

Autor | Author

Ibsen Perucci de  
Sena\*[ibsenperucci@gmail.  
com]

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: COMPETÊNCIAS OU DESEMPENHO?

### COMMON NATIONAL CURRICULUM AND HIGH SCHOOL REFORM IN BRAZIL: COMPETENCE OR PERFORMANCE?

**Resumo:** O texto aborda o tema do conhecimento escolar e tem por objetivo refletir a organização curricular da Educação Básica por competências e seus impactos a partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio no Brasil (Lei 13.415/2017). Empreende-se um aprofundamento teórico apoiado nos estudos de Basil Bernstein, em que são contrastados os modelos pedagógicos de *competência* e *desempenho*, conforme (1) a integração de componentes curriculares, a flexibilidade metodológica e o protagonismo de alunos e alunas; e (2) a demarcação de fronteiras objetivas entre os componentes curriculares, a seleção e o sequenciamento de conteúdos e o protagonismo de professores e professoras. As categorias de análise são: pedagogias visíveis e invisíveis, classificação, enquadramento, código elaborado e código restrito, propostos pelo referencial teórico adotado. Examina-se a reforma do Ensino Médio com dados de matrículas do Censo Escolar organizado pelo INEP em 2018, abrangendo a rede pública e a rede privada de ensino. Discute-se a progressão da carga horária, o lugar da Parte Diversificada, o horizonte de avaliação e as diferenças nos quantitativos de matrículas. Os resultados apontam as fragilidades de assumir um currículo por competências sem a devida apreciação crítica, haja vista o contraste entre o sistema público e o sistema privado de ensino se mantida a conjuntura político-econômica de contingenciamento de gastos em educação.

**Palavras-chave:** ensino médio, currículo, competências, desempenho.

**Abstract:** The text addresses the topic of school knowledge and aims to understand the curriculum organization of Basic Education by competencies and their impacts from an analysis of the Common National Curriculum Base and the reform of High School in Brazil (Law 13.415/2017). A theoretical study based on the studies of Basil Bernstein is undertaken, in which the pedagogical models of competence and performance are contrasted, according to (1) the integration of curricular components, methodological flexibility and the role of students; and (2) the demarcation of objective boundaries between the curriculum components, the selection and sequencing of content and the role of teachers. The analysis categories are: visible and invisible pedagogies, classification, framing, elaborated code and restricted code, proposed by the adopted theoretical framework. The reform of Secondary Education is examined with enrollment data from the School Census organized by INEP in 2018, covering the public and private schools. The progression of the workload, the place of the Diversified Party, the horizon of evaluation and differences in the number of enrollments are discussed. The results point out the weaknesses of assuming a competency-based curriculum without due critical appraisal, given the contrast between the public system and the private education system if the political-economic situation of restraining spending on education is maintained.

Recebido em: 20/05/2019

Aceito em: 31/01/2020

**Keywords:** high school, curriculum, skills, performance.

## UMA ANÁLISE NO CAMPO DO CURRÍCULO

Atualmente têm sido acompanhadas ações que visam delimitar o conhecimento escolar no país a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial norteador para a elaboração dos currículos escolares nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Tem chamado a atenção, sobretudo na etapa do Ensino Médio, a proposta de saber universal, de aprendizagens essenciais, com a indicação do que os alunos devam saber fazer e saber desenvolver ao longo do processo de escolarização:

A BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p. 471).

A Base deixa sensíveis dúvidas sobre como os sistemas de ensino – e as escolas de forma mais específica – organizarão os seus currículos. Essa problemática engloba os componentes curriculares da Educação Básica e coloca em evidência a etapa do Ensino Médio, campo rico para o empreendimento de pesquisas científicas que visem identificar os modos de organização do trabalho pedagógico no currículo escolar.

Destaca-se que o campo de estudos sobre educação e currículo dispõe de diversas produções que auxiliam na discussão sobre o conhecimento escolar e suas formas de realização, tais como: a compreensão do surgimento do currículo como campo do conhecimento no âmbito da Nova Sociologia da Educação, conforme Silva (2016); o modelo de interpretação do currículo proposto por Sacristán (2000); o sistema de mensagens e os modelos pedagógicos de competência e desempenho, conforme Bernstein (1996; 2003a; 2003b); a reprodução cultural no âmbito escolar, conforme Bourdieu e Passeron (1975); o currículo oculto (SANTOMÉ, 1995), bem como a globalização, a interdisciplinaridade e o aspecto turístico do currículo, (SANTOMÉ, 1998); o reconhecimento da cultura popular e o currículo como política cultural, conforme Henry Giroux e Roger Simon (2011); a escola como reprodutora da lógica social capitalista neoliberal e neoconservadora, conforme Apple (2001); o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos, à luz de Michael Young (2014), entre outros.

Há, portanto, um significativo aporte teórico que viabiliza a pesquisa e o aprofundamento no campo do currículo como

área especializada de estudos. Considerada a ampla possibilidade de recorte bibliográfico, neste trabalho propõe-se uma reflexão sobre o conhecimento escolar a partir de Basil Bernstein (1996; 2003a; 2003b), haja vista a sua discussão sobre o que conta como conhecimento válido (currículo), o que conta como transmissão válida do conhecimento (pedagogia), e o que conta como realização válida do conhecimento (avaliação). Tais aspectos oferecem subsídios interessantes para a compreensão de como uma determinada área do conhecimento científico é transformada em conhecimento escolar, e como este último se relaciona com o que tem sido fundamental problematizar na atual BNCC: a orientação curricular com base em competências.

## O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS E APROPRIAÇÕES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Basil Bernstein (1996) analisa a competência como um conceito para o conhecimento, que, entre outros aspectos, surge na convergência entre os campos das Ciências Sociais e da Psicologia. Conforme o autor, na década de 1960 e início da década de 1970, por exemplo, destacam-se a competência linguística de Noam Chomsky<sup>1</sup>, a competência cognitiva de Jean Piaget, a competência cultural de Lévi Strauss, a competência comunicativa de Dell Hymes, entre outros estudos, sendo que:

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. [...] os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. (BERNSTEIN, 1996, p. 77).

Assim, é possível compreender o conceito tomando como ponto de partida a interação dos indivíduos com o mundo, a centralidade da realização prática, e o conjunto de procedimentos cognitivos, sociais e culturais que constituem, em suas diferentes formas de realização, uma competência. Tal susten-

<sup>1</sup> No trecho analisado, Bernstein não indica produções específicas dos autores, razão pela qual os nomes não estão sequenciados pelo ano da publicação, conforme norma atual para citações. Bernstein relaciona, todavia, os autores às áreas de referência: linguística, psicologia, antropologia social, sociologia e sociolinguística.

tação teórica oferece suporte para a análise do conceito de competência presente na BNCC, 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. (BRASIL, 2018, p. 08).

Conforme o documento, é possível observar que a competência abarca, também, um conceito de conhecimento, prática, procedimentos, bem como aspectos cognitivos, sociais e emocionais com vistas à interação do indivíduo com o mundo, centralizada, no referido texto, a cidadania e o trabalho. Considerando que o conceito está dimensionado em uma orientação curricular nacional, e sob a égide da legislação educacional, é possível, ressalvadas as diferenças de contexto, empreender uma discussão a partir das concepções apresentadas.

Para Bernstein (1996), há uma lógica social imbricada nas competências em que é fundamental observar o que está implícito no que tange aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, na comunicação e nas interações com o mundo. Para compreender essa perspectiva, é necessário citar de forma mais completa a análise do autor:

[...] uma análise da lógica social de competência revela: 1) anúncio de uma democracia universal de aquisição. Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits; 2) que o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e prática. Aqui há diferenças, porém não déficits. Tomemos a criatividade na produção da linguagem (Chomsky), a criatividade no processo de acomodação (Piaget), a bricolagem em Lévi-Strauss, as realizações práticas de um membro (Garfinkle); 3) ênfase no sujeito capaz de se auto-regular, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública; 4) visão crítica, cética, das relações hierárquicas. Isto é continuação do ponto (3), pois, de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. As teorias sobre competência

têm um tom emancipatório. Sem dúvida, em Chomsky e Piaget, a criatividade situa-se fora da cultura. É inerente ao trabalho mental; 5) mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro. (BERNSTEIN, 1996, p. 78-79).

Na perspectiva do autor, não é interessante uma assunção das competências como forma de conhecimento na educação – ou simples apropriação do termo – sem que antes esteja dimensionada uma reflexão mais profunda sobre as origens do conceito. A análise realizada faz refletir sobre os procedimentos comuns, sobre a universalização, sobre os conhecimentos essenciais e, na mesma esteira, sobre as diferenças entre os sujeitos em contraposição ao *déficit* de desenvolvimento ou aprendizado, bem como sobre aquilo que está velado, invisível, tácito na formação de identidades, considerando os diferentes arranjos de aprendizado e sua temporalidade.

Ao realizar uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Silva (2010), por exemplo, aprofunda o conceito de competências, expondo, entre outros aspectos, que as competências surgem atreladas à Educação Profissional e à necessidade de atender o que é requerido no âmbito do trabalho e da produção do capitalismo contemporâneo. Alerta, entretanto, para os limites de apropriação do conceito nos currículos escolares:

[...] as análises acerca da adoção do modelo de competências apontam para as limitações de sua generalização para as esferas do currículo que ultrapassam os objetivos da educação profissional e circunscrevem uma concepção limitada para a formação humana. (SILVA, 2010, p. 19).

A autora cita, indiretamente, Basil Bernstein e sua análise referente aos teóricos anteriormente dimensionados (Jean Piaget, Noam Chomsky e Lévi-Strauss), expondo que a psicologia cognitivista, a sociolinguística e a antropologia estruturalista, respectivamente, estão na origem das proposições contemporâneas de teorias no campo das competências, mas “entendem a relação indivíduo-sociedade desprovida de sua dimensão histórico-cultural” (SILVA, 2010, p. 19).

Assim, o conceito de competências tem sua crítica bem situada na literatura especializada, demonstrando que va-

riados são os caminhos que sustentam ou que podem tirar a sustentação de uma organização curricular que assuma essa perspectiva. Observado isso, propõe-se uma observação mais inquieta e investigativa nesse momento, por entender a necessidade de uma reflexão com aprofundamento teórico. Embora não seja possível elevar esse aprofundamento ao nível de esgotamento, é possível, ainda que de forma parcial, dimensionar possíveis impactos da prescrição curricular com base em competências no trabalho docente brasileiro.

Antônio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva ressaltam que “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28), e, de forma mais ampla:

[...] tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Embora esse movimento tenha raízes genuinamente democráticas, ele pode também ser regressivo na medida em que não esteja atento para flagrar, no seu próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e poder. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 43).

As categorias de poder e controle são investigadas por Bernstein (1996) quando o autor coloca em tela o grau de isolamento de uma determinada disciplina, área ou conteúdo, bem como o controle do ritmo e sequenciamento das aulas, buscando compreender os impactos da prática pedagógica em contextos mais amplos – social/familiar, econômico, político e cultural – conforme veremos.

## COMPETÊNCIAS OU DESEMPENHO: O QUE MUDA NO CURRÍCULO?

Embora a perspectiva da competência apresente origem em diversas áreas do conhecimento, foi bastante desenvolvida na área de educação, passando por um processo que Bernstein (1996) denominou de recontextualização, em larga proporção no âmbito escolar e suas variadas instâncias, sendo inicialmente apresentada como resposta ao ensino tradicional, marcado pela hierarquia disciplinar e pelo foco na eficácia/desempenho dos estudantes.

Não obstante, questiona-se em que medida as competências mantêm estreita relação com o que Bernstein (1996;

2003a; 2003b) chamou de *pedagogias invisíveis*<sup>2</sup>, situação em que o aluno tem maior protagonismo/autonomia na aula. Nesse contexto, não há muita clareza quanto ao conhecimento mobilizado em sala, quando o professor, ao dar mais controle do processo de aprendizagem e da aquisição de conhecimentos ao aluno, torna invisível, ao menos inicialmente, a maneira como negocia e avalia o conhecimento. Essa situação se contrasta com as *pedagogias visíveis*, em que há menor autonomia dos alunos. Nesse contexto, a figura do professor é mais centralizada; é ele quem controla os processos de seleção, sequenciamento e transmissão de conhecimentos (explícitos em maior grau) com os critérios mais objetivos das avaliações e dos conhecimentos trabalhados na aula.

Entre os conceitos desenvolvidos pelo autor, alguns são fundamentais para a compreensão dos processos de recontextualização das competências na área da educação: 1) a *classificação*, que pode ser *forte* quando uma área de conhecimento, disciplina ou conteúdo apresenta fronteiras intelectuais bem definidas, delimitadas e com considerável grau de isolamento; ou *fraca* quando essas fronteiras se apresentam mais flexíveis, com menor grau de isolamento disciplinar – as disciplinas são mais integradas; e 2) o *enquadramento*, que se refere aos modos de controle da prática pedagógica, podendo ser *forte* quando hierarquizado, metodologicamente demarcado, com maior regulação docente sobre o ritmo e sequenciamento das aulas; ou *fraco*, quando mais horizontal, com metodologia flexível e maior controle por parte dos alunos ao longo da prática pedagógica.

Em síntese, um currículo por competências pode enquadrar-se em uma classificação fraca, ou seja, permitindo maior diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento na organização por temas, eixos integradores, transversalidade, interdisciplinaridade, projetos, entre outras possibilidades. Por outro lado, um currículo com foco no desempenho assume características de uma classificação forte, com organização disciplinar, listas de conteúdos, hierarquias entre os saberes, pré-requisitos, sequenciamento, objetivos e metas explícitas.

Observado isso, um currículo por competências pode estar alinhado ao enquadramento fraco quando permite ao docente e aos alunos pensarem diferentes espaços de aprendizagem, possibilidades de trabalho conjunto, ritmo de aula ajustado às necessidades individuais, mediação de conflitos e diálogo. Noutra direção, o currículo por desempenho pode ser carac-

2 Para aprofundamento nos conceitos, ver “tipos de prática pedagógica: visível e invisível” (BERNSTEIN, 1996, p. 103).

**Quadro 1** – Organização Pedagógica

COMPETÊNCIAS	DESEMPENHO
Classificação Fraca	Classificação Forte
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Fronteiras intelectuais que dialogam, mais flexibilidade;</li> <li>&gt; Integração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Fronteiras intelectuais bem definidas;</li> <li>&gt; Isolamento disciplinar.</li> </ul>
Enquadramento Fraco	Enquadramento Forte
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Horizontalidade maior;</li> <li>&gt; Protagonismo discente sobre o ritmo das aulas;</li> <li>&gt; Foco na aquisição;</li> <li>&gt; Metodologia flexível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Hierarquia;</li> <li>&gt; Regulação e Protagonismo docente sobre o ritmo das aulas;</li> <li>&gt; Foco na transmissão;</li> <li>&gt; Metodologia demarcada.</li> </ul>
Pedagogias Invisíveis	Pedagogias Visíveis
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Inicialmente, apenas o professor tem clareza sobre a prática pedagógica, mas confere maior controle aos alunos sobre as realizações;</li> <li>&gt; O foco não está no desempenho avaliável dos alunos, mas em procedimentos internos (cognitivos, afetivos, linguísticos, motivacionais);</li> <li>&gt; Aparentemente menos preocupadas em produzir diferenças explícitas, estratificar os alunos ou comparar seus discursos com os padrões externos;</li> <li>&gt; Há relações/posições de poder entre professores e alunos, embora mais sutis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Maior clareza dos alunos quanto ao conhecimento mobilizado em sala de aula, mas controle do professor quanto à seleção e sequenciamento de conteúdos;</li> <li>&gt; Ênfase no desempenho dos alunos, com vistas ao grau em que compreendem e satisfazem critérios externos de avaliação;</li> <li>&gt; Atuam para produzir diferenças e práticas estratificadoras de transmissão;</li> <li>&gt; Embora operem com regras explícitas de ordem regulativa e discursiva, podem existir regras ou mensagens tácitas.</li> </ul>

Fonte: quadro-síntese elaborado pelo pesquisador com fonte em Bernstein (1996).

terizado pelo enquadramento forte quando são ressaltados os déficits dos alunos, o grau de conhecimento externo às suas realidades, e aquilo que precisa ser melhorado ou superado ao longo de determinada disciplina com hierarquia bem demarcada. Para uma compreensão mais clara sobre os dois modelos de organização pedagógica, observar o Quadro 1.

A teorização proposta por Bernstein permite refletir como a formatação curricular das instituições de ensino e a organização do trabalho pedagógico – seja por competências ou

desempenho – pode se materializar ao longo do percurso de escolarização. Isto é, aquilo que diz respeito aos determinantes externos e internos da estrutura escolar – como a formatação do currículo e a ação docente em sala – pode chegar à análise relacional de nível macro (ao nível das instituições e agências) e micro (ao nível do sujeito), aprofundando a compreensão entre os contextos e dentro dos contextos, respectivamente a partir da classificação e do enquadramento. Segundo o autor:

Os conceitos de classificação (relações estruturais) e enquadramento (práticas interativas) foram desenvolvidos para traduzir as relações externas de poder/controlado em relações de poder/controlado no interior das agências de reprodução cultural e produção social e entre elas (BERNSTEIN, 1996, p. 142).

Não obstante, a forma como diferentes arranjos políticos, econômicos e sociais impactam na educação, seja no nível macro ou micro, não deve ser superficialmente analisada. Diferentes perspectivas de ensino podem não alterar estruturas sociais de poder. No âmbito escolar, mudá-las de posição, apenas, pode causar certa vertigem, e não necessariamente mudanças. No campo das pedagogias visíveis e invisíveis, por exemplo, Bernstein (2003a)<sup>3</sup> destaca:

A proposição fundamental é que a mesma distribuição de poder possa ser reproduzida por modalidades de controle **aparentemente opostas**. Não existe um *one-to-one* na relação entre uma dada distribuição de poder e a modalidade de controle através do qual é retransmitido. Nos termos deste artigo, práticas pedagógicas são relés culturais da distribuição de poder. Embora as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentemente opostos, será mostrado que **ambos carregam suposição de classe**. (BERNSTEIN, 2003a, p. 64, grifo nosso).

Nessa direção, a análise do autor aponta que tanto as pedagogias consideradas progressistas quanto as pedagogias consideradas conservadoras carregam suposições de classe. É válido reforçar que esse desdobramento vai além dos muros da escola permeando os planos políticos, sociais e econômicos.

Ao longo de seu trabalho teórico e empírico, Bernstein desenvolveu o conceito de *código*, dispondo-o como um princípio regulativo tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, realizações e contextos:

[...] se o código seleciona e integra significados relevantes, então ele pressupõe um conceito a respeito da relevância e

legitimidade daqueles significados; se o código seleciona formas de realização, então ele pressupõe um conceito sobre formas inapropriadas ou ilegítimas de realização; se o código regula contextos evocadores, então, outra vez, isso implica um conceito sobre contextos inapropriados, ilegítimos. (BERNSTEIN, 1996, p. 144).

O que é fundamental destacar é que o conceito de código engendrado pelo autor não tem como ser dissociado de comunicações consideradas legítimas ou ilegítimas; logo, em uma relação de poder – refletida, por consequência, na transmissão de conhecimentos (controle), em razão de um campo de significados simbólicos/semânticos –, há hierarquia nas formas de comunicação, no sistema de transmissão e na aquisição de conhecimentos. Conforme Silva (2016):

Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O **poder** está essencialmente ligado à **classificação**. Como vimos, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder. Por outro lado, o controle diz respeito essencialmente à forma de *transmissão*. O **controle** está associado ao **enquadramento**, ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão. (SILVA, 2016, p. 73, grifo nosso).

Segue daí uma diferenciação desenvolvida pelo autor entre *código elaborado* e *código restrito*, em que são dimensionadas regras de reconhecimento e de seleção de significados “relevantes” que visam identificar o quanto eles estão diretamente ligados a uma base material, além de identificar significados para os quais a relação é mais indireta e menos específica com uma base material.

Bastante sutil, o referido entendimento é desenvolvido na segunda metade do século XX, tendo perpassado pelos princípios da divisão social do trabalho (à luz de Émile Durkheim) e tendo representações anteriores que incluíam a universalidade/particularidade, a dependência/independência de contexto, e o implícito/explicito. O autor destaca:

Quanto mais simples a divisão social do trabalho e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre os significados e uma base material específica e maior será a probabilidade de um código restrito. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho e quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre os significados e uma base material específica e maior será a

3 O trecho é tradução do texto publicado no ano de 2003 e refere-se ao texto originalmente produzido na década de 1990: *The fundamental proposition is that the same distribution of power may be reproduced by apparently opposing modalities of control. There is not a one-to-one relation between a given distribution of power and the modality of control through which it is relayed. In terms of this paper, pedagogic practices are cultural relays of the distribution of power. Although visible and invisible pedagogies are apparently opposing types, it will be shown that both carry social class assumptions.*

probabilidade de um código elaborado. [...] Os princípios de classe social da divisão social do trabalho e de suas relações sociais localizam e distribuem de forma diferencial códigos de produção (elaborado e restrito) no interior de sua hierarquia. [...] A educação é a agência estatal oficial para a localização e distribuição geral dos códigos elaborados e suas modalidades de reprodução, os quais criam, posicionam e avaliam de forma seletiva sujeitos pedagógicos oficiais. (BERNSTEIN, 1996, p. 154-156).

Em suas pesquisas, Bernstein (1996; 2003a) identifica que parte dos índices de retenção no sistema escolar britânico se dá pela falta de domínio do código elaborado na escola. Essa é uma mola propulsora para grande parte das inquietações do autor: as relações estruturais e organizacionais na instituição de ensino e como a distribuição de códigos (restritos e elaborados) pode contribuir na regulação de posições sociais. Notoriamente, não se trata de uma teorização de fácil compreensão, conforme Silva (2016):

Sua teorização foi se tornando cada vez mais formal ao longo dos anos, tornando-se quase matematizada. Se conseguirmos ir além dessa aparente impenetrabilidade, entretanto, há muito o que aprender com ela. Ela continua nos mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica. Afinal, uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. (SILVA, 2016, p. 76).

A diferenciação na distribuição de códigos é interessante em parte porque as prescrições curriculares e os documentos oficiais norteadores da educação tendem a adotar o princípio do código elaborado (o emprego amplo e formal da língua materna, o conhecimento científico da natureza em diversas perspectivas, o desenvolvimento consistente das operações numéricas, a experiência técnica e/ou estético-artística, entre outros), e em parte por conta da influência que o arranjo político, social e econômico tem na constituição dos sistemas escolares:

A forte regra de ritmo do currículo acadêmico da escola cria a necessidade de dois locais de aquisição. Ele cria uma forma/modalidade específica de comunicação que não privilegia a narrativa cotidiana. Nessa estrutura, os filhos das classes menos favorecidas são duplamente desfavorecidos. Não há segundo local de aquisição e sua orientação para a linguagem, narrativa, não é privilegiada pela comunicação pedagógica da

escola, seja na forma ou no conteúdo, pois apenas algumas narrativas são permitidas na escola. Assim, a regra do ritmo de transmissão atua seletivamente sobre quem pode adquirir na escola o código pedagógico dominante, e esse é um princípio de seleção da classe social. Para enfraquecer a regra do ritmo exigiria-se uma mudança na alocação de capital cultural e capital econômico para a escola. Uma mudança no capital cultural, porque uma regra de ritmo enfraquecida estabelece diferentes práticas e comunicações em sala de aula o que exigirá uma mudança na formação de professores e um aumento no capital econômico, porque a transmissão da mesma informação agora custará mais. É provável, no entanto, que os custos da repetição anual em algumas sociedades certamente sejam reduzidos, juntamente com os custos da juventude alienada. Atualmente, a pedagogia visível da escola é barata de transmitir porque é subsidiada pela família de classe média e paga pela alienação e fracasso dos filhos das classes e grupos desfavorecidos. (BERNSTEIN, 2003a, p. 68)<sup>4</sup>.

O autor dimensiona, portanto, a presença do código elaborado nas famílias de classe média, que configuram um segundo local de aquisição do código elaborado que os alunos vivenciam na escola. Em contrapartida, dimensiona, também, a falta do código elaborado ou substancialmente em menor grau no âmbito das famílias populares, o que limita o segundo local de aquisição (do código elaborado) aos filhos e filhas dessas famílias que, marcadas pelo conhecimento cotidiano, local, restrito, têm suas narrativas ignoradas pela escola de forma velada.

Mudar essa configuração exigiria ampliar o horizonte de formação de professores e professoras visando abranger uma parcela maior de estudantes. Por um lado isso poderia exigir mais custos do estado, haja vista a injeção de recurso para a formação e atuação docente, mas por outro lado provavelmente representaria uma economia nos custos gerados pela reprovação na Educação Básica. A partir dessa explanação, vale a pena reler a citação de Bernstein supracitada.

Com efeito, nesse cenário vale a pena refletir sobre o modelo pedagógico de ensino por competências, pedagogias invisíveis, classificações e enquadramentos fracos. Essa configuração, quando adotada na instituição de ensino ou no trato docente, prescinde de uma análise prévia sobre como as estruturas políticas, econômicas e sociais mais amplas configuram a distribuição de riqueza, os diferenciais culturais e a localização

4 Novamente, tradução do texto publicado em 2003 e originalmente produzido em 1990. Fizeram-se as necessárias consultas ao volume IV de *class, codes and control* para dirimir eventuais dúvidas. Ao final, nas referências do presente artigo, o texto aparece na versão original e traduzida.

dos sujeitos nesses contextos. Caso essas pedagogias não sejam acompanhadas por mudanças compatíveis nessas esferas mais amplas, podem não atingir os fins esperados.

Observam-se, portanto, linhas críticas que apontam as fragilidades de assumir um currículo com base em competências sem o devido dimensionamento dessa formatação na estrutura social. A crítica representa, nesse cenário, não um argumento contrário às competências, mas uma lente de análise que permite discutir as competências para além dos muros da escola, projetando os seus impactos na sociedade de forma mais ampla.

Considerando o intenso momento de reformas educacionais no Brasil, bem como os novos delineamentos propostos pela BNCC, é fundamental compreender o panorama em que se insere a discussão sobre as competências, considerando a reforma do Ensino Médio e o alinhamento dos sistemas escolares às prescrições curriculares oficiais.

## UMA DISCUSSÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio tem gerado inquietações. Entre os principais aspectos no âmbito político, destacam-se críticas na condução do processo de construção do documento, bem como possibilidades de sua implementação no campo da Lei 13.415/2017, que foi promulgada por decreto e, dessa forma, interpretada por diversas entidades de classe como aligeirada e com vistas ao cumprimento de uma agenda política. Apenas como exemplo, é possível observar o rápido percurso das audiências públicas organizadas para ocorrer em Florianópolis/SC, São Paulo/SP (cancelada), Fortaleza/CE, Belém/PA (cancelada) e Brasília/DF.

Questiona-se uma flexibilidade curricular em que se propõe o ensino de língua portuguesa e matemática ofertados obrigatoriamente nas três séries/anos do Ensino Médio, enquanto os demais componentes são restritos até 1.800 horas, complementados por itinerários formativos a depender das possibilidades nos sistemas de ensino. Somados, BNCC e itinerários formativos devem atingir a carga horária total de 3.000 horas (1.000 horas para cada ano do Ensino Médio) no prazo de 05 anos e, a partir daí, 1.400 horas (a cada ano do Ensino Médio) progressivamente, com vistas à educação integral. O documento permite uma formatação por áreas de conhecimento nas escolas, caso os sistemas de ensino ou unidades escolares assim optem. Entre outros pareceres:

Não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Para Saviani (2011), a escola cumpre o papel de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Segundo o autor, esse saber é sistematizado e pressupõe uma cultura letrada, como também a linguagem dos números, da natureza, a compreensão da sociedade. Não obstante, o autor reflete que essa configuração de conteúdos foi naturalizada, ou melhor, se apresenta como óbvia, e como é frequente acontecer com aquilo que é óbvio, “acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção e, esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (SAVIANI, 2011, p. 15).

É possível observar que a configuração de 1.400 horas por ano letivo no Ensino Médio – caso a reforma proposta na Lei 13.415/2017 atinja a sua plena implementação – representa uma soma de 4.200 horas, sendo que, para a BNCC estão reservadas somente 1.800 horas de carga horária. Ou seja, embora nos primeiros 05 anos estejam previstos até 60% de estudos no terreno da BNCC, e 40% para os itinerários formativos, após a plena implementação da Lei, a lógica é que as porcentagens cheguem ao oposto, restando 40% da carga horária destinada à BNCC e 60% da carga horária destinada aos itinerários formativos, conforme o Quadro 2.

Outras duas indagações importantes dizem respeito à Parte Diversificada e ao horizonte de avaliações. Primeiro, a Parte Diversificada. Não está claro se os itinerários formativos abarcam ou constituem a Parte Diversificada, ou seja, os itinerários formativos são a Parte Diversificada do currículo? Ou a Parte Diversificada deve estar presente em todo o percurso de escolarização do Ensino Médio? Embora o caminho lógico aponte para a segunda opção (permeiar o currículo ao longo do Ensino Médio) isso deve ser transparente para evitar interpretações diversas. Perante a legislação:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser **complementada**, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Art. 35-A § 1o. A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar **harmonizada** à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

É necessário entender, portanto, o lugar da Parte Diversificada no currículo, tarefa para os sistemas de ensino e atenuada pelo fato de que o Brasil, com proporções continentais, apresenta forte heterogeneidade sociocultural. Em síntese, a Parte Diversificada ampara uma flexibilidade curricular importante, mas pode ser diferencialmente interpretada, razão pela qual não deve ser lateralizada nas discussões em que se insere a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Quanto às avaliações, sobretudo aquelas destinadas aos estudantes egressos do Ensino Médio, mais especificamente os vestibulares, bem como outros exames e programas que representam formas de acesso ao nível superior, tais como o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Seleção

Unificada (SISU) ou os programas de avaliações seriadas<sup>5</sup>, faz-se necessário refletir de que maneira a BNCC e a reforma do Ensino Médio podem impactar nas formatações avaliativas.

Conforme Saviani (2008), o conhecimento elaborado e sistematizado nas instituições de ensino tem sido interpretado como determinante na regulação das posições sociais, separando aqueles que alcançam sucesso – ou não – na sociedade e no mundo do trabalho. Em síntese, há substanciais interpretações dos autores anteriormente mencionados, que, com diferentes proposições, revelam a necessidade de um olhar crítico para os processos de escolarização, haja vista que a educação, em diferentes momentos de sua realização, pode reproduzir as desigualdades sociais (MOREIRA; SILVA, 2011), sobretudo quando não está clara a distinção entre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2014).

Observa-se a necessidade de refletir que uma base nacional tem potencial para ser um mecanismo de controle político do conhecimento escolar (APPLE, 2001), bem como a necessidade de compreender em que medida a Lei 13.415/2017 gera uma polarização no currículo do Ensino Médio no âmbito da competência e do desempenho, conforme relacionado de forma mais aprofundada neste trabalho a partir dos estudos de Bernstein (1996; 2003b).

5 Programas em que os alunos realizam as avaliações ano a ano durante o Ensino Médio. Ao final, a soma das médias pode garantir o acesso à universidade. No caso do Distrito Federal, há o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB.

**Quadro 2** – Progressão de carga horária a partir da Lei 13.415/2017

ENSINO MÉDIO			
Carga Horária Mínima por ano no Ensino Médio	Até março de 2017, mínimo de 800h	No prazo de 05 anos, a partir de março de 2017, 1.000h	Após 2022, progressiva- mente, 1.400h
	1º ano	1º ano	1º ano
	2º ano	2º ano	2º ano
	3º ano	3º ano	3º ano
TOTAL	2.400h	3.000 horas	4.200 horas
	Até 1.800 horas para a BNCC		

Fonte: Quadro síntese elaborado pelo autor com base na Lei 13.415/2017

A avaliação, parte essencial da organização do trabalho pedagógico, tem assumido uma função estratégica como instrumento de comprovação do conhecimento escolar, representando a principal via de acesso ao nível superior no Brasil. Assim, considerando que, para o Ensino Médio, o sucesso escolar esteja ligado à comprovação dos conhecimentos sistematizados nas instituições de ensino, é importante refletir em que medida os novos delineamentos da BNCC e a reforma da referida etapa podem impactar de forma desigual, por exemplo, as escolas da esfera pública e da esfera privada.

A flexibilização de conteúdos escolares do Ensino Médio seria pacífica na esfera privada de ensino? Considerando que a comprovação do saber elaborado é determinante para o suces-

so nas avaliações de acesso ao nível superior? Mesmo atendendo às mudanças, a educação privada tende a oferecer condições estruturais e materiais para o trajeto de escolarização. O sistema público de ensino depara-se com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita o gasto público por 20 anos.

Um panorama quantitativo, com vistas ao aprofundamento das inquietações explanadas acima, pode ser traçado a partir do número de matrículas que o Ensino Médio regular recebe anualmente no país. Dados do Censo Escolar coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) permitem dimensionar não somente a abrangência da reforma educacional, mas a complexidade em que está inserida em termos numéricos. No Brasil, no ano

**Quadro 03** – Quantidade de matrículas por série/ano no Ensino Médio regular em 2018 no Brasil – esfera pública e privada

1º ano do Ensino Médio				2º ano do Ensino Médio			
Ensino Público			Ensino Privado	Ensino Público			Ensino Privado
Federal	Estadual	Municipal		Federal	Estadual	Municipal	
76.491	2.499.426	14.374	335.896	57.406	2.110.810	13.416	307.865

Fonte: INEP: Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018).

**Quadro 04** – Quantidade de matrículas por série/ano no Ensino Médio regular em 2018 no Brasil – esfera pública e privada

3º ano do Ensino Médio			
Ensino Público			Ensino Privado
Federal	Estadual	Municipal	
47.202	1.835.260	12.535	282.248

Fonte: INEP: Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018).

**Quadro 05** – Quantidade de matrículas por série/ano no Ensino Médio – esfera pública e privada. 4º ano e turmas não seriadas.

4º ano do Ensino Médio*				Não seriada**			
Ensino Público			Ensino Privado	Ensino Público			Ensino Privado
Federal	Estadual	Municipal		Federal	Estadual	Municipal	
13.640	40.714	869	2.038	14.919	40.864	266	3.990

Fonte: INEP: Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018).

\*Exemplo: Ensino Médio integrado a cursos técnicos com organização curricular total de 04 anos.

\*\* Turmas de Ensino Médio com organização curricular não seriada.

de 2018, o número total de matrículas no Ensino Médio regular foi de 7.709.929. Refinando esse quantitativo por série/ano, bem como por esfera pública e esfera privada, os dados revelam as informações apresentadas nos Quadros 03, 04 e 05.

Tomando como ponto de partida a quantidade total, em nível nacional (7.709.929 matrículas), são 6.777.892 matrículas na esfera pública e 932.037 na esfera privada. É possível identificar que um quantitativo de aproximadamente 87% das matrículas no Ensino Médio regular se encontram na esfera pública, enquanto na esfera privada as porcentagens caem para aproximadamente 13%<sup>6</sup>. Assim, comparadas às duas esferas, os dados são sintomáticos e permitem dimensionar objetivamente dois aspectos: por um lado, a missão governamental em atender a demanda de escolarização no Ensino Médio; por outro lado, o dever estatal em garantir a escolarização nessa etapa.

A depender da região geográfica observada, as porcentagens podem sofrer alterações, haja vista que os números apresentados acima consideram a totalidade de matrículas do Ensino Médio regular no Brasil sem a distinção da região. Uma vez organizados os números por região, mantém-se o contraste entre a esfera pública e a esfera privada, mas com porcentagens diferentes, conforme indicado pelo Quadro 06.

Na esfera pública, foram somados os dados de matrícula do Ensino Médio regular (1º, 2º, 3º, 4º ano/série e não seriado) em nível federal, estadual, municipal e distrital, para a obtenção do número de matrículas por região. Na esfera privada, foram somados os dados de matrícula no Ensino Médio (1º, 2º, 3º, 4º ano/série e não seriado). As sinopses estatísticas do Censo Escolar (2018) não apresentam maior distinção (fede-

ral, estadual, municipal, distrital) para a esfera privada, apenas os números.

Os dados permitem uma interpretação com valores aproximados, considerando que o controle de matrícula brasileiro pode apresentar limites em razão da própria dinâmica escolar no país (mudanças de escola, alunos com duas matrículas, ensino médio normal/magistério, cursos técnicos integrados, entre outros). Não obstante, identifica-se um panorama preocupante, pois o contraste entre a esfera pública e a esfera privada é muito grande.

Cabe, ainda, um aprofundamento maior por estado ou cidade, pois a fonte de dados em questão permite uma análise mais localizada, o que se mostra importante na confirmação de resultados e possíveis generalizações parciais. O Ensino Médio regular configura interessante contexto de análise, pois a matrícula escolar na idade apropriada<sup>7</sup> representa a maior parcela em termos quantitativos. Nos limites do presente trabalho apresentam-se, por exemplo, possibilidades de análise no Distrito Federal – DF, considerando o Ensino Médio regular quanto à faixa etária e quanto às diferenças entre o número de matrículas da esfera pública e da esfera privada (Quadro 07 e Quadro 08).

No quadro 07, observa-se que estudantes entre 15 e 17 anos representam a maior parcela de matrículas. No quadro 08, a 4º série/ano foi suprimida, pois o Censo Escolar não identifica matrículas nesse campo, e as matrículas em turmas não seriadas representam apenas 71 matrículas individuais. É possível identificar, portanto, que um quantitativo superior a 75% dos estudantes matriculados no Ensino Médio regular no DF estão

6 O contraste é ligeiramente maior, mas, em porcentagem, não atinge um número inteiro. Assim, para evitar o uso de casas decimais, facilitar a leitura e a interpretação, os números foram arredondados.

7 O contraste é ligeiramente maior, mas, em porcentagem, não atinge um número inteiro. Assim, para evitar o uso de casas decimais, facilitar a leitura e a interpretação, os números foram arredondados.

**Quadro 06** – Total de matrículas por região brasileira e esferas (pública/privada)

	Número de Matrículas	Esfera Pública	Esfera Privada	Porcentagem Aproximada	
				Pública	Privada
Norte	783.745	733.635	50.110	93%	07%
Nordeste	2.183.818	1.966.669	217.149	90%	10%
Sudeste	3.151.377	2.684.914	466.463	85%	15%
Sul	1.005.497	886.589	118.908	88%	12%
Centro-Oeste	585.492	506.085	79.407	86%	14%
Total Geral	7.709.929	6.777.892	932.037	87%	13%

Fonte: INEP: Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018). Quadro-síntese elaborado pelo autor.

**Quadro 07** – Matrículas no Ensino Médio regular no Distrito Federal por faixa etária

Número de Matrículas no Ensino Médio por Faixa Etária							
Região	UF	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais	Total
Centro Oeste	Distrito Federal	4.052	91.923	12.502	1.160	301	

Fonte: INEP: Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018). Quadro-síntese elaborado pelo autor

**Quadro 08** – Matrículas no Ensino Médio regular do DF em 2018 (pública e privada)

1º ano do Ensino Médio			2º ano do Ensino Médio			3º ano do Ensino Médio		
Ensino Público		Ensino Privado	Ensino Público		Ensino Privado	Ensino Público		Ensino Privado
Federal	Distrital		Federal	Distrital		Federal	Distrital	
1.277	34.015	9.952	752	25.530	8.702	656	21.098	7.885

Fonte: INEP: Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018). Quadro-síntese elaborado pelo autor.

na rede pública, haja vista que, do total de matrículas, 109.938, o ensino público corresponde a 83.333; e o ensino privado, a 26.605. Vale destacar, ainda, que o DF ocupa a 1ª posição no ranking brasileiro quanto rendimento nominal mensal domiciliar per capita segundo os dados do IBGE<sup>8</sup> de 2019.

Tendo em vista que a BNCC e a reforma do Ensino Médio devem nortear a elaboração dos projetos pedagógicos escolares tanto na esfera pública quanto na esfera privada, de modo a contemplar a educação integral gradativamente, é justificável a discussão sobre as mudanças representarem oportunidades de humanização pelo conhecimento ou, pelo contrário, possíveis desigualdades educacionais no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante todo o exposto, o aprofundamento teórico à luz dos estudos de Basil Bernstein contribuiu para a discussão sobre o currículo, sendo possível dimensionar as pedagogias visíveis e invisíveis, classificação, enquadramento, código elaborado e código restrito como lentes de análise para os modelos pedagógicos com base em competências e desempenho.

Foi observado que a modalidade de um código pode ser interpretada de acordo com os valores de classificação e enquadramento. Em síntese, Bernstein (1996a) aponta que, em épo-

cas de crises econômicas, os valores de classificação e enquadramento (ao nível do sujeito) tenderão a ter maior força, ao passo que, em tempos de bem-estar social, todos os valores (ao nível do sujeito e das instituições) tendem a enfraquecer. Segue daí a compreensão fundamental de que toda escolha pedagógica deve estar, conscientemente, bem situada historicamente.

Caberiam, ainda, diversas possibilidades de aprofundamento no trabalho do autor como, por exemplo, a fragilidade da relação existente entre o sucesso/fracasso escolar e o QI dos alunos e alunas, as diferenças de posicionamento entre a religião e as camadas economicamente favorecidas no usufruto do código elaborado na educação, a relação existente entre a adoção de um determinado modelo pedagógico nos sistemas de ensino e o gasto público estatal, entre outros. O autor se apresenta como uma fonte teórica consistente para análises estruturais.

Não obstante, o autor também apresenta limites quanto à sua aplicação teórico-empírica. Bernstein desenvolve seu campo de teorias analisando as propostas pedagógicas com foco na criança, que foram exponenciais em sua época. Suas proposições foram ampliadas ao secundário educacional em parte pelos seus alunos de pós-graduação, com pesquisas empíricas, em parte pelo constante enfrentamento científico empreendido no âmbito acadêmico com professores e pesquisadores. A absorção resultante desses contextos demonstra um refinamento constante de sua tese, o que é bom, por entender o conheci-

8 Disponível para consulta em: [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br)

mento como dinâmico e refinável, mas que também confere particular complexidade aos diferentes momentos de sua produção intelectual.

Vale destacar ainda que o autor desenvolveu pesquisa no contexto britânico e, embora as categorias de análise permitam generalizações ao nível teórico, podem configurar generalizações parciais quando confrontadas com as diferenças de contexto entre países e com a distância cronológica em que foram produzidas. No Brasil, por exemplo, o horizonte de avaliação que se apresenta nas políticas educacionais, aponta, ao menos em parte, para a aferição do desempenho de estudantes por meio de competências. Há formatações possíveis em que as competências se apresentam como indicadores para a avaliação de desempenho, e isso deve ser ponderado. Todavia, a produção científica (em seu aspecto coletivo) certamente representa um bom termômetro para medir os limites e as possibilidades de uso das teorias de Bernstein, em cada contexto educacional, clarificando os pontos de coerência, bem como em que momento é necessário realizar uma “crítica da crítica”. A previsão mais segura é que o aprofundamento teórico deve estar conscientemente relacionado ao contexto.

Nos limites desse artigo, foram destacadas as fragilidades de assumir um currículo por competências sem a devida apreciação crítica, haja vista o contraste entre o sistema público e o sistema privado de ensino se mantida a conjuntura político-econômica de contingenciamento de gastos em educação no Brasil. O conhecimento escolar, dimensionado nos componentes curriculares do Ensino Médio, foi identificado como essencial para o acesso à educação superior, uma vez que a comprovação de conhecimentos sistematizados é exigida em avaliações e exames para o ingresso no referido nível. Portanto, o Ensino Médio deve estar organizado sem que represente um obstáculo para o sucesso escolar e profissional, sobretudo dos estudantes matriculados na rede pública de ensino. A educação, quando plenamente subsidiada, gera riqueza para o país.

Espera-se que as análises aqui empreendidas contribuam com reflexões pertinentes ao momento presente da reforma educacional, para que, no conjunto da produção científica, seja possível acompanhar de forma epistêmica os diferentes impactos estruturais no sistema de ensino brasileiro, alinhados ao

rigor científico e à crítica acadêmica necessária ao desenvolvimento do campo intelectual em educação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Volume IV. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Vozes: Petrópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Class, Codes and Control: the structuring of pedagogic discourse**. Volume IV. Routledge; London. 2003a.

\_\_\_\_\_. BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de pesquisa, n. 120, p. 75-110, 2003b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. 1975.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: uma proposta para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: [bncc.gov.br](http://bncc.gov.br). Acesso em: 30/03/2019

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília. Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 2019

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. (Trad.). Cláudia Schlling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O curriculum oculto**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. Educação Unisinos, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

YOUNG, Michael. **Michael Young e o campo do currículo**: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. (Entrevista).

GALLAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1.109-1.124, out./dez. 2014.

## CURRÍCULO

\* Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Afiliação: Instituto Federal de Brasília (IFB). Membro do grupo Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5058143487574045>