), inúmeras demandas dos movimentos sociais começaram a aparecer, cobrando do Estado nacional uma maior atenção acerca dos problemas sociais advindos da industrialização da década de 1930. No que se refere à educação, um grande movimento se concentrou em torno de uma lei nacional para a educação. Todavia, no período da ditadura militar – surgida como forma de frear a ascensão dos movimentos sociais, de acordo com Freitas e Bicas (2009) –, durante o governo Médici, foi formalizada as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que institui as reformas nessas etapas de ensino⁸. Acerca do ensino de segundo grau, esta reforma institucionalizou a finalidade da formação técnica-profissional, tendo como objetivo a qualificação da mão-de-obra brasileira, em nível médio. Os pesquisadores Freitas e Bicas, afirmam que tal reforma neste nível de ensino vinculou o ensino profissionalizante à formação escolar, com base “[...] nas exigências postas pelo argumento econômico assumido pelo governo militar no espírito de suas leis” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 281). Para eles, esta reforma tecnicista está dentro do contexto da aplicação da “teoria do capital humano”, difundida no Brasil no final da década de 1960: “A aplicação dos princípios da Teoria do Capital Humano na educação ancorava-se na relação entre escolaridade e renda, projetando para cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização” (Ibid., p. 275). Além da dualidade (formação geral e técnica) do ensino de segundo grau contida nesta reforma, percebe-se, com a sua implementação, traços de “instrumentalização das formações escolares e dos indivíduos”, que serão aprofundados e ampliados nas reformas dos anos 1990, com a *noção de competências* ordenando os documentos curriculares da educação básica.

Ainda acerca do período da ditadura militar, a pesquisadora Maria das Mercês Ferreira Sampaio (1998) analisa essa passagem da história brasileira enfatizando que foi um momento no qual a sociedade brasileira vivenciou mudanças estruturais. No que concerne à administração do Estado brasileiro, os militares implementaram inúmeras reformas administrativas tendo em vista uma maior eficiência da máquina pública,

⁸ Sobre a Lei nº 5.692/71, ver: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 19 set. 2022. Referente às nomenclaturas das etapas de ensino: 1º grau (equivalente ao atual Ensino Fundamental), 2º grau (equivalente ao atual Ensino Médio).

tendo como objetivo a “[...] racionalização e adequação às exigências do modelo de desenvolvimento [capitalista imposto pela ditadura militar]” (SAMPAIO, 1998, p. 173). Paralelo a isso, houve uma repressão intensa sobre a classe trabalhadora (rural e urbana), “destruindo as suas possibilidades de luta” em sindicatos e partidos políticos, por exemplo. Para a autora, tal postura da ditadura militar em relação à classe trabalhadora “[...] foi aplicada como mecanismo de efetivação da superexploração a que foram submetidos” (Ibid., p.173-174).

Durante esse período, a esfera da educação sofreu impactos das mudanças colocadas em prática pelos militares. Basicamente, a organização do trabalho docente, o currículo e, conseqüentemente, a organização da escola foram áreas que sentiram mais efetivamente tais alterações. Houve uma precarização do trabalho docente e um rebaixamento dos salários, o que resultou, por parte desses profissionais, no aumento de jornada de trabalho, reduzindo, por exemplo, o tempo para os estudos; além de uma expansão precária de sua formação inicial e uma pressão cultural expressa principalmente em atos de censura por parte do regime ditatorial. No que tange ao currículo e à organização da escola, houve uma maior burocratização do trabalho escolar e um empobrecimento cultural do currículo, o que causou uma desconexão com a realidade de mudanças sociais na qual a escola, principalmente pública, estava inserida, ocasionada pela pressão das novas demandas de acesso ao sistema de ensino.

Segundo Mercês Sampaio:

As diretrizes curriculares e a organização que passou a reger o sistema de ensino, entretanto, alteravam a pauta do trabalho da escola sem atentar para suas necessidades mais urgentes e imediatas. Internamente, as escolas enfrentavam problemas para dar atendimento aos alunos, cada vez mais numerosos e despreparados para o trabalho escolar, como consequência de outras modificações que vinham ocorrendo na sociedade e no sistema público de ensino (SAMPAIO, 1998, p. 174).

Importante salientar que a etapa de ensino de segundo grau, atual Ensino Médio, sofreu uma reforma curricular implementada pela ditadura militar, com base na LDB 5692/71, tendo como características, conforme Sampaio: o ensino profissionalizante, a organização das escolas para a oferta de cursos e o currículo nacional em torno de um núcleo comum de matérias. Ou seja, um currículo tecnicista e um sistema de ensino alinhado com os objetivos econômicos e políticos da ditadura militar, medidas desenvolvidas em consonância com o acordo MEC-Usaid, que atendia, por um lado, os

interesses dos empresários pelo Ensino Técnico, preocupados com a reorganização do trabalho capitalista, e, por outro, continha a demanda educacional pelo Ensino Superior (SAMPAIO, 1998, p. 203-204).

Na década de 1980, com o final do período sombrio da ditadura militar, o Brasil viveu uma efervescência social e política nunca vista antes na história do país, conhecida como a “redemocratização”, que culminou na Carta Magna de 1988⁹. Conhecida como *Constituição Cidadã*, ela, nos artigos 205 e 206, especificamente, aborda o tema da educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, artigo 205).

Tendo como horizonte este marco constitucional, a sociedade brasileira demandou para o Estado a formulação de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Fruto de inúmeros debates, avanços e limites, a *Lei 9.394* foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob relatoria do senador Darcy Ribeiro¹⁰.

Importante destacar que este momento marcou, pela primeira vez na história do Brasil – já no apagar das luzes do século XX – a ideia da formação das crianças e dos jovens brasileiros de um ponto de vista de um sistema de ensino, articulando a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e substituindo as nomenclaturas de primeiro e segundo graus; definindo a responsabilidade compartilhada entre os entes federados, e, inclusive, orientando as políticas públicas nas três esferas do Estado (Federal, Estadual e Municipal).

Os artigos 35 e 36 da LDB abordam, especificamente, o Ensino Médio, como a “última etapa da educação básica”, tendo por finalidades (artigo 35):

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com*

⁹ Acerca da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2005, p. 18, grifos nossos).

No âmbito do currículo do Ensino Médio, a LDB de 1996 afirma, no artigo 36, que:

I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Ibid., p. 18-19).

Os artigos acima demarcam uma “nova era” para o Ensino Médio do país, sendo possível delinear traços balizadores de uma “educação permanente” (*Relatório Jacques Delors*), de uma “base comum para avaliação” e de uma “dupla formação”: para o mundo do trabalho (formação técnica) e para o mundo da cidadania (formação geral). Assim, em regime de complementação, conforme os incisos 2º e 4º, a última etapa da educação básica, “[...] atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Ibid., p. 19).

Fica claro que a relação entre o nível médio de ensino e o mundo do trabalho, juntamente com a definição do que deve ser valorizado no currículo dessa etapa de ensino vem sendo, segundo muitos pesquisadores, dentre eles Sampaio (1998, p. 209-210), o seu “problema central”. Na década de 1990, ainda objetivando solucionar este problema, alinhando as questões curriculares com as questões da formação para o mundo do trabalho, ou, dito de outro modo, buscando enfrentar a dualidade dessa etapa de ensino (formação básica e formação técnica), outra reforma do Ensino Médio foi efetuada, durante o governo de FHC.

Como forma de regulamentar os princípios orientadores da nova LDB, o Ministério da Educação, sob a regência do economista Paulo Renato Souza – alinhado com as reformas educacionais mundiais e tendo influência do Banco Mundial e do governo dos EUA –, estabelece um conjunto de diretrizes e parâmetros alterando o regime legal da educação brasileira, vigente até então. Na etapa do Ensino Médio, a reforma curricular foi profunda, articulando, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, a formação geral (básica) e a profissional. No livro intitulado *A revolução gerenciada: a educação no Brasil (2005)*, Paulo Renato Souza relata a experiência que teve como ministro do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 e 2002. Em suas memórias, destaca os desafios, as resistências e a vitória que foi aprovar a reforma do Ensino Médio, rompendo com a dualidade que esta etapa tinha, desde a Lei 5.692/1971 entre a formação geral e a formação técnica-profissional, avançando para “[...] uma formação básica de todos e para todos os tipos de trabalho” (SOUZA, 2005, p. 54)¹¹.

Outro marco estrutural recente de reforma curricular da etapa do Ensino Médio brasileiro, foi encabeçada pelo governo golpista de Michel Temer¹². Lançada pelo Ministério da Educação (MEC), em 22/09/2016, por intermédio de uma *Medida Provisória (MP 746/2016)* e instituída como lei em 16/02/2017 (*Lei 13.415/2017*), a reforma desta etapa de ensino, válida atualmente, foi aprovada no bojo de uma discussão nacional acerca da construção de uma base curricular para a educação básica do país como um todo. Neste contexto de mudanças nos marcos legais da educação nacional, no final de 2018, o *Conselho Nacional de Educação (CNE)*, via *Câmara de*

¹¹ Para saber mais sobre a relação entre as avaliações padronizadas, conforme o ENEM e o estabelecimento de um currículo por competências, no mundo e no Brasil, apontando limites e possibilidades, ver: GIMENO SACRISTÁN (2011), BÁRBARA, GALUCH e FREITAS (2020), AZANHA (2006) e CAFARDO (2017).

¹² No período entre as reformas no Ensino Médio feitas no governo FHC e no governo Temer, houveram ajustes organizacionais realizados nos governos Lula (2002 – 2010), que desencadearam na ruptura estrutural que representou a reforma curricular de Michel Temer, como o *Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)*, lançado em 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012, onde o documento já previa uma parte da carga horária total do EM (20%) como *atividades não-presenciais* e fazia referência explícita à importância das *competências socioemocionais (CSE)* na educação básica como um todo, por exemplo. A respeito do *PROEMI*, ver Corti (2019). Sobre as *DCNs*, ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

Educação Básica (CEB), atualizou as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para esta etapa de ensino, mediante o *Parecer CNE/CEB nº 3 de 08/11/2018*¹³.

No campo acadêmico já se conta com ampla produção crítica a essa reforma, às suas consequências para a formação dos estudantes, bem como à sua inserção dentro de um rol mais amplo de reformas educacionais neoliberais ocorridas nas últimas décadas no Brasil (FERRETI; SILVA, 2017, SILVA, 2018, AGUIAR; DOURADO, 2018, PIOLLI, 2019; CÁSSIO; GOULART, 2022). Também se acumulam análises acerca do impacto dos “itinerários formativos” no Ensino Médio e da centralidade das *competências socioemocionais (CSE)* nos documentos curriculares recentes (LOPES, 2019, MUELLER; CECHINEL, 2020), bem como sobre a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista – primeiro estado a colocá-la em prática –, com o foco no programa NOVOTEC (PIOLLI; SALA, 2019). Nessa direção, esta pesquisa de mestrado se coloca dentro desse contexto, esperando contribuir cientificamente para o presente debate.

Em linhas gerais, este item da dissertação, como os anteriores, visa a apresentar o cenário mais amplo onde se insere o objeto de pesquisa, trazendo elementos que contextualizam o estudo em questão, sem a pretensão de aprofundar a análise dos pontos elencados, mas, antes de tudo, com a intenção de situar o/a leitor/a na leitura do texto. Sendo assim, se, por um lado, o marco legal de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* (1996), inspirada na *Constituição Federal* (1988), demarcou vitórias importantes para as pessoas e movimentos sociais que lutaram por uma educação pública e de qualidade, por outro, ensejou uma série de reformas neoliberais na década de 1990, que tiveram no Ensino Médio, com a implantação de

¹³ Sobre a MP 746/2016 e a Lei 13.415/2017, ver: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 15 nov. 2021. Acerca da atualização das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, Parecer CNE/CEB nº 3, ver: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 15 nov. 2021. Por fim, mas não menos importante, destacam-se duas indicações. A primeira é referente ao contexto político e econômico da reforma do ensino médio – que já vinha com os estudos para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –; o que, em conjunto, ajuda a compor o cenário da deposição, em 2016, da presidente Dilma Rousseff. Sobre isso ver o livro do ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro (2018). A segunda indicação diz respeito a uma reflexão preliminar deste pesquisador sobre o tema, escrita no seu blog pessoal, o que serviu de incentivo para a busca pelo aprofundamento acadêmico sobre o assunto. Disponível em: <https://professorkassiano.webnode.com.br/news/a-nova-reforma-do-ensino-medio-algumas-consideracoes/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

documentos curriculares baseados em competências, um dos seus eixos centrais. Esses aspectos apontam o quão complexo e desafiador é pesquisar, ainda hoje, sob uma ótica crítica, os currículos organizados por competências.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO

No período da ditadura militar, o estado de São Paulo expandiu a sua rede escolar com vistas a atender a demanda de crianças e jovens que estavam fora da escola, principalmente oriundos de famílias pobres – processo oriundo das migrações de populações rurais do interior do Brasil para São Paulo que, desde a década de 1950, passava por uma urbanização acelerada e não planejada, acarretando consequentes efeitos trágicos: precarização das moradias dessas pessoas, obrigadas a irem para as periferias da cidade, e dos serviços públicos como um todo, incluindo o atendimento escolar. Os pesquisadores Freitas e Biccás (2009) e Sampaio (1998) nos advertem para o fato de que expansão de vagas na rede pública estadual foi uma resposta do poder público provocada pelas transformações sociais nas quais todo o país e, particularmente o estado de São Paulo, estava passando.

Presenciando tais transformações *in loco*, como participante na Secretaria de Educação durante o governo Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), chefiada por Antônio Barros de Ulhôa Cintra, o intelectual José Mário Pires Azanha afirma que durante esse momento histórico, o estado de São Paulo viveu “uma profunda alteração no seu panorama educacional (Ensino Primário, Ensino Ginásial e Ensino Colegial)” (AZANHA, 2004a, p. 349-351) – considerada pelo autor como uma “revolução democrática no ensino” –, o que necessitou, por parte do poder público estadual, a tomada de providências administrativas em todo o sistema de ensino, tendo como princípio catalisador das ações uma “concepção democrática de ensino”, no sentido da “ampliação das oportunidades educacionais para todos” (Ibid., p. 352). Tais ações envolviam, por exemplo, maior autonomia de decisão e de responsabilidade atribuídas às escolas e aos professores, no Ensino Primário. No Ensino Ginásial (atualmente denominado anos finais do Ensino Fundamental) foram realizadas reformas no currículo com o objetivo de “ampliação das oportunidades educativas” para tentar abarcar todos os egressos do Ensino Primário – já que havia na época o “exame de admissão” que “selecionava os mais aptos” a seguirem os seus estudos, ensejando, por outro lado, um

grande abandono escolar dos estudantes considerados “inaptos” pelos exames. No que tange ao ciclo colegial (atual Ensino Médio), Azanha afirma que houve uma reforma dessa etapa do ensino estadual provocada pelo *Decreto n. 50133/1968*¹⁴, com vistas a reorganizar o currículo e as séries de ensino (Ibid., p. 359). Conforme o artigo 5º do Decreto:

O ciclo colegial, de caráter formativo e profissionalizante, diversificar-se-á em ramos e será organizado de modo a ensinar a continuidade ou a terminalidade dos estudos.

Parágrafo único - Constituem ramos de ciclo colegial além de outros, os cursos secundários, técnico e de formação de professores para o ensino de grau primário.

As duas primeiras séries seriam organizadas em torno de um currículo comum de formação geral. Na terceira série do ciclo colegial, considerado ano de orientação no artigo 7º, a oferta “[...] será amplamente diversificada pela organização de áreas de estudo, diferenciais e optativas, cada uma delas correspondente a um setor integrado de conhecimento e de atividades”. O currículo seria organizado em áreas seguindo as orientações básicas: científica, clássica e eclética. De acordo com o artigo 8º do Decreto, as áreas poderiam seguir a seguinte organização: a) Artes; b) Educação; c) Ciências Físicas e Biológicas; d) Ciências Humanas; e) Ciências Contábeis e Administrativas.

Sobre a professada “revolução democrática no ensino”, citada acima, Azanha (2004b), avaliando o período em que participou da gestão de Ulhôa Cintra na Secretaria da Educação de São Paulo e considerando o contexto de mudanças sociais, econômicas e políticas pelas quais o país e o estado de São Paulo estavam passando, como demonstrado por Sampaio (1998) e Freitas e Biccás (2009), faz uma distinção entre “ação democratizadora” (concreta) e “propaganda democrática” (ideal), discutindo-a à luz do ensino paulista. Segundo o autor, três episódios registram tentativas do poder público paulista de democratizar o ensino. O primeiro foi a *Reforma Sampaio Dória (1920)* que “orientou a institucionalização e a expansão da escola pública no estado”, com o objetivo de, conforme a pesquisadora Marta Maria Chagas de Carvalho:

¹⁴ O Decreto n. 50133, de 02 de agosto de 1968 instituiu a reforma no ciclo colegial: secundário e normal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/84887>. Acesso em: 22 fev. 2023.

[...] pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações até então marginalizadas, fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano (CARVALHO, 2011, p. 05).

O segundo episódio foi a “expansão da matrícula no ensino ginasial”, colocada em prática entre (1967-1971), conforme descrito acima, e impulsionada pelo *Movimento luta pela escola pública (1948-1961)*. Por fim, o terceiro episódio foi uma “a renovação pedagógica proposta pelos Ginásios Vocacionais” (AZANHA, 2004b, p. 336-337). Para ele, as duas primeiras tentativas foram iniciativas que tinham como princípio uma “ação democratizadora” porque visavam uma “escola pública para todos”, diferente do terceiro exemplo. Azanha alerta que, por mais que houvessem práticas democratizantes do currículo e do trabalho docente em geral no interior dessas escolas, os Ginásios Vocacionais atendiam poucos estudantes (Ibid., p. 338). Importante salientar que o pesquisador brasileiro tece críticas ao intelectual Anísio Teixeira pelo fato de ele ter criticado a reforma paulista de 1920, desconsiderando o contexto social e político de urgência. Por isso, Azanha argumenta que Teixeira e demais críticos da reforma paulista usufruem dos ideais democráticos como uma “propaganda democrática” distante da ação (Ibid., p. 339-340).

Na sua pesquisa de doutorado, analisando o currículo das escolas públicas paulistas da década de 1990, a pesquisadora Maria das Mercês Ferreira Sampaio afirma, com base na expansão do Ensino Fundamental em São Paulo, que: “[...] a universalização do ensino fundamental tem que ser entendida no período de implantação da escola de 1º grau no estado, que se articulou à reforma administrativa da Secretaria da Educação” (SAMPAIO, 1998, p. 194-195). Assim, seguindo orientações impostas pela ditadura militar, a Secretaria da Educação paulista passou por uma reforma administrativa com a finalidade de racionalizar e burocratizar o serviço público. Ao mesmo tempo em que havia uma “descentralização” das decisões tomadas pela organização da hierarquia da pasta, as escolas passaram a se preocupar demasiadamente com os processos burocráticos dos trabalhos administrativos e pedagógicos, o que, na prática, aumentou a “centralização do controle burocrático” e o “afastamento das escolas das decisões sobre o rumo do trabalho escolar” (Ibid., p. 197-199). Tais mudanças no arcabouço legal da Secretaria da Educação entraram em conflito com uma

certa cultura escolar. Nas palavras de Sampaio, relacionando com a discussão da “democratização no ensino”, desenvolvida por Azanha: “A estrutura da SEE começou a ser apontada pelos professores como obstáculo à ação democratizadora da escola, por seu caráter autoritário e centralizador” (Ibid., p. 200). Com isso, tendo como base os seus estudos, Sampaio argumenta que essa reforma administrativa, realizada em 1976, trazia, ainda na década de 1990, marcas para o trabalho das escolas públicas paulistas, que ainda se encontravam “engessadas” por muitas exigências burocráticas (Ibid., p. 202).

Numa parábola, a administração da Secretaria da Educação paulista passou por uma outra transformação, implementada após as reformas educacionais da década de 1990. O *Decreto 57141/2011*¹⁵, assinado pelo então governador paulista Geraldo Alckmin (PSDB), reorganiza a estrutura da secretaria com vistas a uma maior “descentralização da administração pública educacional”. Conforme o artigo 3º, os princípios organizacionais da reforma são:

- I - Foco no desempenho dos alunos;
- II - Formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
- III - Gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
- IV - Concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V - Articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI - Integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
- VII - Monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII - Atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX - Escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem.

No início do ano letivo de 2011, a Secretaria de Educação paulista organizou diversas reuniões descentralizadas com o objetivo de escutar as escolas sobre as suas insatisfações com a administração estadual, bem como as suas propostas para a melhoria do trabalho pedagógico. Nas palavras do então secretário, o professor Herman Voorwald:

O panorama desenhado após as intensas e extensivas reuniões de trabalho com toda a Rede paulista deixa ainda mais clara a grande dívida com a educação em nosso país. Salientaram-se questões e problemas específicos, mas talvez a maior contribuição seja a direção

¹⁵ O Decreto n. 57141, de 18 de julho de 2011 instituiu a reorganização da secretaria da educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/161730>. Acesso em: 22 fev. 2023.

apontada pelo debate, a saber: *efetivar a descentralização da Rede paulista no processo de reestruturação da Secretaria da Educação* (VOORWALD, 2017, p. 45, grifos nossos).

Dessas reuniões descentralizadas e escutas de propostas, surgiu o *Programa Educação: Compromisso de São Paulo*, oficializados pelos *Decretos Estaduais n. 57571/2011 e n. 57791/2012*, que tinha como meta a melhoria da qualidade educacional do estado, por intermédio de ações que visavam o incremento dos índices educacionais e a colocação do ensino básico paulista entre os vinte e cinco melhores do mundo, tendo como base a formação de capital humano e a reestruturação da *Seduc/SP* (Ibid., p. 109-110).

Em linhas gerais, esse preâmbulo pretendeu que traçássemos um breve histórico da oferta da educação básica no estado de São Paulo, como forma de contextualizar o quadro social mais geral no qual se assentam as mudanças que passam a ser defendidas pela atual reforma do Ensino Médio.

COMPETÊNCIAS E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Dentre as inúmeras influências da lógica das competências na educação básica é no currículo escolar que ela se manifesta de forma mais contundente. Continuando com a argumentação das pesquisadoras Ropé e Tanguy (1997), há o destaque para uma aproximação progressiva da escola e do mundo das empresas, através de cooperações que envolvem, por exemplo: “[...] revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão de saberes e de avaliá-los” (Ibid., 1997, p. 18).

Dito de outro modo, é no âmbito do currículo que, primordialmente, essa aproximação ocorre. Para Silva (2008), “[...] o currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio” (SILVA, 2008, p. 16). Essa racionalização, ou seja, esses mecanismos de controle na organização da escola e do currículo, ainda nas palavras da autora, “[...] visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter instrumental” (Ibid., p. 17).

Sendo assim, é preciso deixar claro que ao se definir o currículo de uma escola ou de um sistema de ensino escolhas são feitas em relação aos conteúdos a serem ensinados, à forma de se ensinar, aos princípios e valores culturais que um determinado documento irá representar, expressando uma concepção de ser humano e de sociedade.

Indagações do tipo: “O que ensinar?”, “Por que ensinar?” e “Como ensinar?” permeiam o horizonte de escolhas dos agentes sociais responsáveis pela construção e implementação de um currículo escolar. O currículo é um espaço em aberto, no qual inúmeras forças sociais operam na sua significação; um campo em constante debate sobre a “seleção cultural” a ser feita na construção curricular. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 16), ao abordar as tensões dentro do “campo epistemológico do currículo”, afirma que “as teorias do currículo estão no centro de um território contestado”; configurando, portanto, um “campo de forças sociais, muitas vezes contraditórias”, o currículo expressa um “consenso mínimo e provisório” acerca do que deve ser ensinado nas escolas.

Ao discutirem as teorias do campo do currículo (Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-crítica ou Pós-estruturalista), durante o século XX, Alice Lopes e Elizabeth Macedo trabalham com a ideia de que consensos sobre o currículo são sempre momentâneos. Um currículo não é algo estático e absoluto, mas algo dinâmico e plural, expressando a diversidade cultural de uma sociedade e intencionalidades ideológicas dos agentes sociais envolvidos na definição do “tipo de seres humanos [que] serão formados por esse currículo”. Como resultado desses diversos interesses sociais, que são dinâmicos, as autoras afirmam: “A norma para o currículo, [...], não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37).

O pesquisador espanhol José Gimeno Sacristán (2000a) propõe uma visão ampla do currículo, procurando abarcar as várias esferas e agentes que nele atuam, o que envolve desde a “prescrição curricular oficial” até a “avaliação”. Neste sentido, o autor enfatiza o “caráter processual” do currículo, que se desenvolve em seis âmbitos: (1) o currículo oficial (prescrito); (2) o currículo apresentado aos professores (manuais e livros didáticos); (3) o currículo moldado pelos professores nas escolas; (4) o currículo em ação (desenvolvido na prática pedagógica que envolve professores e alunos); (5) o currículo realizado (os efeitos das aprendizagens nos estudantes e nos professores); e (6) o currículo avaliado (GIMENO SACRISTÁN, 2000a, p. 104-106).

Por outro lado, focalizando a presença da *noção de competências* nos sistemas educacionais e, particularmente, nos currículos escolares e nas avaliações internas e externas, percebe-se como ela tem sido objeto de inúmeras reflexões. Algumas perspectivas de análise apontam para as potencialidades do seu uso, visto como solução para os problemas escolares e para uma melhoria da qualidade educacional; outras,

ressaltam os limites da *NC* e o seu caráter instrumental e limitador do processo formativo de crianças e jovens.

Um dos teóricos mais influentes nas reformas curriculares brasileiras da década de 1990, o sociólogo suíço, Philippe Perrenoud, estabelece que um dos objetivos do ensino por competências é resolver o fracasso escolar de crianças e jovens na educação básica. Para o autor, no livro *Construir as competências desde a escola*, publicado originalmente em 1997, ao reconhecer que os significados da *NC* são múltiplos, a define como sendo “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07). Portanto, na conceituação do autor, o desenvolvimento da capacidade e/ou o “treinamento” de mobilizar e articular conhecimentos, saberes e atitudes dentro de um contexto para a resolução de situações-problemas específicas da vida cotidiana é um dos princípios fundamentais do ensino por competências. Em sua argumentação, a formação escolar “[...] não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação” (Ibid., p. 08-10, grifos nossos). Perrenoud vai mais além, ao considerar um ensino e um currículo calcado no desenvolvimento de competências como uma “aposta coletiva” e uma “utopia pedagógica e sociológica” para o século XXI: “Talvez a abordagem por competências na reformulação dos programas escolares não seja senão a derradeira metamorfose de uma utopia muito antiga: fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida...” (Ibid., p. 83-85, grifos do autor).

Segundo Ricardo (2010), em Perrenoud as competências não se opõem aos conhecimentos e saberes escolares, mas “[...] ao mero acúmulo de informações e de pré-requisitos como fim” (RICARDO, 2010, p. 618). O autor afirma que, muitas vezes, as ideias do sociólogo suíço não foram bem compreendidas no Brasil, principalmente no interior das escolas. Assim, para Perrenoud, um currículo baseado em competências conduziria à ressignificação dos processos escolares, com uma maior conexão entre as disciplinas curriculares e seus conteúdos.

Todavia, algumas autoras alertam para os limites de um currículo e do ensino calcados no desenvolvimento de competências individuais e, também, para os limites da abordagem de Perrenoud. A pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva (2008) admite os méritos da análise conduzida por Perrenoud, principalmente no que tange ao combate ao fracasso escolar e de uma proposta de pedagogia diferenciada decorrente disso. No entanto, ela destaca que o sociólogo suíço, “[...] ao associar tal pedagogia à noção de competências, recai nos limites que essa noção impõe, e não ultrapassa, assim, uma dimensão eficientista e instrumental de organização curricular” (SILVA, 2008, p.

103).

Nessa linha de argumentação, Machado (2002, p. 107) analisa que a institucionalização da lógica das competências no Brasil integra “[...] um conjunto de estratégias que visam a recomposição dos mecanismos de instrumentalização das individualidades”.

Sobre essa visão hegemônica de um currículo baseado em competências, Gimeno Sacristán (2011), analisando o cenário educacional europeu do início dos anos 2000, alerta para os “riscos de um pensamento único na educação”. Conforme o autor:

Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de *tornar as competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países (lifelong learning)*. Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, *tornando-as referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado*. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para a avaliação (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 24, grifos nossos).

Na mesma direção, as pesquisadoras Ropé e Tanguy (1997) afirmam que a avaliação do sistema educativo, organizado em torno das competências, “[...] se torna um instrumento de política educativa suscetível de modificar os modelos cognitivos e culturais dominantes na escola” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 41).

No caso particular da França, há uma peculiaridade no que tange às reformas educacionais quando comparadas, por exemplo, com o Brasil, onde tais reformas foram feitas na década de 1990, no bojo de outras reformas neoliberais. Ao analisar as reformas educacionais da década de 1980, na França, Lucie Tanguy afirma que a orientação política para a modernização dos conteúdos de ensino nas escolas, e a conseqüente aproximação entre escola e empresa, trouxe para a primeira termos e conceitos técnicos da segunda, e foi operada por um governo socialista. Assim:

A redefinição de um modelo pedagógico aparece como uma questão viva nos anos 1980, quando a conjuntura política, a chegada do partido socialista ao poder de Estado, vai permitir o encontro entre diversos movimentos que têm curso e expectativas de renovação ideológica [racionalização pedagógica] e de intelectualização nas sociedades modernas (TANGUY, 1997, p. 52).

Por outro lado, em relação ao processo educativo e às mudanças nas orientações curriculares, referentes ao Brasil, o professor José Mário Pires Azanha (2006), adverte para alguns impasses do ensino por competências. Para o autor, na educação básica “[...] não há espaço para que se incluam dentre os seus objetivos o desenvolvimento de competências, isto é, o alcance de graus de excelência no desempenho de uma ou outra

atividade”, pois atingir esse patamar dependeria necessariamente do empenho individual e a escola básica lida com os “patamares básicos e coletivos de desempenho exigidos” (AZANHA, 2006, p. 184-185). No entendimento de Azanha, o discurso do *aprender a aprender* e o desenvolvimento de competências cognitivas de cada estudante vão de encontro com a estrutura de funcionamento da maioria das escolas públicas brasileiras e com a forma pela qual o ensino é organizado coletivamente, o que inviabiliza, portanto, o desenvolvimento das habilidades individuais de crianças e jovens; pelo fato de que as “[...] situações tipicamente escolares e coletivas, no ensino fundamental e médio, *não são propícias ao desenvolvimento individual de competências em nenhuma atividade*” (AZANHA, 2006, p. 192, grifos nossos). Importante deixar claro que o autor faz essa afirmação num o contexto de defesa de uma escola básica, pública e democrática, na qual se formam cidadãos para o exercício da cidadania e para a vida solidária em sociedade.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que deve ser ensinado nas escolas básicas brasileiras? Atualmente, com base na atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a etapa do Ensino Médio*, aprovada em 2008, a *noção de competências* é assumida como “equivalente aos direitos de aprendizagem dos estudantes na educação básica”¹⁶. Assim, quem, num primeiro momento, com uma visão inclusiva e progressista de mundo, vai se contrapor à “educação como um direito”, a uma educação que tenha como foco o desenvolvimento de habilidades e competências de crianças e jovens? Praticamente ninguém! No entanto, ao aprofundar a análise, alguns autores (MACHADO, 2002; RAMOS, 2006; SAMPAIO e GALIAN, 2013; SILVA, 2008; GIMENO SACRISTÁN, 2011; LAVAL, 2019; CORROCHANO, 2023) apontam para os aspectos não tão “progressistas assim” da *NC*, destacando que um currículo baseado em competências pode ser instrumento para se buscar “atender à formação de mão de obra para um mundo do trabalho cada vez mais precarizado e incerto, onde o caráter flexível e intermitente é regra”, como exemplifica o sociólogo Ricardo Antunes no livro *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, de 2018. Para o autor:

Desde 2008, com a eclosão da crise estrutural do capital, assistimos à expansão significativa do processo de precarização estrutural do trabalho. Essa tendência se desenhava desde princípios da década de 1970, quando deslanchou o processo de reestruturação produtiva do capital em escala global. [...] *O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato como superexploração da força de trabalho, além de aumentar o desemprego, ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho, processo esse que atinge não só os países do Sul, as periferias do sistema [capitalista], mas também os países centrais* (ANTUNES, 2018, p. 55-56, grifos nossos).

Não é à toa que o discurso de desenvolvimento de competências para a educação de jovens do Ensino Médio está sempre associado à formação de capital humano, à

¹⁶ Conforme Resolução CNE/CEB 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu artigo 6º, parágrafo VI, “[...] a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’”. Isso coloca uma situação nova na educação básica do Brasil, com a noção de competências tornando-se oficialmente a linguagem hegemônica das políticas educacionais nacionais, sendo o grande elemento catalisador dos documentos curriculares e das práticas pedagógicas das escolas brasileiras, neutralizando ideológica e politicamente propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

formação de jovens “empreendedores” que se adequem à nova realidade do modo de produção capitalista, responsabilizando-os individualmente pelo sucesso ou insucesso de sua vida profissional, como nos mostra os artigos de Carvalho e Silva (2017), Laval (2019) e Gonçalves (2021).

A questão específica da formação de capital humano que atenda às expectativas da sociedade contemporânea é tema recorrente do debate público brasileiro, mobilizando, inclusive, os meios de comunicação de massa no discurso de que a educação escolar tem que ter o foco em “competências úteis para a sociedade”. O jornal tradicional paulista, *O Estado de S. Paulo*, no seu editorial de 27 de janeiro de 2021, ao analisar o alto índice de abstenção no Enem de 2020 – no meio de uma pandemia de covid-19 –, aborda a importância da “formação de capital humano”, a sua relação com a empregabilidade e de como o governo federal deixou a desejar nesse quesito. Conforme o jornal: “[...] para o Banco Mundial, jovens bem escolarizados são o principal ativo que um país possui. [...] *Trata-se da formação de capital humano e de seu impacto sobre o nível de produtividade e competitividade da economia brasileira*” (O ESTADO DE S. PAULO, 2021, p. A3, grifos nossos).

Pesquisar a *noção de competências* é algo desafiador porque é um tema polêmico no campo educacional brasileiro. De um lado, existem professores que assumem o desenvolvimento de competências nos documentos curriculares como seu horizonte de trabalho, sem criticá-lo. Por outro, existem profissionais que acabam se negando ao aprofundamento da discussão, quando escutam falar das políticas curriculares baseadas nas competências, pois associam ela, não sem razão, a um dos efeitos nefastos do neoliberalismo na educação brasileira. Assim, se debruçar criticamente sobre os documentos curriculares paulistas, pode trazer elementos para jogar luz acerca do fato da *NC* ter se tornado uma ideia predominante no meio educacional brasileiro, tendo como base o estado de São Paulo que, nas últimas décadas, vem sendo uma espécie de laboratório das políticas curriculares contemporâneas no Brasil, baseadas em competências.

Isto posto, a presente pesquisa se insere no campo de estudos sobre o currículo, aliado à sociologia da educação, a partir de uma abordagem crítica.

Essa parte será dividida em três momentos do aporte teórico da pesquisa: fundamentá-la dentro do campo de estudos do currículo; fundamentá-la dentro do

campo de pesquisa dos estudos da *NC*, especificamente associadas ao currículo; e, por fim, articular ambas ao levantamento bibliográfico feito.

O CAMPO DE ESTUDOS DO CURRÍCULO: GIMENO SACRISTÁN E MICHAEL YOUNG

Sobre o primeiro ponto, a abordagem teórica que orientará essa pesquisa, está alicerçada na perspectiva ampla do “currículo em processo” defendida por Gimeno Sacristán (2000a; 2000b), na qual o autor afirma que há vários níveis de seleção e de recontextualização do currículo, desde a “prescrição oficial” dos conteúdos a serem ensinados nas escolas, passando pelo planejamento, desenvolvimento de materiais de ensino e pela organização do currículo feita dentro do contexto de cada escola, até chegar no “currículo em ação” e na “avaliação da aprendizagem”, realizada pelos agentes internos ou externos à escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000a, p. 139). Com isso, dentro desse contexto amplo de análise, o pesquisador espanhol afirma:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (Ibid., 2013, p. 20).

O autor ressalta que o currículo é um objeto peculiar da cultura escolar¹⁷, pois concentra nele uma “seleção momentânea” da cultura geral humana, historicamente acumulada, refletindo uma relação de forças sociais juntamente com os interesses dos atores sociais envolvidos no processo de escolha dos conteúdos curriculares; portanto, não sendo um “objeto neutro dentro das escolas” (Ibid., 2000b, p. 122-125).

Acerca da seleção cultural do currículo e a sua reelaboração didática, a abordagem do sociólogo do currículo, Jean-Claude Forquin (1993) é demasiado importante para a pesquisa. Para ele: “[...] toda educação, e em particular toda educação

¹⁷ A cultura escolar é um campo profícuo de análise histórica da constituição da instituição social escola, a partir da sua arquitetura, tempos e espaços, formando, assim, um *modus operandi*, com permanências e rupturas ao longo do tempo. Ver os trabalhos de Dominique Julia (2001) e de Diana Vidal (2005).

de tipo escolar, *supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações*” (FORQUIN, 1993, p. 14, grifos nossos). Acerca da diversidade e da especificidade da cultura escolar, o autor afirma: “[...] a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. [...] ela [a educação] transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura [...]” (Ibid., p. 15, grifos do autor).

Outro aporte teórico estrutural para esta pesquisa está nas formulações do também sociólogo do currículo, Michael Young, referentes ao currículo e ao conhecimento ensinado nas escolas. Tematizando a respeito da pergunta “para que servem as escolas?”, Young afirma: “Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288). Em outras palavras, a escola lida com aspectos de “conservação” e de “mudança”, à cada nova geração, dos “conhecimentos especializados historicamente acumulados”. Quais as naturezas desses conhecimentos? O autor diferencia, basicamente, dois tipos de conhecimento: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Assim: “O *conhecimento dos poderosos é definido por quem detém o conhecimento*. [...] aqueles [classes sociais] com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento” (Ibid., 1294, grifos nossos), que os beneficiam nessa configuração de poder. Por outro lado, o conhecimento poderoso:

[...] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, *fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo* (Ibid., 1294, grifos nossos).

Para Young, o conhecimento poderoso não está disponível no cotidiano da maioria das pessoas. Pelo contrário. O acesso a esses conhecimentos é possibilitado pelas escolas, pois, elas carregam em si, um “potencial de emancipação”. Contudo, no mundo moderno capitalista, o conhecimento poderoso é cada vez mais associado ao conhecimento especializado produzido nos diferentes campos do saber.

Desse ponto, vem outra distinção feita por Young, entre “conhecimento especializado” e “conhecimento com tratamento pedagógico”. Para o autor, é ao

segundo que o trabalho da escola se volta, pois, neste ambiente, os conhecimentos, elaborados e debatidos dentro dos seus respectivos campos científicos, recebem um “tratamento pedagógico”. Dito de outro modo, é função essencial da escola abordar os conhecimentos especializados dos diferentes campos do saber, de uma forma “pedagogizada”. À esfera da pedagogia, segundo Young, cabe a preocupação de que o conhecimento poderoso, ligado às disciplinas especializadas, seja transmitido na relação de ensino e aprendizagem (Ibid., p. 1295). Por fim, há, também, uma diferença entre o “conhecimento dependente do contexto”, que se aplica diretamente aos problemas específicos do dia a dia, o que pode ser entendido como o “conhecimento do cotidiano” que as pessoas e os grupos sociais locais possuem, e o “conhecimento independente de contexto” ou “conhecimento teórico”, que propicia generalizações e universalismos. Assim, o autor conclui: “É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como ‘conhecimento poderoso’” (Ibid., p. 1296, grifos do autor). Ser poderoso, portanto, se refere à possibilidade intrínseca do conhecimento de favorecer o cumprimento da função da escola, de ampliação das possibilidades de compreensão do mundo, para além daquilo que já se sabe sobre ele no âmbito do cotidiano mais imediato.

Relacionando “conhecimento escolar” à forma pela qual ele pode ser um “mecanismo poderoso” no currículo, o autor assevera que as escolas devem se perguntar:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso? Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297, grifos do autor).

As teorizações do sociólogo inglês são essenciais, inclusive, para a discussão assumida aqui, sobre a relação entre a NC e as disciplinas do currículo escolar. Michael Young (2011) tece críticas às reformas curriculares de cunho instrumentalista, calcadas no desenvolvimento de habilidades e competências, que buscam na escola soluções para

os problemas econômicos e sociais. Para ele: “[...] *o desenvolvimento intelectual [dos estudantes] é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos*” (Id., 2011, p. 612-614, grifos nossos). Por que, então, defender o argumento de um currículo “centrado nas disciplinas” e não um currículo “centrado no desenvolvimento de habilidades e competências”, por exemplo? Frente a essa indagação, Young nos lembra: “[...] um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos [a humanidade] para transmitir e adquirir conhecimento poderoso” (Ibid., p. 620, grifos do autor).

Por fim, Young e Muller (2016), com base na sociologia da educação, apontam três cenários educacionais para o futuro da educação, que nos serve de referência contextual e indicativo das possibilidades das construções curriculares a serem feitas no início do século 21, o que traz, embutida nisso, uma crítica às teorias hegemônicas em educação. Os autores apontam “três [possíveis] cenários futuros” para a “relação/fronteira” entre a escola (lugar de disponibilização/ acesso ao conhecimento escolar) e o conhecimento da vida cotidiana dos estudantes, sob o princípio de que o “acesso ao conhecimento poderoso é um direito de todos” (YOUNG; MULLER, 2016, p. 547):

- Futuro 1 (“fronteiras fixas”): há uma “diferenciação” e hierarquização entre os conteúdos escolares e os conhecimentos que os estudantes desenvolvem no seu cotidiano, o que para os autores, acaba se consolidando em um “sistema elitizado, injusto e desigual”, especialmente porque há uma naturalização do conhecimento que é considerado mais importante para a transmissão escolar, tratado como um cânone indiscutível. Ou seja, mesmo atingindo marginalmente outras forças sociais, o conhecimento (cultura) que é ensinado nas escolas, de forma predominante, é o da elite, pouco ou nada se abrindo aos conhecimentos e às culturas de outras classes sociais. Neste sentido, há uma “conservação”¹⁸ na transmissão pela escola dos saberes especializados (Ibid., p. 535-536);

¹⁸ Young e Muller advertem para uma questão crucial no mundo contemporâneo, que acaba, muitas vezes, ofuscando o debate: o conservadorismo. Os pesquisadores afirmam que é preciso “[...] distinguir entre o papel inerentemente “conservador” das escolas, enquanto instituições envolvidas na “transmissão de conhecimento” de uma geração para outra, e o “conservadorismo” como tendência de todas as

- Futuro 2 (“um mundo sem fronteiras”): em oposição ao Futuro 1, neste cenário, segundo os autores, há uma “classificação fraca’ dos conhecimentos escolares”¹⁹, uma “desdiferenciação” entre os conhecimentos escolares e entre eles e os conhecimentos oriundos do cotidiano dos estudantes. Em outras palavras, tende a haver um esvaziamento dos conhecimentos de base acadêmica, que exigem aprofundamento e reflexão - uma marca forte da perspectiva neoliberal na educação - e uma descentralização das escolhas curriculares e pedagógicas em favor do “protagonismo dos estudantes”. Evidencia-se, também, que esse movimento é reforçado pela conduta dos novos movimentos sociais, a partir dos anos 1990, de reforçarem as culturas e os saberes locais, em contraposição aos saberes globais, considerados elitistas e elitizados. Young e Muller alertam que é este o cenário predominante das políticas curriculares atuais em boa parte do planeta, enfatizando o ensino por habilidades e competências, no qual o acesso às qualificações é priorizado em detrimento do conhecimento, conforme demonstrado no Futuro 1. Assim, diante de uma aparente oposição, os autores definem; “Os Futuros 1 e 2 são, no sentido epistemológico, gêmeos idênticos: eles podem diferir nas suas retóricas, nos seus meios e nos fins que almejam, mas seu resultado final é, inquietantemente, o mesmo”, ou seja, geram desigualdades no acesso aos conhecimentos escolares. (Ibid., p. 539);

- Futuro 3 (“manutenção das fronteiras como condição para seu cruzamento”): este cenário consiste na oposição aos dois futuros anteriores. Para os autores, a invisibilidade das fronteiras entre os conhecimentos, contida no Futuro 2, acaba tendo efeito contrário ao desejado, pois reafirma a estratificação social descrita no Cenário/Futuro 1. Dito de outra forma, o Futuro 3 propõe um cruzamento entre as “fronteiras de conhecimento” (entre os conhecimentos das disciplinas escolares e da experiência cotidiana); pois, conforme os autores: “[...] baseia-se na suposição de que existem tipos específicos de condições sociais sob as quais o conhecimento poderoso é adquirido e produzido”

instituições a resistirem à mudança, mantendo privilégios dos grupos mais poderosos (YOUNG; MULLER, 2016, p. 527). É de suma importância pontuar isso, pois a escola, enquanto uma instituição social, é conservadora/mantenedora da transmissão cultural do conhecimento às novas gerações; evitando, com isso, que elas tivessem que “criar o mundo do zero”, conforme desenvolvido por Arendt (2016), citado na introdução desta pesquisa.

¹⁹ Os autores aludem à conceituação do sociólogo britânico Basil Bernstein, orientador e conterrâneo de Young. Para Bernstein, em linhas gerais, as classificações “forte” e “fraca” referem-se aos “domínios dos conhecimentos”. A “classificação forte” ocorre quando as fronteiras entre os conhecimentos escolares estão bem delimitadas. Por outro lado, “classificação fraca” ocorre quando há pouca distinção (isolamento) das fronteiras entre os conhecimentos escolares. Ver: Bernstein (1996) e Young (2007).

(Ibid., p. 539). Os pesquisadores destacam que tais condições sociais não são dadas, naturais, mas históricas. Assim:

O Futuro 3 defende a importância de se reconhecer a “diferenciabilidade” dos conhecimentos. [...] A falha em fazê-lo significa um atraso em qualquer progresso que se tenha feito no sentido de equalizar o acesso epistemológico. Isso tem implicações tanto para a justiça social como para a viabilidade de uma futura economia baseada no conhecimento (Ibid., p. 546).

Além dos autores citados acima, esta pesquisa se estrutura teoricamente nas contribuições dos estudos críticos em educação de Saviani (2011) e Duarte (2016), referentes aos conteúdos a serem ensinados nas escolas, materializados no currículo; e de Malanchen (2016), que debate a relação entre cultura, conhecimento e currículo nas políticas curriculares brasileiras dos anos 1990, sob a luz das contribuições da *Pedagogia Histórico-Crítica*, elaborada por Saviani.

Todavia, acerca do segundo momento desta fundamentação teórica – as discussões dos estudos sobre a *noção de competências* –, a pesquisa se concentrará nas análises com o foco no desenvolvimento de “currículos por competências”.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: DISTINTAS ABORDAGENS

Antes de iniciar a análise dessa parte do trabalho, faz-se importante destacar, aqui, as influências das ideias do professor espanhol César Coll sobre os grupos responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares balizadores da educação brasileira durante a década de 1990, o que se consubstanciou na publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. O pesquisador brasileiro do campo do currículo, Antônio Flávio Barbosa Moreira, investiga, em um artigo de 1997, intitulado *A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll*, a ênfase conferida por Coll à psicologia para a construção dos currículos escolares. Assim, segundo Moreira, as ideias de César Coll são influenciadas pela “concepção construtivista de aprendizagem escolar”, na qual se afirma que o estudante “constrói o seu aprendizado a partir da relação com outros estudantes, com o docente e com o conteúdo que está sendo ensinado” (MOREIRA, 1997, p. 99), aspectos presentes, também, nas elaborações

teóricas de Perrenoud acerca da *noção de competências*. Nessa concepção de aprendizagem, com base na psicologia, Coll não dá atenção às demais variantes (sociais, políticas e econômicas) que possam interferir nos currículos escolares e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, já que a escola é uma instituição social influenciada e influenciadora do contexto social no qual está inserida – questões salientadas pela sociologia da educação. Portanto, para Moreira, as ideias do professor César Coll estão dentro de uma concepção tradicional de currículo, pois resultam na restrição aos aspectos técnicos e lógico-formais na produção de documentos curriculares por elas inspirados, não compreendendo de uma maneira ampla as diversas variáveis que tecem a construção curricular, tais como “as relações sociais na escola” e “as imagens que os professores fazem dos estudantes”, por exemplo (Ibid., p. 102-103).

Pelo impacto das suas ideias nas reformas curriculares brasileiras dos últimos trinta anos, as contribuições do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2005 e 2013) sobre a estruturação dos documentos curriculares da educação básica, com base no prisma no desenvolvimento de competências, sobre a relação entre competências, conhecimentos escolares e educação para a vida e sobre a relação entre a *NC* e a cidadania serão analisadas mais profundamente.

São poucos os pensadores estrangeiros que influenciaram demasiadamente o cenário educacional nacional recente. Entre eles, sem dúvida, está Philippe Perrenoud. O pesquisador suíço traz consigo uma gama de entusiastas das suas ideias no Brasil, ao mesmo tempo que carrega também uma gama de opositores a elas. O nosso objetivo aqui é trazer os elementos constitutivos do seu pensamento com base em quatro livros: *Compreender as competências desde a escola (1999)*; *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem (2000)*; *Escola e cidadania: o papel da escola para a formação da democracia (2005)*; e *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida (2013)*; bem como, a partir das análises de Silva (2008), Ricardo (2010) e Amaral (2016), traçar considerações críticas acerca dos impactos e limites do seu pensamento educacional.

Contudo, na sua tese de doutorado sobre o integralismo de Plínio Salgado, o filósofo José Chasin adverte para o problema da generalização no campo intelectual e da crítica que muitas pessoas fizeram, durante as décadas de 1920 e 1930, ao

movimento social e político integralista, vertente de um dos seus ideólogos, Plínio Salgado, associando-o ao nazismo alemão e ao fascismo italiano. Para ele: “Há que sentenciá-los [Plínio Salgado e o integralismo] por aquilo que são, não por aquilo que seus válidos inimigos entenderam, ou puderam entender que fossem” (CHASIN, 1978, p. 07). É com esse rigor científico e distanciamento ético que pretendemos analisar o pensamento de Perrenoud. Parafraseando Chasin, as ideias de Philippe Perrenoud têm de ser compreendidas por aquilo que são, dentro do arcabouço teórico do autor, e não por adjetivações e objeções que seus críticos lhe colocaram, por mais validade que elas tenham.

Nascido em 02 de junho de 1944, em Genebra, o sociólogo Philippe Perrenoud tornou-se referência mundial em estudos que defendiam uma transformação da estrutura educacional, do trabalho docente, dos conteúdos a serem ensinados nos currículos escolares, da função da escola, da avaliação e do fracasso escolar. No centro argumentativo do seu pensamento está a defesa da *NC*. Atuando no contexto europeu, Perrenoud soube aproveitar o momento histórico no qual o velho continente estava debatendo e implementando reformas de ensino nos seus países membros e no restante do mundo, conforme se atesta no já citado Relatório Jacques Delors (1996). O seu primeiro livro *Construir as competências desde a escola* (1999), publicado originalmente em 1997, é um marcador de posição em defesa das competências e do seu objetivo de transformar as estruturas escolares por dentro, tendo desdobramentos em outras obras.

Já na introdução do livro, Perrenoud afirma algo que caracterizará a sua abordagem do currículo da escola básica e da “reforma cultural” pretendida, tendo na “linguagem das competências e no preparo dos estudantes para a vida” o eixo central de análise. Para ele, os conhecimentos especializados das disciplinas escolares são “meios” para a aquisição e o desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999, p. 07). Assim, o ensino dos conhecimentos e a construção de competências durante o processo de escolarização “são estreitamente complementares”. Segundo o autor: “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua a sua implementação” (Ibid., p. 15). Com isso, Perrenoud indica que pretende não influenciar apenas os debates acerca dos programas curriculares, mas, também, os aspectos que conformam o processo pedagógico escolar: ensino e aprendizagem,

metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e formação docente; tendo como preocupação a defesa da diferenciação do ensino e a luta contra o fracasso escolar (Ibid., p. 16-17).

No que tange à *noção de competências*, Perrenoud a define da seguinte forma: “As competências, no sentido que será aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie [humana]” (Ibid., p. 21). Portanto, o autor enfatiza o caráter processual da construção das competências e a necessidade da escola básica oferecer situações-problema que reforcem o aprendizado prático, onde os estudantes possam mobilizar os diferentes saberes e aplicá-los dentro de um contexto específico, com o objetivo de desenvolver competências (Ibid., p. 22-23). Aqui reside uma das questões fundamentais do pensamento de Philippe Perrenoud: a “formação para a vida em um mundo em constante mudança”. Ou seja, para que a escola ajude os estudantes a resolverem problemas cotidianos das suas vidas adultas, ela precisa oferecer, ao longo do processo de escolarização, meios e simulações de situações de aprendizagem concretas, por intermédio das quais, as alunas e os alunos deverão ser “ensinados” (“treinados”) a “mobilizar os diferentes conhecimentos adquiridos na situação concreta, no momento certo e com discernimento”, assim construindo competências (Ibid., p. 31-32). Dentro da revolução cultural e da utopia pretendida, mediante a linguagem das competências, a lógica do treinamento dos estudantes durante o seu percurso escolar é determinante, cabendo aos professores o papel de “facilitadores”, de *coaching*, para usar um termo empregado pelo próprio autor.

Para o êxito do treinamento, o sociólogo suíço argumenta sobre a “transposição didática” e a necessidade de se “ensinar menos coisas” na escola e mais “práticas sociais de certa complexidade”. Segundo o autor: “A transposição didática é a sucessão de transformações que fazem passar da cultura vigente em uma sociedade ao que dela se conserva nos objetivos da escola e, a seguir, ao que dela resta nos conteúdos efetivos” (Ibid., p. 33). Com base no seu pensamento, diferente do ensino profissionalizante, as formações escolares básicas requerem uma abordagem diversa no que tange aos objetivos da formação por competências: “competências transversais” e o “fazer como se” (representação de uma possível situação-problema do mundo real) (Ibid., p. 35-36). Essas competências transversais seriam características gerais da ação humana, por exemplo a comunicação: argumentar, analisar, julgar, decidir, ler, escrever, etc.

Contudo, *que seres humanos a escola pretende formar? Qual o sentido dela?* A essas indagações, Perrenoud responde concluindo que a transposição didática deve ter como finalidade o enfrentamento de situações concretas, práticas: “Se as competências serão formadas pela prática, isso deve ocorrer, necessariamente, em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados [programados]” (Ibid., p. 38-39).

No entanto, para a transposição didática ocorrer, de fato, conforme argumenta o autor, o fazer pedagógico tem que se pautar no trabalho por projetos, articulando temáticas interdisciplinares para um aprendizado mais participativo e inclusivo. Aliás, é no desenvolvimento da transposição didática que estabelece o currículo que os professores poderão propiciar aos estudantes situações-problema para a sua resolução e, conseqüentemente, a construção de competências. Esse é um dos caminhos defendidos pelo autor para se enfrentar o problema do fracasso escolar por parte dos estudantes oriundos de famílias pobres.

Perrenoud argumenta que, para o enfrentamento do fracasso escolar e para a eficácia da revolução cultural pretendida, no trabalho em torno da construção de competências, há que se focalizar a formação docente, outro tema caro no seu pensamento. O autor admite que os professores são formados através dos conhecimentos disciplinares, daí a dificuldade de fazer com que muitos mudem a sua forma de ensinar de modo a favorecer o desenvolvimento de competências. Em suas palavras:

Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar, até que a organização dos conhecimentos eruditos distinga as disciplinas, de modo que cada uma assuma um nível ou um componente de realidade (Ibid., p. 40).

Todavia, o autor concorda que a sua utopia pedagógica somente será efetivada, na prática, se os professores “aderirem livremente a essa concepção de sua tarefa [ensinar por competências ao invés de dar centralidade ao ensino de conhecimentos de uma disciplina]”, se operarem uma “mudança nas suas mentes”, pois a abordagem por competências fracassará se ficar apenas na linguagem e nos programas curriculares e se não forem transformadas outras dimensões do sistema educacional (Ibid., p. 72-73).

A dimensão da formação docente e do seu ofício é cara à Philippe Perrenoud (1999, 2000). Em um ensaio para uma revista acadêmica francesa durante o ano letivo de 1997-1998, Perrenoud (2000) entra no debate de ideias chamando os professores à uma viagem. Em outras palavras, mesmo tendo apontado as competências dos professores, no texto *Construir as competências desde a escola* (1999), no capítulo reservado às “implicações do ofício docente”, é no ensaio *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem* (2000) que elas são destrinchadas. Perrenoud desenvolve a ideia de “famílias de competências” (ao todo dez) necessárias para a formação continuada dos docentes e que se desdobram em várias habilidades; elas também, serão utilizadas para justificar uma aposta de organização dos currículos escolares por competências, como será visto no seu trabalho de 2013. Conforme o autor, as dez grandes famílias de competências para o ofício docente, são:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar da administração da escola;
- 7- Informar e envolver os pais;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000, p. 14-15).

Essa lista de competências docente visa abarcar a totalidade do trabalho pedagógico. Por exemplo: as competências dois e três abarcam a questão da avaliação escolar; a competência quatro destaca o protagonismo dos estudantes e as suas respectivas autonomias, o que entra na questão da metodologia de ensino; as competências seis e sete atentam para a relação entre a escola e a comunidade escolar; e as competências oito, nove e dez versam sobre a autoformação dos docentes.

Ao tratar das competências docentes, Perrenoud aprimora a *NC*, onde a compreende como “aquisição de aprendizados construídos” (Id., 1999, p. 21), e as define, também, com vistas ao desenvolvimento dos estudantes. Para ele: “A noção de competências designará aqui uma capacidade de *mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [práticas]*” (Id., 2000, p. 34, grifos nossos).

Outros aspectos importantes que compreendem a construção das competências em Perrenoud são as “habilidades atitudinais e os valores”. No livro *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia* (2005), o pesquisador demonstra uma preocupação social e a necessidade da escola formar futuros adultos que reconheçam como seus o “horizonte democrático de liberdades individuais e de direitos da cidadania” e as premissas da “civilização moderna”. Reunindo textos escritos sobre as temáticas da democracia, cidadania, solidariedade e o papel da escola, a obra procura delinear o que o autor acredita serem as “competências cidadãs (cívicas)”. Para ele, tais competências se inserem no mundo globalizado, no qual as relações sociais comunitárias perdem sentido, havendo, portanto, a urgência de serem criados novos “laços de solidariedade entre as pessoas” (Id., 2005, p. 09). Essa nova ordem mundial global seria um momento propício para a sociedade debater a democratização da escola. Segundo ele: “[...] a escolaridade básica está a serviço de todos ou não passa de uma ampla propedêutica para as futuras elites?” (Ibid., p. 12). Como resposta, o sociólogo suíço propõe que sejam desenvolvidas, na escola, competências de solidariedade e de cidadania. Ou seja, para ele o currículo escolar e o trabalho pedagógico devem oportunizar momentos aos estudantes para que eles se deparem com situações-problema onde tenham que exercitar hábitos de convivência e de solidariedade, “bases para o contrato social”; somente, assim, teríamos adultos capazes de exercerem a sua cidadania em sociedade e de lutar por ela (Ibid., p. 40-42).

Essa questão, trazida por Perrenoud, não é nova no cenário educacional. O Relatório Delors (1996) aponta que um dos pilares da educação moderna é o “aprender a conviver”, o que traz no seu bojo o desenvolvimento de temáticas referentes à cidadania e à convivência entre os diferentes povos e culturas. Com isso, um assunto caro ao nosso autor é retomado e reafirmado na necessidade de a escola básica educar para a cidadania: “Então, a educação para a cidadania passa – e é preciso repetir isso sempre – pela ação de atingir os objetivos gerais da escolaridade básica, ou seja, uma democratização mais ampla e mais eficaz do acesso aos saberes e competências” (Ibid., p. 87).

Perrenoud também argumenta que a educação para a cidadania deve ser construída pela escola através de aprendizados práticos. Daí a relação do autor com a pedagogia construtivista de ensino. Para ele: “Como se vê, a educação para a cidadania

tem a ver com as pedagogias ativas e construtivistas, com a didática das disciplinas, com a relação com o saber” (Ibid., p. 95). Conforme destacado no início desse item, a relação entre a “psicologia da aprendizagem cognitiva”, o “desenvolvimento de competências”, o “construtivismo” e como esse modelo dominou as reformas curriculares brasileiras da década de 1990, trazendo problemas para a formação escolar, foi tematizada profundamente por Moreira (1997).

Com base no pensamento de Philippe Perrenoud, o professor Élio Ricardo (2010) afirma que: “[...] a noção de competências substitui a ideia de formação, na educação geral e a noção de qualificação, na formação profissional” (RICARDO, 2010, p. 607). Para ele, o ensino por competências é uma alternativa ao fracasso escolar e deve haver mudanças na estrutura escolar com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem uma “aventura pedagógica” (Ibid., p. 621-622). Por outro lado, a pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva (2008) nos chama a atenção para alguns problemas nas ideias desenvolvidas por Perrenoud. Segundo a autora, por mais que seja louvável a preocupação do sociólogo suíço com o fracasso escolar dos estudantes oriundos das camadas populares da sociedade, Perrenoud usa esse argumento em “defesa da pedagogia das competências”, enfatizando o caráter tecnicista da sua teoria, o que a aproxima da pedagogia por objetivos. Nas palavras da autora brasileira: “[...] a ideia de que um ensino voltado para as competências individuais é adequado no enfrentamento do fracasso escolar tem sido um argumento utilizado em defesa da pedagogia das competências” (SILVA, 2008, p. 59-60). Esse aspecto tecnicista das ideias de Perrenoud e da organização curricular em torno da *NC* é criticado pela autora, que pretende mostrar os limites da sua abordagem (Ibid., p. 103).

Analisando o currículo da disciplina de filosofia do estado de São Paulo com base na *NC* de Philippe Perrenoud, o pesquisador Manoel Francisco do Amaral (2016) chama a atenção para o “caráter salvacionista” das ideias do sociólogo suíço ao tratar da “resolução de todos os problemas sociais” através da escola. Para ele:

Enfim, tudo parece fantástico, como se tivesse sido encontrado o salvador da pátria, capaz de apresentar uma proposta mirabolante para resolver todos os problemas da educação e da exclusão social. Na prática, a pedagogia das competências constitui mais um mecanismo de ajustamento da educação às necessidades do capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento (AMARAL, 2016, p. 104, grifos do autor).

Tal ajustamento da formação escolar às necessidades do capitalismo, citado pelo autor, vai ao encontro das críticas feitas à organização dos currículos com base na *noção de competências*, principalmente de Perrenoud, pelas pesquisadoras Ramos (2006), Silva (2008) e Sampaio e Galian (2013), quando caracterizam, em suas análises, a “adaptação social/comportamental dos indivíduos” à ordem social vigente e o “esvaziamento de conhecimentos e conceitos” nos currículos escolares da educação básica.

Todavia, faz-se necessário salientar que as argumentações das pesquisadoras, citadas acima, não tiveram como base de análise o livro de Perrenoud de 2013. Nesse sentido, a obra *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida* (PERRENOUD, 2013), atualiza – mais de dez anos depois da publicação do seu livro *Construir as competências desde a escola*, publicado originalmente em 1997 – a defesa da importância da NC para a construção curricular, porém, contextualiza a dificuldade de se desenvolver um ensino baseado em competências, respondendo às críticas que recebeu acerca do esvaziamento dos conhecimentos das disciplinas escolares no currículo.

Organizado em três partes, o texto, trazido ao público inicialmente em 2011, traz desdobramentos das concepções do autor acerca de um currículo pautado na *noção de competências*, dos conhecimentos e saberes ensinados na escola e do que ele chama de preparação para a vida; terminando com a elaboração de uma “base de competências” a serem ensinadas na escola, o que traz elementos para avaliações sobre as políticas curriculares recentes do Brasil.

Na primeira parte do livro *Competências: do que estamos falando?*, o sociólogo suíço retoma o que entende por competências, deixando clara a sua definição e identificando que há uma confusão na compreensão do que seriam as competências a serem desenvolvidas na escola básica (PERRENOUD, 2013, p. 19). O autor critica programas curriculares de alguns países que baseiam as suas propostas na linguagem das competências, porém, na prática, reorganizam os conhecimentos disciplinares dos seus currículos. Assim,

[...] as competências se referem à ação. Para defini-las, deveríamos ter como ponto de partida a vida das pessoas. Ora, globalmente, não é o

que ocorre, pois os sistemas educacionais tentam, isto sim, transpor os programas escritos em termos de conhecimentos e reformulá-los utilizando a linguagem das competências. Ou seja, o processo é realizado na contramão do bom senso, por razões que, evidentemente, não são fruto do acaso (Ibid., p. 27, grifos nossos).

Perrenoud retoma a análise das competências como “produto de uma aprendizagem” e como “mobilização de recursos internos (indivíduos) e externos (sociais), enfim, as competências como parte constitutiva da cultura” (Ibid., p. 46-47).

Nesta lógica,

A competência é vista como uma trama que fundamenta e acelera a colocação dos recursos em sinergia [mobilização]. Portanto, *a competência é uma espécie de memória da inteligência passada, individual ou coletiva, e uma forma de rotinização da colocação [treinamento] dos recursos em sinergia [mobilização]* (Ibid., p. 51, grifos nossos).

Além de retomar a ideia do treinamento das competências a serem ensinadas, o autor volta a defender um currículo organizado com base em “famílias de competências” e não em “conhecimentos disciplinares”, onde as “situações da vida concreta” fossem consideradas, a partir de enquetes sociais, para, posteriormente, se pensar nos conhecimentos e saberes que servirão como recursos ao desenvolvimento de competências. Assim: “Exige-se que o sistema educacional desenvolva competências, mas sem que lhe sejam fornecidos, realmente, *os meios para identificar as situações da vida para as quais os alunos deverão, prioritariamente, ser preparados*” (Ibid., p. 87, grifos nossos).

Na segunda parte do livro, ao tratar de um *Currículo desequilibrado*, Philippe Perrenoud afirma que o currículo escolar, em geral, estrutura-se em duas questões: 1 - “disciplinas fundamentadas numa área do saber [científico]”: línguas materna e estrangeira, matemática e ciências naturais; e 2 - “educações para...”: temas abrangentes e transversais no currículo, como: sustentabilidade, cidadania etc. (PERRENOUD, 2013, p. 97-100). Para ele, esse desequilíbrio, em última instância coloca em risco a efetivação da função da escola. Como tentativa de solucionar o problema, o pesquisador propõe que os currículos escolares da educação básica priorizem, por intermédio da

realização de enquetes, as “situações da vida real” da sociedade que os estudantes terão que enfrentar no futuro, em detrimento das disciplinas consolidadas nos currículos escolares (Ibid., p. 153). Note-se que autores como Antoni Zabala e Laia Arnu (2010), seduzidos pela “revolução curricular” encabeçada pela *NC*, afirmam que as disciplinas especializadas não são suficientes para “aprender e ensinar competências”. O que seria colocado no lugar? Zabala e Arnu concordam com a ideia defendida por Perrenoud de se construir, no currículo escolar, um núcleo comum de competências.

Na terceira e última parte da obra, *Um equilíbrio necessário, mas pouco provável*, Perrenoud argumenta sobre o que entende por uma reconciliação possível, mas pouco provável, entre os conhecimentos disciplinares e as situações da vida dos estudantes. Para o autor, existem duas missões da escola: 1 – “preparação para o ensino superior” (elite); e 2 – “preparação profissional” (pobres) (Ibid., p. 174). Com isso, para tentar reequilibrar o desequilíbrio curricular, considerando a “resistência dos impérios curriculares”, Perrenoud defende uma “base de famílias de competências”, tendo como finalidade “[...] explicitar os objetivos de formação que todos os alunos deveriam atingir ao final da escolaridade obrigatória, sejam quais forem as suas perspectivas de futuro” (Ibid., p. 179); ou seja, ele defende a explicitação de uma “base cultural mínima” para as situações da vida cotidiana:

De qualquer modo, só se pode aprender lidando com saberes reais e tendo tempo para assimilá-los na escola, mesmo que o principal objetivo não seja memorizá-los, e sim preparar-se para assimilar saberes da mesma natureza quando eles forem pertinentes, em outros momentos da vida. [...] *As pessoas comuns só conseguem aprender sozinhas se tiverem uma base inicial. Esta poderia ser o papel da escola, tanto nas disciplinas ministradas atualmente quanto naquelas acima citadas, ou seja, direito, economia, psicologia e sociologia* (PERRENOUD, 2013, p. 197, grifos nossos).

Ao defender a necessidade de uma base comum inicial, Perrenoud critica países que estabelecem nos seus programas curriculares “competências gerais” para todo o seu território, pouco ou nada se atentando à “diversidade cultural e as condições específicas de cada região”. É o caso do Brasil. De acordo com suas ideias, considerando a extensão territorial brasileira: “[...] *não haveria razão para que as competências visadas fossem as mesmas no Sul e no Sudeste, abrangendo megalópoles como São Paulo, e nas*

regiões Norte e Nordeste, em uma faixa que vai da Bahia à Amazônia” (Ibid., p. 203, grifos nossos).

É importante o exercício da reflexão, já que o livro de Perrenoud foi publicado no seu idioma original em 2011 e o debate nacional brasileiro sobre a criação de uma base nacional para a educação básica brasileira inicia-se fortemente nesse momento. Os formuladores da base nacional comum brasileira embasaram-se em Perrenoud? Em que medida, a noção de “famílias de competências”, defendidas pelo autor na proposição de uma “base inicial”, influenciou a criação da nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Será que os formuladores da BNCC se atentaram aos problemas que Perrenoud adverte acerca de uma “base comum”, citados acima? São indagações surgidas da leitura de Perrenoud à luz do atual cenário da educação brasileira, que necessitam de um aprofundamento maior da investigação científica, extrapolando os limites deste trabalho. Fica a sugestão, portanto, para novas pesquisas.

Isto posto, a argumentação de Perrenoud traz temáticas importantes e que devem ser colocadas à luz dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa de mestrado. Destacam-se dois pontos:

- Competências e disciplinas: Para o pesquisador suíço, os conhecimentos das disciplinas escolares estão consolidados no currículo, dificultando a abordagem de um currículo por competências e de projetos e temas transversais dentro da escola, perpassando diferentes disciplinas. Importante salientar, aqui, a questão das disciplinas curriculares. O sociólogo inglês Michael Young (2011) coloca em debate “a defesa radical de um currículo centrado no conhecimento e nas disciplinas” (YOUNG, 2011, p. 610), diferentemente de Perrenoud, como visto acima. Para Young, “[...] o desenvolvimento intelectual [dos estudantes] é um processo baseado em conceitos e não baseado em conteúdos [base para os conceitos] e habilidades” (Ibid., p. 614). Neste sentido, o autor estabelece a defesa das disciplinas escolares como base para o currículo, colocando-se, deste modo, em lado oposto aos defensores da pedagogia das competências. Em suas palavras:

[...], um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir conhecimento poderoso. Ninguém imaginaria que a criação de

conhecimento novo poderia começar com a experiência ou a vida do dia a dia (Ibid., p. 620, grifo do autor).

Numa outra análise, refletindo sobre “os futuros da educação”, Young e Muller (2016) identificam o “Futuro 2” – conforme argumentado anteriormente – como sendo o cenário educacional onde há uma “desdiferenciação” entre os conhecimentos das disciplinas escolares e os saberes dos estudantes, enfatizando predominantemente, nos currículos escolares, os saberes dos estudantes e o seu protagonismo. Nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que as ideias acima, defendidas por Perrenoud, a respeito de um currículo centrado na *noção de competências*, aproximam-se do cenário do Futuro 2, de acordo com os argumentos dos pesquisadores Young e Muller; o que nos põe em direção ao segundo ponto.

- Competências e conhecimento poderoso: Perrenoud, ao justificar a necessidade de um reequilíbrio curricular entre os conhecimentos das disciplinas escolares e as situações concretas da vida cotidiana, afirma:

O fato de as classes populares estarem desprovidas dos *saberes que lhes permitiriam uma melhor negociação [para enfrentamento da vida real] contribui para manter a ordem estabelecida. [...] Isto deveria fazer com que o currículo da educação básica desse um espaço maior às educações e às ciências sociais e humanas, em detrimento das disciplinas escolares melhor posicionadas [consolidadas]* (PERRENOUD, 2013, p. 162, grifos nossos).

Ou seja, o pesquisador confere a uma abordagem curricular baseada nas educações e nas ciências sociais determinados poderes potenciais de transformar as vidas dos estudantes oriundos das classes populares. A defesa dessa transformação social, importante citar, mesmo sendo valorosa na luta contra o fracasso escolar, está dentro do “treinamento” do ensino por competências. Daí fica a pergunta: Como transformar, emancipar os indivíduos das classes populares conferindo a eles poder, treinando-os no desenvolvimento de específicas habilidades e competências para responderem ao que se apresenta como inexoráveis demandas da sociedade?

Nesse diapasão, recorreremos às ideias de Michael Young (2007), analisadas no texto *Para que servem as escolas?*, para nos contrapormos às afirmações de Perrenoud.

Young conceitua o que entende como sendo, de fato, o(s) “conhecimento(s) poderoso(s)”, aqueles saberes que possibilitariam aos indivíduos emanciparem-se, avançarem para além do que já conseguem compreender sobre a sua sociedade e a posição que nela ocupam, a fim de tomarem decisões com potencial de mudança na direção de maior justiça social. Segundo Young:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. [...] [As famílias também] Esperam que eles [os estudantes] adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado (YOUNG, 2007, p. 1294-1295, grifos nossos).

Em suma, para o autor, um conhecimento com potencial emancipador, nas sociedades modernas, baseia-se no “conhecimento especializado das disciplinas escolares”, possibilitando “novas formas de se refletir sobre o mundo”. Ao contrário da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, que, ao enfatizar a necessidade de saberes escolares que possibilitem uma transformação das classes populares, defende o “treinamento”, mediante atividades práticas que “simulem situações do mundo real”, de habilidades e competências. Há algum poder emancipador em um currículo que visa a treinar os estudantes para enfrentarem situações cotidianas, sem que se faça quaisquer análises críticas sobre elas, ou sobre as condições estruturais que as explicam? Vimos com Michael Young, que não.

O professor Marcel Crahay (2006) é crítico à NC como o ato de mobilizar recursos individuais para a resolução de situações complexas da vida, como defendido por Philippe Perrenoud, apesar de reconhecer os méritos deste pesquisador. No entanto, mesmo achando a intenção da lógica das competências sedutora, pelo fato de procurar eliminar a distância entre os “conhecimentos construídos na escola” e os “saberes mobilizados na ação”, prometendo dotar o indivíduo de “recursos intelectuais”, Crahay nos alerta para o fato de ela não oferecer um “quadro conceitual à altura dessa ambição”. Com isso, o autor faz a advertência para a questão da “resolução de

problemas em situações complexas”, trazida pela *NC*. Da sua ótica, há a exigência de a escola preparar os estudantes para o enfrentamento de situações complexas da vida em um nível elevado, esquecendo do fato de que a maioria das situações da vida são costumeiras; retirando das crianças e dos jovens, conseqüentemente, o “direito de errar na fase de construção das competências”.

As teorizações de Gimeno Sacristán e colaboradores (2011) nos alertam para o cuidado com as ideias hegemônicas em educação, como no caso da *NC*. Para o autor, analisando a experiência europeia, uma padronização dos currículos escolares com base na *noção de competências*, visa a “padronizar a formação de jovens no contexto da comunidade europeia”, associando “sistemas educacionais e indicadores de avaliação externas, sobre uma base curricular comum” (GIMENO SACRISTÁN et al., 2011, p. 09-10); questões, como visto acima, defendidas por Philippe Perrenoud.

As contribuições de Neto e Ciampi (2015) são importantes, também, para essa investigação, pois evidenciam, nos documentos curriculares brasileiros, duas bases teóricas sobre a *NC*, desde a década de 1990. Primeira, a base europeia, especificamente a francesa, que tem nas ideias de Perrenoud, com a mobilização de conhecimentos para a resolução de situações-problema, o seu foco. Porém, a segunda base, que os autores classificam como sendo de cunho comportamental, possui origem nos EUA e enfatiza a “eficiência social e o comportamento individual” dos sujeitos. Tais premissas teóricas dialogam com as pesquisas de Azanha (2006) e de Castioni (2010), nas quais os autores ressaltam uma abrangência global desta noção no contexto do mundo do trabalho e da educação, durante o século XX.

Uma abordagem do currículo por competências de viés comportamental, oriunda dos EUA, nos serve para compreendermos criticamente o predomínio, nas políticas curriculares brasileiras atuais, das *competências socioemocionais* (CSE), o que se convencionou chamar de “competências do século XXI” ou de *soft skills*²⁰. Ou seja, habilidades pessoais que envolvem estimular determinados comportamentos sociais, atitudes, e a capacidade de se relacionar com as outras pessoas, por exemplo. De certa

²⁰ Sobre o debate atual acerca das “emoções na escola”, ver o artigo da professora da Faculdade de Educação da USP, Ana Laura Godinho Lima, intitulado: *Que fazer das emoções na escola?* Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/que-fazer-das-emocoes-na-escola/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

forma, há em relação a essa questão pouca novidade no cenário escolar atual, considerando dois dos “quatro pilares da educação”, de acordo com o que o *Relatório Jacques Delors* recomendava como sendo uns dos alicerces da educação no século XXI: “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Ainda assim, pode-se identificar aprofundamentos dessas ideias.

Nesse sentido, a pesquisa de Tássia Joana Rodrigues Ciervo (2019), tendo como parâmetro os estudos de Carvalho e Silva (2017), pontua uma alteração nos objetivos das atuais políticas curriculares brasileiras que dão ênfase às CSE, apontando uma mudança no caráter formativo dos indivíduos: “da autonomia à resiliência”, à conformação dos estudantes da educação básica ao mundo social vigente. Para tanto, a relação entre os objetivos da escolarização e os conhecimentos a serem ensinados nas escolas e o contexto socioeconômico mais amplo, tendo como base o neoliberalismo, é desenvolvida criticamente por Carvalho (2017) e Laval (2019), ao articular a formação escolar, com o foco na *NC*, no contexto de uma sociedade de consumidores.

5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como compreender os fenômenos do mundo à nossa volta, sejam eles naturais ou sociais? Essa indagação motivou homens e mulheres ao longo da história na ânsia de dar sentido às coisas do mundo. É o que comumente se diz: “as perguntas movem o mundo”. O conhecimento científico, portanto, é uma das formas de se interpretar o mundo que se caracteriza sob a utilização de métodos de pesquisa e o uso do raciocínio lógico, fundamentalmente. Porém, pesquisar fenômenos do mundo natural é o mesmo que pesquisar fenômenos do mundo social? Dito de outro modo, investigar questões relativas à natureza é a mesma coisa que se investigar fenômenos sociais, nos quais as ações e as relações humanas, circunscritas social e historicamente, os constituem e são por eles constituídas? A esse respeito e observando as particularidades, os limites da pesquisa e da teoria social, bem como a função do pesquisador nesse processo, Mészáros (2008b), afirma:

Ao contrário do que ocorre na ciência natural, os conceitos-chave da teoria social – sejam eles ‘homem’ e ‘natureza’, ‘indivíduo’ e ‘sociedade’, ‘cultura’ e ‘comunidade’, ‘escassez’ e ‘excedente’, ‘oferta’ e ‘demanda’, ‘necessidade’ e ‘utilidade’, ‘capital’ e ‘trabalho’, ‘propriedade’ e ‘lucro’, ‘status’ e ‘interesse de classe’, ‘conflito’ e ‘equilíbrio’, ‘polarização’ e ‘mobilidade’, ‘mudança’ e ‘progresso’, ‘alienação’ e ‘revolução’, etc. etc. – todos se mantêm como conceitos sistematicamente discutíveis e contestáveis. Além do mais, dado o inter-relacionamento dinâmico de todos os fenômenos sociais, independentemente dos aspectos específicos que estejam sendo enfocados em qualquer período dado, em qualquer campo específico da pesquisa social, o que de fato está em jogo é sempre o inter-relacionamento complexo entre a questão específica sob exame e a totalidade constantemente mutável das relações sociais. [...] São essas algumas das principais razões pelas quais toda teoria social é condicionada sócio-historicamente, tanto em seus objetos quanto no modo específico de abordagem adotado por pensadores específicos, em suas tentativas de dominar os problemas de sua época (MÉSZÁROS, 2008b, p. 39, grifos do autor).

Ainda sobre a complexidade de se abordar metodologicamente as questões sociais, principalmente as envolvidas nas pesquisas em educação, Brandão (2002), adverte que os “resultados das pesquisas são momentâneos, sendo constantemente questionados”. Assim: “A verdade de hoje é a dúvida de amanhã e os achados científicos exigem, cada vez mais, um processo permanente de problematização e superação” (BRANDÃO, 2002, p. 63, grifos da autora). Nesse sentido, o campo de pesquisa em educação, assevera a autora, não se constitui como uma “área científica”. Pelo contrário, a educação é um campo de investigações atravessado, permeado por áreas afins: sociologia, psicologia, economia, administração etc. Segundo a pesquisadora,

A educação não tem tradição enquanto área científica. Nos últimos anos [década de 1990], porém, com o desenvolvimento da pós-graduação [brasileira], novas referências teóricas, assim como o vocabulário especializado das áreas afins passaram a ser utilizados com recorrência e maior precisão nos relatórios de pesquisas em educação (Ibid., p. 63-64).

Referindo-se ao papel do pesquisador e à sua relação com o objeto de estudo, Mills (1965) nos chama a atenção para a relação dialética entre a vida dos indivíduos e os processos sociais mais amplos e estruturantes. Esse processo é importante para o pesquisador, pois nele se desenvolve a imaginação sociológica: “A *imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade*. Essa é a sua tarefa e a sua promessa”²¹ (MILLS, 1965, p. 12, grifos nossos).

Essa recomendação aos pesquisadores também é feita por Paulo Freire (2010).

Para ele:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, e observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o

²¹ O ofício de pesquisador, que, para Mills (1965, p. 212-213), é entendido como o “ofício de sociólogo”, pode ser definido, também, como um “artesanato intelectual”. O pesquisador deve articular nos seus trabalhos, segundo ele, “atividades profissionais”, “experiência pessoal”, “estudos planejados” e “estudos em elaboração”. Além disso, manter um arquivo da pesquisa e ter um “diário da pesquisa” são ferramentas úteis para boas pesquisas.

objeto ou fazer sua ‘aproximação’ metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar²² (FREIRE, 2010, p. 85).

Em suma, Brandão (2002) indica um possível caminho em forma de espiral aos pesquisadores iniciantes e experientes: “novos problemas – voltas aos clássicos – releituras à luz das questões levantadas – enfrentamento das questões – avanços – outros problemas... clássicos – novas leituras – novos avanços...” (BRANDÃO, 2002, p. 72).

Mediante o exposto acima, pesquisar a NC é, de certa maneira, questionar, ou, minimamente, tensionar um dogma existente nas políticas curriculares brasileiras recentes. O pesquisador Remi Lenoir (1996) nos ensina a “desnaturalizar” os fenômenos sociais e problematizá-los, “reconhecendo-os e legitimando-os” como problemas de pesquisa. Para o autor: “Um problema social não é somente o resultado do mau funcionamento da sociedade [...], mas pressupõe um verdadeiro trabalho social que compreende duas etapas essenciais: o reconhecimento e a legitimação do problema como tal” (LENOIR, 1996, p. 84, grifos do autor).

Assim, o objeto desta pesquisa, *a noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da educação do estado de São Paulo para o Ensino Médio, entre 2007 e 2020*, foi abordado sob a ótica da análise de conteúdo e da análise documental, conforme as elaborações de Bardin (2016) e de Bourdieu e Wacquant (1995). Segundo Bardin, a “análise de conteúdo” refere-se aos estudos com mensagens. Neste sentido, o método da análise documental pode funcionar, para a pesquisadora, como “ordenação”, “classificação” e “indexação” das mensagens, das informações contidas nos documentos. Em suas palavras, a análise documental: “[...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [contida nos documentos], por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2016, p. 51).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, em entrevista ao também sociólogo Loïc Wacquant, desenvolve a ideia de “investigação de invariantes transhistóricas”, na qual

²² Paulo Freire (2010, p. 77), inclusive, faz um alerta acerca de uma suposta “neutralidade” do pesquisador: “É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem ‘estuda’, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador em educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

há certos pontos de permanências (invariantes) em estruturas que se modificam. Para ele:

En realidad, el objetivo de la investigación es descubrir invariantes transhistóricas o conjuntos de relaciones entre estructuras relativamente estables y duraderas. Desde esta perspectiva, poco importa que los datos hayan sido reunidos cinco o quince años antes (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 50).

Esse método de investigação defendido por Pierre Bourdieu – da mesma forma que a advertência feita por Azanha (2011), no texto *Abstracionismo pedagógico*, em que alerta para os riscos de pesquisas que analisam “objetos reais da vida concreta” com base em generalizações e termos abstratos, desconsiderando as especificidades concretas – é importante nesta pesquisa, para compreendermos as permanências, as mudanças e os aprofundamentos na *NC* assumida pelos documentos curriculares da Seduc/SP.

Importante destacar que o método de análise documental, trazido por Bardin (2016), inclusive, foi o utilizado predominantemente pelos pesquisadores da área que se debruçaram sobre as competências, conforme verificado no levantamento bibliográfico realizado no âmbito desta pesquisa de mestrado, o que lhe conferiu respaldo e orientação.

Com isso, as fontes documentais basilares da pesquisa são os dois currículos da Secretaria da Educação do estado de São Paulo: *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* (2010) e *Currículo Paulista* (2020).

Retomando agora o objeto de estudo, a pergunta-problema de investigação e os objetivos da pesquisa, pretendemos auxiliar o/a leitor/a na leitura do Quadro 1, que reúne as questões investigativas, as fontes nas quais se buscou as informações, os procedimentos metodológicos e as questões que compuseram o roteiro de análise dos documentos. Desse modo, o objeto desta pesquisa é: *a noção de competências nos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo para o Ensino Médio, entre 2007 e 2020*; a pergunta-problema de investigação é: *Em quais concepções de competência se sustentam os dois documentos curriculares oficiais da*

Secretaria da educação do estado de São Paulo, no período delimitado? A pergunta se desdobra em questões investigativas: É possível reconhecer continuidades, mudanças e eventuais aprofundamentos na forma de abordagem da noção de competências em tais documentos do Ensino Médio das escolas públicas paulistas? Qual formação dos estudantes é fomentada pela(s) noção(ões) de competência assumida(s) ao longo do tempo na rede estadual de ensino de São Paulo e o acesso, por parte deles, aos conhecimentos escolares?

Os objetivos da pesquisa são: Identificar o(s) uso(s) da *NC* nos documentos curriculares da Secretaria da educação do estado de São Paulo, voltados para o Ensino Médio, discutindo os significados dessas escolhas curriculares para a formação dos estudantes e para o acesso, por parte destes, aos conhecimentos escolares; Comparar as abordagens adotadas para a *NC* nos documentos curriculares, reconhecendo continuidades, rupturas e eventuais aprofundamentos, discutindo-as à luz dos contextos político, econômico e social mais geral da história recente do Brasil e do estado de São Paulo, que a abarca e a amplia; e, Articular a análise comparativa dos dois documentos paulistas com aquilo que a produção acadêmica vem pesquisando sobre o tema, ressaltando os pontos de aproximação e possíveis lacunas e/ou insuficiências no debate já desenvolvido acerca das competências no campo do currículo.

Todavia, faz-se necessário ressaltar que determinadas partes dos documentos curriculares analisados (referentes a áreas e disciplinas) foram priorizadas no presente trabalho. Para a compreensão da forma como a *NC* aparece nas orientações para o desenvolvimento do currículo nas escolas estaduais paulistas, escolhemos a área de *Ciências Humanas*, respectivamente: as apresentações e as introduções da área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, contida no *Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP)*, e da área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, contida no *Currículo Paulista (CP)*. Tal caminho para o desenvolvimento da pesquisa justifica-se, basicamente, por dois pontos. Primeiro, porque, dentre outras questões, objetivou-se nesta pesquisa analisar como a *NC* aparece nos documentos curriculares; de outro lado, pretendeu-se verificar as continuidades, mudanças e aprofundamentos na forma como essa noção é concebida nos dois documentos. No segundo ponto, destaca-se a questão pessoal do pesquisador, que atua como professor de Sociologia da rede estadual paulista há catorze anos. As inquietações e incertezas pessoais e as de outros docentes da mesma

disciplina e da área de *Ciências Humanas*, e a forma como a *NC*, organizadora dos documentos, se relaciona com conceitos da disciplina de Sociologia, serviram como impulso inicial para a realização desta pesquisa. Contudo, diante das opções feitas e dos limites de uma dissertação de mestrado, optamos por não nos aprofundar nos estudos específicos de nenhuma das disciplinas que compõem a área de *Humanas*, bem como a relação delas com a *NC*, o que traria desdobramentos que extrapolariam os objetivos da pesquisa. Por ora, demos preferência pela investigação sobre a maneira como a *NC* é compreendida por dois documentos curriculares de uma mesma rede de ensino, evidenciando continuidades, mudanças e eventuais aprofundamentos desta noção.

O Quadro 1, a seguir, resume as escolhas metodológicas assumidas na pesquisa.

Quadro 1: Questões investigativas, procedimentos, fontes e instrumento de pesquisa.

Questões investigativas	Procedimento	Questões do roteiro de análise documental	Fontes
1- Em quais documentos federais se baseiam os documentos curriculares da secretaria da educação do estado de São Paulo?	Análise documental.	- Quais as prescrições curriculares nacionais mobilizadas na elaboração dos documentos curriculares?	- Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP – Ensino Médio); - Currículo Paulista (CP – Ensino Médio).
2 - Como a <i>noção de competências</i> é abordada nos documentos curriculares da secretaria de educação do estado de São Paulo?	Análise documental.	- Como são definidas as competências nos documentos curriculares estaduais? - Quais as referências teóricas mobilizadas para fazer essa definição, sejam elas explícitas ou não?	- Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP – Ensino Médio); - Currículo Paulista (CP – Ensino Médio).
3 - Há continuidades, rupturas e/ou aprofundamentos no tratamento da noção de competências nos dois documentos curriculares da secretaria da educação do estado de São Paulo?	Análise documental.	- Quando comparados os documentos, são identificadas continuidades na forma de abordar a <i>NC</i> ? Quais? - Quando comparados os documentos, são identificadas mudanças/ rupturas	- Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP – Ensino Médio); - Currículo Paulista (CP – Ensino Médio).

		na forma de abordar a NC? Quais?	
4 - Como o modelo de estudante assumido nos documentos estaduais se relacionam à noção de competências?	Análise documental.	- É possível reconhecer nos documentos o estabelecimento de relações diretas e/ou indiretas com as competências na definição do estudante a ser formado no Ensino Médio? Como elas se expressam?	- Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP – Ensino Médio); - Currículo Paulista (CP – Ensino Médio).

Fonte: Elaboração própria.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, os estudos de documentos curriculares oficiais ganham força na década de 1990, tendo em Barreto (1995) o que pode ser considerado como uma primeira sistematização, na qual a pesquisadora se debruça sobre os currículos escolares da década de 1980, percebendo:

[...] que a partir do último lustro dos anos 80 as propostas curriculares tentam dar respostas às críticas feitas pelo reprodutivismo recolocando a função social da escola, investindo com intensidade na explicitação dos seus porquês, da sua intencionalidade maior”; e um “esforço de ruptura com as tendências tecnicistas nos currículos da década de 1970 (BARRETO, 1995, p. 122).

A pesquisa coordenada por Sampaio (2010), pode ser considerada como outra sistematização dos estudos sobre currículos oficiais no Brasil, analisando a estrutura dos documentos curriculares dos estados e de algumas prefeituras, a partir das reformas educacionais dos anos 1990 e do início dos anos 2000. Nessa pesquisa, já aparece a formação dos estudantes, mediante a NC, como “estruturadora da seleção dos conteúdos escolares” (SAMPAIO, 2010, p. 443).

Recentemente, comparando com a pesquisa de Sampaio (2010), Batista e colaboradores (2015), analisaram documentos oficiais dos estados brasileiros, com o foco nos anos finais do ensino fundamental, indicando que há neles: uma maior “padronização curricular”; um intenso “movimento de renovação curricular”; uma maior “centralização e padronização curricular” articulada com as avaliações externas; e uma “intervenção na organização da prática docente e no processo de ensino e aprendizagem” (BATISTA et al., 2015, p. 158-159).

Com isso, no levantamento bibliográfico feito percebeu-se trabalhos cujos resultados vão em direção às análises curriculares expostas acima, enfatizando: tensões e associações entre a NC e conhecimento nos currículos escolares; relação entre currículo e prática docente; e relação entre currículo e avaliação. No entanto, o que foi verificado no levantamento, mas não aparece nos estudos de currículo selecionados aqui, é uma maior ênfase no contexto atual nas referências ao desenvolvimento das competências socioemocionais, atreladas à educação integral. Um dado relevante que indica uma pista teórico-metodológica que necessita de investigação.

Contudo, considerando-se a realização do levantamento bibliográfico, a identificação do objeto de estudo, do problema de pesquisa, bem como a fundamentação teórica que alicerça esta pesquisa, restou a pergunta: como fazer? Como proceder com a investigação analítica acerca do objeto de estudo? O como, ou seja, o caminho metodológico escolhido

para a pesquisa, é o tema do próximo item.

Antes de trazer os elementos decorrentes da análise das fontes, faz-se de suma importância situar o/a leitor/a, de forma breve, nas premissas assumidas nas prescrições curriculares que foram objeto de reflexão neste estudo.

Desenvolvido inicialmente como uma *Proposta curricular* no ano de 2007, o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP)* foi uma tentativa, na primeira década do século XXI, do governo estadual, através da sua *Secretaria da educação (Seduc/SP)*, de construir e implementar, em 2010, um currículo único para as escolas públicas da rede estadual paulista, anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e todas as séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª). Um dos objetivos assumidos no documento era “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2010, p. 07).

Para isso, afirmava-se que um currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades se fazia necessário para formar “pessoas aptas” a enfrentarem os desafios da sociedade atual nas suas diferentes esferas. Ou seja, visava-se a consolidação de

[...] um currículo que promova as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Ao priorizar a *competência de leitura e escrita*, o currículo define a escola como espaço da cultura e de *articulação de competências e de conteúdos disciplinares*” (Ibid., p. 07, grifos nossos).

Assim, com base na “competência de leitura e escrita”, entendida como essencial para a compreensão dos conhecimentos especializados das disciplinas escolares, o *COESP* organiza-se em materiais, centralizados no *Programa São Paulo Faz Escola (SPFE)*. Concebidos pela secretaria de educação paulista e distribuídos para a rede estadual de ensino, o foco dos materiais recai sobre três agentes escolares, aos quais se destina cada um dos cadernos: Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno. Os primeiros dirigem-se a toda a equipe gestora da escola (Diretores, Vice-diretores e Professores Coordenadores). Já os outros cadernos, do Professor e do Aluno, reúnem todas as disciplinas do currículo estadual para os anos finais do Ensino Fundamental e para todas as séries do Ensino Médio, a partir das quatro áreas do conhecimento, sendo divididos por bimestres e estruturados em situações de aprendizagens. Portanto, o *COESP*, inspirado na organização do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*, compõe as áreas do conhecimento da seguinte forma:

- Área de Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira

Moderna – Inglês, Arte e Educação Física;

- Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia;

- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ciências, Física, Química e Biologia;

- Matemática.

Neste sentido, o documento se apoia em seis princípios centrais que interligam entre si (Ibid., p. 10). São eles:

- A escola que aprende;
- O currículo como espaço de cultura;
- As competências como eixo de aprendizagem;
- A prioridade da competência de leitura e de escrita;
- A articulação das competências para aprender;
- A contextualização no mundo do trabalho.

Desse modo, o currículo é concebido como “[...] a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem” (Ibid., p. 11). Por outro lado, a *noção de competências* é compreendida sob uma perspectiva progressista, dentro do contexto da “democratização do ensino” e dos “direitos de aprendizagem dos estudantes”. Em outras palavras, os conteúdos das disciplinas do currículo servem como base para a constituição e desenvolvimento de competências dos alunos, pois isso deve ser, conforme a prescrição curricular, o eixo fundamental da escola. Assim, “[...] mais do que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. *As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis*” (Ibid., p. 18, grifos nossos).

O outro documento focalizado nesta pesquisa, o *Currículo Paulista (CP) – etapa Ensino Médio* -, desenvolvido em 2020, também é centrado no “desenvolvimento de habilidades e competências”, com a novidade da introdução das *competências socioemocionais (CSE)* como eixo organizador do currículo, alinhadas com os *projetos de vidas (PV)* dos estudantes.

Assim,

[...] o CP [Currículo Paulista] define explicitamente a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, *as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas do EM [ensino médio]*, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2020, p. 08, grifos nossos).

Instituído no bojo da reforma do Ensino Médio de 2016 e na aprovação da *BNCC* da mesma etapa de ensino, em 2018²¹, o *CP* traz a novidade das *CSE* a serem desenvolvidas, pela escola, em conjunto com as habilidades e competências cognitivas, compreendidas como objeto do ensino nas disciplinas escolares, tendo como horizonte a formação integral dos estudantes, guiada pelos seus projetos de vidas. Neste sentido, a organização curricular do *CP* está dividida em três eixos centrais, que se articulam aos projetos de vidas dos estudantes:

- Formação Geral Básica;
- Itinerários Formativos;
- Itinerários Formativos Integrados.

A Formação Geral Básica diz respeito ao conjunto dos conhecimentos especializados das disciplinas escolares, organizados, na *BNCC*, de modo a desenvolver as dez competências gerais da educação básica. Conforme a atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*, de 2018, a formação geral básica está definida, no artigo 6º, parágrafo II:

[como um] conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles” (BRASIL, 2018b).

²¹ Importante destacar aqui o papel desempenhado por Rossieli Soares da Silva na aprovação da *BNCC* do ensino médio e, posteriormente, como responsável na construção do *Currículo Paulista (CP)*. Esse ator político foi alçado à Ministro de Estado da Educação durante o governo ilegítimo de Michel Temer, do MDB (2016-2018), após ter sido secretário de educação do estado do Amazonas e vice-presidente do *Conselho nacional de secretários estaduais de educação (CONSED)*, entre 2015 e 2016, se destacando na aprovação da *BNCC* para o ensino médio. A partir de 2019, Rossieli Soares assume a secretaria da educação do estado de São Paulo, no governo de João Doria, do PSDB (2019-2022), tendo como meta a implementação da *BNCC* no estado, com a construção do *Currículo Paulista (CP)* para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Desde 2022, Rossieli Soares é filiado ao PSDB. Para saber mais, ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rossieli_Soares. Acesso em: 08 mar. 2023.

Um ponto importante a ser ressaltado aqui, trazido pelas *DCNEM*, é a novidade da equivalência (artigo 6º, parágrafo VI) entre a noção de competências e os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2018b). Essa novidade na nova redação das *DCNEM*, para a etapa do ensino médio, coloca desafios para educação básica brasileira, pois ao oficializar a *NC* como “equivalente aos direitos de aprendizagens” de crianças e jovens do país, ela hegemoniza a lógica das competências como referência para as elaborações das prescrições curriculares por todos os entes federativos brasileiros, algo que dificulta, conseqüentemente, a elaboração de documentos curriculares a partir de premissas ideológicas, filosóficas e pedagógicas alternativas à *NC*.

Em suma, a Formação Geral Básica, descrita na *BNCC*, deve orientar os currículos e as práticas pedagógicas das escolas do Ensino Médio do país, com o objetivo de “garantir as aprendizagens essenciais”, articulando os seguintes estudos, práticas e as áreas de conhecimento, totalizando 60% da carga horária do Ensino Médio:

I - Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - Matemática;

III - Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - Arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - Educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - História do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - História e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - Sociologia e Filosofia;

IX - Língua Inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (BRASIL, 2018a, p. 476).

Nesse sentido, os onze Itinerários Formativos, contidos no CP, referem-se às escolhas dos estudantes por, em tese permitirem o aprofundamento a partir da 2ª série do Ensino Médio, em uma das quatro áreas do conhecimento a serem organizadas e disponibilizadas pelas escolas – sob nomenclaturas no mínimo estranhas ao comumente visto no Ensino médio brasileiro, até então²² –, com a novidade do aprofundamento na Formação Técnica e Profissional, totalizando, neste caso, 40% da carga horária do Ensino Médio. No entanto, este itinerário não é ofertado pelas escolas estaduais regulares paulistas, foco da análise dessa pesquisa. Segue abaixo, portanto, a divisão dos quatro Itinerários Formativos por áreas de conhecimento²³:

- Linguagens e suas Tecnologias (*Se liga na mídia*);
- Matemática e suas Tecnologias (*Matemática Conectada*);
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (*Ciência em Ação*);
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (*Superar desafios é de humanas*).

Já os seis “Itinerários Formativos Integrados” estão estruturados de forma híbrida entre as áreas do conhecimento. São eles:

- Itinerário formativo integrado entre as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias (*Start! Hora do desafio!*);
- Itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias (*Quem divide, multiplica*);
- Itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (*Meu papel no desenvolvimento sustentável*);
- Itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias (*Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana*);

²² A respeito dos Itinerários Formativos estruturados no *Currículo Paulista (CP)*, ver: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>.

²³ É digno de registro que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possui um segundo Itinerário Formativo, sob o nome *Liderança e Cidadania*, desenvolvido pelo Instituto Politize e oferecido, como projeto piloto, para menos de 1% das escolas da rede estadual paulista, conforme pesquisa da *Rede Escola Pública e Universidade* (REPU, 2022, p. 08-09). Sobre a separação das Unidades Curriculares dentro do IF citado, ver: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ap/11_Areas_Ciencias_Humanas_Lideranca_e_Cidadania.pdf.

- Itinerário formativo integrado entre as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (*Corpo, saúde e linguagens*);
- Itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (*A cultura do solo: do campo à cidade*).

Importante destacar que os Itinerários Formativos organizados pela Seduc/SP, no *Currículo Paulista*, a partir da 2ª série do Ensino Médio das escolas públicas, conforme pré-estabelecido na reforma desta etapa em 2017, estrutura-se em seis *Unidades Curriculares* oferecidas bimestralmente, dividida em componentes curriculares específicos, substituindo as disciplinas curriculares especializadas. O quadro abaixo mostra a disposição dos Itinerários Formativos (por áreas de conhecimento e integrados) dos aprofundamentos curriculares do *CP*, bem como as respectivas Unidades Curriculares:

Quadro 2: Itinerários Formativos do *Currículo Paulista*.

ITINERÁRIOS FORMATIVOS (ÁREAS DE CONHECIMENTO)	UNIDADES CURRICULARES
Área de Linguagens e suas Tecnologias - #SeLigaNaMídia	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Tá na mídia, tá no mundo! (2ª série); - Unidade Curricular 2: Muito além das palavras (2ª série); - Unidade Curricular 3: Protagonismo na ponta dos dedos (3ª série); - Unidade Curricular 4: Linguagens, câmera e ação! (3ª série); - Unidade Curricular 5: Comprar ou não comprar, eis a questão (3ª série); - Unidade Curricular 6: #SeLiganaVisão (3ª série).
Área de Matemática e suas Tecnologias – Matemática conectada	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Educação Financeira Sustentável (2ª série); - Unidade Curricular 2: Jogos: da estratégia à criação (2ª série); - Certeza e Incerteza: Para que serve a probabilidade (3ª série); - Unidade Curricular 4: De olho na Geometria! (3ª série); - Unidade Curricular 5: Conexão: Matemática na natureza e na arte (3ª série); - Unidade Curricular 6: Eu jovem a caminho do mundo do trabalho (3ª série).
Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciência em ação!	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Projeto Casa Sustentável (2ª série); - Unidade Curricular 2: Projeto Vida ao Extremo (2ª série); - Unidade Curricular 3: Tecnologia da Inclusão (3ª série); - Unidade Curricular 4: Comunicação, Saúde e Bem-estar (3ª série); - Unidade Curricular 5: Tecnologia Agropecuária (3ª série); - Unidade Curricular 6: Projeto Economia Circular (3ª série).
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: No mundo tudo está interligado (2ª série); - Unidade Curricular 2: Pessoal e coletivo: repense suas atitudes (2ª série); - Unidade Curricular 3: Em que mundo vivemos? (3ª série); - Unidade Curricular 4: Atitudes Sustentáveis: qual é a pegada? (3ª série); - Unidade Curricular 5: O direito a ter direitos (3ª série); - Unidade Curricular 6: Cenários, pontes e trilhas (3ª série).
ITINERÁRIOS FORMATIVOS (INTEGRADOS)	UNIDADES CURRICULARES
Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Start! Hora do desafio!	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Como se tornar um resolvidor de problemas? (2ª série); - Unidade Curricular 2: Com quantas estratégias

	<p>chegamos a uma solução? (2ª série);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 3: Como se tornar um consumidor mais consciente? (3ª série); - Unidade Curricular 4: Meio ambiente em documentário: O que você ainda não viu? (3ª série); - Unidade Curricular 5: Quem define o que é belo? (3ª série); - Unidade Curricular 6: Eureka! Rumo a novos desafios! (3ª série).
Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - #quem_divide_multiplica	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Números também importam! (2ª série); - Unidade Curricular 2: De olho na informação! (2ª série); - Unidade Curricular 3: Números também empoderam! (3ª série); - Unidade Curricular 4: Números também são cultura! (3ª série); - Unidade Curricular 5: Consumo, logo existo... (3ª série); - Unidade Curricular 6: Indicadores Sociais: o que isso muda na minha vida? (3ª série).
Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Meu papel no desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Água e Energia (2ª série); - Unidade Curricular 2: Projeto Casa Sustentável (2ª série); - Unidade Curricular 3: Cidades e comunidades sustentáveis (3ª série); - Unidade Curricular 4: Consumo e produção responsáveis (3ª série); - Unidade Curricular 5: Climatologia (3ª série); - Unidade Curricular 6: Geolocalização e mobilidade (3ª série).
Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Tradições e heranças culturais (2ª série); - Unidade Curricular 2: A tecnologia nas narrativas das relações sociais (2ª série); - Unidade Curricular 3: Compromissos com o Patrimônio cultural e ambiental (3ª série); - Unidade Curricular 4: Representações da humanidade: teorias e práticas (3ª série); - Unidade Curricular 5: Práticas corporais: o corpo em movimento (3ª série); - Unidade Curricular 6: O direito a ter direitos: velhas disputas e novos olhares (3ª série).
Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Corpo, saúde e linguagens	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: Corpos em movimento: cultura e ciência (2ª série); - Unidade Curricular 2: Tecnologia e qualidade de vida (2ª série); - Unidade Curricular 3: Produção de energia e prática corporal (3ª série); - Unidade Curricular 4: O corpo que fala: expressão e (pre)conceitos (3ª série); - Unidade Curricular 5: As dinâmicas do corpo: saúde e movimento (3ª série); - Unidade Curricular 6: O corpo na mídia e suas

	múltiplas representações (3ª série).
Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – A cultura do solo: do campo à cidade	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade Curricular 1: O indivíduo e o ambiente (2ª série); - Unidade Curricular 2: Ação humana e suas conseqüências (2ª série); - Unidade Curricular 3: Tecnologia e sustentabilidade (3ª série); - Unidade Curricular 4: Mundos que se conectam (3ª série); - Unidade Curricular 5: Tecnologia agro: rural e urbana (3ª série); - Unidade Curricular 6: Produção em contexto global (3ª série).

Fonte: Elaboração própria.

Questiona-se se os Itinerários Formativos assumidos no *CP*, nomeados de uma forma que parece buscar tornar essa etapa de ensino mais “estimulante” aos estudantes, não remeteriam, na sua maioria, a algo próximo do entretenimento. Isto porque os professores não foram formados para ministrarem aulas desses itinerários e a maioria dos estudantes não possuem, na prática, a “liberdade de escolha pelos itinerários que pretendem aprofundar os seus estudos”, pois as *Diretorias de Ensino (DE)*, sob determinação da *Seduc/SP*, organizam o que cada escola regular oferece de aprofundamentos curriculares. Dessa forma, por mais que houvesse a boa intenção dos elaboradores do *CP*, no sentido de promover a integração curricular das disciplinas escolares, o “pacote pronto” oferecido pela secretaria de educação paulista inviabiliza, dentre outras questões, a autonomia das escolas na construção de movimentos de integração curricular que tomassem como ponto de partida as realidades distintas e diversas das comunidades escolares locais.

Em consonância com o exposto acima, o protagonismo juvenil e a autonomia dos estudantes são termos balizadores na organização do *CP*. Conforme este documento, faz-se necessário:

[...] *um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu projeto de vida, com autonomia e protagonismo*, e que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e cientes da importância do debate público para o amadurecimento de ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais (SÃO PAULO, 2020, p. 167, grifos nossos).

Destaca-se que o *Currículo Paulista* traz dois diferenciais na sua organização para a rede de ensino público do estado de São Paulo. Primeiro, os diversos programas existentes na educação básica paulista e que faziam parte do documento curricular anterior (COESP): “Programa Ler e Escrever”, “Ensino de Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental (EMAI)” - ambos para os anos iniciais do ensino fundamental - e o “São Paulo Faz Escola – SPFE”), integram, agora, o programa “Currículo em Ação”. O segundo diferencial organizador do currículo é o programa “Inova Educação”, que engloba as disciplinas de “Projeto de Vida”, “Eletivas (Oficinas temáticas)” e “Tecnologia e Inovação”. Esse programa compõe os itinerários formativos junto com as escolhas de aprofundamento curricular por parte dos estudantes, citados acima, com o foco no desenvolvimento das CSE²⁴.

Feita a apresentação dos documentos analisados, as informações necessárias para responder à pergunta central da pesquisa, identificadas no processo de análise documental, são apresentadas a seguir, acompanhadas de uma discussão sustentada no quadro teórico mobilizado no estudo.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

O *Currículo Oficial do Estado de São Paulo*, de 2010, baseia-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*, de 2000, bem como na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)*, de 1998, como pode ser percebido nos seguintes trechos de referência:

²⁴ Faz-se salutar registrar aqui que o *Currículo Paulista* pode ser considerado como uma espécie de “resposta” dos gestores educacionais paulistas aos movimentos de ocupação das escolas públicas regulares e de escolas técnicas que reivindicavam melhores condições de funcionamento das escolas e do ensino como um todo, iniciados em 2015. As ocupações de luta dos estudantes do Ensino Médio paulista tinham como objetivo inicial lutar contra a política de reorganização das escolas estaduais, feita pela *Seduc/SP*, sob comando do governador do estado à época, Geraldo Alckmin (PSDB). Essa política de reorganização visava a redução do investimento do governo na educação pública, com o fechamento de muitas escolas, ao mesmo tempo em que superlotava outras, realizando um remanejamento compulsório dos estudantes. Assim, utilizando-se de políticas educacionais sob alegado foco no *protagonismo dos estudantes, no desenvolvimento da sua autonomia e na construção dos seus projetos de vida*, o governo do estado de São Paulo “respondeu” aos anseios dos jovens por participarem mais das decisões da escola, como no *Grêmios Estudantil* e nos *Clubes Juvenis*, desenvolvidos pelo *Programa de Ensino Integral (PEI)*. No entanto, pesquisadores da área alertam para o caráter de controle social e esfriamento das demandas dos estudantes que ocuparam as escolas estaduais, sob o discurso de uma escola mais participativa, propagandeado pelo governo paulista. Acerca disso, ver: Corti; Cássio; Stoco (2023) e Krawczyk (2018).

Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (SÃO PAULO, 2011, p. 14);

A contextualização [do currículo com o mundo do trabalho] tem como norte os dispositivos da LDBEN, as normas das DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, também pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série/6º ano em diante (Ibid., p. 20).

A respeito da forma como a *noção de competências* é definida nas prescrições curriculares do país, os *PCNEM*, na apresentação da parte das bases legais constitutivas do documento, afirmam logo de início as competências básicas a serem ensinadas nas escolas brasileiras:

Partindo de princípios definidos na LDB [Lei 9394/1996], o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta (BRASIL, 2000, p. 04).

Contextualizando as reformas curriculares da década de 1990, dentro do arcabouço das mudanças tecnológicas pelas quais a sociedade global passava, os *PCNEM* reforçam como sendo o papel da escola o “desenvolvimento de competências básicas”, como pode ser percebido no seguinte trecho:

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. 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, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. 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 democrático²⁵ (Ibid., p. 11-12).

Neste documento paulista a *NC* é definida, na apresentação ao documento, como referência principal do currículo. Neste sentido: “Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos” (SÃO PAULO, 2011, p. 12). O *COESP* menciona a importância do desenvolvimento de competências para as etapas da educação básica que atende crianças e jovens entre 11 e 18 anos de idade – anos finais do ensino fundamental e ensino médio; apontando para a necessidade de se verificar o trabalho dos professores e a forma como ensinam. Assim:

Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta (Ibid., p. 13).

Seguindo essa linha de orientação, a *NC* é associada ao processo de aprendizagem para a vida. Os conhecimentos disciplinares utilizados nas aulas e nas atividades devem ser mobilizados para se educar para a vida, sendo as competências como guias eficazes para isso.

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem. O professor apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo. Dessa forma, a expressão educar para a vida pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As

²⁵ Como critério informativo ao leitor/a, foi consultado o documento *Orientações curriculares para o ensino médio* (2006) e a “noção de competências” aparece na apresentação ao documento em referência ao que está contido nos *PCNs*, atrelando a “educação básica ao mundo do trabalho” e ao “desenvolvimento de competências para a continuidade do aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 07).

competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis (Ibid., p. 18, grifos nossos).

Este excerto nos coloca uma questão desafiadora: a responsabilidade do ensino. Ao se debruçarem nas suas pesquisas sobre o *COESP*, Amaral (2016) e Patiño (2020) afirmam que os professores não foram consultados acerca da construção do documento curricular, cabendo a eles a “mera aplicação” do que foi proposto por outras pessoas. Assim, se o documento enfatiza que “o professor é o profissional da aprendizagem”, quem, por outro lado, se responsabiliza e se encarrega do ensino!? É sabido que a educação escolar se sustenta em uma relação social e pedagógica entre seres humanos, o que fica claro no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o presente documento paulista não diz nada a respeito do processo de aprendizagem” como algo de responsabilidade dos estudantes, a ser construído por eles através das condições favoráveis criadas pelo processo de ensino, este, sim, de responsabilidade elementar dos professores.

Investigando a relação entre a pedagogia das competências e o ensino da disciplina de Filosofia, no *COESP*, e o papel que cabe ao professor nesse documento, Manoel Francisco do Amaral (2016, p. 156) pergunta, nessa mesma direção:

E quanto ao papel do professor na proposta curricular de São Paulo? Pelo que foi demonstrado anteriormente, pode-se concluir que, nela, ele [o professor] se constitui como mero executor de um processo elaborado e controlado por especialistas eternos.

Com isso, não estamos argumentando que os professores não tenham responsabilidade pela aprendizagem dos seus estudantes, pelo sucesso ou insucesso escolar deles. O que está se dizendo é que o processo de aprendizagem não é de responsabilidade única do professor, mas também dos estudantes, mediante o trabalho pedagógico. Para além disso, operar uma construção discursiva que dá centralidade à aprendizagem e silencia sobre o complexo processo de ensino pode ser a expressão de uma tentativa de ignorar as demandas por melhores condições de trabalho nas escolas, fomentada por políticas que afirmam uma perspectiva tecnicista de formação de professores.

Por outro lado, o segundo documento analisado nesta pesquisa, o *Currículo Paulista*, de 2020, ancora-se na *BNCC*– etapa do Ensino Médio (2018a), como registrado do trecho abaixo do documento estadual:

Com a homologação da *BNCC* do Ensino Médio, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pro*BNCC*), instituído pela portaria nº 331, de 2018, estabelece as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da *BNCC* em âmbito estadual e municipal (SÃO PAULO, 2020, p. 16).

Na introdução deste referencial nacional, a *NC* é compreendida associada às aprendizagens essenciais e aos direitos de aprendizagem, em torno de competências gerais que se articulam em progressão, ao longo da educação básica, no desenvolvimento integral dos estudantes. De acordo com o documento nacional:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na *BNCC* devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. *Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2018a, p. 08-09, grifos nossos).*

Além disso, o *CP* assume as competências gerais da *BNCC*²⁶ como eixo estruturante do currículo e dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes paulistas. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar

²⁶ A respeito das “dez competências gerais”, contidas na *BNCC* e balizadoras do desenvolvimento dos currículos escolares e das aprendizagens dos estudantes, ver a parte da “introdução” da *BNCC*, especificamente as páginas 09 e 10 do documento. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico – cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Ibid., p. 23-24).

Na parte dos fundamentos pedagógicos do documento paulista, a *NC* aparece atrelada ao “compromisso com a educação integral” de crianças e jovens da educação básica paulista, tal como preconizado na *BNCC*. Assim, segundo o documento paulista:

Dessa maneira, [o CP] afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SÃO PAULO, 2020, p. 23).

Com isso, essa noção é compreendida, no *CP*, também como gerais, contemplando “[...] integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (Ibid., p.25).

Destacando o desenvolvimento das competências socioemocionais, o *CP* relaciona esse processo com um dos pilares elementares da aprendizagem do século XXI, citado no *Relatório Delors (1996)*, o “aprender a ser”:

Nesse sentido, quando se atribui significado ao que é ser responsável, colaborativo etc., *ou seja, quando se aprende a ser, é possível fazer escolhas entre querer ser, ou não, de uma determinada maneira, em uma dada situação*. Esse querer advém da singularidade construída a partir das percepções gestadas no vivido, ainda que sob influência dos códigos culturais. *Além disso, é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais* (SÃO PAULO, 2020, p. 26, grifos nossos).

Em consonância com a educação integral, com as dez competências básicas da *BNCC* e com o desenvolvimento dos *projetos de vida* individuais dos estudantes, o *CP*, enfatiza:

Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia do estudante (Ibid., p. 27, grifos nossos).

Faz-se importante ressaltar, no excerto acima, que a abordagem do desenvolvimento dos estudantes, “promovendo o seu protagonismo e a sua autonomia” não é uma novidade inaugurada pelo *CP*. Pelo contrário, desenvolver essas questões na educação básica é algo que está presente, pelo menos, desde a década de 1990, com as novas orientações mundiais para a educação e as reformas educacionais ocorridas no Brasil, consubstanciadas na *LDB 9394/1996*. Todavia, essas orientações dos organismos internacionais, como as que constam do *Relatório Jacques Delors (1996)*, bem como as reformas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram esboçadas, em linhas gerais, na introdução da pesquisa.

Em consonância com as referências teóricas mobilizadas para a análise da pesquisa, os trechos acima vão na direção do que afirmam pesquisadores que identificam a *NC* atrelada ao ensino para a vida, à formação flexível e adaptativa à sociedade, mobilizando conceitos, valores e atitudes na tentativa de solucionar situações-problema da vida cotidiana. É o caso da identificação do desenvolvimento do *PV* dos estudantes com a teoria do capital humano, apontada nos escritos de Castioni (2010) e Laval (2019). Os referenciais teóricos mobilizados neste item são claros na explicitação da *NC* em associação com o desenvolvimento pessoal/integral dos estudantes, com foco nas *CSE* e nas *habilidades do século XXI (soft skills)*; tendo esse enfoque papel preponderante atualmente nas políticas curriculares brasileiras em todas as esferas institucionais, o que traz inúmeras problematizações e desafios para a atuação dos atores escolares, ao ponto de tais políticas, na prática, orientarem a formação de “currículos socioemocionais”, como nos mostram os pesquisadores Carvalho e Silva (2017), Ciervo (2019), Gonçalves (2021) e Oliveira e Silva (2023).

No entanto, o que não fica explícito na leitura dos documentos curriculares paulistas é a relação entre os conhecimentos especializados das disciplinas escolares e a educação integral, principalmente no *Currículo Paulista*. Em outras palavras, não está claro nos documentos em questão o papel do conhecimento no processo formativo de crianças e jovens, bem como a função social da escola que se assume em cada um deles.

O quadro abaixo apresenta de forma sistematizada como a *NC* é tratada nos dois documentos analisados, mediante o delineamento de algumas categorias que reuniram menções a ela.

Quadro 3: Categorias que organizaram a leitura e a análise da noção de competências nos documentos.

DOCUMENTO CURRICULAR	REFERENCIAL NACIONAL	CATEGORIAS
Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP)	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizados para a vida; - Conhecimentos disciplinares; - Formação integral; - Aprender a ser livre; - Autonomia dos estudantes; - A <i>noção de competências</i> como organizadora do currículo; - Mobilização de conteúdos, metodologias e saberes no enfrentamento de situações-problema; - Articulação entre as disciplinas e as atividades escolares, com vista à expectativa de aprendizagem dos estudantes; - Relação com o Relatório Jacques Delors.
DOCUMENTO CURRICULAR	REFERENCIAL NACIONAL	CATEGORIAS
Currículo Paulista (CP)	Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (BNCC)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizados para a vida; - Educação integral; - A <i>noção de competências</i> como organizadora do currículo; - Enfoque nas competências gerais da <i>BNCC</i>; - Enfoque nas Competências socioemocionais (CSE); - Protagonismo juvenil; - Projeto de vida; - Autonomia dos estudantes; - Mobilização de conteúdos, metodologias e saberes no enfrentamento de situações-problema; - Objetos de conhecimento; - Relação com o Relatório Jacques Delors.

Fonte: Elaboração própria.

O ESTUDANTE COMPETENTE

Na Carta do secretário, presente na apresentação do documento curricular *COESP* - versão atualizada, de 2011 -, o então titular responsável pela pasta da educação do governo Geraldo Alckmin, Herman Voorwald, afirma que o intuito do currículo é o de “orientar os trabalhos dos professores”, como “instrumentos para alavancar o ensino de qualidade da rede paulista, objetivo primordial do programa

Educação – Compromisso de São Paulo, instituído por lei estadual em dezembro de 2011, conforme analisado na parte de contextualização deste estudo²⁷.

Na introdução do *COESP*, o modelo de estudante a ser formado no Ensino Médio paulista aparece diretamente atrelado à *NC*, ao objetivo de formar pessoas que sejam capazes de “[...] resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas” (SÃO PAULO, 2010, p. 08), valorizando as suas “características cognitivas e afetivas”, tendo como diferencial a “qualidade da educação recebida” (Ibid., p. 09). Com isso, o *COESP* afirma esperar que os alunos e alunas se desenvolvam pessoalmente tendo habilidades e competências para “pensar, agir e atuar no mundo”, que se mostra cada vez mais diversificado, ou seja, uma “formação para a vida”. Nas palavras do documento:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade (Ibid., p.10, grifos nossos).

Outro dado importante é que este referencial curricular paulista faz a advertência para a necessidade de os profissionais da educação considerarem quem são esses estudantes.

Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, entre a infância e a idade adulta. Nesse sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e prepara-se para se tornar adulto. Trata-se de um período complexo e contraditório da vida do aluno, que requer muita atenção da escola (Ibid., p. 12-13).

Tendo como eixo a articulação das competências leitora e escritora, o presente documento curricular prioriza a “construção do seu próprio ponto de vista articulado com os diversos tipos de texto”, onde o estudante se apropriaria do discurso de forma ativa e não passiva. Assim,

²⁷ Caso o/a leitor/a queira se aprofundar nesta perspectiva do ex-secretário, fica a indicação bibliográfica de seu livro, onde ele faz uma defesa do seu trabalho no período em que esteve à frente da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, projetando possíveis caminhos para que a educação básica paulista esteja, em alguns anos, dentre as vinte e cinco melhores do mundo. Ver: VOORWALD, H. J. C. **A escola básica pública tem solução?** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, ele tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência perante outras ideias. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo (Ibid., p. 17).

Por outro lado, no *Currículo Paulista*, na sua parte introdutória, o modelo de estudante assumido diretamente possui como referência central a sua “educação integral”, a sua “autonomia” e capacidade de “mobilizar competências”. Com isso,

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (SÃO PAULO, 2020, p. 23).

Além disso, esse modelo está diretamente conectado ao desenvolvimento das competências gerais da *BNCC*, concebendo o estudante de forma sistêmica, olhando para os diversos aspectos que compõem a sua formação integral.

Por fim, em semelhança com o *COESP*, o *CP* assume o modelo de formação para a vida em consonância com um mundo em constante mudança, no qual os estudantes sejam capazes de “cumprir as suas responsabilidades pessoais e sociais nos diversos contextos da vida” (Ibid., p. 27).

Conforme demonstrado no decorrer da pesquisa, os dois documentos curriculares paulistas assumem diretamente, nos seus textos introdutórios a formação para a vida, a autonomia e protagonismo dos estudantes, bem como a mobilização das competências (pessoais, conceituais, procedimentais e atitudinais) em torno de situações práticas da vida.

No entanto, no que tange às expectativas do perfil formativo dos/as alunos/as para o mundo do trabalho, ambos os documentos citam a articulação da formação básica escolar com o mundo do trabalho, porém, não são claros na forma como essa articulação se desenvolve no processo de ensino e aprendizagem, o que coloca sob responsabilidade dos estudantes os encargos da sua formação profissional. É o que destacam os trechos abaixo, começando pelo *COESP*.

O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. [...] Durante mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para que os alunos se alfabetizem nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico (SÃO PAULO, 2011, p. 20, grifos nossos).

Já o *CP* assume que:

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores. [...] Tal formação visa o preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade (SÃO PAULO, 2020, p. 28, grifos nossos).

A respeito da formação para o mundo do trabalho nos documentos curriculares da etapa do Ensino Médio, é importante ressaltar que ela já estava prevista em outros textos legais, desde a década de 1970, com a aprovação da *lei 5692/1971*, passando pelas reformas educacionais da década de 1990, com a *LDB 9394/1996*, chegando à atualidade com a aprovação da reforma deste nível de ensino, mediante a *MP 746/2016* – como um dos braços da dualidade estrutural dessa etapa (formação geral básica e formação técnica-profissionalizante). No entanto, o *CP*, alinhado às tendências atuais da *BNCC* e das transformações no mundo do trabalho, admite a formação dos estudantes para “profissões cada vez mais fluídas, intangíveis e mutantes”. O que, na prática, isso quer dizer? Antunes (2018) e Corrochano (2023) nos alertam para o “novo mundo do trabalho”, onde a precarização, a informalidade, o subemprego e o desemprego estrutural, causado pelo incremento acelerado da inteligência artificial, dão o tom da

lógica do trabalho no capitalismo atual – o que Antunes intitula como sendo o *privilégio da servidão*. Portanto, ao assumir, no trecho acima, como meta a “formação para um mundo do trabalho cada vez mais flexível”, o CP vê a formação dos estudantes como uma adaptação inquestionável à sociedade atual e aos ditames da economia capitalista.

As pesquisadoras Adriana Martins de Oliveira e Mônica Ribeiro da Silva (2023), ao se debruçarem sobre os dados coletados em pesquisa sobre a implementação do *Novo Ensino Médio (NEM)* no estado do Acre, vão ao encontro do panorama traçado acima por Antunes (2018), como evidenciado neste excerto:

O sentido assumido por esta reforma tem sido o de limitar os caminhos e possibilidades de formação em perspectiva integral dos estudantes, principalmente para os mais pobres, naturalizando uma formação para o trabalho precarizado e retirando-lhes cada vez mais o direito a uma educação que lhes possibilite ascender ao ensino superior e com isso ter maiores oportunidades de melhorar sua condição de vida (OLIVEIRA; SILVA, 2023, p. 19).

Por fim, o quadro abaixo mostra de maneira sistematizada os modelos de *estudante competente* a ser formado, assumidos nos documentos.

Quadro 4: Modelos de *estudante competente*.

DOCUMENTO CURRICULAR	MENÇÕES NA DEFINIÇÃO DO MODELO DE <i>ESTUDANTE COMPETENTE</i>
Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP)	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação com o mundo do trabalho; - Qualidade na educação; - Capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, ser cooperativo e continuar aprendendo; - Mobilização de situações prática da vida - Competências leitora e escritora; - Desenvolvimento pessoal; - Formação para a vida; - Autonomia - Protagonismo dos estudantes.
DOCUMENTO CURRICULAR	MENÇÕES NA DEFINIÇÃO DO MODELO DE <i>ESTUDANTE COMPETENTE</i>
Currículo Paulista (CP)	<ul style="list-style-type: none"> - Educação integral; - Competências socioemocionais (CSE);

	<ul style="list-style-type: none">- Formação para a vida;- Mobilização das competências em torno de situações práticas da vida, com o intuito de resolver problemas;- Articulação com o mundo do trabalho;- Autonomia;- Protagonismo dos estudantes;- Construção do projeto de vida.
--	---

Fonte: Elaboração própria.

CONTINUIDADES, EVENTUAIS MUDANÇAS E APROFUNDAMENTOS ENTRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Analisando os textos introdutórios dos dois documentos curriculares paulistas, com o foco no tratamento que ambos dão à *noção de competências* pode se perceber continuidades, eventuais mudanças e alguns aprofundamentos na forma de abordagem desta noção.

Como continuidades, tanto o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* quanto o *Currículo Paulista* assumem esta noção como referência central, farol dos documentos e organizadora dos objetivos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O *Currículo Paulista*, por exemplo, possui como inspiração as dez competências gerais da *BNCC* a serem desenvolvidas nos estudantes ao longo da escolarização. Além disso, ambos os documentos curriculares compreendem o desenvolvimento de competências como a mobilização de conceitos, saberes, procedimentos e atitudes no enfrentamento de situações-problema da vida cotidiana, na vivência do exercício da cidadania e da inserção no mundo do trabalho, tendo como objetivo o desenvolvimento autônomo dos estudantes. Sendo assim, os documentos associam-se nitidamente aos quatro pilares da educação para o século XXI, preconizados no *Relatório Delors (1996)*: “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”.

Por outro lado, aprofundamentos foram identificadas na forma como os referenciais paulistas tratam da *noção de competências* e referem-se aos seguintes pontos:

Primeiro ponto: Mesmo havendo uma subsunção dos conhecimentos e dos conteúdos disciplinares ao desenvolvimento de habilidades e competências, como por exemplo no trecho: “Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida” (SÃO PAULO, 2010, p. 18), o *COESP*,

diferentemente do *CP*, ainda traz, ao menos, a importância dos conhecimentos e conceitos desenvolvidos pelas disciplinas escolares e pelas áreas de conhecimento, como instrumentos a serem mobilizados pelos estudantes para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo. Sobre isso, na apresentação oficial da primeira edição do *COESP*, a então Coordenadora Geral do *Projeto São Paulo Faz Escola*, Maria Inês Fini, afirma que um dos objetivos da elaboração do documento curricular foi a “preservação dos conhecimentos significativos valorizados pela sociedade”, o que a pesquisadora considera como uma “base curricular comum”:

Vale ressaltar que a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, *como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade* (SÃO PAULO, 2010, p. 04, grifos nossos).

Todavia, o pesquisador Manoel Francisco do Amaral (2016) pondera sobre a relação entre os conhecimentos disciplinares e a *noção de competências* no *COESP*, como pode se perceber no trecho abaixo:

Na presente pesquisa, ficou muito claro que a proposta curricular [*COESP*] determina à escola uma dupla missão: proporcionar ao aluno o desenvolvimento das competências e, ao mesmo tempo, ministrarlhe os conhecimentos. No entanto, parece haver uma dicotomia entre o desenvolvimento de competências e a transmissão de conhecimentos, priorizando o primeiro em detrimento da segunda (AMARAL, 2016, p. 115).

Concordando-se com a ponderação feita pelo autor, coloca-se em xeque a afirmação acima, de Maria Inês Fini, de que o *COESP* “preservaria os conhecimentos significativos valorizados pela sociedade”. Essa aparente divergência no entendimento do papel dos conhecimentos disciplinares presentes neste documento extrapola os limites da presente pesquisa e consiste em um indício para investigações científicas futuras.

Por outro lado, no *CP* os conhecimentos e conceitos das disciplinas escolares – por mais que ainda continuam sendo percebidos como “instrumentos a serem mobilizados para o desenvolvimento de competências” – são assumidos como “objetos de conhecimento”, como pode ser visto nos organizadores curriculares das diversas áreas do conhecimento. Essa novidade pode ser um indicativo de um possível

deslocamento e rebaixamento da importância dos conhecimentos especializados na elaboração curricular do *CP*, cuja inspiração e referência central é a *BNCC*.

Segundo ponto: Por mais que fosse mencionada uma defesa da formação integral dos estudantes no *COESP*, ao assumir na apresentação ao documento o “desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as” como objetivo do currículo (SÃO PAULO, 2011, p. 09), é, no entanto, no *CP* que o termo “educação integral” aparece com mais ênfase na prescrição curricular. De fato, há inclusive uma certa confusão entre o que se denomina de formação integral dos sujeitos (contemplando todas as suas dimensões, numa perspectiva individual) e de educação integral (como uma educação que articula e equilibra elementos intelectuais e manuais no currículo escolar) – e até mesmo com a ideia de educação em tempo integral (ou seja, que amplia o tempo de permanência de estudantes e professores nas escolas) –, que são coisas distintas.

Nas palavras do documento:

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (SÃO PAULO, 2020, p. 23).

Terceiro ponto: Outra novidade trazida pelo *CP*, como diferencial organizador do documento e em consonância com o conceito de educação integral, é o “Programa Inova Educação”, que engloba os componentes de “Projeto de Vida”, “Eletivas (Oficinas temáticas)” e “Tecnologia e Inovação”. Os componentes curriculares desse programa devem compor os Itinerários Formativos dos estudantes, junto com as escolhas de aprofundamento curricular. Neste sentido, promovida pela *BNCC*, o *CP*, calcado na *Resolução nº 03, de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), artigo 5º*, que atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, assegura o “[...] projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Ibid., p. 32); elemento que não aparecia no *COESP*.

Todavia, nos dois documentos curriculares da Seduc/SP, identificam-se aprofundamentos que podem ser considerados na interface entre os dois aspectos apontados acima. É o caso das *competências socioemocionais*. Ao se debruçar analiticamente sobre o *Relatório Jacques Delors (1996)*, percebe-se a amplitude da preocupação com a formação global das crianças e jovens em formação escolar (“aprender a ser”).

No primeiro documento, essa questão aparece implícita no perfil de estudantes desejado: “[...] ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência” (SÃO PAULO, 2010, p. 10). Por outro lado, é no *Currículo Paulista* que as *CSE* surgem com maior ênfase, como princípio organizador do currículo escolar. Contudo, inspirado nas dez competências gerais da *BNCC*, o atual referencial curricular paulista atrela a abordagem dessas competências a uma concepção específica de educação integral e ao desenvolvimento do *Projeto de Vida* de cada estudante do Ensino Médio. De acordo com o documento:

[...] é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais. Nesse sentido, empatia, por exemplo, não deve ser trabalhada sem a perspectiva do pensamento crítico orientado pelo conhecimento, sob o risco de tornar-se submissão; a colaboração — que implica a construção de significado comum — deve ser aliada à capacidade de argumentação e assim sucessivamente, de acordo com os objetivos pretendidos (SÃO PAULO, 2020, p. 25).

Assim, segundo o documento, as *CSE* devem ser mobilizadas simultaneamente com as competências cognitivas das crianças e dos jovens da educação básica do estado de São Paulo.

No que tange às eventuais mudanças, o que se percebeu com a análise dos dois documentos, é que os aspectos que surgem aparentemente como “mudanças”, são, na verdade, sutis – por vezes, nem tão sutis – aprofundamentos nas marcas da *NC* na elaboração dos currículos estaduais paulistas; indicando um processo de aperfeiçoamento, ao longo do tempo, às diretrizes curriculares nacionais.

Por fim, o Quadro 5, abaixo, sintetiza os achados desta pesquisa.

Quadro 5: Continuidades, mudanças e aprofundamentos na abordagem da noção de competências nos documentos curriculares analisados.

CONTINUIDADES	APROFUNDAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da autonomia dos estudantes; - <i>Noção de competências</i> como organizadora do currículo; - Mobilização de conteúdos, metodologias e saberes no enfrentamento de situações-problema; - Valorização dos aprendizados para a vida; - Estabelecimento de relação com o que se afirma no Relatório Delors (1996). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande ênfase na ideia de <i>Protagonismo juvenil</i> e na construção de <i>Projeto de vida</i> pelos estudantes (CP); - Deslocamento de uma ideia de <i>Formação integral</i> (COESP) para a de <i>Educação integral</i> (CP); - Troca das menções aos <i>Conhecimentos disciplinares</i> (COESP) para <i>Objetos de conhecimento</i> (CP); - Valorização das <i>competências socioemocionais (CSE)</i> como eixos estruturadores, balizadores do currículo (CP); - A ideia de <i>aprender a ser livre</i> (COESP) é aprofundada com a ênfase no desenvolvimento de <i>competências socioemocionais (CSE)</i>.

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, essa parte do trabalho teve como objetivo selecionar, nos referenciais curriculares analisados, elementos que nos ajudem a entender como a *NC* aparece nos documentos paulistas (*COESP e CP*), com vistas a explicitar possíveis relações de continuidade, mudança e aprofundamento de um ao outro, considerando os contextos histórico, econômico e político nos quais ambos os documentos foram forjados e a literatura da área. Costurar esta reflexão, portanto, será o propósito do próximo item.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De dentro da Pedagogia, creio que agora posso chegar à escola com mais cuidado (SAMPAIO, 1998, p. 306).

A frase acima, retirada das considerações finais do livro que apresenta a pesquisa de doutorado da professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, nos inspira na escrita das considerações finais deste estudo. Um trabalho árduo de investigação e lapidação do objeto de pesquisa e do próprio pesquisador que, ao partir de inquietações pessoais e de conversas coletivas com profissionais de ensino e colegas de trabalho, passou pelo interesse em se aprofundar sobre o temática da *noção de competências* e, agora, ao chegar ao seu término, retorna ao ambiente de origem (a escola) com uma robustez e capacidade maiores de enfrentamento dos desafios da realidade educacional paulista e brasileira, pois conhecimentos e experiências foram acumulados durante o processo de investigação, análise das fontes documentais e escrita desta dissertação. Assim, parafraseando a professora Mercês Sampaio: *De dentro desta pesquisa de mestrado, julgo que posso chegar à escola com mais cuidado. E mais força...*

Pesquisar a *NC* e a forma como ela é assumida nos dois documentos curriculares da Seduc/SP, no período recente, foi, desde o começo, uma ação de contestação de certos dogmas e lugares comuns, dos fios que conectam as políticas curriculares brasileiras desde a década de 1990 e, em particular, a política educacional paulista. Traçar um panorama de tal noção nas políticas curriculares paulistas do início deste século foi um desafio que nos possibilitou enveredar por caminhos e pelos conhecimentos de diversos campos de pesquisa (Sociologia, Educação, História e Economia), tendo como foco a construção do arrimo teórico e histórico que sustenta esta dissertação de mestrado – o que nos leva, inclusive, a partir da análise dos documentos paulistas, a esboçar, sucintamente, elementos indicativos para possíveis entendimentos do quadro atual da política educacional brasileira, que engloba e amplia o contexto do estado de São Paulo.

Após o percurso feito até aqui, podemos concluir que tanto o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* quanto o *Currículo Paulista* baseiam-se na concepção da *NC*, tendo como eixo estruturante a mobilização de conceitos, valores, procedimentos e diversos recursos (sociais, pessoais e atitudinais) para a resolução de problemas da vida cotidiana. Assim, a valorização de “aprendizados escolares úteis para a vida prática” constitui a premissa essencial estruturadora dos documentos estudados. O fundamento teórico que sustenta tal concepção é, dentre outros, o da teoria do sociólogo suíço

Philippe Perrenoud, como procuramos demonstrar ao longo da pesquisa.

Em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa – Identificar o(s) uso(s) da *noção de competências* nos documentos curriculares da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (Ensino Médio), discutindo os significados dessas escolhas curriculares para a formação dos estudantes e para o acesso, por parte destes, ao conhecimento escolar –, identificamos nas fontes analisadas usos da *NC* atrelados a um ensino para a vida, calcado na “mobilização de saberes, recursos e procedimentos” com vistas à resolução de problemas da vida cotidiana. Tais escolhas curriculares, por dificultarem quaisquer esforços por aprofundar conhecimentos que não se mostrem aplicáveis, podem fomentar uma formação restrita à adaptação dos estudantes à nova ordem mundial do trabalho flexível, intermitente e precarizado, como retratado por pesquisadores da área, tais como Crahay (2006) e Silva (2003, 2008).

Nessa lógica, os conhecimentos especializados das disciplinas escolares são concebidos como ferramentas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. Perrenoud (1999, 2000, 2005, 2013), argumenta ao longo de sua obra, inclusive, que uma das principais tarefas da escola em um mundo globalizado, caracterizado por inúmeras transformações econômicas, tecnológicas e pelo acesso ao conhecimento é o de “treinar os estudantes em problemas práticos que simulem situações da vida adulta”, cabendo ao professor o papel de *coaching* (treinador) das competências. Para além do que isto pode significar para a identidade do professor, esse modelo acaba acarretando prejuízo à formação dos estudantes no que se refere ao acesso aos conhecimentos acumulados historicamente, conhecimentos, como vimos com Young (2011), poderosos para fazer valer a função social da escola: que possibilitam aos jovens compreenderem o mundo à sua volta e nele atuarem criticamente, buscando condições melhores de vida para si e para o coletivo. Esses saberes estão organizados na forma das disciplinas científicas que, ainda que precisem ser sempre objeto de revisão e crítica, porque expressam seleções culturais possíveis em quadros específicos de poder, têm potencial para incrementar o repertório de quem chega à escola.

Nessa direção, do *COESP* ao *CP* a forma de fazer referência aos conhecimentos especializados das disciplinas escolares sofre uma mutação, passando à denominação de *objetos do conhecimento*. Isso, em alguma medida, permite identificar indícios de um processo de rebaixamento, de esvaziamento, deixando marcas indeléveis no potencial acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade, por parte da geração de estudantes formados a partir de então.

No entanto, em relação ao segundo objetivo da pesquisa – Comparar as abordagens adotadas para a *NC* nos documentos curriculares, reconhecendo

continuidades e/ou rupturas e aprofundamentos, discutindo-as à luz dos contextos político, econômico e social mais geral da história recente do Brasil e de São Paulo, que a abarca e a amplia –, a *NC* nos documentos paulistas não deve ser compreendida como sendo a mesma, por mais que possa parecer, à primeira vista. Pelo contrário, os dois referenciais curriculares apresentam continuidades, mudanças e aprofundamentos no que tange ao tratamento que dão a ela. Como continuidades podemos perceber no *COESP* e no *CP*:

- A alegada valorização da autonomia dos estudantes;
- A definição da *NC* como elemento organizador do currículo;
- A defesa da mobilização de conteúdos, metodologias e saberes que contribuam para o enfrentamento de situações-problema;
- A valorização dos aprendizados para a vida;
- A afirmação da relação com os princípios assumidos no Relatório Jacques Delors (1996).

Como aprofundamentos de um documento para outro, verificamos:

- A ênfase demasiada no *Protagonismo juvenil* e na construção de *Projeto de vida* pelos estudantes (*CP*);
- A opção pelo termo *Educação integral* (*CP*), no lugar de *Formação integral* (*COESP*);
- A opção pelo termo *Objetos de conhecimento* (*CP*), em detrimento de *Conhecimentos disciplinares* (*COESP*);
- A entrada em cena de referências às *competências socioemocionais*, tomadas como eixos estruturadores, balizadores do currículo (*CP*).

Acreditamos que identificar continuidades e aprofundamentos no tratamento dado à *NC*, do *COESP* ao *CP*, contribui com elementos importantes para eventuais discussões sobre as políticas educacionais nacionais para o *Ensino Médio* e a sua relação com as políticas curriculares do estado de São Paulo – e vice-versa. Entre esses elementos estão os que se articulam com as transformações profundas na economia e na sociedade brasileira sob a égide do neoliberalismo e a sua progressiva apropriação nos discursos e práticas voltadas à educação básica brasileira, desde a década de 1990, de acordo com Corti (2019, 2023).

Já o terceiro objetivo – Articular a análise comparativa dos dois documentos com aquilo que a produção acadêmica vem pesquisando sobre o tema, ressaltando os pontos de aproximação e possíveis lacunas e insuficiências nos debates desenvolvidos acerca das competências no campo do currículo –, nos permite fazer algumas ponderações.

Conforme citado na introdução deste trabalho, a opção por realizar uma análise comparativa entre dois documentos de um mesmo sistema de ensino – pouco comum entre os pesquisadores da área –, elaborados em contextos históricos distintos, possibilitou-nos perceber nuances na forma pela qual a *NC* é tratada nos referenciais curriculares paulistas analisados, para que generalizações rápidas e grosseiras sejam evitadas. Para tanto, utilizamos das advertências e cuidados metodológicos na abordagem do objeto de estudo dos seguintes autores: Bardin (2016) no que se referiu à análise documental e de conteúdo; Bourdieu e Wacquant (1995) e Azanha (2011), ao tratarem da necessidade de atentar para continuidades, mudanças e possíveis aprofundamentos nas comparações entre documentos curriculares de tempos históricos diferentes. Com relação à última referência, faz-se importante registrar aqui o impacto que o texto do professor José Mário Pires Azanha, *Abstracionismo pedagógico*, teve em mim, enquanto professor, pesquisador e militante.

Nesse ensaio, o pesquisador nos alerta para os riscos de categorizações abstratas de um respectivo objeto de estudo, sem a correspondência prática, concreta. Ou seja, os riscos de se definir a existência e a função da escola na sociedade sem considerar os avanços ou as mudanças que essa instituição social teve ao longo do tempo, como o próprio Azanha aponta nos artigos referentes à sua experiência trabalhando na administração da Seduc/SP (2004a e 2004b). Alerta o autor, ainda, para o fato de que, ao mesmo tempo que a sociedade influencia a escola, sofre influências dela. Assim, tal advertência feita por Azanha fez com que este pesquisador iniciante repensasse determinadas posturas, discursos e julgamentos que generalizam a influência da sociedade na escola, descaracterizando as mudanças ocorridas no cotidiano da vida escolar, seja em relação ao acesso e permanência na escola e/ou à qualidade da educação oferecida, por exemplo.

Buscamos evidenciar o nosso posicionamento crítico à *NC* e à sua aparente hegemonia nas políticas curriculares brasileiras em todas as esferas federativas, a partir da década de 1990. Contudo, em relação aos dados da pesquisa e à produção acadêmica sobre o tema, ao esmiuçarmos os fios tênues que os conectam, enveredamos por caminhos que nos levaram a traçar um quadro, uma espécie de genealogia desta noção,

a sua relação com o conceito de qualificação, a ligação entre o mundo da escola e o mundo da empresa, e as implicações no que tange à formação das futuras gerações, como visto nos trabalhos de Philippe Perrenoud. Acerca do campo do currículo, nos embasamos na lógica do currículo em processo do pesquisador espanhol Gimeno Sacristán (2000a, 2000b, 2013) e nas formulações do sociólogo do currículo Michael Young no que tange à relação entre as disciplinas escolares e o conhecimento (2007, 2011).

Com este quadro, percebeu-se algumas lacunas e insuficiências nos debates desenvolvidos acerca das competências no campo do currículo. No levantamento bibliográfico percebeu-se o quão são raros os estudos acerca da *NC* nos currículos do Ensino Médio regular das escolas básicas brasileiras; entre os achados, mostrou-se predominante a sua incidência em trabalhos voltados à educação profissional e técnica de nível médio (MACHADO, 1998; RAMOS, 2006; CASTIONI, 2010; KRAWCZYK, 2018; PIOLLI, 2019, PIOLLI E SALA, 2019). Com base no levantamento realizado, alguns trabalhos tinham como objetivo verificar se os currículos de sistemas de ensino (público e privado) vinculavam-se à *NC*, assumindo como ponto de partida uma determinada concepção de competências (CREPALDI, 2007; FERNANDES, 2010; FONSECA, 2012; FERREIRA, 2012; BORGES, 2016; GOMES, 2020). No entanto, alguns trabalhos procuraram questioná-la como referência central para a elaboração dos documentos curriculares do país nas três esferas da federação, tensionando o debate dentro do campo acadêmico ao abordar as implicações e o lugar comum que esta noção institui no debate sobre a formação da juventude brasileira, ao ser normatizada e normalizada como referência curricular (AMARAL, 2013; NETO, CIAMPI, 2015; CAMPOS, 2017; PATIÑO, 2020).

Portanto, esta pesquisa objetivou se inserir no rol das investigações que procuram questionar a normatização da *NC* e o caráter hegemônico que ela assume nas políticas curriculares brasileiras, desde a década de 1990.

No que tange às eventuais lacunas nos debates sobre o tema, o levantamento bibliográfico mostrou que boa parte dos trabalhos que possuem a *NC* como objeto de estudos, segundo sua expressão em prescrições curriculares federais, a concebem a partir da mobilização de conceitos e recursos, como o faz Perrenoud. Os pesquisadores Ropé e Tanguy (1997), Crahay (2006), Castioni (2010), Gimeno Sacristán (2011) e Neto e Ciampi (2015), por outro lado, alertam que assumir essa concepção como eixo estrutural dos currículos escolares, sem maiores questionamentos, serve ao propósito de escamotear embates ideológicos e políticos de fundo, próprios da reestruturação do capitalismo mundial a partir da década de 70 do século XX. Outra lacuna verificada diz

respeito ao fato de as pesquisas sobre currículo analisarem, na sua maioria, apenas um único documento curricular de uma determinada rede de ensino. A identificação dessas lacunas na produção acadêmica sobre o tema nos moveu a realizar uma investigação comparativa entre dois documentos curriculares de um mesmo sistema de ensino, no caso a rede estadual paulista. Este esforço investigativo trouxe o desafio de se pensar metodologias que nos auxiliassem na percepção da forma como a *NC* é assumida em ambas as fontes curriculares; acreditamos que as nuances e sutilezas identificadas nesse processo de pesquisa tiveram potencial para contribuir na compreensão de continuidades, mudanças e eventuais aprofundamentos de princípios formativos desde o *COESP* até o *CP*. Ainda que tenhamos clareza de que também nossa pesquisa possui limites, dentre eles o trabalho com apenas dois textos curriculares de um período no qual outros tantos materiais poderiam ser mobilizados para enriquecer esta análise, com a inclusão de outras vozes em disputa, entendemos que esta investigação traz contribuições e instiga para a continuidade dos estudos sobre o tema.

Diante do exposto até aqui, nos permitimos elencar alguns pontos, evidenciados pela pesquisa, para investigações futuras. Assim sendo, esperamos contribuir para o aprimoramento do debate acadêmico e o avanço científico do campo de estudos do currículo e da *noção de competências*.

O primeiro ponto a ser elencado é a hegemonia do neoliberalismo na sociedade brasileira contemporânea, a sua relação com a educação escolar e os impactos de tal lógica no que tange à formação, no Ensino Médio, do capital humano. O pesquisador Christian Laval (2019) joga luz a esse debate mostrando que o “neoliberalismo não mudou a escola de uma hora para outra”, mas a partir de um contínuo processo histórico. Em suas palavras:

O neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. Desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o “espírito do capitalismo”. A mutação presente é apenas a atualização, numa fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência ativa há muito tempo (LAVAL, 2019, p. 33-34, grifos do autor).

A advertência acima da processualidade histórica da influência neoliberal na escola guarda semelhanças com a mensagem da frase da poetisa brasileira Marina Colasanti, citada como uma das epígrafes no prólogo deste trabalho: “Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia” (COLASANTI, 2016, p. 67). Por quê? Tais advertências demonstram como determinadas questões que aparecem “de sopetão”, de maneira escancarada na sociedade, nos causando surpresa e desconforto, na verdade, surgem sorratamente no nosso cotidiano, vão tomando conta das nossas ações, até o ponto em

que nos habituamos a agir e a pensar da forma compatível com esses processos sociais. Na essência, é o que acontece com a *NC*. Arelada ao surgimento do neoliberalismo, esta noção assume, hoje, o caráter hegemônico das políticas curriculares brasileiras em todas as esferas da federação (nacional, estadual e municipal), conforme Neves (2005), orientando os elaboradores de documentos curriculares e os profissionais da educação em geral. Elucidar essas questões e os fios que unem os discursos hegemônicos, bem como os atores sociais e as fundações empresariais envolvidas nesse processo (GONÇALVES, 2021) – pensando na construção de alternativas pedagógicas e curriculares à *NC* -, mediante investigações científicas, são como faróis a nos guiar pelos mares agitados e arredios da atual política educacional brasileira.

Todavia, não estamos sozinhos. Como apoio e norte para esta pesquisa, buscou-se autoras/es que nos ajudassem a desvendar o contexto da influência do neoliberalismo na educação brasileira. Além do já citado Laval (2019), nos baseamos nos trabalhos de outros pesquisadores, tais como: Tonet (2003 e 2012), Duarte (2013), Cássio (2019), Martins *et al* (2023) e Corti, Cássio e Stoco (2023).

Tratando da relação entre a atual defesa da formação de capital humano, associada a um mundo do trabalho cada vez mais precarizado e intermitente, Amaral (2016), Antunes (2018) e Corrochano (2023), nos ofereceram um quadro trágico e esperançoso. Trágico porque os autores explicitam as precárias condições de educação e de trabalho que o capitalismo brasileiro e mundial possibilita à juventude. Esperançoso porque, diante do diagnóstico feito, nos motivam a lutar pela construção de alternativas econômicas, sociais e educacionais ao capitalismo contemporâneo.

O segundo ponto a ser destacado é o esvaziamento dos conhecimentos das disciplinas escolares, em benefício da construção de competências por parte dos estudantes do Ensino Médio. Autores do calibre de Ropé e Tanguy (1997), Crahay (2006), Azanha (2006), Ramos (2006), Young (2007, 2011), Gimeno Sacristán (2011), Saviani (2011), Duarte (2016), Malanchen (2016) e Laval (2019) nos ajudaram a traçar um quadro de possível esvaziamento, rebaixamento dos conhecimentos escolares, em prol do predomínio da *NC* nos currículos do Ensino Médio paulista.

O pesquisador Amaral (2016), analisando o *COESP*, a *REPU* (2022), observando o *CP*, e Corti, Cássio e Stoco (2023) investigando os impactos na educação durante os vinte e quatro anos de gestão do *PSDB* à frente do governo do estado de São Paulo, nos deram informações indicativas da forma como o esvaziamento dos conhecimentos disciplinares, de um lado, e a predominância da *NC*, de outro, coexistiram/coexistem na construção e implementação dos referenciais curriculares paulistas.

O terceiro ponto a ser elencado, como desdobramento dos anteriores, é a centralidade atual das *CSE* na elaboração dos documentos curriculares no Brasil, os seus impactos para a formação dos jovens do Ensino Médio, bem como o estabelecimento de um *currículo socioemocional*, com o foco no desenvolvimento dos *Projetos de vida* dos estudantes e no seu protagonismo, em detrimento de uma formação calcada nos conhecimentos das disciplinas escolares. Como tentamos demonstrar acima, na análise dos dois currículos do estado de São Paulo, a centralidade das *CSE* como organizadora curricular é uma novidade trazida pelo *CP*, em relação ao referencial paulista anterior. As/Os pesquisadoras/es que nos ajudaram a mapear essa questão e a sua problemática no que diz respeito ao esvaziamento dos conhecimentos, foram: Carvalho e Silva (2017), Ciervo (2019) e Catini (2023). Carvalho e Silva, por exemplo, mapeiam como os *currículos socioemocionais*, as *CSE* e o desenvolvimento do capital humano formam uma “nova gramática formativa”, tomando conta de toda a formação básica de crianças e jovens (p. 175). Catini (2023) amplia o quadro traçado por essas/es autoras/es, ao afirmar que as políticas curriculares com o foco nas *CSE* possuem uma ligação estreita com a “formação de capital humano” e a “precarização da escola pública”, pois permitem que as fundações empresariais tomem conta do filão da educação pública brasileira, ao mesmo tempo em que lucram com a educação como um “negócio social”.

Os pontos elencados acima têm como objetivo jogar luz para temáticas que não foram esgotadas nesse trabalho ou ficaram à margem da análise do objeto central. Seguir os fios dos assuntos destacados, desdobrando-os em investigações futuras, tendo como finalidade o aperfeiçoamento do conhecimento científico, é de suma importância, ficando registrada, aqui, a nossa contribuição e singelas sugestões.

Faz-se importante registrar, também, que a crítica feita às *CSE* se concentra no que se destacou acima e num tipo de “formação moral” da juventude brasileira. Isso não quer dizer que sejamos contrários à escola abordar tal temática com os estudantes, bem como negligentes com relação a ela. Sabemos que o sofrimento mental é algo que vem acometendo inúmeras pessoas ao redor do mundo. Essa perspectiva, atrelada à clareza de que o modelo de sociedade em que vivemos gera esse problema e de que, portanto, qualquer solução para o sofrimento psíquico decorrerá de uma perspectiva social (coletiva) – conforme nos ensinam Han (2017) e Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) –, deve ser colocada no debate público.

Por fim, desejamos destacar autoras/es que deram base a essa pesquisa de mestrado e que possuem o mérito honroso de, além da crítica necessária à *NC* como hegemônica na constituição das políticas curriculares brasileiras, desde a década de 1990, associadas ao neoliberalismo, contribuírem teoricamente com os seus trabalhos para que possamos vislumbrar e construir, juntos, alternativas sociais e pedagógicas viáveis, *pedagogias contra-hegemônicas à pedagogia das competências, a pedagogia do capital*. São eles: Saviani (2011), Duarte (2016), Malanchen (2016), Young e Muller (2016), Mariano (2019) e Matos (2020). Mariano, por exemplo, desenvolve a ideia de uma *pedagogia da resistência*, tendo como referência as escolas do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Já Duarte, baseando-se na *Pedagogia Histórico-Crítica*, desenvolvida por Dermeval Saviani, trabalha com a ideia de os conteúdos escolares serem uma espécie de “ressurreição dos mortos”. Em suas palavras:

[...] o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, *o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto a atividade de ensino* (DUARTE, 2016, p. 2016, grifos nossos).

Este trecho é poético, ao mostrar, por um lado, toda a potência do ato educativo, na criação de condições favoráveis para a abordagem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade junto às novas gerações; por outro, o quão é prejudicial ao futuro da sociedade alijar crianças e jovens do acesso a esses conhecimentos.

À guisa de conclusão, destacamos alguns achados ao longo do caminho da pesquisa, que fizeram com que tivéssemos um cuidado ainda maior na abordagem teórica deste trabalho.

O primeiro destaque foi, de certa maneira, um olhar mais apurado à teoria de Philippe Perrenoud. Nos livros aqui mobilizados (1999, 2000, 2005 e 2013), percebemos que certos diagnósticos, inquietações, críticas que o sociólogo faz em relação ao currículo escolar e à sua relação com a formação dos estudantes são relevantes e pouco exploradas por autoras/es que se debruçaram sobre a sua obra, seja no reconhecimento que fazem da teoria de Perrenoud (MACHADO, 2002; RICARDO, 2010), seja nas críticas feitas a ela (SILVA, 2003, 2008; AMARAL, 2016). *Quais*

conhecimentos devem ser selecionados pela escola? Que tipo de formação a sociedade espera da escola? São tipos de questionamentos feitos pelo autor, que nos permitem estabelecer uma relação entre ele e a pesquisadora brasileira Maria das Mercês Ferreira Sampaio, por exemplo. Ambos compartilham da mesma indignação, ao criticarem o fato de as escolas possuírem “currículos inchados” e que o “império das disciplinas”, por sua vez, atrapalha mudanças curriculares com vista a “desinchar” os currículos escolares – sem que isto signifique renunciar aos conhecimentos relevantes e essenciais.

Assim, possíveis insuficiências na apropriação do pensamento de Perrenoud foram percebidas nesta pesquisa, o que sugere o desenvolvimento de trabalhos futuros.

O segundo destaque foi a percepção da necessidade de voltarmos à análise do *Relatório Jacques Delors* (1996), justamente para compreendermos possíveis pistas de continuidades no que tange à elaboração das políticas curriculares brasileiras, desde a década de 1990, em todas as esferas da federação (nacional, estadual e municipal), com o foco na *NC*. Caminhos indicativos para pesquisas futuras.

O terceiro destaque, decorrente do segundo, refere-se à discussão dos futuros da educação brasileira e mundial. Longe de querer esgotar o debate, pretendemos, aqui, apenas indicar tensões entre um ensino baseado na *noção de competências* e nas disciplinas escolares, tal como percursos possíveis para uma “educação do futuro”. A *UNESCO*, publicou, em 2022, um documento intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (relatório da *Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*), alertando os países membros para as diversas crises pelas quais a humanidade passa: ambiental, econômica e política; com a ênfase na defesa de uma “nova” organização da educação com vistas ao fortalecimento dos laços sociais entre as pessoas e os povos, sob um “novo contrato social”. Não é à toa que a palavra “nova” foi colocada entre aspas. A *UNESCO* defende uma “nova” organização para a educação do futuro, tendo como eixos centrais a *NC* e o *lifelong learning*, como anteriormente destacado pelo *Relatório Delors*:

Devemos passar de uma visão limitada da educação para um compromisso sério com seus propósitos maiores. *As abordagens curriculares devem vincular o domínio cognitivo com habilidades de resolução de problemas, inovação e criatividade, bem como incorporar o desenvolvimento da aprendizagem social e emocional e a aprendizagem sobre si mesmo* (UNESCO, 2022, p. 63-64, grifos nossos).

Dessa forma, com base no percurso desta pesquisa, uma *educação para o futuro*, vem passando, inevitavelmente, pelo desenvolvimento da *NC*. O que há de novidade nisso!? E o que dizer sobre os impactos para a formação dos jovens brasileiros?

Por outro lado, Young e Muller (2016), ao traçarem três cenários para a educação do futuro, como citado, defendem uma educação que tenha como referência os conhecimentos das disciplinas escolares para se pensar em pontes, fronteiras e conexões entre elas e os saberes das comunidades locais (*Futuro 3*); algo diferente do cenário do *Futuro 1*, que defende fronteiras fixas entre as disciplinas escolares, e do cenário do *Futuro 2*, que defende uma abordagem sem fronteiras, ou seja, a extinção das fronteiras entre conhecimentos das disciplinas escolares e do cotidiano dos estudantes, que tendem a uma visão utilitarista e redutora do seu repertório intelectual.

Nesse debate acerca dos futuros da educação, alinhamo-nos com o *Cenário/ Futuro 3*, delineado por Young e Muller, bem como às críticas que fazem os autores aos *Cenários/ Futuros 1 e 2*.

Investigações acerca das possibilidades futuras da educação mundial, tendo como referência as diversas transformações globais das últimas décadas, abordando a ligação entre os relatórios da *UNESCO*, desde o final do século XX, entre si, e os impactos que elas possam ter nas construções curriculares dos países membros, na formação das gerações futuras, são importantes para o aprimoramento do debate e avanço do campo científico, além de auxiliarem na compreensão do contexto educacional atual.

Como a escrita da pesquisa está sendo finalizada no final do primeiro semestre de 2023, não poderíamos deixar de citar as discussões em torno do *Novo Ensino Médio* brasileiro, sobre a sua revogação ou sobre a insistência no que se idealiza como seu aperfeiçoamento. Com relação a isso, o *Ministério da Educação (MEC)* lançou recentemente uma consulta pública para ouvir a sociedade a respeito de onze pontos da reforma do Ensino Médio atual²⁷. Não nos cabe aqui a exploração de pontos problemáticos e controversos dessa consulta. Pretendemos com a citação dela, justificar

²⁷ A consulta pública pode ser acessada no seguinte link: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 05 mai. 2023.

a relevância dos estudos e análises feitos nesta pesquisa de mestrado e a sua relevância social. Assim, partindo do cenário que foi exposto e debatido aqui, parte considerável das/os autoras/es mobilizadas/os para darem suporte teórico a este trabalho se colocam contrários à decisão da gestão atual do *MEC* de “aperfeiçoar” a reforma do Ensino Médio do governo de Michel Temer. Defendemos, portanto, a sua revogação para, a partir daí, discutirmos coletivamente as ações a serem tomadas, levando em consideração os sujeitos sociais que estão na escola e as diversas realidades brasileiras.

Isto posto, esperamos que a análise realizada no presente estudo acadêmico, a partir dos referenciais curriculares paulistas, possa jogar luz sobre as questões envolvidas em torno das políticas curriculares brasileiras (federais, estaduais e municipais) que possuem como eixo estruturante a *noção de competências*; e, dessa forma, contribuir para o aprimoramento do campo das pesquisas em educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro eletrônico]. Recife, PE: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- ALMEIDA, W. M. **Competência discursiva e análise linguística no ensino de língua portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1456/simple-search?query=&sort_by=score&order=desc&rpp=10&filter_field_1=type&filter_type_1=equals&filter_value_1=Disserta%C3%A7%C3%A3o&etal=0&filtername=author&filterquery=Almeida%2C+Willie+Macedo+de&filtertype=equals. Acesso em: 10 out. 2021.
- AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- AMARAL, M. F. “**Ensino de filosofia e pedagogia das competências: análise da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**”. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251046>. Acesso em: 10 out. 2021.
- AMORIM, M. A. Documentos oficiais, currículo e ensinagem de I/LE: possíveis (inter) relações sócio-históricas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (53.2), p. 357-380, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/KVWt9DSvRpP45STMnTkTsZN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 34 v. 8, p. 219-238. 2010. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ARENDDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- AZANHA, J. M. P. Abstracionismo pedagógico. In: AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.
- AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- AZANHA, J. M. P. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 02, p. 349-361, maio-ago, 2004a.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nthKmtmG6HcNwDcTd89r7by/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 02, p. 335-344, maio-ago, 2004b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KvxMBhKvtPg6wnBF8P4bSJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BÁRBARA, R. B. S.; GALUCH, M. T. B.; FREITAS, V. A. Exame nacional do ensino médio, política educacional e proposta de formação para o desenvolvimento de habilidades e competências. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15193>. Acesso em: 10 out. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, E. S. S. (org.). **As propostas curriculares oficiais**. São Paulo: MEC/UNESCO/FCC, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2426>. Acesso em: 10 out. 2021.

BARRETO, R. G. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 136, p. 775-791, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/P3xN97CccWvpny53kwZF64k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

BATISTA, A. A. G. *et al.* Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014). **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 138-165, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/336>. Acesso em: 10 out. 2021.

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/4yvdC8Tm5P9XYL4jfzCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1424>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BETTIOL, T. M. **Ensino médio e trabalho**: análise das diretrizes internas e externas da escola pública brasileira. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5307fb0898c73479315d89062e5e541e. Acesso em: 10 out. 2021.

BORGES, C. C. O. Circulação de saberes psi e controle das condutas em currículos da educação física. **Educação em Revista**, Belos Horizonte, n. 33, p. 1-27, 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7sWRj8QQNJksKp3gMCrCb9S/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

BOURDIEU, P; WACQUANT, L. J. D. **Respostas**: por uma antropologia reflexiva. México: Grijalbo, 1995.

BRANCO, A. B. G.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L. A. F.; NAGASHIMA, L. A. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 345-363, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/22187>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. In: BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4. 244, de 09 de abril de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 09 abr. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Gin%C3%A1sio%20ser%C3%A1%20o,dois%20cursos%20de%20segundo%20o%C3%ADclo. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 6. 141, de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1943. Seção 1, p. 19217. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4. 048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 24 jan. 1942. Seção 1, p. 1231. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4. 073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 09 fev. 1942. Seção 1, p. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 03, de 08 de novembro de 2018b. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018b. Seção 1, p. 49. 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: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 3, de 22 de novembro de 2018c. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/SEB, 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: parte I – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4860

[1-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192](#).

Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 jun. 2008. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1.

Acesso em: 08 mar. 2023.

CAFARDO, R. **O roubo do Enem**: a história por trás do vazamento da principal prova do país. Rio de Janeiro: Record, 2017.

CAMPOS, R. S. P. O ensino médio brasileiro e o contexto da educação estadual paulista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 09, n. 01, p. 122-131. abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18341>. Acesso em: 10 out. 2021.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CARVALHO, M. M. C. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. A implementação do novo ensino médio nos estados. **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 257-669, mai./ago. 2022. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/revista_esforce_vol_16_n35_2022_finalweb.pdf. Acesso em: 23 mai. 2023.

CASTIONI, R. **Educação no mundo do trabalho**: qualificação e competência. São Paulo: Francis, 2010.

CATINI, C. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. **Blog da Boitempo**, 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CHASIN, J. **Ensaio Ad Hominem – Tomo IV – Dossiê Marx**. São Paulo: Edições Ad Hominem, 2001.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado**: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2022.

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade acadêmica de pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em: 10 out. 2021.

COELHO, F. B. O. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/rrg94cqpsyQKxkhj5bWbspc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

COIMBRA, L. J. P. **Educação para o capital**: o projeto pedagógico da Fundação Bradesco de São Luis-MA. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, Campinas, 2009. Disponível: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_87ea4710b05985d6a3030611b3d1f3d4. Acesso em: 10 out. 2021.

COLASANTI, M. Eu sei, mas não devia. In: COLASANTI, M. **Melhores crônicas**: Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2016.

COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

CORROCHANO, M. C. Preparar para o trabalho? Qual trabalho?. In: CORTI, A. P. O.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. **Escola pública**: práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023 – (Rede Escola Pública e Universidade). Disponível em: <https://editora.ufabc.edu.br/downloads/download/5-livros-em-pdf/49-escola-publica>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CORTI, A. P. O. O ensino médio entre reformas. In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. **Escola pública**: práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023 – (Rede Escola Pública e Universidade). Disponível em: <https://editora.ufabc.edu.br/downloads/download/5-livros-em-pdf/49-escola-publica>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CORTI, A. P. O. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORTI, A. P. O.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (orgs.). **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023 – (Rede Escola Pública e Universidade). Disponível em: <https://editora.ufabc.edu.br/downloads/download/5-livros-em-pdf/49-escola-publica>. Acesso em: 23 abr. 2023.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. Políticas de currículo para o ensino de geografia: uma leitura a partir dos pcn para o ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 7, p. 201-222, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1581>. Acesso em: 10 out. 2021.

CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. **Revue Française de Pédagogie**, n. 154, p. 97-110, mar. 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/143>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CREPALDI, L. **A geografia na educação básica: investigando a proposta curricular (2007) do estado de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/12351>. Acesso em: 10 out. 2021.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, A. O.; GOMES, S. S. Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1363-1384, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qxm8pwtqjS7YTCyWDCWX7bh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERNANDES, J. M. M. **A proposta curricular do estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/10209>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERREIRA, A. S. **A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Andr%C3%A9%20Soares%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FONSECA, A. G.; VILELA, D. S. Livros didáticos e apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p.

557-579, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/8fBPc8sh4qh3KGZXstJdsLv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

FONSECA, M. C. **O desenvolvimento de competência em química no ensino médio: uma unidade de aprendizagem em ação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3016>. Acesso em: 10 out. 2021.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

GIAVARA, A. P. **Da história acadêmica à história como disciplina escolar: o debate sobre o ensino nos encontros da anpuh-sp (1990-2016)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154762>. Acesso em: 10 out. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

GODINHO LIMA, A. L. Que fazer das emoções na escola? **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/que-fazer-das-emocoes-na-escola/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GOMES, I. **A racionalização e o trabalho docente na rede estadual de educação de São Paulo: a pedagogia das “competências e habilidades”**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-26102020-120517/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2021.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Curitiba: CRV, 2021.

GONÇALVES, D. N.; FURTADO, E.; MOURA, E. M. (orgs.). **Sociologia da educação**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554289/2/Livro%20Sociologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 15 set. 2022.

KLAUSBERGER, M. I. **O ensino de geografia no contexto das escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214642>. Acesso em: 10 out. 2021.

KRAWCZYK, N. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. Disponível em: http://pgcl.uenf.br/arquivos/escolasdificeistemposmodernos_090120191355.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, P. *et al.* **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LENZI, D. A. **O ensino de sociologia na rede estadual de Francisco Beltrão: o que se ensina, como se ensina e por que se ensina?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3013>. Acesso em: 10 out. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, vol. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 10 out. 2021.

MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 3, p. 15-31, jan./jul. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/issue/view/464>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MACHADO, N. J. O. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. *et al* (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARIANO, A. Pedagogia de resistência e o projeto educativo das escolas do MST. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, E. A. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio**: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Instituto de ciências básicas da saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194668>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARTINS, E. S. *et al* (orgs.). **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369039202_Retratos-da-Escola-Publica. Acesso em: 23 abr. 2023.

MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MORAES, R. M. **Educação empreendedora no ensino fundamental**: uma investigação sobre o Programa de Educação Empreendedora Sebrae – Jovens empreendedores: primeiros passos, em Pejuçara, RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Unidade acadêmica de pesquisa, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8980>. Acesso em: 10 out. 2021.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/770>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MOREIRA, R. **Pesquisas no campo da didática**: subsídios ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9705>. Acesso em: 10 out. 2021.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, Santa Maria, RS, vol. 45, p. 01-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NASCIMENTO, R. R. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12708>. Acesso em: 10 out. 2021.

NETO, A. S. A.; CIAMPI, H. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.01, p. 195-221, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nsDbz4sjbW7KvnfV8wKtXMB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

O ALTO índice de abstenção do Enem. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 142, n. 46488, 27 de jan. 2021. Notas & Informações, p. A3. Disponível em: <https://opiniao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,o-alto-indice-de-abstencao-do-enem,70003595203>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. M.; SILVA, M. R. Implementação do novo ensino médio no estado do Acre: a experiência das escolas-piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 30, p. 14-43, abril. 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Boadilla del Monte, Espanha: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 05 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030)**. Nova Iorque, EUA: ONU, 2015. Disponível em: https://www.undp.org/sustainable-development-goals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAjwyaWZBhBGEiwACslQo331dcMCAzZN604u4HCUPHW9fQnVhNOihQk5ojmvDax9kLD0JGdL8xoCXi0QAvD_BwE. Acesso em: 20 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Nova Iorque, EUA: ONU, 2000. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 20 set. 2022.

PATIÑO, T. Z. S. **O conceito de competências no contexto do currículo oficial paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2425>. Acesso em: 10 out. 2021.

PERALTA, D. A.; JÚNIOR, J. L.; GONÇALVES, H. J. L.; DIAS, A. L. B. O impacto dos termos competências e habilidades na prática docente de uma professora paulista. **Interfaces da Educação**, Paraíba, v. 04, n.10, p. 219-232, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/539>. Acesso em: 10 out. 2021.

PEREGRINO, M. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, M. P. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999 – 2006)**. v. 2. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 09, n. 01, p. 17-33, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, vol. 05, n. 01, p. 183-198, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424>. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo ensino médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 02 jun., 2022. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RIBEIRO, R. J. **A pátria educadora em colapso**: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

RICARDO, É. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

ROCHA, R. O. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/22892>. Acesso em: 10 out. 2021.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROSA, A. L. M. **Habilidades sociais**: vivências e diálogos no contexto da educação física. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/354786>. Acesso em: 10 out. 2021.

ROSENBAUM, L. S. Estudo comparativo sobre a Educação Matemática presente em currículos prescritos para o Ensino Médio, no Brasil e no Uruguai. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.19, n.3, pp. 255-275, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/33299>. Acesso em: 10 out. 2021.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SAMPAIO, M. M. F. (org.). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatorio_seb_analisepropostas_ef_em.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Educ., 1998.

SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. Currículo na escola: uma questão complexa. In: Marin, A. J., (org.). **Escolas, organizações e ensino**. Araraquara, SP: Capes/Junqueira&Marin, 2013.

SANTOS, J. C. **A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais**: o Programa de avaliação da rede pública de educação básica/Proeb em análise. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2689>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/MpjmTPPGzzGFx63Mhst8YdS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**: etapa ensino médio. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Decreto nº 57791, de 14 de fevereiro de 2012. Altera a composição do Conselho consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo. **Diário Oficial**, Poder Executivo, São Paulo, 15 fev. 2012, p. 03. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/165621>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Decreto nº 57141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, Poder Executivo, São Paulo, 19 jul. 2011, p. 01. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/161730>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Decreto nº 57571, de 02 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, Poder Executivo, São Paulo, 03 dez. 2011, p. 14. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/164346>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SÃO PAULO. Poder Executivo. Decreto nº 50133, de 02 de agosto de 1968. Regulamenta a Lei n. 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. **Diário Oficial**, Poder Executivo, São Paulo, 03 ago. 1968, p. 03. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/84887>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERGE, V. **Memórias de um revolucionário**: 1901-1941. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JwF7mZZvsyxt6S5sCXghCjh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, C. S. F.; LOPES, A. R. C. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 7, n. 1, jan./ abr., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4040>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, C. S. F.; LOPES JÚNIOR, J. A compreensão de competências a partir de modalidades de conteúdos curriculares: um estudo de caso sobre o tema “A diversidade da vida: o desafio da classificação biológica” do Currículo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 16, n. 1, p. 57-76, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4337>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, H. S. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22174>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, J. A. **A construção social do ensino de sociologia em São Paulo entre 2009-2018**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15042019-155803/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, vol. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YQh4FNThGYtfZ3qkVqmNXvS/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, M. R. **Competências**: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, E. V. **O conceito energia no currículo oficial brasileiro para o ensino médio no período de 1996 a 2002**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-11122019-164202/es.php>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada**: a educação no Brasil (1995-2002). São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TENÓRIO, K. M. R.; BEZERRA, B. B.; SOUZA JÚNIOR, M.; SILVA, P. N. G.; MELO, M. S. T. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/4HHBSr4c7WrpF7TnRNBtTSw/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 10 out. 2021.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. *In*: MENEZES, A. M. D.; FIGUEIREDO, F. F. (orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT)**. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro... [et al.]. - 4.ed. - São Paulo:AGUIA, 2020. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/459>. Acesso em: 23 abr. 2023.

VENTURA, C.; SILVA, K. R. X.; SANTORO, M.; SÁ, M. Ensino por competências: uma abordagem renovadora no cotidiano da educação física do colégio pedro ii. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 6, p. 201-222, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1556>. Acesso em: 10 out. 2021.

VIDAL, D. G. **Culturas Escolares**: Estudo Sobre Práticas de Leitura e Escrita na Escola Pública Primária (Brasil e França, Final do Século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIOLA, P. Foi um rio que passou em minha vida. Intérprete: Paulinho da Viola. *In*: PAULINHO DA VIOLA. **Foi um rio que passou em minha vida**. Direção artística: Milton Miranda. São Paulo: EMI Music Brasil, p1970. 1 disco sonoro (33 min), 12 pol. Lado A, faixa 6 (2 min 3 s).

VOORWALD, H. J. C. **A escola básica pública tem solução?** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48, p. 609-625, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

YOUNG, M; MULLER, J. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3726>. Acesso em: 10 out. 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/343284>. Acesso em: 10 out 2021.