

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA,
POLÍTICA, SOCIEDADE

Luciana Marcela Baccarat Teixeira Lino

**Análise de diretrizes, parâmetros e bases curriculares de sistemas estrangeiros
e brasileiro, referente ao Ensino médio, à luz da teoria crítica**

SÃO PAULO

2025

Luciana Marcela Baccarat Teixeira Lino

Análise de diretrizes, parâmetros e bases curriculares de sistemas estrangeiros e brasileiro, referente ao Ensino médio, à luz da teoria crítica

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em **Educação: História, Política, Sociedade (EHPS)**, sob a orientação do **Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior**

SÃO PAULO

2025

Banca Examinadora

"O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 141279/2021-4"

"This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Finance Code 141279/2021-4"

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Vinicius e Vicente pelo amor, inspiração e compreensão.

À Rosely, Priscila, Isabella, Reinaldo e outros familiares pelo amor, apoio e dedicação.

Ao Alan pela motivação e apoio.

Ao professor Carlos pelo carinho, apoio e orientações.

Aos amigos Dayane, Júlia, Luciana, Rafael, Silvia, Thais pelo amor e carinho.

Para toda a minha rede de apoio representada aqui pelos nomes de Leonardo e Arima por nunca desistirem de mim.

À Betinha, coordenação e corpo docente do EHPS-PUC/SP, especialmente representados aqui nos nomes dos professores Odair e José Geraldo, por todo apoio.

RESUMO

LINO, Luciana Marcela Baccarat Teixeira. **Análise de diretrizes, parâmetros e bases curriculares de sistemas estrangeiros e brasileiro, referente ao Ensino médio, à luz da teoria crítica.** Tese (Doutorado em Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A aprovação do Novo Ensino Médio e da BNCC no Brasil, reforma estrutural e curricular formuladas para a última etapa de ensino básico, ocorrida entre 2017 e 2018, representa um fenômeno de repercussão nas redes estaduais pelo país. A elaboração desses parâmetros apresenta elementos e estruturas semelhantes a observada internacionalmente, baseadas em objetivos de aprendizagem, competências e habilidades, assim como na elegibilidade de parte do conteúdo oferecido. Dessa forma, a pesquisa visou realizar uma análise comparativa entre dois documentos estrangeiros e o brasileiro com o intuito de identificar e analisar criticamente o contexto, as características e a estrutura das propostas para o ensino médio elaboradas e praticadas nos últimos anos e como elas transmitem uma concepção da educação para os jovens em três países do continente americano (Brasil, Canadá e Chile). Neste sentido, a pesquisa se propôs a identificar e analisar semelhanças e diferenças entre o currículo brasileiro e os internacionais. A pesquisa tem como referencial a teoria crítica da sociedade, especificamente Marcuse e sua formulação acerca dos conceitos de sociedade unidimensional, homem unidimensional e fechamento do universo da locução. Como hipótese de pesquisa, que foi confirmada, as decisões, concernentes a elaboração das propostas curriculares para o ensino médio, não são tomadas apenas nacionalmente; elas são provenientes da política internacional, expressam a divisão internacional do trabalho e os interesses representados nos órgãos internacionais. Nesse sentido, os currículos são manifestações das tendências políticas e econômicas do capitalismo tardio.

Palavras-chave: Novo ensino médio; currículos internacionais; BNCC; juventude; Brasil, Canadá e Chile.

ABSTRACT

LINO, Luciana Marcela Baccarat Teixeira. **Analysis of Guidelines, Parameters, and Curricular Bases of Foreign and Brazilian Systems, Regarding High School Education, in Light of Critical Theory**. Doctoral Thesis (PhD in Education from the Post-Graduate Program in Education: History, Politics, Society) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

The approval of the New High School curriculum and the BNCC (Common National Curricular Base) in Brazil, structural and curricular reforms for the final stage of basic education, which occurred between 2017 and 2018, represents a phenomenon with significant repercussions across state education networks throughout the country. The development of these parameters exhibits elements and structures similar to those observed internationally, based on learning objectives, competencies, and skills, as well as the eligibility of part of the content offered. Thus, this research aimed to conduct a comparative analysis between two foreign documents and the Brazilian one to identify and critically analyze the context, characteristics, and structure of high school education proposals developed and implemented in recent years. It also examined how these proposals convey a conception of youth education in three American countries (Brazil, Canada, and Chile). In this sense, the research sought to identify and analyze similarities and differences between the Brazilian and international curricula. The research is grounded in the critical theory of society, specifically Herbert Marcuse and his formulations concerning the concepts of one-dimensional society, one-dimensional man, and the closing of the universe of discourse. The research hypothesis, which was confirmed, posits that decisions concerning the elaboration of high school curricular proposals are not made solely at the national level; they stem from international policy, express the international division of labor, and reflect the interests represented in international organizations. In this regard, curricula are manifestations of the political and economic tendencies of late capitalism.

Keywords: New high school; international curriculums; BNCC; youth; Brazil, Canada, Chile.

SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara da educação Básica

CEN – Conselho Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FL – Fundação Lemann

IAS – Instituto Ayrton Senna

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Da Educação

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

TPE – Todos pela Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivos de pesquisa	22
1.2 Hipótese de pesquisa	23
1.3 Referencial teórico	23
1.4 Competências e habilidades: visão internacional – conceitos da área administrativa aplicados à educação.....	29
2. Procedimentos da pesquisa e análise	32
3. Resultados encontrados - análise da BNCC, currículo chileno e currículo de Québec (Canadá).....	36
3.1 Dimensão Estrutura e características do documento	36
3.2 Conteúdo dos documentos – análise geral	40
3.2.1 Educação e suas finalidades	40
3.2.2 Tecnologia e suas finalidades na educação	45
3.2.3 Público-alvo da educação secundária/média: estudantes jovens e adolescentes	47
4. Conteúdo dos documentos – com base em palavras-chave (número de vezes em que aparecem nos documentos analisados).....	55
4.3 Menção à cidadania ou formação cidadã no currículo de Quebec.....	58
4.4 Menção à cidadania ou formação cidadã no currículo chileno	61
4.5 Algumas conclusões.....	61
4.6 Menção à diversidade na BNCC.....	62
4.7 Menção à diversidade no currículo de Quebec	63
4.8 Menção à diversidade no currículo chileno	64
4.9 Mais algumas conclusões.....	66

4.10 Menção a competências, habilidades e necessidades formativas na BNCC	66
4.12 Menção a competências, habilidades e necessidades formativas no currículo de Quebec 73	
4.13 Novas conclusões	88
4.14 Menção à emancipação e liberdade na BNCC	89
4.15 Menção à emancipação e liberdade no currículo de Quebec	90
4.16 Menção à emancipação e liberdade no currículo chileno.....	92
4.17 Algumas outras conclusões.....	94
4.18 Menção à desenvolvimento pessoal na BNCC.....	95
4.19 Menção à desenvolvimento pessoal no currículo de Quebec	96
4.20 Menção a desenvolvimento pessoal no currículo chileno	96
4.21 Últimas conclusões do capítulo	97
5.1 Brasil, Chile e Canadá (Québec): contexto político	98
5.2 Estrutura organizacional, população e cultura: Brasil, Chile e Canadá (Québec) ..	101
5.3 Política educacional e grupos de interesse: Brasil, Chile e Canadá (Québec).....	103
Considerações finais.....	111

APRESENTAÇÃO

Nascida em família de classe média conservadora, minha trajetória escolar sempre ocorreu em escolas particulares de elite na zona sul de São Paulo. Com boas notas e bem-vista pelos professores, tive uma trajetória traumática, marcada pelo bullying, que naquela época era tratado com normalidade nos ambientes educacionais. Quando terminei o então colegial, como toda adolescente de classe média, meu percurso natural era escolher o que faria profissionalmente e meu interesse na época era pela área de exatas. Pensava em ser engenheira ou fazer administração. Porém, foi no cursinho que me apaixonei pela área de humanas. Naquele ano mudei drasticamente minha escolha do curso superior para jornalismo e história. Me inscrevi na Faculdade Cásper Líbero para o primeiro curso e na Universidade de São Paulo (USP) para o segundo. Passei nas duas e as cursei simultaneamente.

Minha paixão pela educação começou nas aulas de licenciatura e nos estágios que realizei em escolas públicas, uma realidade com a qual nunca havia me deparado. Ao mesmo tempo, durante o curso de jornalismo fiz estágios em instituições do terceiro setor com foco em educação, o que aumentou ainda mais meu interesse pelo assunto.

Outro marco que me trouxe para a educação foi o tema que escolhi para o meu trabalho de conclusão de curso na Cásper: um livro reportagem sobre educação de jovens e adultos. Durante esta pesquisa tive a oportunidade de frequentar os mais diversos cursos de EJA existentes em São Paulo e entrevistar alunos e professores – em escolas, igrejas e até em hospitais e na então Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), hoje chamada de Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação Casa. Novamente este contato com realidades totalmente diferentes da minha e com as quais minha família pouco ou nada se sensibilizava me fez ver o mundo de outra maneira e passei a entender a educação como forma de transformação social e busca de equidade.

A partir daí minha trajetória profissional se consolidou na área. Trabalhei por 10 anos fazendo matérias para o site de um instituto social focado em educação. A experiência me abriu portas para conhecer mais pessoas do meio e neste período veio o desejo de me aprofundar mais no tema. Foi aí, em 2010 que me inscrevi no mestrado pelo programa de pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Minha dissertação resultou em um estudo de caso sobre uma Associação de Pais e Mestres (APM) de uma escola

estadual localizada na zona sul de São Paulo. Na época tinha bastante interesse em estudar o papel dessas instâncias e sua real contribuição para a educação democrática.

Logo após a defesa engravidei do meu primeiro filho, Vinicius, hoje com 12 anos e emendei pouco tempo depois um segundo bebê, Vicente, hoje com 8 anos. Continuei trabalhando como jornalista no instituto até o nascimento do meu segundo filho, quando fui desligada. Por alguns anos me dediquei exclusivamente ao papel de mãe, o que na minha opinião é um exercício diário de contato com a educação. Em 2018, iniciei um trabalho de consultoria para uma empresa fornecedora de pesquisas e avaliações para institutos, fundações e instituições públicas, trabalho que realizo até hoje, com orgulho de dizer que minha profissão atual é a de pesquisadora.

Em 2020, em meio a pandemia, com as crianças já na escola e retomando um trabalho na área de educação, senti a necessidade e o desejo de finalmente cursar o doutorado, mesmo com uma diferença de oito anos em relação a defesa do mestrado, em um momento completamente diferente da minha vida e já com mais maturidade acadêmica, profissional e pessoal.

Desta vez optei por pesquisar o Ensino Médio à luz da teoria Crítica da sociedade, que tem sido minha lupa para analisar qualquer situação com a qual me deparo e meu modo de enxergar o mundo.

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, o Brasil passou por diversas reformas no ensino secundário nas quais se estabeleceram diferentes formas de relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante: concorrentes, complementares e integrados (ZOTTI, 2015).

A última transformação pela qual passa o país estabelece o chamado “Novo Ensino Médio”, ainda que este já tenha sofrido alterações, no ano de 2024, pela Lei 14.945, e está em processo de implementação, inclusive normativo, pelas secretarias estaduais de educação, as quais tinham até o final de 2022 para concluir o processo. A reforma do nível secundário foi instituída pela Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016), emitida pelo governo Temer (2016/2018), convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a qual, entre outras atribuições, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Aliada à reforma do ensino médio, foi aprovada em 2018, pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), incluindo capítulos referentes a esta etapa de ensino, estruturada por áreas do conhecimento, competências e habilidades, que deveria ser implantada em concomitância com o “Novo Ensino Médio”.

Entre as principais mudanças estabelecidas pela legislação que trata do “Novo Ensino Médio” estão o aumento da carga horária e elegibilidade e flexibilidade do currículo por meio do oferecimento de cinco itinerários formativos – conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo e outras situações de trabalho, entre as quais os estudantes poderão escolher no ensino médio –, sendo quatro deles no ensino propedêutico (diferentes em cada estado) e um deles o ensino técnico-profissionalizante.

Em julho de 2024, o Congresso aprovou o Projeto de Lei 5230/2023, que altera a Lei 13.415/2017, principalmente no número de horas da formação obrigatória que passa de 1800 para 2400, e, consequentemente a diminuição da carga horária dos itinerários formativos de 1200 para 600 horas. O PL foi convertido na Lei 14.945/24, citada acima. Já a BNCC, estrutura-se a partir de áreas do conhecimento, competências e habilidades. Segundo o documento, o conceito de competência consiste na “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. 8)

Seguindo o processo legal do regime de colaboração, cabe aos estados estabelecerem, de acordo com as necessidades e realidades locais, seus currículos com base na BNCC, tanto no que se refere ao conteúdo obrigatório quanto, e principalmente, na especificação de quais os itinerários formativos serão oferecidos e de que forma isso será feito. Além disso, os estados devem implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), referente a esta etapa de ensino, aprovada pelo Ministério da Educação em 2018.

A observação das características gerais dos documentos já permite perceber que a reforma se restringe a um caráter curricular (determinação de um currículo base para todo o país; alteração de carga horária; elegibilidade e flexibilidade do currículo, via itinerários formativos) e que ambos buscam como objetivo, mesmo que não o único, que a formação oferecida no ensino médio seja uma preparação para o mercado de trabalho, com o oferecimento de itinerário formativo específico voltado para o ensino técnico-profissionalizante, mas também, de modo indireto, com os demais itinerários a serem trilhados pelos estudantes, bem como considerando a organização da BNCC (por competências).

Apesar da recente promulgação das normativas, o número de estudos e análises sobre o tema é robusto. Em busca simples no Portal de Periódicos da Capes ou no Google Scholar por “BNCC do Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio” ou “Reforma do Ensino Médio”, encontramos sempre dezenas de milhares de referências. Pode-se observar nesses trabalhos tendência ou mesmo posição consolidada de crítica ao processo autoritário que resultou na aprovação da reforma e da BNCC, aliada à recriação de reformas anteriores assentadas no discurso neoliberal dos anos 1990 e 2000 (Silva, 2018) e de influências externas, como Banco Mundial e OCDE (Ferreira; Fonseca, Scaff, 2019), e internas como o Movimento pela Base e o Movimento Todos pela Educação. Muitos destes estudos tratam de mais de um dos assuntos mencionados acima (Costa; Silva, 2019; Souza Neto, 2019; Esquinsani; Sobrinho, 2020; Andrade; Motta, 2020). Foi encontrada também revisão bibliográfica sobre o tema que corrobora com as informações colhidas anteriormente (Bugs; Tomazetti; Oliari, 2020)

A relevância dos instrumentos curriculares na definição de políticas educacionais é destacada entre especialistas sobre o tema. Para Rivas, eles

podem criar cidadãos patriotas, converter crianças a determinada religião ou encantá-los com o universo das ciências; podem manipular as consciências ou gerar nelas capacidades de reflexão crítica e compromisso com a justiça social. Os dispositivos de política educacional podem transformar vidas de forma massiva e sistêmica (RIVAS, 2015, p. 321).

Outros autores complementam que:

O currículo pode ser considerado um instrumento que permite dar conteúdo e coerência ao conjunto da política educacional. O currículo deixa de ser apenas um amontoado de planos, programas e disciplinas para transformar-se no produto de processos de acordos políticos e sociais sobre o que, para que e como educar no contexto do projeto de sociedade que se deseja construir. Os consensos ao redor do currículo se erguem como marco de referência possível para colocar o bem-estar global e o protagonismo dos estudantes como eixos centrais do sistema educacional, repensar a relação desses últimos com os imaginários de sociedade desejada, fortalecer a relação entre política educacional e reforma curricular e responder eficazmente às expectativas e demandas dos jovens e da sociedade (TEDESCO, J.C., OPERTTI, R., AMADIO, 2013, p. 5).

Porém, ainda tomando as linhas de pesquisa voltadas para os estudos desses “instrumentos” curriculares, Souza Neto pontua que o currículo é tratado como um objeto de fetiche, que poderia solucionar todos os problemas da qualidade da educação.

É fato que existe entre os discursos dos curriculistas formalistas a ideia de fetichização do currículo, como algo que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. Nessa perspectiva, o currículo é uma grade, um guia, está num livro, é um livro, enfim, uma coisa, “o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos” (SILVA, 2010, p. 101). Com o fetiche do currículo, parecem emergir algumas subjetividades: a segurança, o conforto, a proteção contra a incerteza, a indeterminação, enfim, o progresso. Cabe aos teóricos do currículo, criticar esse fetiche e suas subjetividades, denunciando-os e revelando-os, de modo a acabar com as confortantes ilusões do fetichista (neoliberal) de que a qualidade de ensino na escola e sua gestão são resolvidos com apenas a mudança do currículo, de modo a padronizá-lo em todo o sistema educativo nacional (SOUZA NETO, 2019, p 706).

O posicionamento crítico ao neoliberalismo explicitado por Souza Neto tem como pano de fundo o fato de que logo após ser engendrado no contexto de redemocratização do país, o modelo econômico, marcadamente nos anos de 1990, influenciou a formulação e implementação de políticas, que, muitas vezes, se ancoravam nos princípios democráticos basilares dos textos legais, como a LDB, mas estabeleceu o modelo chamado gerencialista, mais preocupado com os aspectos de eficiência – custo-benefício das políticas – do que necessariamente na efetividade – garantia do direito à permanência nos bancos escolares e aprendizados efetivos dos alunos.

Ao mesmo tempo, destaca-se o trabalho de Oliveira (2017), que analisa criticamente pesquisas a reforma educacional paulista dos anos de 1990, com o aporte da Teoria Crítica da Sociedade. Em sua análise, o autor aponta que o conceito de reforma surgiu na Inglaterra no século

XIV, mas ganhou destaque nos debates do movimento socialista mundial, a partir do materialismo histórico-dialético, com a possibilidade ou não de que as reformas fossem caminhos para a transformação social em diversas áreas ou se tal transformação só poderia ser atingida via revolução (ruptura).

Ao trazer autores como Rosa Luxemburgo e Adorno, Oliveira (2017) constata que as reformas, apesar de suas limitações, são vistas de forma positiva na conquista de melhorias para as camadas mais pobres da sociedade. Porém, o autor pontua, o que também é possível constatar em Adorno (2005), sobre as reformas educacionais, especificamente, que a contribuição da teoria crítica para esta análise aponta para as reformas como mais uma forma de manutenção do status quo.

Reformas escolares, cuja necessidade humana não se questiona, eliminaram a autoridade retrógrada. Entretanto, também debilitaram a já minguada dedicação e internalização do espiritual, necessária à liberdade. No presente, a Liberdade – o inverso da compulsão – foi atrofiada e a compulsão expandida, mas ainda nenhuma compulsão para a liberdade foi proposta (ADORNO, 2005, p. 9).

Assim, com base na revisão bibliográfica é possível perceber que a definição curricular na formação dos estudantes faz parte um campo de luta fundamental para a melhoria da qualidade da educação, mas ao mesmo tempo, ela por si só não dá conta de solucionar todos os problemas educacionais que, no caso brasileiro, afetam o ensino médio como a desigualdade social e a evasão e abandono escolares, por exemplo.

Ao mesmo tempo, sobrevalorizar a reforma curricular como solução para a construção de uma política educacional, significa não necessariamente seguir um fetichismo “neoliberal” (na política e na economia), como menciona Souza Neto, mas com base na teoria crítica, manter o aparato que atende ao sistema capitalista, assegurando a adequação/adaptação dos estudantes não às suas necessidades e interesses próprios, mas às do sistema. Afirmativa que também pode ser reiterada quando se trata do uso do currículo como preparação para o mercado de trabalho – novamente não para satisfazer possíveis interesses dos jovens, mas a outros particulares.

Os currículos nacionais foram criados por diferentes países com o intuito de determinar conhecimentos básicos que devem ser adquiridos pelos estudantes. Os documentos servem de referência a gestores públicos locais, diretores e professores para sua aplicação. No que se refere à estrutura, é possível classificá-los em: falta de elegibilidade e elegibilidade ramificada e por créditos, embora em alguns países possa haver combinação entre eles (CARDINI; SANCHES,

2018, p.34). A primeira delas configura-se como um currículo único para todos os alunos. Já a segunda é composta por uma parte fixa e outra flexível, de acordo com o interesse do aluno. A terceira, a de créditos, muito adotada em universidades públicas, também é mista, apenas estruturada a partir de um valor de créditos por disciplina que devem ser cumpridos pelos alunos ao final da etapa de ensino. Em geral, esse modelo é adotado preferencialmente no Ensino Médio. Tais documentos possuem estruturas e características próximas. Suas diferenças atendem ao contexto local, mas a maioria apresenta objetivos de aprendizagem, competências e habilidades correspondentes a cada objetivo, com disciplinas obrigatórias e optativas por série ou ano (de acordo com a estrutura curricular).

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram selecionados inicialmente três países cujos currículos seriam fontes de análise. Porém, ao longo da pesquisa, mostrou-se necessária a exclusão de um país, o Reino Unido, para que fosse dado devido aprofundamento analítico para cada caso, considerando a densidade dos documentos e o prazo de análise. Como critérios de escolha foram considerados o posicionamento no ranking do PISA (2018); a localização geográfica e influência em relação a política educacional brasileira; e, evidentemente, a existência de currículos padronizados.

O PISA é uma avaliação organizada pela OCDE, que mede a performance de estudantes de 15 anos em matemática, ciências e leitura em 78 países em todo o mundo. Os primeiros 15 colocados na avaliação em 2018 são: China (Pequim, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang); Singapura; Macao; China (Hong Kong); Estônia; Japão; Coreia do Sul; Canadá; Taiwan; Finlândia; Polônia; Irlanda; Eslovênia; Reino Unido e Nova Zelândia.

No que se refere a localização geográfica optou-se em priorizar representantes ocidentais, os quais, como é sabido, exercem maior influência em relação às políticas brasileiras. Assim, foram excluídos: China (Pequim, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang); Singapura; Macao; China (Hong Kong); Japão; Coreia do Sul; Taiwan; e Nova Zelândia. Optei por excluir a Estônia por ser um país de extensão muito inferior ao brasileiro e com características de desenvolvimento muito específicas, assim como a Finlândia, por exemplo.

Desta forma o próximo país mais bem colocado é o Canadá que não possui currículo nacional, devido a configuração federal, mas que pode ser trabalhado a partir de currículos das províncias. A província escolhida foi Québec, maior em extensão do país e com forte representação populacional. Por fim, ainda em relação ao critério de localização geográfica, optou-se em analisar

o primeiro colocado sul-americano no PISA, no caso, o Chile. No caso dos países mencionados acima (Canadá e Chile), e que são utilizados como fontes no desenvolvimento desta pesquisa, pode-se dizer que, no Chile, o documento Bases Curriculares 3º y 4º Médio, Ministerio de Educación Gobierno de Chile (CHILE, 2019) é estruturalmente bastante rígido e detalhado, sendo organizado por áreas do conhecimento e depois disciplinas, cada uma com seus objetivos de aprendizagem/competências, habilidades e atitudes identificadas por códigos. Além do currículo básico obrigatório para todos os estudantes, o documento contempla todas as opções de cursos oferecidas aos estudantes dessa etapa de ensino, que funciona em sistema ramificado, sendo uma das opções, o ensino técnico-profissionalizante.

Outro exemplo internacional é o caso de Quebec (Canadá). Os documentos (disponíveis no link <https://www.quebec.ca/en/education/preschool-elementary-and-secondary-schools/quebec-education-program/secondary>, organizados por disciplinas e séries, contemplam objetivos de aprendizagem e competências, habilidades organizadas por códigos e também rubricas de avaliação. O equivalente ao ensino médio em Quebec vai dos 14 aos 18 (Grade 9 ao 12). O sistema de organização curricular é por créditos. No que se refere ao ensino técnico-profissional, já que este é oferecido após a conclusão do secundário, no chamado College (curso de graduação, geralmente de dois anos, voltado para o mercado de trabalho). Porém, durante o ensino médio é possível escolher disciplinas de preparação para o College e a University (cursos de quatro anos ou mais oferecidos por universidades) ou para cursos de graduação. Observa-se a inserção direta no mercado de trabalho, além da existência de programas de estágio, que unem formação em sala de aula com trabalho em empresas.

A BNCC aponta 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas durante toda a educação básica e pontua em cada etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) competências específicas. No caso do Ensino Médio, as competências se diferenciam de acordo com o itinerário formativo a ser seguido, sendo que apenas português e matemática devem ser ministrados durante os três anos letivos. Para atingir cada competência, a BNCC estimula uma lista de habilidades a serem trabalhadas com os estudantes, além de práticas e campos para o desenvolvimento dessas habilidades. As áreas de conhecimento, competências e habilidades são organizados por códigos (numerações e categorias), porém sem rubrica ou metas a serem atingidas.

Outro destaque do conteúdo da BNCC é a criação do projeto de vida do estudante, definido como “o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (BRASIL, 2018, 473).

Nesse sentido, com base no conceito de cultura afirmativa, Marcuse (1997), que será detalhado no referencial teórico, prevê a alteração da cultura burguesa, que aponta para a busca da felicidade interior, para identidade com a sociedade em que o que vale é a adaptação ao aparato produtivo. É possível refletir que o estudante pode projetar uma expectativa, uma “felicidade interior” de que há um mundo a ser atingido, o que na prática não ocorrerá para a maioria, já que as próprias condições oferecidas pela reforma e pelo sistema de ensino, de forma geral, não permitem que isso ocorra. Outra possibilidade é que o projeto de vida se defina de maneira a adaptar e adequar o estudante para atender ao mercado de trabalho, como se aquele fosse um objetivo individual introjetado e depurado de seu caráter impositivo, com vistas a apenas servir ao aparato, ou seja, para “constranger os seus desejos”, como explicita a própria BNCC.

Conforme o cronograma estabelecido pelo MEC, o ano de 2022 deveria ser o da implementação do Novo Ensino Médio em todos os estados. Apesar de atrasos, todos os 26 estados e mais o Distrito Federal já homologaram seus currículos estaduais, segundo dados da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

No caso de São Paulo, o primeiro estado do Brasil a implementar o currículo do ensino médio, em conformidade com a BNCC, ainda em 2021, há um detalhamento na definição de competências socioemocionais.

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso do estudante na escola e têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais (SÃO PAULO, 2020, p. 26).

Como mencionado anteriormente, o termo utilizado é habilidades socioemocionais, que integram o conceito de competência, que chama bastante a atenção.

Outro ponto a ser observado é que a proposição de disciplinas eletivas, projeto de vida e escolhas de itinerários formativos orientados pela BNCC, e detalhados nos currículos estaduais.

Inclusive, com detalhamento de estrutura curricular e carga horária da modalidade de cursos técnicos, parece se ter a intenção de mostrar que supostamente há interesse na produção de uma estrutura curricular que resulte no envolvimento dos alunos. Consequentemente, emerge a crença que as resultantes do processo educativo, produto de tais regulamentações e de sua implementação, são alunos com desempenhos muito melhores nas avaliações de larga escala, o que, por sua vez, pode gerar a impressão de cada rede de ensino, desde que realize as reformas impostas, oferecerá o que há de mais avançado nas distintas áreas do conhecimento e na educação em geral. Enquanto isso, as condições objetivas evidenciam exatamente o oposto.

Este tipo de bem-estar, a superestrutura positiva sobre a base infeliz da sociedade, penetra o “meio” que medeia entre os senhores e os seus dependentes. Seus agentes de publicidade moldam o universo da comunicação no qual o comportamento unidimensional se expressa. Sua linguagem testemunha a identificação e a unificação, a produção sistemática de pensamento e ação positivos, o ataque concentrado às noções transcendentais e críticas. Nas formas predominantes da palavra, o contraste aparece entre os modos de pensar dialéticos “bidimensionais” e o comportamento tecnológico ou “hábitos de pensar sociais”. Na expressão desses hábitos de pensar a tensão entre aparência e realidade, fato e fator, substância e atributo, tende a desaparecer. Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação. Elementos mágicos autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva (MARCUSE, 1973, p. 93).

Inicialmente houve a tentativa de trabalhar também com currículos estaduais de São Paulo e Pernambuco como objetos de estudo, porém, em razão da densidade dos documentos encontrados ao longo do processo e do desejo de garantir o aprofundamento analítico necessário nas fontes estudadas, inclusive após o resultado do exame de qualificação, optou-se por trabalhar apenas com o currículo nacional brasileiros e os dois estrangeiros mencionados anteriormente. Como complemento, vale pontuar, ainda, trabalhos que abordam especificamente a matriz curricular de cada país, configurando uma tendência de associação delas com o neoliberalismo.

No Chile, por exemplo, Oliva e Gascón (2016) apontam, no artigo *Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile*, que a construção da matriz curricular chilena atual é feita a partir de medições de qualidades internacionais que fundamentam o neoliberalismo, o que deixa de fora questões que podem ser analisadas a partir do que seria a qualidade da educação. Outro artigo compara as bases nacionais curriculares Chilena e brasileira, (Cristi, 2022), assinala que ambas são elaboradas a partir de um pano de fundo neoliberal. O artigo parte da história dos dois países e aponta semelhanças como momentos ditatoriais e influências internacionais no campo econômico e educacional.

Nessa mesma direção, o artigo de Lopes e Moreno (2016) faz um histórico da política neoliberal da educação por meio do que chama de Leis da Inclusão, que envolve a promulgação dos seguintes documentos: Ley General de Educación (2009), Ley de Subvenciones (1998), Ley de Jornada Escolar Completa (2004), Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008) e Ley de Calidad y Equidad (2011).

Por fim, no que se refere ao sistema educacional canadense, em entrevista, o professor Brian Morgan, da Universidade de York, especialista em linguagens, aponta para a semelhança da política neoliberal de educação no Canadá e no Brasil (Ferraz, 2019). No caso específico da província de Quebec, há uma tese de doutorado de autoria de Bhardwaj (2010) que aponta para a influência neoliberalista na elaboração das bases curriculares da região.

Ainda sobre o tema, especificamente sobre a nossa BNCC, mesmo com pouco tempo em exercício, já é possível encontrar uma vasta gama de trabalhos criticando o documento e a associação com o neoliberalismo presente na sociedade brasileira e no mundo, entre eles, Parreira e Pereira (2024), Girotto (2019), Lima e Hipolytto (2019).

Esta tese está organizada em três capítulos. O primeiro trata da delimitação do tema e do problema de pesquisa propostos neste trabalho e o método utilizado para tal. O capítulo esmiúça o referencial teórico na qual se baseia este trabalho, a teoria crítica, além dos conceitos de competências e habilidades trazidos da área administrativa para a educação. O capítulo detalha a hipótese deste estudo que consiste na ideia de que as decisões, concernentes a elaboração das propostas curriculares para o ensino médio, não são tomadas apenas nacionalmente; elas são provenientes da política internacional, expressam a divisão internacional do trabalho e os interesses representados nos órgãos internacionais. Isto posto, os currículos são manifestações das tendências políticas e econômicas do capitalismo tardio. Por fim, expõe os procedimentos de pesquisa e análise desta pesquisa e o instrumento construído e utilizado. O segundo contempla a análise de dados propriamente dita a partir do instrumento construído buscando semelhanças e diferenças entre os documentos estudados. Já o terceiro traz o contexto político e educacional dos três territórios estudados. Seguem, para concluir, as considerações finais.

1. JUSTIFICATIVA, DELIMITAÇÃO DO TEMA, PROBLEMA DE PESQUISA E MÉTODO

Conforme exposto na introdução, destaca-se na formação na sociedade industrial a orientação à manutenção do aparato tecnológico e econômico capitalista. Isto posto, a educação pode adaptar-se de acordo com as necessidades desse aparato, como é o caso mais recente das competências alçadas a condição de panaceia educacional. Nesse contexto, o discurso de adaptação do currículo ao cotidiano dos estudantes e do desenvolvimento de competências socioemocionais, que fortaleceriam esse estudante supostamente vulnerável, podendo ser utilizadas em qualquer situação, se mostram como instrumentos mais eficazes para gerar a aderência dos indivíduos à sociedade administrada do capitalismo tardio.

Se bem realizado, este caminho faz com que a dominação não necessite de tanta coerção externa e controle, mas, sim, como assevera Marcuse (1997), seja introjetada e o princípio de desempenho seja constantemente perseguido pelo próprio indivíduo, reduzido à sua trajetória profissional. As rubricas, adotadas por alguns currículos, ou a busca por bons resultados em avaliações externas que seguem o modelo proposto, deixam, por exemplo, mais nítido o caminho a ser percorrido, o que supostamente permitiria efetivo espaço de reflexão crítica sobre se é esta direção correta mesmo a ser seguida. Porém, ao contrário, traz a angústia permanente de perceber que os objetivos não alcançados estão cada vez mais distantes.

Nesse sentido, este estudo visou responder a seguinte questão: quais as características, contexto e estrutura das propostas para o ensino médio elaboradas e implementadas nos últimos anos e como elas transmitem sua concepção da educação para os jovens em três países do continente americano (Brasil, Canadá e Chile)?

Para isso, formulou-se a pergunta de pesquisa: quais as semelhanças e diferenças (contexto, estrutura e conteúdo) entre o instrumento curricular brasileiro e os internacionais (Canadá e Chile)?

1.1 Objetivos de pesquisa

Esta investigação teve como objetivo: identificar e analisar criticamente o contexto e as características, estrutura e conteúdo das propostas para o ensino médio elaboradas e implementadas nos últimos anos e como elas transmitem uma concepção da educação para os

jovens em três países do continente americano (Brasil, Canadá e Chile). Em consequência, o objetivo específico consiste em: identificar e analisar semelhanças e diferentes entre o currículo brasileiro e os internacionais (Canadá e Chile).

1.2 Hipótese de pesquisa

Como hipótese de pesquisa, já mencionada anteriormente, temos:

- 1) As decisões, concernentes a elaboração de propostas curriculares para o ensino médio, não são tomadas apenas nacionalmente; elas são provenientes da política internacional, expressam a divisão internacional do trabalho e os interesses representados nos órgãos internacionais. Nesse sentido, os currículos são manifestações das tendências políticas e econômicas do capitalismo tardio.

1.3 Referencial teórico

Dessa perspectiva, a teoria crítica da sociedade se mostra como base teórica adequada ao estudo do denominado Novo Ensino Médio e da BNCC (e os documentos internacionais), visto a necessidade de provocar reflexões sobre tais movimentos regulatórios inseridos na lógica da sociedade industrial. Segundo Marcuse, a estrutura que viabiliza a manutenção do aparato pelos próprios indivíduos, servindo-o, é concretizada, entre outras definições, no âmbito do que define como sociedade unidimensional, racionalidade tecnológica e fechamento do universo da locução (MARCUSE, 1973), e pelo caráter afirmativo da cultura (MARCUSE, 1997). Para o autor, na sociedade contemporânea, as aptidões intelectuais e materiais

são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes – o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúplice base em uma eficiência esmagadora e em um padrão de vida crescente (MARCUSE, 1973, p. 14).

Nesse sentido, tentar impor determinados projetos políticos por meio de ações coercitivas ou que gerem tensões em demasiado parece ser ineficaz. Assim, na sociedade unidimensional o poder político domina o processo técnico de forma que parece “reconciliar as forças que se opõem

ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome de perspectivas históricas de liberdade de labuta e dominação” (MARCUSE, 1973, p. 15).

Portanto, criar invólucros que apresentem de maneira mais palatável, mais próximos do consenso ou que mantenham núcleos inquestionáveis entre os lados em fricção, possibilita uma caminhada na qual a disputa submerge e não fica explícita, desmobilizando, assim, seus contraditórios.

O poder político se afirma através de seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato. O governo de sociedades industriais desenvolvidas e em fase de desenvolvimento só se pode manter e garantir quando mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial. E essa produtividade mobiliza a sociedade em seu todo, acima e além de quaisquer interesses individuais ou grupais (MARCUSE, 1973, p. 25).

Assim, se a sociedade “assimila tudo o que toca, se absorve a oposição, se brinca com a contradição, demonstra sua superioridade cultural. E do mesmo modo, a destruição de recursos e a proliferação do desperdício demonstram sua opulência e o ‘alto nível de bem-estar’” (MARCUSE, 1973, p. 92), complementa o autor.

Para que tal movimento se efetive, a comunicação e a linguagem são alavancas primordiais a serem mobilizadas. Conforme aponta Marcuse, a verdade construída pelos poderes políticos na sociedade unidimensional é feita a partir do fechamento do universo da locução, ou seja, o poder político molda o universo da comunicação “e nele o comportamento unidimensional se expressa. (...) Sua linguagem testemunha a identificação e a unificação, a produção sistemática de pensamentos e ação positivos, o ataque concertado às noções transcendentais e críticas nas formas predominantes da palavra” (MARCUSE, 1973, p. 93). Outro ponto assinalado pelo autor aponta que unificar opostos é uma das formas pelas quais a locução e a comunicação possibilitam a imunização contra o protesto e a recusa.

Como poderão essa recusa e esse protesto encontrar a palavra acertada quando os órgãos da ordem estabelecida admitem e anunciam que a paz é na realidade a iminência da guerra, que as mais recentes armas têm etiqueta de preço lucrativa e que o abrigo antiaéreo pode significar aconchego? Ao exibir suas contradições como sinal de sua veracidade, esse universo da locução se fecha contra qualquer outra locução que se apresente em seus próprios termos. E, graças a sua capacidade de assimilar todos os demais termos nos seus, oferece a perspectiva de combinar a maior tolerância possível com a maior unidade possível. Não obstante, sua linguagem é testemunho do caráter repressivo desta unidade (MARCUSE, 1973, p. 97).

Talvez, possamos associar os abrigos antiaéreos, mencionados por Marcuse, no contexto da Guerra Fria dos anos 1950 e 1960, aos condomínios de alto padrão atuais, que são verdadeiras cidadelas de proteção para quem possui poder econômico. Para o autor, o conceito de indivíduo formulado nos séculos XVII e XVIII, configurado na revolução burguesa, pode ser definido como

o sujeito de certos padrões e valores fundamentais que nenhuma autoridade externa deveria desprezar. Esses padrões e valores diziam respeito às formas de vida, tanto social como pessoal, que se mostravam mais adequadas ao desenvolvimento total das faculdades e habilidades do homem. Justamente por isso, eram a "verdade" de sua existência individual e social. O indivíduo, como ser racional, era considerado capaz de encontrar estas formas através de seu próprio raciocínio e, uma vez que tivesse adquirido a liberdade de pensamento, capaz de efetuar a ação que as transformasse em realidade. O dever da sociedade era conceder ao indivíduo tal liberdade e eliminar todas as restrições à sua linha de ação racional" (MARCUSE, 1999, p. 75)

Neste contexto,

O princípio do individualismo, a busca do interesse próprio, era condicionado pela afirmação de que o interesse próprio era racional, quer dizer, que resultava de e era constantemente guiado e controlado pelo pensamento autônomo. O interesse próprio racional não coincidia com o interesse próprio imediato do indivíduo, pois este último dependia dos padrões e demandas da ordem social dominante, instituída não pelo pensamento autônomo ou a consciência, mas por autoridades externas (MARCUSE, 1999, p. 75).

De maneira sintética, em uma sociedade anterior a burguesia, o indivíduo livre era aquele que questionava os princípios em vigor e os questionava em prol de seu interesse racional. Porém, ao longo do processo tecnológico, Marcuse aponta que uma nova racionalidade, com novos padrões de individualidade que se disseminam na sociedade. Segundo o autor,

A sociedade liberal era considerada o ambiente adequado à racionalidade individualista. Na esfera da livre concorrência, os feitos tangíveis do indivíduo que transformava seus produtos e ações em parte das necessidades da sociedade eram as marcas de sua individualidade. No decorrer do tempo, no entanto, o processo de produção de mercadorias solapou a base econômica sobre a qual a racionalidade individualista se construiu. A mecanização e a racionalização forçaram o competidor mais fraco a submeter-se ao domínio das grandes empresas da indústria mecanizada que, ao estabelecer o domínio da sociedade sobre a natureza, aboliu o sujeito econômico livre (MARCUSE, 1999, p. 76).

Neste contexto, o poder tecnológico do aparato afeta a racionalidade dos que a servem e, a partir daí, a racionalidade individualista dá lugar a racionalidade tecnológica.

De modo algum está confinada aos sujeitos e objetos das empresas de grande porte, mas caracteriza um modo difundido de pensamento e até mesmo as diversas formas de protesto e rebelião. Esta

racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato (MARCUSE, 1999, p. 77).

Desta forma, o autor pontua que, na racionalidade tecnológica,

As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados. A individualidade, no entanto, não desapareceu. O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada. Esta última se caracteriza pelo fato de que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas. O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou. Enquanto o avanço individual independe de reconhecimento e se consoma no próprio trabalho, a eficiência é um desempenho recompensado e consumado apenas em seu valor para o aparato (MARCUSE, 1999, p. 78).

Por fim, o autor conclui que, na racionalidade tecnológica, “ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à sequência predeterminada de meios e fins” (MARCUSE, 1999, p. 80). Ainda nesta linha, para o autor,

A cultura deve assumir a preocupação com a exigência de felicidade dos indivíduos. Mas os antagonismos sociais que a fundamentam admitem essa exigência na cultura somente enquanto interiorizada e racionalizada. Numa sociedade que se reproduz por meio da concorrência econômica, a simples exigência de uma existência feliz do todo já representa uma rebelião: remeter os homens à fruição da felicidade terrena significa certamente não remetê-los ao trabalho na produção, ao lucro, à autoridade daquelas forças econômicas que preservam a vida desse todo. A exigência de felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício para a maioria. As contradições de uma ordem como esta impelem à idealização dessa exigência (MARCUSE, 1997, p. 100).

No entanto, a cultura afirmativa:

É aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma em relação a civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si "a partir do interior", sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação (MARCUSE, 1997, p. 96).

Neste sentido,

Naquela forma da existência a que pertence a cultura afirmativa, a "felicidade da existência (...) só é possível como felicidade da aparência", Mas a aparência gera um efeito real: acontece uma satisfação. Contudo seu sentido sofre uma transformação decisiva: se coloca a serviço do existente. A ideia rebelde se converte em alavanca da justificação. A existência de um mundo superior, de um bem maior do que a existência material, obstrui a verdade segundo a qual pode ser produzida uma existência material melhor em que uma felicidade assim se torna realidade efetiva. Na cultura afirmativa até mesmo a felicidade se converte em meio de enquadramento e moderação. Na medida em que a arte apresenta a beleza como atual, a arte pacífica a ansiedade que se revolta. Em conjunto com as outras esferas culturais ela contribuiu para a grande realização educacional dessa cultura: disciplinar o indivíduo liberto, ao qual a nova liberdade trouxera uma nova forma de servidão, de modo a tornar suportável a ausência de liberdade da existência social. A evidente oposição entre as possibilidades de uma vida mais rica, descobertas justamente com o auxílio do pensamento moderno, e a pobre forma atual da vida, reiteradamente impeliu esse pensamento a interiorizar suas próprias demandas, a desviar suas próprias consequências. Foi necessária uma educação secular para tornar tolerável aquele grande choque cotidianamente reproduzido: por um lado, a permanente prédica de liberdade, grandeza e dignidade inalienáveis da pessoa, da magnificência e autonomia da razão, da bondade do humanitarismo e da imparcialidade do amor ao próximo e da justiça e, por outro lado, a humilhação geral da maioria da humanidade, a irracionalidade do processo de vida social, a vitória do mercado de trabalho sobre o humanitarismo, do lucro sobre o amor ao próximo. "Toda essa falsificação, como a transcendência e o além, cresceu (...) no solo da vida *empobrecida*", mas o enxerto da felicidade cultural na infelicidade, a relação da alma aos sentidos, ameniza a pobreza e a enfermidade dessa vida em uma "sadia" capacidade de trabalho. Este é o milagre propriamente dito da cultura afirmativa. Os homens podem se sentir felizes inclusive quando efetivamente não o são (MARCUSE, 1997, p. 119-120, grifo do autor).

Assim, em primeira análise, a possibilidade de aperfeiçoar competências "cognitivas e socioemocionais", de escolha da carreira e preparação para ela, desde o ensino médio, dando mais "sentido" aos estudos, passa a impressão de autonomia que pode não se confirmar, já que apenas capacita o jovem para atender e se integrar ao aparato. Além disso, os jovens podem apresentar um sentimento de felicidade "interior" que se distingue da realidade atual da situação de pobreza e exploração da maioria dos deles.

Ao mesmo tempo, o fato de a reforma se restringir aos aspectos curriculares, negligenciando problemas de infraestrutura das escolas, objetivando a implementação das novas arranjos de conteúdos curriculares, bem como orientar a formação de professores para esse fim e estimular o envolvimento da comunidade escolar na proposição destas políticas, entre outros, promove, em uma primeira análise, um falso discurso de "protagonismo juvenil" na escolha da carreira; pelo contrário, o que ocorre é que esses itinerários são moldados de acordo com interesses do decantado mercado, tornando os estudos (e a escolarização) exclusivamente voltados para a técnica (sem reflexão sobre ela) e condenando os estudantes a uma "formação" cada vez mais

restrita (de especialização antes da hora), em especial, como prejuízo para as disciplinas das Humanidades, como a Filosofia.

Pensando de forma dialética, Marcuse (1997) aponta que a única forma de combater o caráter afirmativo da cultura é por meio da formação cultural. Sobre a definição deste conceito, Adorno assevera que:

A formação não é invariável: não apenas difere em épocas distintas por seus conteúdos e instituições, nem tampouco pode ser transmitida arbitrariamente como ideia. A ideia de formação cultural foi emancipada com a burguesia. Os tipos sociais do feudalismo, como o fidalgo e o gentleman, e especialmente a velha erudição teológica, desprenderam-se de sua forma tradicional de existência e de suas determinações específicas e se fizeram independentes frente ao contexto social no qual estiveram incorporados. Tornaram-se reflexivos, autoconscientes e foram simplesmente aplicados a outras pessoas. Sua realização supostamente correspondeu à realização de uma sociedade burguesa de pessoas livres e iguais. Ao mesmo tempo, entretanto, separaram-se de seus propósitos, de suas reais funções, tão radicalmente quanto a estética da finalidade sem fim de Kant. A formação cultural deveria beneficiar o indivíduo livre – um indivíduo alicerçado na própria consciência, aprimorado no interior da sociedade, que sublimasse claramente seus instintos, como também o próprio espírito. A formação cultural é pré-requisito implícito de uma sociedade autônoma – quanto mais esclarecido o indivíduo, mas esclarecida a sociedade (ADORNO, 2005, p. 4).

Porém, para o autor, a formação perde suas características efetivas quando separa suas duas características, a práxis da “cultura intelectual” – é o que chama de duplo caráter da cultura, inerente a ela. Com esta separação passa a existir, por um lado, a cultura intelectual, “erudita” que se desvincula da sociedade e, por isso, não consegue transformá-la, tornando-se ideologia. Por outro, existe a práxis (técnica) totalmente vinculada a realidade, mas que impede o homem de pensar criticamente. Ante tal situação, a formação cultural se perde e o que passa a ser predominante é a pseudoformação em meio a uma pseudocultura. Segundo Adorno, “dada a sua gênese e significado, a pseudoformação não precede a formação cultural, mas a sucede. Nela, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Não há mais natureza rude; mas crueza da natureza – a remota falsa alegação – que sobrevive e se reproduz tenazmente” (ADORNO, 2005, p. 1).

Nesse sentido, Considerando a reforma curricular do “Novo Ensino Médio” e a elaboração da BNCC, verifica-se uma tendência de vincular as reformas escolares apenas ao caráter da formação ligado a práxis, ou seja, à preparação para o mercado de trabalho e para a adaptação dos indivíduos das novas gerações à sociedade (como cidadão, como trabalhador, como consumidor), mas não há nenhuma oportunidade de reflexão sobre a própria cultura (e a sociedade), o que

consiste na pseudoformação, e não na formação cultural, tal como definida pelo Iluministas, que a compreendiam como possibilidade histórica de emancipação de todos e de cada um.

Ante o exposto, a proposta foi analisar os conteúdos dos documentos selecionados, a serem detalhados ao longo deste trabalho, e em que medida a sociedade unidimensional, a racionalidade tecnológica, o fechamento do universo da locução e a pseudoformação, formulações elaboradas no âmbito da teoria crítica da sociedade, podem ser identificados nesses documentos que refletem a política pública voltada para a educação da juventude.

1.4 Competências e habilidades: visão internacional – conceitos da área administrativa aplicados à educação

A conversão da formação cultural em pseudoformação e as noções de sociedade unidimensional e fechamento do universo da locução, reforçam o entendimento de que acontece a estruturação do currículo voltado para o desenvolvimento de competências. O conceito, que surge a partir do âmbito empresarial, nos anos 1970, logo se difunde de maneira global, chegando ao Brasil nos anos 1980. Quase que simultaneamente, a teoria é aplicada na área da educação (como preparação para o mercado de trabalho), sendo a palavra usada pela primeira vez, no Brasil, em caráter oficial no texto da LDB, de 1996. Mais de 20 anos depois, o modelo está cada vez mais difundido no país, na linha do que já fazem outros países mais ou menos desenvolvidos como Canadá (Quebec), Chile e outros. Também já implementado em avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na atuação de profissionais da educação, em especial gestores escolares e, mais recentemente, no currículo. O percurso histórico mencionado acima é evidenciado na própria BNCC.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e 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). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2018, p. 13).

Ao tratar das reformas curriculares do ensino médio dos anos 1990, Zotti aponta o início dessa transformação no discurso, aliada a necessidade de mudança de perfil do trabalhador.

Explicando: quanto aos valores é necessário que se estabeleça uma nova relação entre Estado e cidadão, por isso este deve “assumir responsabilidades sobre suas ações”. Quanto às habilidades o objetivo é “fortalecer a capacidade de aplicar o conhecimento às novas circunstâncias” de acordo com as novas demandas da sociedade de mercado que requer habilidades amplas e flexíveis. Quanto às aptidões são ressaltadas três dimensões: “a capacidade de resolver problemas já conhecidos; a capacidade de aplicar determinada técnica a um problema novo; e a capacidade de selecionar a técnica aplicada para resolver um problema novo” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 136-39 apud BARÃO, 1999, p. 115 e 126). Estas orientações vêm na lógica da substituição do fordismo, como paradigma orientador da produção e da formação do trabalhador, pelo paradigma da acumulação flexível, que no contexto das tecnologias microeletrônicas e da informática, preconiza o uso de métodos mais racionalizados de organização do trabalho e da produção. Então, um novo perfil é exigido para o trabalhador e coloca a necessidade de adequar a formação do Ensino Médio às demandas das transformações em curso do capitalismo mundial. É necessário formar o trabalhador-cidadão no sentido do mesmo adequar-se as novas tecnologias e as formas modernas de organização empresarial, que na lógica da Qualidade Total, preconiza a parceria, a flexibilidade, a iniciativa, o estar aberto às mudanças, entre outros chavões que foram orientadores do discurso neoliberal. Tudo em nome da produtividade e, conseqüentemente, do “bem comum dos parceiros”, empresário e trabalhador (ZOTTI, 2015, p. 174).

Neste sentido, a adesão do Brasil a uma tendência mundial não se configura, por si só em algo negativo, como analisado por Zotti, pensando a perspectiva de crítica ao neoliberalismo, já que, como explicitado, na BNCC busca-se a qualidade da educação por meio de avaliações de larga escala como o PISA. A questão, à luz da teoria crítica, é que essas avaliações e produções de currículos servem muito mais ao aparato produtivo do capitalismo e quase nada aos interesses dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que a teoria crítica, especialmente Marcuse, reconhece a juventude como um potencial ator na luta por uma nova sociedade, é sabido, em processo dialético, que essa juventude faz parte dessa sociedade unidimensional e, via de regra, ajuda a sustentar o status quo. Nesse sentido, uma das discussões teóricas que apoia esta constatação é o debate acadêmico e social em relação ao uso do conceito de Juventude ou de Juventudes.

Para Dayrell (2007), por exemplo, um dos defensores do termo Juventudes, existem diversas condições juvenis que variam de acordo com suas diferenças sociais – classe, gênero e etnia, ou seja, utiliza o termo Juventudes para dar conta das diferenças que existem dentro dessa população. Neste sentido, o autor defende a importância de a escola se adaptar às diferentes necessidades dos jovens, às diferentes culturas juvenis (que transgridem o universo adulto e são produtoras culturais) inclusive com foco no mercado de trabalho.

Por outro lado, a teoria crítica reforça a ideia de juventude, destacando a importância dos pontos em comum, já que essas diferentes “culturas juvenis” são aceitas por uma única sociedade, adaptando-se a ela e fazendo parte dela.

Ao referendar suas posições nos aspectos subjetivos sob os quais advogam a defesa do seu uso, os autores ignoram questões fundamentais como as determinações sociais existentes. Se não se considera a adaptação dos jovens à realidade dada, ter-se-ia, a cada geração jovem, o surgimento, necessariamente, de uma nova ordem social; entendida como a reorganização completa das relações sociais. Se a nova ordem social não ocorre, a adaptação acontece, em alguma medida (...) Pode ser mais regressivo do que libertador, mais uma camisa-de-força. (...) Em outros termos, conceituar esse grupo social no singular não implica negar a complexidade nele existente. Muito menos diminuir, naturalizar ou eliminar as diferenças, nem mesmo homogeneizar a juventude. Assim sendo, a opção feita por este autor é a de adotar o termo juventude, entendendo que o conceito é produto da constituição social e histórica e que denomina, ou tenta delimitar, uma fase da vida, aquela que se caracteriza como um período de transição do indivíduo entre o início de sua vida (infância) e a fase adulta (maturidade); ao mesmo tempo é o período decisivo da formação do indivíduo em que o sujeito dá os primeiros passos em direção ao trabalho. Em suma, falar em juventude e não em juventudes tem a ver com o fato de que o conceito no plural não avança na compreensão do fenômeno na época contemporânea. Tratar do tema a partir do conceito no singular não diminui as complexidades e muito menos ignora as origens sociais, geográficas e as questões de gênero ou de qualquer outra natureza que compõem esse grupo social (FRANCO, 2018, p. 55-56).

Portanto, juventude (no singular) remete para a ideia de que, mesmo com as abissais diferenças e desigualdades, as novas gerações submetidas ao modelo de ensino médio vinculado de maneira tão estreita à adaptação e integração na sociedade do capitalismo tardio, reproduz e reforça a alienação e a pseudoformação a que todos estamos envoltos.

2. Procedimentos da pesquisa e análise

Esta pesquisa se propôs a realizar uma análise de conteúdo comparativa entre ao menos dois currículos estrangeiros (Chile e Canadá-Quebec) e o brasileiro, orientadores selecionados a partir de critérios já mencionados anteriormente. Para isso, se fez necessário a elaboração de fichas de leitura e registro de informações, além de procedimentos que possibilitaram a definição de categorias, subcategorias e indicadores de análise, com base em critérios e parâmetros que permitiram a apreciação dos âmbitos circunscritos nos objetivos geral e específicos.

Na ficha de leitura foram determinados os seguintes campos de preenchimento: tipo de documento, natureza do documento, objetivos, tamanho/robustez, referências bibliográficas (quantas e quais); registro do conteúdo selecionado (com extração de unidades de análise, isto é, excertos dos documentos).

Após a elaboração desse instrumento, houve sua testagem. Em seguida, foi feita a validação e aperfeiçoamento do protocolo de pesquisa. Somente com a conclusão da etapa preparatória é que se iniciou a coleta de dados, o que redundou na construção de um banco de dados, o que, por sua vez, permitiu a categorização das unidades de análise e o cumprimento dos objetivos de pesquisa. Além disso, após o processo de qualificação a que foi submetido o relatório de pesquisa, o instrumento passou por novas alterações.

Como mencionado anteriormente, a investigação teve como base metodológica a análise de conteúdo comparativa, entre os documentos selecionados. Segundo Bardin,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. Documentos e objetivos dos investigadores, podendo ser bastante diferentes os procedimentos de análise (...) Desde mensagens linguísticas em forma de ícones, até comunicações» com três dimensões, quanto mais o código se toma complexo, ou instável, ou mal explorado, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação com vista à elaboração de técnicas novas. E quanto mais o objeto da análise e a natureza. Das suas interpretações forem invulgares e mesmo maiores insólitas, dificuldades existirão em colher elementos nas análises já realizadas, para nela se inspirar (BARDIN, 2002, p. 31).

Entre as técnicas de análise utilizadas estão a categorial e de relações. A primeira “funciona por operações de desmembramento do texto em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática,

é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2002, p. 153).

Já a de relações envolve “extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exatamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas (co-ocorrência ou relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido” (BARDIN, 2002, P. 198).

Além da análise de conteúdo, a pesquisa se utilizou, quando possível – havendo elementos comparáveis, por exemplo, países com países), a análise comparativa. No que diz respeito à área de educação, o estudo comparado é utilizado há décadas na análise de sistemas educativos.

A metodologia comparada é um rico instrumento analítico dos sistemas educativos, pois, auxiliando a identificar semelhanças e diferenças, amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países, particularmente no campo das políticas públicas e da gestão da educação (CARVALHO, 2014, p. 130).

A escolha do procedimento se deu pelo fato de que ele dá conta de em uma perspectiva dialética de análise (Carvalho, 2014), isto é, o exame das interferências globais e internacionais no contexto educacional brasileiro, chileno e canadense, sem perder de vista o contexto e particularidades próprias do país e de suas regiões.

O instrumento completo foi elaborado levando em conta outros conceitos, além do de racionalidade tecnológica, já exposto, e que serão explicitados mais adiante. Nesse sentido, por ora, faz-se necessário detalhar os indicadores que contemplam tal definição. Para um estudo aprofundado dos documentos, e o cumprimento dos objetivos de pesquisa, antes de mergulhar no texto propriamente dito, foi fundamental contextualizá-los. Para tal, foram estabelecidas duas dimensões de análise: Estrutura e características do documento e Conteúdo do documento.

Como segundo passo estabeleceu-se o nível da subdimensão, especificamente aplicável a dimensão de conteúdo dos documentos. A partir das técnicas de análise categorial e relacional estabeleceram-se três subdimensões: Análise geral, Palavras-chave e Análise de trechos e excertos.

Por fim, foram determinados indicadores que orientam a coleta de dados propriamente dita a partir das quais foi feito o cruzamento dos dados e análise entre eles. Como indicadores da primeira dimensão foram estabelecidos os seguintes indicadores: Tipo e natureza do documento; Autor; Objetivo; Tamanho/robustez; Forma de redação do documento; Referências bibliográficas (quantas e quais); Público-alvo; Possível financiamento – são os mesmos que compõem a ficha de leitura.

Já na segunda dimensão, na subdimensão Análise geral foram estabelecidos três grandes temas: Educação e suas finalidades, Tecnologia na educação e Juventude, que serão detalhados em cada um dos documentos estudados. Já na segunda subdimensão, Palavras-chave, foram estabelecidos, aí sim, além do cumprimento dos objetivos, do referencial teórico, os seguintes indicadores: Menção a saberes, conhecimentos, conteúdos relevantes; Menção a cidadania e formação cidadã; Menção a diversidade; Menção a competências necessárias e necessidades formativas; Menção a emancipação e liberdade; Menção a desenvolvimento pessoal; Menção a flexibilidade. Na subdimensão análise de trechos e excertos Categorias de análise, foram definidos os seguintes indicadores: Posicionamento sobre saberes, conhecimentos, conteúdos relevantes; Posicionamento sobre cidadania e formação cidadã; Posicionamento sobre diversidade; Posicionamento sobre as competências necessárias e necessidades formativas; Posicionamento sobre emancipação e liberdade; Posicionamento sobre o desenvolvimento pessoal; Posicionamento sobre a flexibilidade.

Com base nesses indicadores, a proposta foi verificar em que medida os dados encontrados confirmaram ou não a hipótese de pesquisa, tomando o cuidado de não tentar encaixar a teoria nos dados coletados ou vice-versa, mas de forma dialética, identificar os pontos de conformação e de contradição entre eles, conforme destaca Adorno (1968) sobre as bases do referencial teórico adotado na pesquisa. A partir das etapas e critérios mencionados anteriormente foi possível chegar ao seguinte instrumento:

Quadro 1 – Instrumento de pesquisa

Dimensão	Subdimensão	ID	Indicador
Estrutura e características do documento	Não se aplica	1	tipo e natureza do documento
		2	Autor
		3	objetivo
		4	tamanho/robustez
		5	forma de redação do documento
		6	referências bibliográficas (quantas e quais)
		7	Público-alvo
		8	Financiado
Conteúdo do documento	Análise geral	9	Educação e suas finalidades
		10	Tecnologia na educação
		11	Juventude
	Palavra-chave de categorias de análise	12	Menção a Saberes, conhecimentos, conteúdos relevantes
		13	Menção a cidadania ou formação cidadã
		14	Menção a diversidade
		15	Menção a Competências necessárias e necessidades formativas
		16	Menção a emancipação e liberdade
		17	Menção a Desenvolvimento pessoal
	Análise de trechos e excertos de categorias de análise	18	Posicionamento sobre saberes, conhecimentos, conteúdos relevantes
		19	Posicionamento sobre cidadania ou formação cidadã
		20	Posicionamento sobre diversidade
		21	Posicionamento sobre competências necessárias e necessidades formativas
		22	Posicionamento sobre emancipação e liberdade
		23	Posicionamento sobre desenvolvimento pessoal

Elaborado pela autora.

3. Resultados encontrados - análise da BNCC, currículo chileno e currículo de Québec (Canadá)

3.1 Dimensão Estrutura e características do documento

Na coleta de dados, via banco de dados e cruzamento de conteúdos e excertos dos documentos estudados, foi possível encontrar semelhanças bastante consideráveis entre os documentos brasileiros, chileno e canadense (Quebec), mas também diferenças. No que se refere a tipo e natureza dos documentos, os currículos brasileiro e chileno são nacionais e determinam a estrutura e conteúdo do que deve se oferecer nas escolas no período letivo equivalente ao ensino médio. Já o canadense tem a mesma estrutura e teor, mas tem caráter regional.

Quanto aos autores do documento, em todos os casos, os autores principais são os respectivos ministérios da educação, mesmo Quebec. No caso chileno, a publicação se restringe a este autor, de maneira explícita, mas como já trabalhado no capítulo 1º, há influência de diferentes grupos de interesse da sociedade civil.

Já na BNCC, o documento credencia a participação nominal de inúmeros pesquisadores da academia e da sociedade civil, os quais tiveram participação na construção do documento. Vale ressaltar também: mesmo que não exposto diretamente no documento, a existência do Movimento pela Base, organizado por instituições privadas, tiveram papel fundamental na construção do texto. Por fim, o documento canadense, que é dividido em primeiro e segundo ciclos, contou com a participação, no primeiro caso, de mais de 400 profissionais, sendo a maioria professores e integrantes de universidades, já no segundo, foram 500 atores de mesmo perfil, além de membros da sociedade civil organizada.

No que se refere ao objetivo dos documentos, no caso chileno, temos:

1. Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se sustenta en lo que establece la Constitución y en nuestra trayectoria educativa. Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La educación capacita a las personas para conducir su propia vida, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, así como trabajar y contribuir al desarrollo del país, en un marco de respeto y valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la

diversidad cultural, la paz y la identidad nacional. Las Bases Curriculares se enmarcan en esta concepción sobre la educación.

2. Estas Bases Curriculares organizan los aprendizajes de la formación general común y de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica de 3° y 4° medio. Para el caso de las diferenciaciones Técnico-Profesional y Artística, se mantienen los planes vigentes. Esta organización se basa en lo dispuesto en la Ley General de Educación, según la cual la Educación Media procura que los estudiantes expandan y profundicen su formación general y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. El ciclo de formación general (7° básico a 2° medio) entrega a los estudiantes una formación común, independientemente de sus opciones de egreso. El ciclo terminal (3° y 4° medio) ofrece formaciones diferenciadas Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística, y orienta a los estudiantes para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

3. Los objetivos de las Bases Curriculares se enmarcan en los objetivos generales estipulados por la Ley General de Educación, tanto para el ámbito personal y social como para el ámbito del conocimiento y la cultura (Artículo 30). El currículum se enfoca en los saberes relevantes para desenvolverse en el mundo actual, buscando los puntos de encuentro entre las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de la persona, para el ejercicio ciudadano, para la inserción laboral y para la consecución de estudios superiores.

4. Uno de los objetivos de estas Bases Curriculares, de acuerdo a la legislación vigente, es la formación ciudadana, lo que está en directa relación con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. Se busca formar ciudadanos con juicio crítico, que se comuniquen de manera efectiva y eficaz, adaptables, flexibles, creativos, participativos en las instituciones democráticas, respetuosos de la diversidad y la multiculturalidad, empoderados de sí mismos y con un buen nivel de autoestima. De ese modo, podrán tomar decisiones de manera informada, razonada e independiente, podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo sustentable y equitativo del país.

5. Por otra parte, se reconoce que estas Bases Curriculares pueden ser complementadas; por ende, Bases Curriculares para la Educación Media 20 Bases Curriculares Ú 3° y 4° medio se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. Este planteamiento es coherente con la libertad de enseñanza consagrada en nuestra Constitución y también con los principios que inspiran la Ley General de Educación; específicamente, con el principio de autonomía de los establecimientos educativos —que permite la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos— y con el principio de diversidad. Este principio postula promover y respetar tanto la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende el sistema escolar. A partir de estas Bases Curriculares, los establecimientos pueden desarrollar sus propios planes y programas o utilizar aquellos que el Ministerio de Educación pone a su disposición. Se les garantiza, además, el tiempo necesario para ejercer esta libertad, por cuanto lograr los Objetivos de Aprendizaje planteados en las Bases no requiere de todo el tiempo escolar. De esta

forma, se reafirma el valor de la pluralidad y la flexibilidad de opciones curriculares, y de los proyectos educativos definidos por los propios establecimientos.

6. Estas Bases Curriculares se sustentan en el principio de equidad, según el cual se ofrece iguales oportunidades de profundización, flexibilidad y electividad a los estudiantes de todas las diferenciaciones (Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística) con el fin de potenciar sus propios intereses. A partir de este principio, ofrecen un Plan Común de Formación General compartido por las tres diferenciaciones (Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística) y un Plan Común de Formación General Electivo, dentro del cual los estudiantes pueden cursar asignaturas que el establecimiento desee potenciar de acuerdo a sus necesidades y proyecto educativo. Además, cada diferenciación cuenta con un plan propio en el cual los estudiantes pueden optar por especializaciones (en el caso de Técnico-Profesional y Artística) o asignaturas de profundización (en el caso de Humanístico-Científica) en función de sus intereses particulares. (Chile - Bases 3° 4°, p. 21-22).

Já na BNCC, encontramos:

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, BNCC, p. 5).

Enfim, no currículo de Quebec, o objetivo do documento consiste em:

Ajudar os alunos a construírem uma visão de mundo, construir uma identidade e se tornarem empoderados são os três objetivos do Programa de Educação de Quebec. Esses objetivos refletem a missão da escola. Eles fornecem uma direção comum para todas as medidas educacionais e transmitem a ideia de que as escolas fazem mais do que apenas fornecer ferramentas acadêmicas aos alunos; elas também os capacitam a definir metas para suas vidas e os preparam para contribuir com a sociedade. Esses objetivos servem como diretrizes para a educação de todos os jovens, desde a educação pré-escolar até o final do ensino médio. Eles são expressos explicitamente nos objetivos educacionais das amplas áreas de aprendizagem e são alcançados por meio do desenvolvimento das competências transversais e específicas de cada disciplina. Todos esses elementos juntos constituem a estrutura dos perfis de aprendizagem dos alunos (QUEBEC, Québec Education Program, p. 7).¹

Os currículos se propõem a serem a base norteadora dos aprendizados do ensino médio, valorizando fatores como preparação para o futuro e equidade. Assinalam a importância do ganho de habilidades e competências e da formação dos jovens críticos, éticos etc. No caso do documento chileno, o objetivo encontra-se em um item chamado Bases Curriculares para a Educação Média, ainda na introdução do texto. Já na BNCC, o objetivo se mostra na carta de apresentação do então ministro da educação, Rossieli Soares da Silva. No documento de Quebec, os objetivos encontram-se em um item de mesmo nome no primeiro capítulo do documento.

Outros pontos a serem destacados são o tamanho/robustez, no que se refere aos documentos brasileiro e chileno, ambos possuem mais de 300 páginas, já o canadense, mais conciso, possui pouco mais de 100. Em relação a forma de redação dos três documentos, é possível encontrar grandes semelhanças. São detalhados e possuem formatos parecidos, de apresentação, objetivos, delimitação de público-alvo e, principalmente, a especificação de habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos em cada área de conhecimento, com códigos (a exceção do canadense) e opções pré-determinadas, com currículos específicos para educação básica e educação profissional.

¹ Helping students construct a world-view, construct an identity and become empowered are the three aims of the Québec Education Program. These aims reflect the school's mission. They provide a common direction for all educational measures and convey the sense that schools do more than give students academic tools; they also enable them to set goals for their lives and prepare them to contribute to society. These aims serve as guidelines for the education of all young people, from preschool education to the end of secondary school. They are expressed explicitly in the educational aims of the broad areas of learning and they are achieved through the development of the cross-curricular and subject specific competencies. All of these elements together constitute the framework of the students' learning profiles (QUEBEC, Québec Education Program, p. 7).

Outro indicador a ser analisado são as referências bibliográficas. Nesse caso, há uma diferença significativa entre os três documentos. No chileno há uma ampla lista de referências legais, acadêmicas e de organizações sociais internacionais especificados por área de atuação. Já a BNCC não possui uma lista de referências bibliográficas, apenas a legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases no decorrer do texto. No documento canadense não há referências bibliográficas ou lista de pessoas que contribuíram com o desenvolvimento do documento.

Conforme já mencionado, na BNCC há uma lista de especialistas e acadêmicos que participaram do debate de elaboração do documento, diferente do documento do Chile, assinado exclusivamente pelo Ministério da educação, assim como o do Canadá, apesar de o segundo mencionar participação de professores e sociedade civil, partindo da ideia de uma construção coletiva.

No que se refere ao público-alvo, os documentos são direcionados a professores e gestores escolares. E a BNCC também se mira as redes de ensino, com ênfase no sistema federativo de colaboração entre as instâncias governamentais (federal, estaduais e municipais).

Por fim, em relação ao possível financiamento, o documento do Chile, como já mencionado, é de autoria exclusiva do Ministério da Educação. Já a BNCC foi construída a partir de contribuições de diferentes especialistas e membros da sociedade civil organizados no Movimento pela Base, que inclui instituições empresariais como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e outros. No próprio documento é possível encontrar o nome da Fundação Vanzolini como responsável pela produção editorial do documento. Nesse sentido, percebe-se a influência de organizações privadas na produção da BNCC. No caso do Canadá, não há menção explícita à contribuição financeira de instituições, mas há a menção sobre validação da sociedade civil organizada.

3.2 Conteúdo dos documentos – análise geral

3.2.1 Educação e suas finalidades

Uma análise geral sobre o conceito de educação adotado nos três currículos analisados apresenta mais semelhanças do que diferenças. Nos três documentos fica clara a percepção da educação de maneira geral, e, também, o ciclo do ensino médio (Brasil) ou educação média (Chile), ou educação secundária (Canadá) como um direito, já visto como um problema solucionado no

currículo canadense, mas apontado como algo ainda a ser conquistado por todos nos casos de Brasil e Chile.

Outro aspecto bastante evidente é a necessidade de adaptação da educação às novas demandas ditadas pelo cenário mundial, o que constitui quase uma obrigação para a sobrevivência dos jovens – ou o empoderamento (termo usado no currículo canadense): essencial seria adquirir competências específicas como abertura ao novo, capacidade de resolução de problemas, proatividade, entre outros.

Nesse sentido, em meio a um discurso de educação integral e construção de visão de mundo e cidadania, os três currículos apontam claramente para a educação secundária como preparação para o mercado de trabalho.

Excertos selecionados referentes à educação e suas finalidades:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, BNCC, p. 14-15)

Demais trechos:

Isso visa salvaguardar uma educação sintonizada com os diversos desafios da sociedade e que promova o desenvolvimento das ferramentas necessárias para enfrentá-los. Nesse sentido, o currículo nacional está fundamentado em um princípio de **equidade**, na medida em que oferece igualdade de oportunidades para que os estudantes desenvolvam seus projetos de vida e, dessa forma, lhes apresenta desafios relacionados aos seus interesses (Lei 20370 - Lei Geral de Educação, 2009).

Nossa legislação estabelece que a educação é um **processo de aprendizagem permanente** e sua finalidade é alcançar o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico das pessoas, por meio da transmissão e do cultivo de valores, conhecimentos e habilidades.

A educação capacita as pessoas a conduzirem suas próprias vidas, conviver e participar de forma responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa na comunidade, bem como a trabalhar e contribuir para o desenvolvimento do país, em um contexto de respeito e valorização dos **direitos humanos**, das liberdades fundamentais, da diversidade cultural, da paz e da identidade nacional. As Bases Curriculares se inserem nessa concepção de educação (CHILE, Bases 3° 4°, p. 19)².

²Esto, con el fin de resguardar una educación sintonizada con los diversos desafíos de la sociedad y que promueva el desarrollo de las herramientas necesarias para enfrentarlos. En este sentido, el currículum nacional está fundado en un principio de equidad, en tanto proporciona igualdad de oportunidades para que los estudiantes desarrollen su proyecto de vida y, de ese modo, les entrega un desafío relacionado con sus intereses (Ley 20370 - Ley General de Educación, 2009). (CHILE, Bases 3° 4°, p. 16). Objetivos generales de la Educación Media - Bases curriculares para la educación. Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La educación capacita a las personas para conducir su propia vida, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, así como trabajar y contribuir al desarrollo del país, en un marco de respeto y valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad cultural, la paz y la identidad nacional. Las Bases Curriculares se enmarcan en esta concepción sobre la educación (CHILE, Bases 3° 4°, p. 19).

Princípios Valorativos³

3. O direito à educação e a liberdade de ensino constituem **direitos essenciais** que emanam da natureza do ser humano, e que o Estado deve assegurar e respeitar para cumprir seu fim último de promover o bem comum.

5. Uma **educação de qualidade** promove o desenvolvimento de uma cidadania ativa que defende os valores da democracia e da liberdade, responsável e comprometida com os desafios presentes e futuros da sociedade; entre eles, a sustentabilidade, as mudanças climáticas, o fortalecimento dos princípios democráticos e a busca do bem comum.

6. Além disso, uma educação de qualidade **respeita a diversidade da condição humana**. Por isso, promove a **inclusão**, reconhecendo que as pessoas têm o

mesmo potencial de aprendizagem e desenvolvimento, e as mesmas possibilidades de exercer seus direitos, sem discriminação de qualquer tipo, seja de gênero, origem, condições sociais ou qualquer outra variável. Por sua vez, valoriza a **interculturalidade**, favorecendo o diálogo horizontal entre pessoas de diferentes culturas (CHILE, Bases 3º 4º, p. 20-21).

Ser capaz de agir em resposta à complexidade das questões sociais atuais ou de confrontar grandes questões éticas e existenciais confere aos jovens **poder sobre suas vidas**. Esse poder é maior se for apoiado por uma **visão de mundo coerente** e uma **identidade bem definida**. Ser capaz de agir pressupõe a capacidade de integrar conhecimento e saber-fazer.

O objetivo do **empoderamento** para os alunos se alinha com o conceito de **competência**, que é a pedra angular do Programa de Educação de Quebec. Esse conceito implica que os alunos têm a capacidade de usar adequadamente o que aprenderam na escola e suas experiências, habilidades, atitudes e interesses, bem como recursos externos, como colegas, professores, pessoal dos Serviços Educacionais Complementares, especialistas da comunidade e várias outras fontes de informação (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. 8).⁴

³Princípios valóricos: 3. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituyen derechos esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano, y que el Estado ha de asegurar y respetar para cumplir su fin último de promover el bien común 5. Una educación de calidad promueve el desarrollo de una ciudadanía activa que defiende los valores de la democracia y de la libertad, responsable y comprometida con los desafíos presentes y futuros de la sociedad; entre ellos, la sustentabilidad, el cambio climático, el fortalecimiento de los principios democráticos y la búsqueda del bien común. 6. Asimismo, una educación de calidad respeta la diversidad de la condición humana. Por eso promueve la inclusión, reconociendo que las personas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de ejercer sus derechos, sin discriminación de tipo alguno, ni de género, origen, condiciones sociales o cualquier otra variable. A su vez, valora la interculturalidad, favoreciendo el diálogo horizontal entre personas de distintas culturas (CHILE, Bases 3º 4º, p. 20-21).

⁴ Being able to act in response to the complexity of current social issues or to confront major ethical and existential questions gives young people power over their lives. Their power is greater if it is supported by a coherent world-view and a well-defined identity. Being able to act presupposes the ability to integrate knowledge and knowhow. The goal of empowerment for students ties in with the concept of competency, which is the cornerstone of the Québec Education Program. This concept implies that students have the capacity to properly use what they have learned at school and their experiences, skills, attitudes and interests, as well as external resources such as their classmates, their teachers, Complementary Educational Services personnel, experts in the community and various other information sources. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. 8)

Por fim, associa-se de maneira clara a necessidade de adquirir habilidades e necessárias para que se tornem “trabalhadores competentes”.

As escolas devem continuar a **transmitir o conhecimento das gerações anteriores**, ao mesmo tempo em que ajudam todos os alunos a desenvolver **habilidades** que os capacitarão a se tornarem indivíduos bem-educados, cidadãos ativos e trabalhadores competentes (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. X).⁵

No discurso sobre educação se verifica a necessidade de preparação para o trabalho nos três documentos, antecipada pela citação anterior do currículo canadense. No caso da BNCC, a palavra aparece em trechos bastante significativos como a definição de competência:

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 (BRASIL, BNCC, p. 8).

Assim como na definição das 10 competências gerais da educação básica que balizam a estrutura da BNCC, há o apoio em trechos da própria Constituição Federal, também no currículo do ensino médio, na determinação de seus objetivos, finalidades e definições dos itinerários formativos e na associação com seu público-alvo, as juventudes, aparecem referências à Constituição de 1988.

No currículo chileno a situação se repete. A preparação para o mercado de trabalho aparece nos Objetivos Gerais da Educação Média, determinada pela Lei Geral de Educação do país:

Objetivos Gerais da Educação Média (Lei Geral de Educação nº 20370)

No âmbito pessoal e social: (...)

e. Desenvolver capacidades de **empreendedorismo** e hábitos, competências e qualidades que lhes permitam contribuir com seu trabalho, iniciativa e criatividade para o desenvolvimento da sociedade (CHILE, Bases 3º 4º, p. 17).⁶

O mesmo se observa em relação ao curso técnico-profissional. As Bases Curriculares para a educação média organizam as diferentes opções de currículo, disponíveis para os estudantes,

⁵ Schools must continue transmitting the knowledge of previous generations, while at the same time helping all students develop skills that will enable them to become well-educated individuals, active citizens and competent workers (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. X).

⁶ Objetivos generales de la Educación Media (ley general de educación nº20370)

En el ámbito personal y social: (...)

e. Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad (CHILE, Bases 3º 4º, p. 17).

tratando da possível escolha imediata dos alunos pelo mercado do trabalho ao invés do ensino superior.

Nesse sentido, pode-se concluir, na análise do conceito de educação nos três documentos, que ela está associada de forma evidente e intencional a pelo menos uma de suas funções no ensino médio que é a preparação da juventude para o mercado de trabalho. Mesmo sendo dito de forma explícita que é *obrigatória* a preparação para o trabalho, os currículos destacam, seguindo os conceitos de sociedade unidimensional e fechamento do universo da locução (Marcuse, 1973), que os jovens teriam o poder de escolha sobre suas carreiras, de acordo com diferentes opções de currículo, o que consideradas questões como evasão escolar, condições estruturais das unidades escolares, equidade, isso não se concretiza em parte região alguma. Dessa forma, a preparação para o mercado do trabalho não favorece ou dá reais opções de escolha aos jovens, mas serve a interesses particulares.

3.2.2 Tecnologia e suas finalidades na educação

O conceito de tecnologia nos três documentos também pode ser analisado de forma particular. Na BNCC, por exemplo, ela aparece em trechos determinantes do documento como em uma das 10 competências gerais da Educação Básica, considerando a necessidade de os estudantes absorverem conhecimentos sobre o uso de novas tecnologias.

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 (BRASIL, BNCC, p. 9)

A palavra também se encontra nas finalidades do ensino médio, no sentido da necessidade de apropriação do uso de tecnologias pelos estudantes e em três das cinco áreas que compõem o currículo do ensino médio, a exceção é a área das humanidades e da formação profissional, na qual consta a palavra técnica, tratada como sinônimo de tecnologia. Por fim, a tecnologia também dá nome a um subitem do capítulo A BNCC do Ensino Médio, voltado exclusivamente ao tema, cujo título é “As tecnologias digitais e a computação”, que associa a importância do ganho de

habilidades tecnológicas no ensino médio à preparação para o mercado de trabalho e à adaptação a novas profissões do futuro.

No currículo chileno a palavra aparece em situações muito parecidas ao documento brasileiro, em trechos decisivos, e, também, associada a preparação para o mercado de trabalho. O termo aparece nos Objetivos Gerais da Educação Média, estabelecidos pela Lei Geral de Educação 20370, nas Orientações sobre a aprendizagem que norteiam as Bases Curriculares para a Educação Média.

Estas Bases Curriculares promovem a criação de situações nas quais os estudantes utilizem tecnologias para se comunicar, apresentem suas aprendizagens ou suas criações e projetos, e possam fazer uso extensivo delas na vida em geral. Os avanços da automação, bem como o uso extensivo das ferramentas digitais e da inteligência artificial, trarão como consequência grandes transformações e desafios no mundo do trabalho, motivo pelo qual os estudantes devem dispor das ferramentas necessárias para enfrentá-los (CHILE, Bases 3° 4°, p. 22).⁷

O termo também aparece, no currículo chileno, no capítulo Habilidades para o século XXI, que define objetivos e funções de habilidades como alfabetização digital e uso da informação. Além disso, a palavra aparece no item Atitudes, que são disposições frente a objetos, ideias ou pessoas que incluem componentes afetivos, cognitivos e valorativos e inclinam as pessoas a determinados tipos de ações. A tecnologia aparece no sentido de acesso a ela mesma como forma de desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos jovens, como possibilidade de acesso à informação, mas enfatizando a necessidade de trabalho de princípios éticos em seu uso. Por fim, a tecnologia aparece na descrição de objetivos de aprendizagem e conteúdos a serem aplicados por disciplina nos quatro currículos possíveis para o ensino médio no Chile: Geral, Humanístico-científica, Técnico-profissional e Artística.

No currículo canadense a palavra tecnologia também aparece associada a preparação dos jovens para o um mundo em transformação, o que inclui o mercado de trabalho. Assim como na BNCC, o termo é no nome de uma das áreas de aprendizagem “Mathematics, Science and Technology” (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. 27), e, também,

⁷ Estas Bases Curriculares promueven la generación de instancias en las que los estudiantes usen tecnologías para comunicarse, den cuenta de sus aprendizajes o de sus creaciones y proyectos, y puedan hacer su uso extensivo a la vida en general. Los avances de la automatización, así como el uso extensivo de las herramientas digitales y de la inteligencia artificial, traerán como consecuencia grandes transformaciones y desafíos em el mundo del trabajo, por lo cual los estudiantes deben contar con herramientas necesarias para enfrentarlos (CHILE, Bases 3° 4°, p. 22).

nome de uma das competências a serem adquiridas pelos estudantes, “Methodological competencies – Adopts effective work methods – Uses information and communications Technologies (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. 27). Por fim, em outro tópico de aprendizagem, Environmental Awareness and Consumer Rights and Responsibilities (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. 9), o documento aponta para as modificações que a tecnologia trouxe nas relações sociais e a importância do aprendizado pelos estudantes de seu uso ético.

Assim, a partir dos dados coletados nos três documentos é possível verificar que a palavra tecnologia exerce forte presença nos currículos estando localizada em trechos basilares de sua estrutura, como na definição de competências, finalidades, áreas e subitens específicos, reforçando a importância dada ao termo.

Como base no conceito de racionalidade tecnológica, referencial teórico deste trabalho, há indícios mais do que claros de que uma possível liberdade de escolha dos estudantes em relação às cinco áreas do ensino médio. Na verdade, não se realiza, pois elas estão voltadas para a necessidade de aprendizado de tecnologias que servem ao aparato social e econômico. Nesse sentido o discurso de que o pensamento de Marx estaria ultrapassado e de que vivemos em uma sociedade industrial ou pós-industrial, mas mais caracterizada pelo avanço técnico e tecnológico, é encontrado na BNCC e nos currículos chileno e canadense, o que contrasta com o conceito de capitalismo tardio (Adorno, 1994), que assevera que o capitalismo está cada vez mais introjetado nas pessoas, nas instituições, na cultura e nas demais esferas da vida. Portanto, conforme essa última interpretação, vivemos sob o capitalismo industrial que, além de aprofundar a dominação social, a exploração econômica e a desigualdade, converteu as forças produtivas, a exemplo da tecnologia, em fator de lucro e mais-valia. A própria questão do acesso à tecnologia é mencionada como um direito; no entanto, na verdade reforça o discurso da necessidade de domínio da tecnologia para a inserção no mercado de trabalho, por exemplo, ou seja, submissão dos indivíduos ao aparato produtivo e à lógica do capital.

3.2.3 Público-alvo da educação secundária/média: estudantes jovens e adolescentes

Sobre esse aspecto é possível perceber semelhanças entre os documentos, mas também diferenças bem claras. Nos três documentos o termo mais utilizado para se referir ao público-alvo

da educação secundária é estudante, que pode ser considerado mais abrangente sem determinação etária, social, econômica etc.

O currículo que mais apresenta esta certa “neutralidade” em relação ao tratamento do público é o chileno, em que os demais termos analisados como juventude ou adolescente aparecem de forma pontual, como em um trecho associado a necessidade de a juventude aprender e participar de assuntos centrais como democracia e cidadania.

Enfoque da Disciplina

Democracia e participação cidadã

A disciplina desenvolve uma compreensão integral da democracia, entendida como uma forma de conviver, organizar-se e participar coletivamente na construção e direção de assuntos comuns, e que considera também o aspecto cívico e institucional. Para a reflexão sobre o que significa ser cidadão, são postas em discussão as teorias republicanas, liberal e comunitarista, com o objetivo tanto de ampliar e aprofundar a discussão política, quanto de reconhecer suas implicações na vida cotidiana dos estudantes.

Também são consideradas práticas democráticas em diferentes escalas e tipos de participação (o voto e os sistemas eleitorais, a representação política, os cargos públicos, entre outros), fenômenos como a desafeição política, o exame das limitações e riscos da democracia, e a importância que a juventude tem no cuidado das instituições democráticas (CHILE, Bases 3º 4º, p. 55).⁸

No mais, o documento se mostra “neutro” neste aspecto. No caso do currículo canadense, as palavras juventude e adolescência e seus correlatos aparecem com mais frequência e já aponta particularidades de perfil, como os diferentes contextos sociais em que cada jovem está inserido, a necessidade de ganho de autonomia social, intelectual e emocional e a preparação para o mercado de trabalho.

Em um contexto social complexo e em constante mudança, proporcionar a todos os alunos a melhor educação possível exige um reajuste constante das práticas educacionais. Este é um desafio especial no Segundo Ciclo do ensino médio, quando os alunos estão no meio da adolescência, um período de transição marcado por uma

⁸ Enfoque de la asignatura

Democracia y participación ciudadana

La asignatura desarrolla una comprensión integral de la democracia, entendida como una forma de convivir, organizarse y participar de manera colectiva en la Construcción y dirección de asuntos comunes, y que considera también el aspecto cívico e institucional. Para la reflexión sobre lo que significa ser ciudadano, se ponen en discusión las teorías republicanas, liberal y comunitarista, con el objetivo tanto de ampliar y profundizar la discusión política, como de reconocer sus implicancias en la vida cotidiana de los estudiantes. También se consideran prácticas democráticas en distintas escalas y tipos de participación (el voto y los sistemas electorales, la representación política, los cargos públicos, entre otros), fenómenos como la desafección política, el examen de las limitaciones y riesgos de la democracia, y la importancia que tiene la juventud en el cuidado de las instituciones democráticas (CHILE, Bases 3º 4º, p. 55).

busca mais ativa por autonomia intelectual, emocional e social. Nesse momento, quando os jovens estão no limiar da vida adulta e, conseqüentemente, do mundo do trabalho, sua relação com o conhecimento muda (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. s/n).⁹

No documento canadense também há uma preocupação de que o currículo atenda as novas necessidades desta juventude, vinda de diferentes contextos (nativos e imigrantes – contexto específico do país) no mundo contemporâneo, além da necessidade de uma visão específica por conta dos professores ao trabalhar com este público.

Os Desafios Enfrentados pelas Escolas Secundárias de Quebec

Preparando Todos os Jovens para Viver em um Mundo em Mudança

As fronteiras econômicas, culturais e sociais estão se tornando permeáveis, enquanto as tecnologias da informação e comunicação aceleram a troca de informações, tornando-a tanto mais fácil quanto mais difícil de obter. A globalização exige decisões individuais e coletivas que afetam a qualidade de vida das pessoas em todo o mundo. Professores, administradores escolares e toda a equipe escolar estão em uma excelente posição para observar os efeitos desses desenvolvimentos nos jovens: com acesso direto à informação em qualquer lugar do planeta, eles possuem grandes quantidades de diferentes tipos de conhecimento, mas nem sempre organizado; sentem-se um tanto inseguros em relação ao futuro; buscam satisfação imediata, mas também desejam diretrizes mais estáveis. Os alunos também exibem atitudes paradoxais: são muito curiosos, mas não muito motivados para estudar; têm sede de significado, mas tendem a negligenciar as inter-relações entre vários fenômenos que são um elemento essencial de seu significado; aspiram à autonomia, mas também exibem uma necessidade de pertencimento. Além disso, os educadores encontram dificuldades em fornecer orientação eficaz aos jovens devido às enormes diferenças que os caracterizam. Alguns alunos são altamente motivados, enquanto outros desistem no primeiro obstáculo. Alguns têm famílias estáveis e intelectualmente estimulantes, enquanto outros precisam lidar com ambientes desorganizados, mudanças frequentes ou períodos em que toda a sua energia é direcionada para a mera sobrevivência. Há também jovens que precisam se adaptar a novas condições de vida como imigrantes recentes em Quebec.

Trabalhando com Adolescentes

No início do ensino médio, questões relacionadas à adolescência devem ser abordadas junto com as que se referem à educação em geral. Este período da vida representa um desafio tanto para quem o está vivenciando quanto para aqueles ao seu redor. A adolescência, com suas mudanças inquietantes, é um período em que os jovens repensam todas as suas ideias, crenças e valores. O desenvolvimento de sua vida emocional e sexual exige muita energia e, às vezes, parece interferir em sua

⁹ In a complex and changing social context, providing all students with the best possible education requires a constant readjustment of educational practices. This is a special challenge in Cycle Two of secondary school, when students are in the middle of adolescence, a time of transition marked by a more active quest for intellectual, emotional and social autonomy. At this time, when young people are on the threshold of adulthood and, subsequently, the working world, their relationship to knowledge changes (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle Two, p. s/n).

inteligência em evolução. O desenvolvimento de sua identidade, por vezes, implica em comparar suas percepções e opiniões com as visões predominantes.

Diante de uma população estudantil maior e mais diversa do que a do ensino fundamental, os alunos que iniciam o ensino médio provavelmente formarão novas relações sociais. Este período influencia as escolhas que os jovens fazem sobre como se relacionam com os outros. As escolas secundárias, portanto, recebem jovens que estão todos deixando a infância para trás, mas que nem todos obtiveram o mesmo resultado no ensino fundamental. Eles trazem diferentes atitudes, conhecimentos e habilidades para este novo nível educacional. Quaisquer que sejam suas características neste ponto, todos precisam de apoio e orientação ao embarcarem no processo de definição de sua identidade, fazendo perguntas e tomando posições. Eles compartilham o objetivo de seus educadores em relação à sua integração bem-sucedida no mundo adulto que os espera (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle One, p. 3).¹⁰

Por fim, a análise da BNCC apresenta um debate sobre os diferentes públicos atendidos em meio a um país tão diverso, como o Brasil, inclusive a necessidade de garantia de acesso ao ensino secundário, algo ainda não garantido, diferente do que ocorre, por exemplo, no Canadá. Na BNCC, há um debate sobre a diferença entre juventude (singular) e juventudes (no plural), algo

¹⁰ Preparing All Young People to Live: In a Changing World Economic, cultural and social boundaries are becoming permeable, while information and communications technologies accelerate the exchange of information, making it both easier and more difficult to obtain. Globalization necessitates individual and collective decisions that affect the quality of people's lives throughout the world. Teachers, school administrators and all school staff are in an excellent position to observe the effects of these developments on young people: with direct access to information anywhere on the planet, they have large quantities of different types of knowledge, but it is not always organized; they feel somewhat insecure about the future; they seek immediate satisfaction but also want more stable guidelines. Students also display paradoxical attitudes: they are very curious, but not highly motivated to study, they have a thirst for meaning but tend to overlook the interrelations among various phenomena that are an essential element of their meaning, they aspire to be autonomous but also display a need to belong. In addition, educators all find it difficult to provide young people with effective guidance because of the enormous differences that characterize them. Some students are highly motivated, while others drop out at the first obstacle. Some have stable and intellectually stimulating families, while others must deal with disorganized environments, frequent changes or periods in which all their energy goes into mere survival. There are also young people who have to adapt to new living conditions as recent immigrants to Québec.

Working With Adolescents: At the beginning of secondary school, issues related to adolescence must be addressed along with those pertaining to education in general. This period of life represents a challenge for those going through it as well as those around them. Adolescence, with its unsettling changes, is a period when young people rethink all of their ideas, beliefs, and values. The development of their emotional life and sexuality requires a lot of energy and sometimes seems to interfere with their evolving intelligence. Their identity development sometimes entails comparing their perceptions and opinions with prevailing views. Faced with a larger and more diverse student population than that of elementary school, students starting secondary school are likely to form new social relationships. This period influences the choices young people make concerning how they relate to others. Secondary schools thus receive young people who are all leaving childhood behind, but who did not all get the same thing out of elementary school. They bring different attitudes, knowledge and skills to this new educational level. Whatever their characteristics at this point, they all need support and guidance as they embark on the process of defining their identity by asking questions and taking positions. They share their educators' goal concerning their successful integration into the adult world that awaits them. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle One, p. 3).

inexistente nos outros documentos. Como a discussão toma uma proporção maior, vale pontuar situações em que o termo juventude aparece na BNCC.

- 1) Uso da palavra juventudes e culturas juvenis, na introdução da BNCC, item referente ao compromisso com a educação integral.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, BNCC, p. 14)

- 2) Uso das palavras “juventudes” e “juventude” no item Juventudes e Ensino Médio, que abre a parte específica do Ensino Médio e que consiste em um debate sobre os conceitos e o emprego do singular ou plural.

As juventudes e o Ensino Médio. Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, defendem ser fundamental reconhecer a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis,

cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, BNCC, p. 462-463)

3) Uso da palavra “Juventudes” nas Finalidades do ensino médio. A expressão “A escola que acolhe as juventudes” (BRASIL, 2018, p.164-165-166-167) aparece cinco vezes no capítulo em negrito, de forma que o termo ocupa o papel de público-alvo, ou seja, para quem são destinadas as finalidades do ensino médio.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, BNCC, p.164).

4) Uso das palavras Juventudes/Juventude; Juvenis/Juvenil no item referente ao Projeto de vida, também seguindo o mesmo formato da expressão mencionada no caso anterior: “A escola que acolhe as juventudes”

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, BNCC, p.473-474).

5) Uso das palavras “Juventudes” no item referente aos itinerários formativos.

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na

contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes (BRASIL, BNCC, p. 479).

6) Uso das palavras “Juventudes” e “Culturas Juvenis” em trechos referentes aos conteúdos a serem aplicados, segundo o documento, dentro das áreas que compõem o currículo do ensino médio.

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e modos de estar juntos (BRASIL, BNCC, p. 481).

Nesse sentido, a partir dos dados coletados na BNCC, nos currículos canadense e chileno, é possível verificar que as palavras Juventude/Juventudes possuem presença expressiva forte na BNCC, geralmente associada a expressão “culturas juvenis”. Além disso, a localização das palavras em trechos basilares da estrutura do documento, com item específico, debate conceitual e definição como público-alvo das finalidades do ensino médio, além da sua presença expressiva nas áreas de conteúdos, reforçam a importância dada ao termo. O que também ocorre no currículo canadense, em menor escala, mas não há aprofundamento, e não ocorre no chileno.

No que se refere a percepção sobre Juventude, fica explícita a preferência, na BNCC, do termo no plural, como forma de contemplar a diversidade. Como foi evidenciado pelo referencial teórico desta tese, tal procedimento fragiliza e relativiza a categoria, que possui muito mais aspectos que unem os indivíduos, principalmente em uma mobilização contra o status quo, do que os separam; e isso sem prejuízo para o entendimento que existem diferentes formas de condição juvenil e da experiência de ser jovem e adolescente, circunscritas por classe, raça, gênero, território e outros marcadores.

Outro ponto a se destacar é a semelhança do termo usado no documento, como público-alvo: “A escola acolhe juventudes” extraído do título do texto de Dayrrel, A escolha faz juventudes, já mencionado. O termo Juventudes, adotado na BNCC, parece indicar que, apesar dos obstáculos sociais e econômicos, haveria uma possível liberdade de escolha dos estudantes em relação às cinco áreas do ensino médio. Como já destacado, tal liberdade não se realiza, pois não é dada a opção de não escolher o que está previamente determinado, como vimos em relação à justificativa para a necessidade de educação tecnológica.

4. Conteúdo dos documentos – com base em palavras-chave (número de vezes em que aparecem nos documentos analisados)

Quadro 2 - Número de vezes que cada palavra-chave foi mencionada nos documentos analisados

Palavra-chave	BNCC (ensino médio)	Currículo Quebec	Currículo Chileno
cidadania ou formação cidadã	<i>Cidadania</i> – 22 menções; <i>Formação cidadã</i> – Não há menção.	<i>Cidadania</i> – 34 menções; <i>Formação cidadã</i> – não há menção.	<i>Cidadania</i> – 46 menções; <i>Formação cidadã</i> – 9 menções.
diversidade	51 menções.	19 menções.	48 menções.
competências, habilidades e necessidades formativas	<i>Competência</i> – 206 menções; <i>Habilidade</i> – 202 menções; <i>Necessidades formativas</i> – não há menção.	<i>Competência</i> – 442 menções; <i>Habilidade</i> – 40 menções; <i>Necessidades formativas</i> – não há menção.	<i>Competência</i> – 27 menções; <i>Habilidade</i> – 285 menções; <i>Necessidades formativas</i> – não há menção.
emancipação e liberdade	<i>Emancipação</i> – 2 menções, mas apenas na parte referente ao ensino fundamental e à educação infantil; <i>Liberdade</i> – 12 menções.	<i>Emancipação</i> – não há menção; <i>Liberdade</i> – 4 menções.	<i>Emancipação</i> – 1 menção; <i>Liberdade</i> – 25 menções.
desenvolvimento pessoal	2 menções.	15 menções.	12 menções.

Elaborado pela autora.

4.1 Análise dos excertos selecionados

A escolha das palavras-chave para análise mais detalhada dos excertos: cidadania ou formação cidadã; diversidade; competências, habilidades e necessidades formativas; emancipação e liberdade; e desenvolvimento pessoal teve como critério o fato de o ensino médio, etapa final da educação básica, ser pensado historicamente a partir da formação para o trabalho da juventude e da necessidade de adquirir, o que hoje está sendo chamado de habilidades e competências, voltadas, entre outros pontos, para a tecnologia, aparentemente disfarçada por um discurso de busca de cidadania, de valorização da diversidade e de supostas escolhas feitas pelos estudantes.

Dessa forma achou-se razoável observar de forma mais detalhada como esses termos aparecem nos documentos analisados. Essa definição também contou com a contribuição da banca de qualificação.

4.2 Menção à cidadania ou formação cidadã na BNCC

A palavra cidadania aparece 22 vezes no currículo do ensino médio brasileiro, o que é, apesar de um número relativamente baixo, é de extrema relevância, se considerarmos os locais chave onde o termo se encontra. A primeira aparição encontra-se exatamente na definição de competência estabelecida pela BNCC, conceito que norteia o aprendizado pelos estudantes. segundo o documento, e que será melhor detalhada adiante.

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 (BRASIL, BNCC, p. 8).

Neste mesmo tom, o termo aparece em uma das 10 competências gerais do documento que trata sobre a diversidade de saberes e “vivências” culturais.

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 (BRASIL, BNCC, p. 9).

A palavra-chave também aparece no embasamento legal buscado na Constituição Federal de 1988. Além disso, é possível encontrá-la no item: *Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Foco no Desenvolvimento de competências*.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do

que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, BNCC, p. 13).

A palavra-chave volta a aparecer por quatro vezes na área específica voltada ao ensino médio, que trata de suas finalidades. Nas quatro situações, fazer com que os estudantes concluam o ensino médio preparados para o exercício da cidadania é apresentado como uma das finalidades dessa etapa de ensino. Ao mesmo tempo, não há detalhamento sobre o que seria o exercício da cidadania, e, além disso, ele aparece sempre vinculado a formação para o mercado de trabalho ou para o cumprimento de demandas da sociedade contemporânea, de forma que as competências e habilidades a serem adquiridas para um e para outro se confundam.

Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução desta BNCC (p. 14; ênfases adicionadas). Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalhar em equipe e aprenderem com seus pares; e

- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, BNCC, p. 464-466)

4.3 Menção à cidadania ou formação cidadã no currículo de Quebec

A palavra cidadania aparece 34 vezes no documento canadense, e, assim como o brasileiro, está em locais fundamentais. Basicamente, o termo se destaca em duas situações. Na primeira, dá nome a uma das cinco grandes áreas de aprendizagem que formam o currículo, *Cidadania e Vida Comunitária*; na segunda, se insere como subtema (História e educação cidadã) em uma das seis disciplinas do currículo, Ciências sociais. No primeiro caso, fica explícita a proposta de desenvolvimento da cidadania, diferente do que ocorre na BNCC, com destaque para uso de palavras como democracia.

Introduction

Like the society of which they are a part, schools bring together students of diverse social and cultural origins, with a variety of traditions, beliefs, values and ideologies. Students therefore confront on a daily basis situations that pose challenges related to cooperation. This makes the school an ideal place for learning to respect others and accept their differences, to be receptive to pluralism, to maintain egalitarian relationships with others and to reject all forms of exclusion, such as those based on physical characteristics, age, ethnic background, gender or sexual orientation. The school also gives students opportunities to experience the democratic principles and values that are the basis of equal rights in our society. The preparation for playing an active role as citizens should not, however, concern only the students' social development; it depends as much on their acquisition of knowledge and attitudes as on the promotion of shared values and a sense of belonging. Schools have a major role to play in educating young people about their role as citizens and facilitating their integration into a democratic society. They have several means to achieve this goal. A school's educational project can provide an institutional framework conducive to respect for the principles of citizenship. Its pedagogical practices can help students to develop the attitudes and behaviours essential for responsible citizenship. Its subject-specific instruction should enable students to learn about the principles and values characteristic of a democratic society, its laws, its social and political institutions, the roles, rights and duties of citizens, the role of debate in the democratic process, etc. It is important to provide activities that allow students to explore different aspects of citizenship in the classroom, in practicums and in the school as a whole. By participating actively in decisions that concern them, becoming aware of organizations that help citizens and workers, solving problems collectively by means of discussion and negotiation, debating various issues of importance to them and making decisions cooperatively with respect for individual and collective rights, students acquire hands-on experience in exercising their citizenship. With their specific pedagogical practices, all the subject areas can contribute to students' citizenship and participation in community life. However, some subject areas, such as Social Sciences, Career Development and Personal Development, are especially useful for helping students to discover the diversity of options and beliefs, to place their own standards in perspective and to participate in discussion in a spirit of dialogue. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle two, p. 12)

Na segunda situação, como disciplina, as competências necessárias para o exercício da cidadania aparecem de forma clara.

Área de Conhecimento das Ciências Sociais¹¹

A área de conhecimento das ciências sociais é composta pelos programas de **Geografia** e de **História e Educação para a Cidadania**. O programa de História e Educação para a Cidadania apresenta uma visão da realidade social segundo a qual grandes mudanças são resultado da ação humana ao longo do tempo, que deixa uma marca ainda perceptível em nossa sociedade. O programa de Geografia define um território como um espaço social que os seres humanos ocuparam, modificaram e ao qual se adaptaram.

História e Educação para a Cidadania

- **Examina** fenômenos sociais a partir de uma perspectiva histórica.
- **Interpreta** fenômenos sociais utilizando o método histórico.
- **Constrói** sua consciência de cidadania através do estudo da história.

Ao desenvolver essas competências, os alunos aprendem a:

- **Localizar e compreender** territórios que são pontos críticos de questões contemporâneas, como gestão de resíduos, proteção ambiental ou desenvolvimento sustentável.
- **Reconhecer o impacto do passado no presente**, como refletido em valores, princípios e relações sociais ou institucionais.
- **Desenvolver uma forma de pensar e uma estrutura conceitual**, ou seja, um método (uma forma de examinar, desconstruir e responder a perguntas) que é específico das disciplinas da área de conhecimento, ao mesmo tempo em que adquirem pontos de referência e ferramentas que também podem ser usadas para compreender o presente (sindicatos, poder, multinacionais, planejamento e desenvolvimento, etc.).
- **Reconhecer que os seres humanos têm o poder de agir e gerar mudanças** ao se envolverem na gestão dos muitos desafios da atualidade.

Os alunos alcançam essa aprendizagem ao:

- **Estudar as relações sociais** e tentar compreender os territórios, com base no que já sabem e explorando novas avenidas.
- **Levantar questões** e estabelecer várias hipóteses.
- **Ver fatos e contextos em perspectiva.**

¹¹ The social sciences subject area is made up of the Geography and the History and Citizenship Education programs. The History and Citizenship Education program presents a vision of social reality according to which major change is the result of human action over time, which leaves an imprint that is still perceptible in our society. The Geography program defines a territory as a social space that human beings have occupied, modified and adapted to. History and Citizenship Education: •Examines social phenomena from a historical perspective • Interprets social phenomena using the historical method • Constructs his/her consciousness of citizenship through the study of history **In developing these competencies, students learn to:** • locate and understand territories that are flash points of contemporary issues such as waste management, environmental protection or sustainable development • recognize the impact of the past on the present, as reflected in values, principles and social or institutional relationships • develop a way of thinking and a conceptual framework, that is, a method (a way of examining, deconstructing and answering questions) that is specific to the subjects in the subject area, while at the same time acquiring reference points and tools that can also be used to understand the present (unions, power, multinationals, planning and development, etc.) • recognize that human beings have the power to take action and generate change by becoming involved in managing the many challenges of the present day. **Students achieve this learning by:** • studying social relationships and trying to understand the territories, on the basis of what they already know and by exploring new avenues • raising questions and establishing various hypotheses • seeing facts and contexts in perspective • applying methodological tools to concrete historical and geographic phenomena (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 293).

- **Aplicar ferramentas metodológicas** a fenômenos históricos e geográficos concretos (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 293).

4.4 Menção à cidadania ou formação cidadã no currículo chileno

Partindo para o currículo chileno, a palavra aparece, de forma mais parecida com o currículo canadense, no sentido de fazer parte de áreas e disciplinas obrigatórias na grade curricular do ensino médio, na definição de cidadania e no conteúdo a ser apreendido pelos estudantes nesta área. No plano de formação geral existem duas disciplinas focalizadas em cidadania: Ciências para a cidadania e Educação para a cidadania. A disciplina Educação para a cidadania tem como objetivo:

desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando em forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable. Se espera que los jóvenes reflexionen, conozcan, ejerciten y evalúen diversas formas de participación ciudadana, considerando sus impactos y aportes al bien común a partir de experiencias personales, escolares, o bien mediante la investigación de fenómenos sociales contemporáneos. Además, se busca fortalecer las habilidades críticas, comunicativas y de argumentación necesarias para el ejercicio de la autonomía, la Construcción de acuerdos y la resolución pacífica de conflictos en una sociedad democrática. Finalmente, resulta fundamental promover que las prácticas ciudadanas de los estudiantes resguarden la dignidad del otro, fortalezcan la democracia y promuevan la sana convivencia, a través del desarrollo de la capacidad de discernir y de actuar basándose en principios éticos, valores democráticos y virtudes públicas. Así, *Educación Ciudadana* busca promover que los estudiantes sean capaces de comprender los principios y fundamentos de la sociedad democrática y el bien común, y de evaluar las relaciones entre ellos, considerando su impacto en la vida cotidiana y en el aseguramiento de los derechos humanos. (CHILE, Bases 3° 4°, p. 55)

A disciplina, assim como as demais no currículo, incluem objetivos de aprendizagens e habilidades como pensamento crítico, capacidade de investigação e comunicação.

4.5 Algumas conclusões

Ao analisar os três documentos, é possível apontar mais semelhanças entre os currículos chileno e canadense, na medida em que ambos definem o conceito de cidadania, detalham sua

associação a garantia da democracia e a importância de os estudantes partirem desde aprendizado. Apesar de existirem momentos nos dois currículos associados ao mercado de trabalho, um tema não está vinculado a outro de maneira explícita e em quase todo o documento, como acontece na BNCC. Além disso, a BNCC não explicita o conceito de cidadania e o trata de forma ampla, quase como retórico.

4.6 Menção à diversidade na BNCC

A palavra diversidade aparece 44 vezes no documento e, diferente do tema da cidadania, é bastante desenvolvida e detalhada no documento. O termo aparece por três vezes nas 10 competências gerais da educação básica, na referência ao fato de o Brasil ser uma federação e que deve respeitar as diversidades locais e particularidade territoriais. Tratando especificamente do ensino médio, o termo diversidade aparece associado à noção, defendida na BNCC, da existência de diferentes juventudes, implicando organizar uma escola que acolha as diversidades. O termo também aparece nas finalidades do Ensino Médio e em diferentes competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, considerando a importância do termo no aprendizado dos alunos de forma que eles se apropriem da sua definição. Ainda, há o sentido de que a diversidade social, cultural e socioeconômica deve ser levada em conta na garantia da equidade no aprendizado que a escola deve promover. Como exemplo, vale destacar a presença do termo em três das 10 Competências gerais da educação básica.

(...) 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.

(...) 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. (BRASIL, BNCC, p. 9-10).

4.7 Menção à diversidade no currículo de Quebec

No currículo canadense, a palavra diversidade aparece 19 vezes, menos da metade do que na BNCC, mas aparece em lugares decisivos, como, por exemplo, já no primeiro capítulo quando trata da preparação da juventude para um mundo em transformação. O currículo escolar deveria dar conta de atender às aspirações, valores e diferenças sociais, econômicas e culturais. Outro exemplo, é o aparecimento do termo nos Objetivos do Programa de Educação de Québec, no item Construção de Identidade.

Construção da Identidade

Particularmente na adolescência, as escolas influenciam a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos. Elas proporcionam oportunidades para que os alunos desenvolvam seus recursos e talentos, comparando-se com os outros, aprendendo a melhor forma de usar suas forças e testando seus limites. A possibilidade de expressar suas opiniões, fazer escolhas e aprender a justificá-las e avaliar suas consequências ajuda os alunos a desenvolver sua autonomia.

Da mesma forma, o contato com a diversidade étnica e cultural pode fazê-los perceber que fazem parte de uma comunidade e ajudá-los a ocupar seu lugar nessa comunidade, enquanto afirmam seus próprios valores em um espírito de respeito às diferenças. Os alunos aprendem a expressar suas percepções, sentimentos e ideias e a reconhecer como as opiniões de outras pessoas podem influenciar suas próprias reações. Todas as áreas de conhecimento contribuem para o desenvolvimento da identidade dos alunos, colocando-os em contato com vários tipos de conhecimento, ampliando seus horizontes, expandindo seu conhecimento sobre si mesmos e suas origens, estimulando suas faculdades, encorajando-os a tomar posições sobre grandes questões sociais e proporcionando-lhes a oportunidade de refletir sobre os princípios morais e espirituais de sua comunidade (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 293).¹²

¹² **Construction of Identity**

Particularly in adolescence, schools influence the construction of students' personal, social and cultural identity. They provide opportunities for them to develop their resources and talents by comparing themselves with those of others, learning the best way to use their strengths and testing their limits. The possibility of expressing their opinions, making choices, and learning to justify them and assess their consequences helps students develop their autonomy. Similarly, contact with ethnic and cultural diversity can make them realize that they are part of a community and help them to take their place in that community while affirming their own values in a spirit of respect for differences. Students learn to express their perceptions, feelings and ideas and recognize how other people's opinions can influence their own reactions. All the subject areas contribute to the development of the students' identity by bringing them into contact with various types of knowledge, broadening their horizons, expanding their knowledge about themselves and their origins, stimulating their faculties, encouraging them to take positions on major social issues and providing them with the opportunity to reflect on the moral and spiritual tenets of their community (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 293).

4.8 Menção à diversidade no currículo chileno

No currículo chileno a palavra diversidade aparece 48 vezes. É o em que mais aparece o termo, o que causa certo estranhamento, já que é o menor país dos três que estão sendo comparados e o mais “homogêneo” ou menos heterogêneo em termos de população. O termo pode ser encontrado ao longo de todo o documento, tanto na introdução, em locais estratégicos como os Objetivos Generales de la Educación Media (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N°20370) até nas habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes ao longo do ensino médio. A diversidade é encontrada associada a opiniões, culturas, diferenças sociais e econômicas e ao exercício da democracia.

De acordo com o artigo 30 da Lei Geral de Educação, a Educação Média terá como objetivos gerais que os estudantes desenvolvam os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam:

No âmbito pessoal e social

d. Conhecer e apreciar os fundamentos da vida democrática e suas instituições, os direitos humanos, e valorizar a participação cidadã ativa, solidária e responsável, com consciência de seus deveres e direitos, e respeito pela diversidade de ideias, formas de vida e interesses (CHILE, Bases 3° 4°, p. 17).¹³

O termo aparece seis vezes, por exemplo, em três das seis bases curriculares da educação média, que norteiam o documento.

Bases Curriculares para a Educação Média

1. As Bases Curriculares constituem, de acordo com a Lei Geral de Educação, o documento principal do currículo nacional. Sua concepção se sustenta no que estabelece a Constituição e em nossa trajetória educativa. Nossa legislação estabelece que a educação é um processo de aprendizagem permanente e sua finalidade é alcançar o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico das pessoas, mediante a transmissão e o cultivo de valores, conhecimentos e destrezas. A educação capacita as pessoas para conduzir sua própria vida, conviver e participar de forma responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa na comunidade, assim como trabalhar e contribuir para o desenvolvimento do país, em um marco de respeito e valorização dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da diversidade

¹³ Según el artículo 30 de la Ley General de Educación, la Educación Media tendrá como objetivos generales que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

En el ámbito personal y social

d. Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos, y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses (CHILE, Bases 3° 4°, p. 17).

cultural, da paz e da identidade nacional. As Bases Curriculares se enquadram nesta concepção sobre a educação. (...)

4. Um dos objetivos destas Bases Curriculares, de acordo com a legislação vigente, é a formação cidadã, o que está em relação direta com o desenvolvimento das habilidades para o século XXI. Busca-se formar cidadãos com juízo crítico, que se comuniquem de maneira efetiva e eficaz, adaptáveis, flexíveis, criativos, participativos nas instituições democráticas, respeitosos da diversidade e da multiculturalidade, empoderados de si mesmos e com um bom nível de autoestima. Dessa forma, poderão tomar decisões de maneira informada, raciocinada e independente, poderão desenvolver seu potencial e viver sua vida de forma plena, participando ativamente em uma sociedade livre, democrática e pluralista, e contribuindo responsavelmente para o desenvolvimento sustentável e equitativo do país.

5. Por outro lado, reconhece-se que estas Bases Curriculares podem ser complementadas; portanto, é concedida aos estabelecimentos educacionais a liberdade de expressar sua diversidade, construindo, a partir dela, suas propostas de acordo com suas necessidades e com as características de seu projeto educativo. Este posicionamento é coerente com a liberdade de ensino consagrada em nossa Constituição e também com os princípios que inspiram a Lei Geral de Educação; especificamente, com o princípio de autonomia dos estabelecimentos educativos — que permite a definição e o desenvolvimento de seus projetos educativos — e com o princípio de diversidade. Este princípio postula promover e respeitar tanto a diversidade de processos e projetos educativos institucionais quanto a diversidade cultural, religiosa e social das populações que o sistema escolar atende. A partir destas Bases Curriculares, os estabelecimentos podem desenvolver seus próprios planos e programas ou utilizar aqueles que o Ministério da Educação coloca à sua disposição. Garante-se-lhes, além disso, o tempo necessário para exercer esta liberdade, pois alcançar os Objetivos de Aprendizagem propostos nas Bases não exige todo o tempo escolar. Desta forma, reafirma-se o valor da pluralidade e da flexibilidade de opções curriculares, e dos projetos educativos definidos pelos próprios estabelecimentos (CHILE, Bases 3° 4°, p. 19-20).¹⁴

¹⁴ Bases Curriculares para la Educación Media

1. Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se sustenta en lo que establece la Constitución y en nuestra trayectoria educativa. Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La educación capacita a las personas para conducir su propia vida, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, así como trabajar y contribuir al desarrollo del país, en un marco de respeto y valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad cultural, la paz y la identidad nacional. Las Bases Curriculares se enmarcan en esta concepción sobre la educación. (...)

4. Uno de los objetivos de estas Bases Curriculares, de acuerdo a la legislación vigente, es la formación ciudadana, lo que está en directa relación con el desarrollo de las *habilidades para el siglo XXI*. Se busca formar ciudadanos con juicio crítico, que se comuniquen de manera efectiva y eficaz, adaptables, flexibles, creativos, participativos en las instituciones democráticas, respetuosos de la diversidad y la multiculturalidad, empoderados de sí mismos y con un buen nivel de autoestima. De ese modo, podrán tomar decisiones de manera informada, razonada e independiente, podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo sustentable y equitativo del país.

5. Por otra parte, se reconoce que estas Bases Curriculares pueden ser complementadas; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de

4.9 Mais algumas conclusões

Ao comparar os três documentos, foi percebida a maior ênfase dada no termo pelos currículos brasileiro e chileno, empregando-o tanto em lugares estratégicos do documento quanto na discussão sobre competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes e, também, associado a especificidades regionais ou locais, de acordo com suas demandas. Os três utilizam a palavra basicamente da mesma maneira, na garantia de preservação das diferentes identidades locais, culturais, sociais e econômicas. Na BNCC, o termo é associado ao conceito de juventudes, não trabalhado nos demais currículos.

4.10 Menção a competências, habilidades e necessidades formativas na BNCC

Outros termos a serem analisados são competências e habilidades, que, como detalhado anteriormente neste trabalho, são conceitos que embasam a construção dos currículos. Das 206 menções à palavra competência e 202 à habilidade, é possível estabelecer dez grandes situações associadas a elas. Já o termo “necessidades formativas”, importante indicador referente ao que é estabelecido para a formação que as novas gerações devem experimentar na escola não aparece no documento.

1) A primeira delas já aparece na apresentação do então ministro Rossieli Soares, que menciona a estruturação do documento a partir de dez competências gerais da Educação Básica, que norteiam a BNCC.

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino

acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. Este planteamiento es coherente con la libertad de enseñanza consagrada en nuestra Constitución y también con los principios que inspiran la Ley General de Educación; específicamente, con el principio de autonomía de los establecimientos educativos —que permite la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos— y con el principio de diversidad. Este principio postula promover y respetar tanto la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende el sistema escolar. A partir de estas Bases Curriculares, los establecimientos pueden desarrollar sus propios planes y programas o utilizar aquellos que el Ministerio de Educación pone a su disposición. Se les garantiza, además, el tiempo necesario para ejercer esta libertad, por cuanto lograr los Objetivos de Aprendizaje planteados en las Bases no requiere de todo el tiempo escolar. De esta forma, se reafirma el valor de la pluralidad y la flexibilidad de opciones curriculares, y de los proyectos educativos definidos por los propios establecimientos. (CHILE, Bases 3º 4º, p. 19-20).

Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, BNCC, p. 5)

2) Já na introdução do documento é possível encontrar a definição de competências e habilidades, e, também as 10 competências gerais da Educação Básica que guiam o documento.

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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴. 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, BNCC, p. 8)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar 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. (BRASIL, BNCC, p. 9-10)

3) A palavra competência também aparece no item Marcos Legais que embasam a BNCC, com destaque para a Constituição Federal e para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das

aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, BNCC, p.10-11)

- 4) Em outra situação, as palavras competência e habilidades aparecem no item Os fundamentos pedagógicos da BNCC – Foco no desenvolvimento de competências. Nesse caso, o trecho explicita a influência de organizações e avaliações internacionais, em especial o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), na decisão de adotar o modelo por competências no Brasil.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e 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). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, BNCC, p.13)

- 5) Nesta situação, que apresenta a Estrutura do currículo, fica clara a base educacional feita por competências, seguidas de habilidades específicas. O trecho também define o conceito de habilidades.

As competências gerais da educação básica orientam cada área de conhecimento é formada por uma lista de competências e cada competência tem objetivos de aprendizagem e habilidades específicas para cada competência e isso é identificado por meio de códigos. Isso é a formação geral básica. E orientam também cada itinerário formativo divididos em 5 opções – optativo. Sendo um deles a opção de formação profissional.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14). Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: EF67EF01 (BRASIL, BNCC, p. 29)

- 6) Nas finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, as competências aparecem como fundamentais para preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, BNCC, p. 465).

- 7) No item A BNCC do Ensino Médio, as competências e habilidades aparecem como estruturantes não só de forma geral, mas inseridas em cada área do conhecimento que compõe a BNCC.

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam

aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199856), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. Essa organização 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 11/200957).

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858). (BRASIL, BNCC, p. 469-470).

8) Na oitava situação, as tecnologias digitais e a computação, as competências e habilidades têm como foco o acesso e domínio de tecnologias digitais e computacionais.

A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;

- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Em articulação com as competências gerais, essas dimensões também foram contempladas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas e habilidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, respeitadas as características dessas etapas.

No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores.

Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (BRASIL, BNCC, p.473-474).

- 9) No item Currículos: BNCC e itinerários, o documento aponta para a importância de os currículos estaduais se orientarem nas competências gerais da educação básica e, também, nas específicas de cada área de conhecimento.

Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas: orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa, o que constitui a formação geral básica, nos termos do Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018;

- orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica para organizar e propor itinerários formativos (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12), considerando também as competências específicas de área e habilidades no caso dos itinerários formativos relativos às áreas do conhecimento (BRASIL, BNCC, p. 475 -476).

- 10) Por fim, em cada área do conhecimento detalhada na BNCC são definidas as competências e habilidades específicas de cada uma delas. Considera-se que a apresentação de excertos seria reiterativa e cansativa.

4.12 Menção a competências, habilidades e necessidades formativas no currículo de Quebec

Das 442 menções a palavra competência e 40 da palavra habilidade é possível estabelecer três grandes situações associadas a elas, que permeiam todo o documento, no qual as competências, diferente do currículo brasileiro, que possui um equilíbrio em relação aos dois termos, são muito mais presentes do que as habilidades.

- 1) A primeira situação envolve o pressuposto de que o currículo, resultado de uma reforma escolar que visa preparar o estudante para o século XXI, deve ser baseada em competências e habilidades, tanto no documento do primeiro ciclo do Ensino Médio, como no do segundo ciclo.

Uma Reforma Que Responde às Expectativas Sociais

Nas últimas duas décadas, inúmeros relatórios, pareceres e pesquisas da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, mais

próximos da realidade local, do *Conseil supérieur de l'éducation*, têm focado em como as escolas podem lidar com as novas tendências sociais e culturais.

Em 1994, *Preparando Nossos Jovens para o Século XXI*, o relatório da força-tarefa sobre perfis de aprendizagem do ensino fundamental e médio, instou o sistema educacional de Quebec a levar em conta grandes tendências como a internacionalização, a globalização, a explosão da informação, o rápido desenvolvimento tecnológico e a crescente complexidade da vida social. Ele definiu as amplas áreas temáticas que deveriam formar a base do currículo escolar, bem como as competências gerais relacionadas a métodos e habilidades intelectuais. O trabalho da força-tarefa, assim como aquele relacionado ao desenvolvimento deste programa, reflete a evolução do conhecimento sobre o processo de aprendizagem, o que permitiu identificar mais claramente do que antes as características de contextos de aprendizagem estimulantes (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 04).¹⁵

- 2) A educação com foco no desenvolvimento de competências aparece no currículo do primeiro e do segundo ciclos como uma das quatro diretrizes para a aplicação prática dos objetivos do programa: sucesso para todos, educação que se concentra no desenvolvimento de competências, avaliação que promove a aprendizagem e aprendizagem integrada. Nesses trechos consta também a definição de competência, segundo o documento.

Educação Focada no Desenvolvimento de Competências

Uma pedagogia baseada na transmissão de conhecimento não é a melhor forma de promover o empoderamento dos alunos, e muito menos um empoderamento que leve em conta suas diferenças individuais. Assim, o conceito de **competência** proposto pelo Programa de Educação de Quebec exige uma abordagem diferente para o ensino e a aprendizagem. Competência é a capacidade de agir eficazmente ou responder apropriadamente em situações de certa complexidade. Isso significa que ela envolve mais do que a mera adição ou justaposição de elementos. Significa também que os alunos podem continuar aumentando sua maestria de uma competência ao longo de sua escolaridade e, de fato, para além dela. Promover o desenvolvimento de competências, portanto, envolve encorajar os alunos a ver o conhecimento de uma maneira diferente e a focar, em vez disso, em **aprender a pensar e desenvolver sua autonomia**.

Um Programa Focado na Aprendizagem

¹⁵A Reform That Responds to Social Expectations.

Over the last two decades, numerous briefs, reports and surveys by UNESCO, the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) and, closer to home, the Conseil supérieur de l'éducation, have focused on how schools can deal with the new social and cultural trends. In 1994, *Preparing Our Youth for the 21st Century*, the report of the task force on elementary and secondary school learning profiles, urged Québec's education system to take into account major trends such as internationalization, globalization, the information explosion, rapid technological development and the growing complexity of social life. It defined the broad subject areas that should form the basis of the school curriculum, as well as general competencies related to intellectual methods and skills. The work of the task force, like that related to the development of this program, reflects the evolution of knowledge about the learning process, which has made it possible to identify more clearly than before the characteristics of stimulating learning contexts (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 04).

O programa baseia-se na premissa de que o **conhecimento deve ser construído pelos alunos** em vez de transmitido pelos professores, porque ninguém pode aprender por outra pessoa. Embora não se baseie em uma abordagem particular, ele se inspira em várias teorias que compartilham o reconhecimento de que os aprendizes são os principais arquitetos de suas competências e conhecimentos. As **teorias construtivista, socioconstrutivista e cognitivista** da aprendizagem são particularmente úteis nesse sentido:

- **Construtivismo**, porque apresenta o conhecimento como o resultado de ações (originalmente concretas e subsequentemente internalizadas), que são tomadas por indivíduos em relação a objetos, representações ou afirmações abstratas.
- **Socioconstrutivismo**, porque enfatiza o caráter social do pensamento e da aprendizagem, e vê os conceitos como ferramentas sociais que apoiam a troca de pontos de vista e a negociação de significado.
- **Cognitivismo**, porque descreve os processos que permitem aos indivíduos incorporar novos conhecimentos em seu sistema de conhecimento e usá-los em novos contextos. As pessoas envolvidas na aplicação do PEC (Programa de Educação de Quebec) podem considerar essas abordagens teóricas úteis para fins de construção de ferramentas de pensamento e estratégias de intervenção. Embora seja responsabilidade do Ministério da Educação estabelecer os objetivos do sistema educacional, cabe à equipe escolar definir as formas de alcançá-los. No entanto, como os alunos não podem, logicamente, aprender a pensar se suas atividades se limitam a exercícios de memorização, mesmo sem especificar nenhuma abordagem particular, o programa tem implicações para as práticas pedagógicas. Não se trata tanto de seguir uma escola de pensamento ou outra, mas de **criar situações de aprendizagem e contextos pedagógicos que promovam o desenvolvimento de competências**. Essa mudança de paradigma apresenta novos desafios educacionais, mas também oferece muitas oportunidades para experiências pedagógicas ricas e estimulantes.

Conhecimento e Competências São Complementares

Conhecimento e competências não são mutuamente exclusivos; eles se complementam. Os diferentes tipos de conhecimento constituem recursos essenciais para responder adequadamente em uma situação complexa. A capacidade de responder adequadamente que caracteriza uma competência, no entanto, baseia-se na assimilação e uso deliberado dos conceitos e habilidades necessários. Assim, o conhecimento útil para o exercício de uma competência é aquele que o aluno intelectualmente ativo construiu, e o escopo da competência depende diretamente da relevância e amplitude do conhecimento que os alunos trazem a ela.

O desenvolvimento de uma competência não segue uma sequência linear, do simples para o complexo, ou das partes para o todo. Pelo contrário, a competência é construída com base nas várias dimensões de uma situação. O ponto de partida para o uso e desenvolvimento de uma competência está no desafio geral a ser superado, e o ponto de chegada corresponde a uma resposta adequada aos problemas iniciais. Por exemplo, uma abordagem fragmentada para se tornar um jogador de hóquei, que exige que os alunos memorizem todas as regras antes de jogar seu primeiro jogo, e depois se concentra em técnicas de patinação e no uso adequado do taco de hóquei, não seria muito eficaz. É jogando o jogo que os iniciantes gradualmente adquirem conhecimentos e habilidades, que eles combinam com sua aprendizagem anterior. No entanto, as sessões de prática com um treinador competente continuam sendo necessárias, porque elas permitem que os alunos se concentrem em vários elementos do jogo para melhorar seu domínio sobre eles e, assim, jogar com maior facilidade. A curva de aprendizagem é realmente uma espiral, dentro da qual as competências existentes permitem a aquisição

de novos conhecimentos, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das competências.

Desenvolvendo Apenas os Elementos Essenciais

O desenvolvimento de competências é demorado. Os alunos precisam usá-las e reutilizá-las regularmente para aumentar seu escopo e profundidade. A decisão de promover o desenvolvimento de competências, portanto, implica em focar em um certo número de competências e direcionar apenas o conhecimento essencial para garantir que haja tempo suficiente para que os alunos progridam em seu desenvolvimento de certas competências e construam outras.

A escolha de uma abordagem baseada em competências também reflete a ideia de que a escola é onde os alunos devem começar a desenvolver as habilidades complexas que lhes permitirão se adaptar a um ambiente em mudança mais tarde, adquirindo novos aprendizados e habilidades. Assim, as competências, especialmente as transversais, podem se tornar ferramentas para a **aprendizagem ao longo da vida**.

Educação que Foca no Desenvolvimento de Competências

O objetivo de capacitar os alunos a se tornarem indivíduos empoderados e informados revela os limites de uma pedagogia baseada na transmissão de conhecimento. O conceito de **competência** proposto no Programa de Educação de Quebec exige uma abordagem diferente para o ensino e a aprendizagem. Uma competência é definida como a **capacidade de agir eficazmente mobilizando uma gama de recursos**. Isso significa que ela envolve mais do que a mera adição ou justaposição de elementos. As competências se manifestam em situações de certa complexidade, e os alunos podem continuar aumentando seu domínio de uma competência ao longo de sua escolaridade e, de fato, ao longo de suas vidas. Promover o desenvolvimento de competências, portanto, significa que o pessoal da escola não deve focar apenas na aprendizagem instrumental, mas em ensinar os alunos a pensar e desenvolver sua autonomia. Também significa levar em conta, desde o início, a **transferência de aprendizagem**, o que implica a capacidade de reutilizar eficazmente os recursos adquiridos ao lidar com situações anteriores, adaptando esses recursos a novos contextos. Desenvolver todos os aspectos de uma competência.

A Definição de uma Competência Refere-se a Três Aspectos:

A **mobilização de recursos** em um contexto específico, a disponibilidade de um repertório diversificado de recursos e a capacidade de **refletir sobre o processo de mobilização, reorganização e integração dos recursos**.

Agindo em Contexto

Uma competência é expressa principalmente por meio de **ação eficaz** e se revela apenas no desempenho adequado de uma tarefa em um contexto específico. Ela exige, antes de tudo, uma "leitura" cuidadosa das características do contexto. O conceito de capacidade de agir eficazmente, portanto, remete à ideia de situações em que as competências são desenvolvidas e demonstradas e nas quais podem ser avaliadas. Mobilizar recursos exige que a pessoa competente leve em conta quaisquer restrições existentes no contexto e ajuste suas ações de acordo. Não se pode falar de competência sem essa regulação da ação. No entanto, o conceito de competência não implica necessariamente inovação, nem impede o uso de estratégias mais repetitivas por razões de urgência ou segurança na execução de procedimentos específicos. Por exemplo, alguém que se permitiu muitas liberdades na execução de um protocolo em uma situação de crise dificilmente seria

considerado competente. Da mesma forma, em um laboratório de ciências, o exercício de uma competência exige a aplicação rigorosa das regras de segurança.

Construindo um Repertório de Recursos

Uma competência também se baseia na disponibilidade de um **amplo e organizado conjunto de recursos diversificados**. Este é um aspecto essencial de todo tipo de *expertise*, pois se uma competência é primeiramente uma questão de mobilizar recursos, ela depende necessariamente do número, variedade e relevância desses recursos. Alguns recursos, como conhecimento, estratégias e atitudes, são internos ou específicos de um indivíduo. O desenvolvimento de uma competência, portanto, também envolve a aquisição e reorganização eficazes desses recursos — por exemplo, em padrões ou redes — e a capacidade de organizá-los e combiná-los de várias maneiras. Outros recursos são externos; estes incluem conhecimentos que foram desenvolvidos e apresentados em várias formas, ou diferentes tipos de materiais, ferramentas ou tecnologias. Incluem também pessoas, cujo conhecimento, habilidades e pontos de vista podem ser de grande valor. Os professores são os principais entre essas pessoas-recurso.

Ser Capaz de Explicar as Próprias Ações

Finalmente, ser competente significa ter uma certa capacidade de **explicar o processo** pelo qual se conseguiu mobilizar eficazmente um conjunto apropriado de recursos em uma situação específica. A capacidade de explicar as próprias ações é essencial para a aprendizagem; ela permite que os alunos refinem seu processo e que os professores regulem suas próprias ações. O conceito de competência, portanto, implica a capacidade de descrever o processo usado para realizar tarefas e resolver problemas. Uma pessoa competente é capaz não apenas de recorrer a muitas respostas automáticas para realizar tarefas complexas, mas também de regular eficazmente suas ações por meio da reflexão. Isso é particularmente evidente quando decisões mais complexas são necessárias ou quando o risco de erro é maior ou tem consequências importantes.

A Natureza Dinâmica de uma Competência

Os três aspectos de uma competência não estão simplesmente justapostos; eles interagem dinamicamente e suas interações contribuem para a **transferência de aprendizagem**:

- **A interação entre a mobilização de recursos e os próprios recursos** é demonstrada na reutilização e combinação de conhecimentos de várias maneiras, dependendo do contexto.
- **A interação entre a reflexão e a mobilização de recursos** envolve qualquer forma de análise do processo para identificar seus pontos fortes e fracos.
- **A interação entre a reflexão e os recursos** ocorre na estruturação dos recursos e em sua organização em rede.

Conhecimento e Competências São Complementares

Os diferentes tipos de conhecimento constituem recursos essenciais para responder adequadamente em uma situação complexa. A quantidade e a qualidade do conhecimento disponível inegavelmente afetam o nível de competência, na medida em que oferecem à pessoa mais formas de lidar com diversas situações. Enquanto a aquisição de conhecimento pode ser bem adequada a um processo que vai das partes para o todo, o mesmo não ocorre com o desenvolvimento de uma competência, que depende das características de uma situação.

Por exemplo, para desenvolver competência em jogar hóquei, o uso de uma abordagem fragmentada baseada na memorização de todas as regras e na aquisição de técnicas de

patinação e manuseio do bastão antes mesmo de jogar uma partida não seria muito eficaz. É por meio da ação que os jogadores adquirem conhecimentos e habilidades que gradualmente combinam. No entanto, a prática das habilidades visadas com um treinador competente continua sendo necessária, porque permite que os alunos se concentrem em vários elementos do jogo para melhorar seu domínio sobre eles, estabelecer reflexos e, assim, jogar com maior facilidade.

Existem muitos paralelos a este exemplo na aprendizagem que ocorre na escola. Assim, embora um bom vocabulário e o domínio das regras de sintaxe sejam necessários, eles não são suficientes para produzir um texto bem construído, agradável de ler e convincente. É em uma situação de escrita autêntica, na qual há um desejo claro de se comunicar com uma pessoa ou pessoas significativas, que a competência em escrita pode verdadeiramente se desenvolver.

Nem as competências em ciência e tecnologia podem ser reduzidas ao conhecimento — por mais essencial — de leis e princípios ou à aplicação de uma metodologia de observação, coleta de dados e análise de resultados. Elas geralmente envolvem a observação de um fenômeno que desperta curiosidade, desafia expectativas e exige explicação. A comparação de diferentes hipóteses, especialmente se refletem diferentes pontos de vista, é o ponto focal para os conceitos, técnicas e estratégias pertencentes ao repertório de recursos específicos da disciplina. O processo de aprendizagem é realmente uma espiral, dentro da qual o exercício de competências leva à aquisição de novos conhecimentos, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento contínuo das competências (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle two, p. 11-13).¹⁶

¹⁶ Education That Focuses on the Development of Competencies

A pedagogy based on the transmission of knowledge is not the best way to foster the empowerment of students, and even less an empowerment that takes into account their individual differences. Thus, the concept of competency proposed by the Québec Education Program requires a different approach to teaching and learning. Competency is the ability to act effectively or respond appropriately in situations of a certain complexity. This means that it involves more than the mere addition or juxtaposition of elements. It also means that students can continue increasing their mastery of a competency throughout their schooling, and indeed, beyond it. Promoting the development of competencies thus involves encouraging students to view knowledge in a different way and to focus instead on learning how to think and developing their autonomy.

A Program That Focuses on Learning: The program is based on the premise that knowledge should be constructed by students rather than transmitted by teachers, because no one can learn for another person. Although it is not based on one particular approach, it draws on several theories that share a recognition that learners are the main architects of their competencies and knowledge. The constructivist, social constructivist and cognitivist theories of learning are particularly useful in this regard:

- constructivism, because it presents knowledge as the result of actions (originally concrete and subsequently internalized), that are taken by individuals in relation to objects, representations or abstract statements
- social constructivism, because it stresses the social character of thought and learning, and views concepts as social tools that support the exchange of viewpoints and the negotiation of meaning
- cognitivism, because it describes the processes enabling individuals to incorporate new knowledge into their knowledge system and use it in new contexts. People involved in applying the QEP may find these theoretical approaches helpful for purposes of constructing tools of thought and intervention strategies.¹ While it is the responsibility of the Ministère de l'Éducation to establish the aims of the education system, it is up to school staff to define ways to achieve them. However, since students cannot, logically, learn to think if their activities are limited to rote exercises, even without specifying any particular approach, the program has implications for pedagogical practices. It is not so much a question of following one school of thought or another, but of creating learning situations and pedagogical contexts that promote the development of competencies. This paradigm shift presents new educational challenges, but it also offers many opportunities for rich and stimulating pedagogical experiences.

Knowledge and Competencies Are Complementary: Knowledge and competencies are not mutually exclusive; they complement each other. The different sorts of knowledge constitute essential resources for responding appropriately in a complex situation. The capacity to respond appropriately that characterizes a competency, however, is based on the assimilation and deliberate use of the requisite concepts and skills. Thus the knowledge useful for the exercise of a competency is that which the intellectually active student has constructed, and the scope of the competency depends directly on the relevance and breadth of the knowledge the students bring to it. The development of a competency does not follow a linear sequence, from simple to complex, or parts to whole. Rather, the competency is constructed on the basis of the various dimensions of a situation. The point of departure for the use and development of a competency is located in the overall challenge to be met, and the point of arrival corresponds to a suitable response to the initial problems. For example, a fragmented approach to becoming a hockey player, one that requires students to memorize all the rules before playing their first game, and then focuses on skating techniques and the proper use of the hockey stick, would not be very effective. It is by playing the game that beginners gradually acquire knowledge and skills, which they combine with their prior learning. Nonetheless, practice sessions with a competent trainer remain necessary, because they enable students to concentrate on various elements of the game in order to improve their mastery of them and thus play with greater ease. The learning curve is really a spiral, within which existing competencies permit the acquisition of new knowledge, which, in turn, contributes to the development of the competencies.

Developing Only the Essential Elements: Developing competencies is time-consuming. Students have to use and reuse them regularly to increase their scope and the depth. The decision to promote the development of competencies thus entails focusing on a certain number of competencies and targeting only essential knowledge in order to ensure that there is enough time for students to progress in their development of certain competencies and to construct others. The choice of a competency-based approach also reflects the idea that school is where students must begin to develop the complex skills that will enable them to adapt to a changing environment later on by acquiring new learning and skills. Thus the competencies, especially the cross-curricular ones, can become tools for lifelong learning. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 09-10).

Education that focuses on the development of competencies: The aim of enabling students to become empowered, informed individuals reveals the limits of a pedagogy based on the transmission of knowledge. The concept of competency proposed in the Québec Education Program requires a different approach to teaching and learning. A competency is defined as the ability to act effectively by mobilizing a range of resources. This means that it involves more than the mere addition or juxtaposition of elements. Competencies are manifested in situations of a certain complexity, and students can continue increasing their mastery of a competency throughout their schooling and, indeed, throughout their lives. Promoting the development of competencies thus means that school personnel should not focus just on instrumental learning, but on teaching students how to think and developing their autonomy. It also means taking into account from the outset the *transfer of learning*, which implies a capacity to effectively reuse resources acquired in dealing with previous situations, adapting these resources to new contexts. Developing all aspects of a competency.

The definition of a competency refers to three aspects: the mobilization of resources in a specific context, the availability of a diversified repertoire of resources and the capacity to reflect upon the process of mobilizing, reorganizing and integrating the resources.

Acting in context: A competency is expressed primarily through effective action and is revealed only in the adequate performance of a task in a specific context. It requires, first of all, a thoughtful “reading” of the characteristics of the context. The concept of the ability to act effectively thus brings to mind the idea of *situations* in which competencies are developed and demonstrated and in which they can be evaluated. Mobilizing resources requires that the competent person take into account any constraints that exist in the context and adjust his or her actions accordingly. One cannot speak of competency without this regulation of action. However, the concept of competency does not necessarily imply innovation, nor does it preclude the use of more repetitive strategies for reasons of urgency or safety in carrying out specific procedures. For example, someone who took too many liberties in carrying out a protocol in a crisis situation could hardly be considered competent. Similarly, in a science laboratory, exercising a competency requires the strict application of safety rules.

Building up a repertoire of resources: A competency is also based on the availability of a broad, organized set of diversified resources. This is an essential aspect of every kind of expertise, because if a competency is primarily a matter of mobilizing resources, it necessarily depends on the number, variety and relevance of those resources. Some resources, such as knowledge, strategies and attitudes, are internal or specific to an individual. The development of a competency thus also involves the effective acquisition and reorganization of these resources—for example, in

- 3) O programa de Educação Média de Québec é fundamentado por nove competências que devem ser atingidas pelos estudantes por meio das áreas de conhecimento e das disciplinas. São elas: **Inteligencial competences** – Uses information; Solves problems; Exercises critical judgment; Uses creativity; **Methodological Competencies** – Adopts effective work methods; Uses information and communications Technologies; **Personal and Social**

patterns or networks—and the ability to arrange and combine them in various ways. Other resources are external; these include knowledge that has been developed and set out in various forms, or different types of materials, tools or technologies. They also include people, whose knowledge, skills and points of view may be of great value. Teachers are foremost among these resource persons.

Being able to explain one's actions: Finally, being competent means having a certain capacity to explain the process through which one has been able to effectively mobilize an appropriate set of resources in a specific situation. The ability to explain one's actions is essential to learning; it allows students to refine their process and teachers to regulate their own actions. The concept of competency thus implies the capacity to describe the process used to carry out tasks and solve problems. A competent person is able not only to draw on a great many automatic responses to carry out complex tasks, but also to effectively regulate his or her actions through reflection. This is particularly evident when more complex decisions are needed or when the risk of error is higher or has important consequences.

The dynamic nature of a competency

The three aspects of a competency are not simply juxtaposed; they interact dynamically and their interactions contribute to the transfer of learning.

- Interaction between the mobilization of resources and the resources themselves is shown in the reuse and combination of knowledge in various ways, depending on the context.
- Interaction between reflection and the mobilization of resources involves any form of analysis of the process to identify its strengths and weaknesses.
- Interaction between reflection and resources occurs in the structuring of resources and their arrangement in a network.

Knowledge and competencies are complementary: The different sorts of knowledge constitute essential resources for responding appropriately in a complex situation. The quantity and quality of knowledge available undeniably have an effect on the level of competency, in that they give a person more ways of dealing with various situations. While the acquisition of knowledge may be well suited to a process that goes from the parts to the whole, the same is not true of the development of a competency, which depends on the characteristics of a situation. For example, to develop competency in playing hockey, the use of a fragmented approach based on memorizing all the rules and acquiring skating and stickhandling techniques before even playing a game would not be very effective. It is through action that players acquire knowledge and skills that they gradually combine. Nonetheless, practising the targeted skills with a competent trainer remains necessary, because it enables students to concentrate on various elements of the game in order to improve their mastery of them, establish reflexes and thus play with greater ease. There are many parallels to this example in learning that occurs at school. Thus, while a good vocabulary and mastery of the rules of syntax are necessary, they are not sufficient to produce a text that is well constructed, pleasant to read and convincing. It is in an authentic writing situation, in which there is a clear desire to communicate with a significant person or persons, that competency in writing can truly develop. Nor can competencies in science and technology be reduced to the knowledge—however essential—of laws and principles or the application of a methodology of observation, collection of data and analysis of results. They generally involve the observation of a phenomenon that arouses curiosity, defies expectations and demands explanation. The comparison of different hypotheses, especially if they reflect different points of view, is the focal point for the concepts, techniques and strategies belonging to the repertoire of resources specific to the discipline. The learning process is really a spiral, within which the exercise of competencies leads to the acquisition of new knowledge, which, in turn, contributes to the further development of the competencies. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle two, p. 11-13).

Competencies – Achieves his/her potential, Cooperates with others; **Communication-related competency** – Communicates appropriately. O capítulo destinado ao detalhamento de cada uma dessas competências tem como introdução o seguinte trecho:

Introdução

O mundo complexo e multidimensional em que vivemos exige que as pessoas façam **conexões entre vários elementos do conhecimento** para se adaptarem ao seu ambiente, desenvolverem-se e agirem eficazmente nele. As escolas devem, portanto, garantir que os alunos desenvolvam **habilidades genéricas** solidamente fundamentadas em um corpo de conhecimento organizado. No Programa de Educação de Quebec, essas habilidades são chamadas de **competências transversais**.

A ideia de competências transversais corresponde a práticas já utilizadas por muitos professores e outros educadores preocupados em mobilizar os recursos cognitivos, sociais e emocionais de seus alunos para permitir que eles integrem melhor sua aprendizagem. Assim como uma competência específica de uma disciplina, uma **competência transversal** pode ser definida como a capacidade de agir eficazmente mobilizando uma variedade de recursos. No entanto, essas competências fornecem um quadro de referência mais amplo, pois **transcendem os limites das disciplinas** e permitem um maior escopo de ação. Elas frequentemente têm a vantagem de utilizar os recursos de mais de uma disciplina em uma única situação.

As competências transversais são de vários tipos, destacando diferentes facetas da capacidade de agir eficazmente: **intelectual, metodológica, pessoal e social, e relacionada à comunicação**. Elas se complementam, de modo que quando uma delas é aplicada, geralmente abre portas para as outras. Assim, **usar informações** geralmente envolve exercitar o **juízo crítico, resolver problemas** é facilitado pela adoção de **métodos de trabalho eficazes**, e **cooperar com os outros** baseia-se na capacidade de se **comunicar apropriadamente**. Além disso, é óbvio que situações de aprendizagem complexas utilizam várias competências transversais simultaneamente.

Ao realçar as semelhanças entre as competências específicas das disciplinas, as competências transversais servem como uma alavanca para seu desenvolvimento. Elas estão relacionadas aos aspectos mais genéricos do pensamento humano e das habilidades pessoais e sociais e, juntamente com as competências específicas das disciplinas, incentivam a reflexão sobre as grandes preocupações da sociedade moderna. Finalmente, elas deixam claro para os alunos a importância de refletir sobre seu processo de aprendizagem (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle two, p. 1).¹⁷

¹⁷ Introduction

The complex, multidimensional world we live in requires people to make connections among various elements of knowledge in order to adapt to their environment and develop and act effectively in it. Schools must therefore see that students develop generic abilities that are solidly grounded in an organized body of knowledge. In the Québec Education Program, these abilities are called *cross-curricular competencies*. The idea of cross-curricular competencies corresponds to practices already used by many teachers and other educators concerned with calling on their students' cognitive, social and emotional resources to enable them to better integrate their learning. Like a subject specific competency, a cross-curricular competency may be defined as the capacity to act effectively by mobilizing a variety of resources. However, these competencies provide a broader frame of reference in that they cut across subject boundaries and allow for greater scope of action. They often have the advantage of drawing on the resources of more than one subject in a single situation. The cross-curricular competencies are of various types, highlighting different facets of the capacity to act effectively: intellectual, methodological, personal and social, and communication-related. They complement each other, so that when one of them is applied, it generally opens doors to the others. Thus *using*

4.12 Menção a competências, habilidades e necessidades formativas no currículo chileno

Das 27 menções à palavra competência e 285 à habilidade, é possível estabelecer oito grandes situações associadas a elas, nas quais as habilidades, diferente do currículo brasileiro (maior equilíbrio entre os dois termos) e do canadense (maior uso de competências), são muito mais presentes.

- 1) A primeira situação sobre habilidades no currículo chileno aparece logo na apresentação do documento, na Carta da então ministra:

Estamos orgulhosos de disponibilizar aos diretores, docentes e jovens do Chile um currículo alinhado aos tempos atuais. Ele permitirá formar pessoas integrais e cidadãos autônomos, críticos e responsáveis, que desenvolvam as habilidades necessárias para continuar aprendendo ao longo de suas vidas. As Bases Curriculares para o 3º e 4º ano do Ensino Médio, aprovadas após um longo processo de elaboração e consulta, enquadrado na institucionalidade, procuram oferecer a todos os estudantes do país igualdade de oportunidades para expandir e aprofundar sua formação geral, além de desenvolver seus conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam exercer uma cidadania ativa (CHILE, Bases 3º 4º, p. 5).¹⁸

- 2) A segunda situação envolve os Objetivos Gerais da Educação Média, especificamente na Lei Geral de Educação 20370, que mostra a estruturação do documento em habilidades e competências.

information usually involves exercising critical judgment, solving problems is facilitated by adopting effective work methods, and cooperating with others is based on the capacity to communicate appropriately. Furthermore, it is obvious that complex learning situations draw on several cross-curricular competencies simultaneously. By bringing out the similarities among the subject-specific competencies, the cross-curricular competencies serve as a lever for their development. They are related to the most generic aspects of human thinking and personal and social skills, and, along with the subject-specific competencies, they encourage reflection on the major concerns of modern society. Finally, they make clear to students the importance of reflecting on their learning process. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle two, p. 1).

¹⁸Estimados profesores, profesoras y directivos: Nos sentimos orgullosos de poner a disposición de los directivos, docentes y jóvenes de Chile un currículo acorde a los tiempos actuales, que permitirá formar personas integrales y ciudadanos autónomos, críticos y responsables, que desarrollen las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas. Las Bases Curriculares para 3º y 4º medio, aprobadas después de un largo proceso de elaboración y consulta, enmarcado en la institucionalidad, procuran ofrecer a todos los estudiantes del país igualdad de oportunidades para expandir y profundizar su formación general, además de desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa. (CHILE, Bases 3º 4º, p. 5).

LEI GERAL DE EDUCAÇÃO Nº 20370

De acordo com o artigo 30 da Lei Geral de Educação, o Ensino Médio terá como objetivos gerais que os estudantes desenvolvam os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam:

No âmbito pessoal e social

e. Desenvolver capacidades de empreendedorismo e hábitos, competências e qualidades que lhes permitam contribuir com seu trabalho, iniciativa e criatividade para o desenvolvimento da sociedade (CHILE, Bases 3º 4º, p. 17).¹⁹

3) Outra situação são as Bases Curriculares para a Educação Média que definem os diferentes currículos e são baseadas em habilidades e competências.

Bases Curriculares: Organização e Objetivos

As Bases Curriculares chilenas organizam a aprendizagem da formação geral comum e da Formação Diferenciada Humanístico-Científica para os dois últimos anos do Ensino Médio (3º e 4º médio). Para as áreas Técnico-Profissional e Artística, os planos de estudo existentes são mantidos. Essa estrutura se alinha com a Lei Geral de Educação, que visa que os estudantes aprofundem sua formação geral e desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes para uma cidadania ativa e integração na sociedade.

O ciclo de formação geral (do 7º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio) oferece uma base comum. Já o ciclo final (3º e 4º médio) apresenta as formações diferenciadas (Humanístico-Científica, Técnico-Profissional e Artística), orientando os estudantes tanto para o ensino superior quanto para o mundo do trabalho.

Formação Cidadã e Habilidades do Século XXI

Um dos principais objetivos dessas Bases Curriculares é a formação cidadã, diretamente ligada ao desenvolvimento das habilidades para o século XXI. O propósito é formar cidadãos com juízo crítico, capazes de se comunicar de forma eficaz, adaptáveis, flexíveis, criativos e participativos nas instituições democráticas. Espera-se que sejam respeitosos com a diversidade e a multiculturalidade, empoderados e com boa autoestima. Assim, poderão tomar decisões informadas, racionais e independentes, desenvolver seu potencial e viver plenamente, contribuindo

¹⁹ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Nº 20370

Según el artículo 30 de la Ley General de Educación, la Educación Media tendrá como objetivos generales que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

En el ámbito personal y social e. Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad. (CHILE, Bases 3º 4º, p. 17).

de forma responsável para o desenvolvimento sustentável e equitativo do país em uma sociedade livre, democrática e pluralista (CHILE, Bases 3° 4°, p. 19).²⁰

- 4) No item Conceitos e definições nas Bases Curriculares, a estruturação dos propósitos formativos, objetivos de aprendizagens e atitudes tem como base as habilidades do século XXI estabelecidas no documento.

²⁰ (...) 2. Estas Bases Curriculares organizan los aprendizajes de la formación general común y de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica de 3° y 4° medio. Para el caso de las diferenciaciones Técnico Profesional y Artística, se mantienen los planes vigentes. Esta organización se basa en lo dispuesto en la Ley General de Educación, según la cual la Educación Media procura que los estudiantes expandan y profundicen su formación general y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permita ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. El ciclo de formación general (7° básico a 2° medio) entrega a los estudiantes una formación común, independientemente de sus opciones de egreso. El ciclo terminal (3° y 4° medio) ofrece formaciones diferenciadas Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística, y orienta a los estudiantes para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

(...) 4. Uno de los objetivos de estas Bases Curriculares, de acuerdo a la legislación vigente, es la formación ciudadana, lo que está en directa relación con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. Se busca formar ciudadanos con juicio crítico, que se comuniquen de manera efectiva y eficaz, adaptables, flexibles, creativos, participativos en las instituciones democráticas, respetuosos de la diversidad y la multiculturalidad, empoderados de sí mismos y con un buen nivel de autoestima. De ese modo, podrán tomar decisiones de manera informada, razonada e independiente, podrán desarrollar su potencial y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo sustentable y equitativo del país.

Propósitos Formativos²¹

Os propósitos formativos estabelecem as finalidades educacionais a serem alcançadas a partir dos Objetivos de Aprendizagem de cada disciplina. Eles respondem ao "para quê" da aprendizagem, buscando demostrar como cada área do conhecimento contribui para os objetivos gerais do Ensino Médio, conforme definidos na Lei Geral de Educação.

Enfoque da Disciplina

Aqui são explicados os principais conceitos, teorias e princípios disciplinares que fundamentam a construção dos aprendizados de cada disciplina. Apresenta-se uma visão atualizada desses elementos, de acordo com o desenvolvimento contemporâneo

²¹ Propósitos formativos: Los propósitos formativos definen las finalidades educativas que se busca desarrollar a partir de los Objetivos de Aprendizaje de una asignatura. Entregan el para qué del aprendizaje y buscan evidenciar cómo cada asignatura contribuye al logro de los objetivos generales de la Educación Media, definidos en la Ley General de Educación.

Enfoque de la asignatura: Se explican los principales conceptos, teorías y principios disciplinares desde los cuales se han construido los aprendizajes de la asignatura. Se presenta una visión actualizada de dichos elementos de acuerdo al desarrollo actual de las disciplinas. En el enfoque de la asignatura, se explicitan también los énfasis teóricos y las perspectivas disciplinares desde las cuales se espera que los docentes y estudiantes aborden los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en los Objetivos de Aprendizaje. Asimismo, en esta sección se explican los aspectos didácticos que permiten orientar la implementación de la asignatura en el aula. Esto último se basa en los conceptos, teorías y principios pedagógicos que sustentan la enseñanza de cada disciplina.

Objetivos de Aprendizaje: Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, de acuerdo con los objetivos generales que establece la Ley General de Educación. Los Objetivos de Aprendizaje evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr y buscan contribuir a la formación del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas.

El currículum de 1° básico a 2° medio considera objetivos de dos naturalezas; por un lado, objetivos cuya naturaleza se encuentra en el conocimiento y la comprensión del contenido disciplinar y, por otro, objetivos centrados en el aprendizaje de habilidades. Ambos objetivos se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas Bases Curriculares mantienen esta misma formulación para 3° y 4° medio. Esta distinción se da en aquellas asignaturas con un fuerte núcleo sólido de conocimientos y que presentan ambos tipos de objetivos que se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias y Filosofía a partir de 3° medio). En las otras asignaturas, los Objetivos de Aprendizaje se enfocan en las habilidades disciplinares, pero, a su vez, integran en el mismo objetivo un contenido que puede ser transversal a la disciplina.

A esto se suman los objetivos de actitudes, que También se prescriben hasta 2° medio, pero que en esta propuesta se presentan como un marco general de actitudes que se incorporan a proceso de enseñanza-aprendizaje y que deben vincularse con los Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura.

Actitudes: Son disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, y que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Las actitudes, en estas Bases Curriculares, se integran en las denominadas *habilidades para el siglo XXI*, que se han adoptado para enfatizar y desarrollar habilidades y actitudes esenciales en todas las asignaturas, tanto del plan común como del diferenciado. Por esta razón, se presentan como un marco general de actitudes común a todo el ciclo de 3° y 4° medio.

Foco en la comprensión profunda: La comprensión, entendida como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. Comprender, entonces, implica desarrollar un amplio repertorio de actividades que permitan el uso gradual y novedoso del conocimiento (Perkins, 2005).

La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que permitan al estudiante llevar a cabo diversos procedimientos cognitivos (habilidades) como explicar, resolver problemas, construir argumentos, generar productos, justificar, extrapolar, entre otros. Así, la aplicación de un procedimiento cognitivo sobre el conocimiento permite desarrollar y evidenciar la comprensión y, a la vez, posibilita verificar y avanzar con profundidad en nuevas comprensiones. Estas Bases Curriculares se focalizan en generar las oportunidades para que los estudiantes puedan llevar a cabo dichos procedimientos, explicitándolos en los Objetivos de Aprendizaje (CHILE, Bases 3° 4°, p. 24).

das áreas. O enfoque também explicita as ênfases teóricas e as perspectivas disciplinares a partir das quais se espera que professores e alunos abordem os conhecimentos, habilidades e atitudes incluídos nos Objetivos de Aprendizagem. Além disso, esta seção detalha os aspectos didáticos que guiam a implementação da disciplina em sala de aula, baseando-se em conceitos, teorias e princípios pedagógicos que sustentam o ensino de cada área.

Objetivos de Aprendizagem

Os Objetivos de Aprendizagem são as metas finais esperadas para uma disciplina em cada ano letivo. Eles se referem a habilidades, atitudes e conhecimentos que visam promover o desenvolvimento integral dos estudantes, em consonância com os objetivos gerais estabelecidos pela Lei Geral de Educação. Os Objetivos de Aprendizagem deixam claro e preciso qual aprendizado o aluno deve alcançar e buscam contribuir para a formação do estudante a partir de cada uma das áreas de aprendizagem envolvidas.

O currículo do 1º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio considera objetivos de duas naturezas: aqueles focados no conhecimento e compreensão do conteúdo disciplinar e aqueles centrados no aprendizado de habilidades. Ambos se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem. As atuais Bases Curriculares mantêm essa mesma formulação para o 3º e 4º ano do Ensino Médio. Essa distinção ocorre em disciplinas com um forte núcleo de conhecimentos e que apresentam ambos os tipos de objetivos que se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem (História, Geografia e Ciências Sociais, Matemática, Ciências e Filosofia a partir do 3º ano do Ensino Médio). Nas demais disciplinas, os Objetivos de Aprendizagem focam nas habilidades disciplinares, mas integram no mesmo objetivo um conteúdo que pode ser transversal à disciplina.

Somam-se a isso os objetivos de atitudes, que também são prescritos até o 2º ano do Ensino Médio, mas que nesta proposta são apresentados como um marco geral de atitudes a serem incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem e que devem se vincular aos Objetivos de Aprendizagem de cada disciplina.

Atitudes

São disposições em relação a objetos, ideias ou pessoas, incluindo componentes afetivos, cognitivos e valorativos, que inclinam as pessoas a determinados tipos de ações. As atitudes, nestas Bases Curriculares, são integradas nas chamadas habilidades para o século XXI, que foram adotadas para enfatizar e desenvolver habilidades e atitudes essenciais em todas as disciplinas, tanto do plano comum quanto do diferenciado. Por essa razão, são apresentadas como um marco geral de atitudes comum a todo o ciclo do 3º e 4º ano do Ensino Médio.

Foco na Compreensão Profunda

A compreensão, entendida como a capacidade de usar o conhecimento de maneira flexível, permite aos estudantes pensar e agir a partir do que sabem em diferentes situações e contextos. Compreender, portanto, implica desenvolver um amplo repertório de atividades que permitam o uso gradual e inovador do conhecimento (Perkins, 2005).

A compreensão pode ser desenvolvida gerando oportunidades que permitam ao estudante realizar diversos procedimentos cognitivos (habilidades) como explicar, resolver problemas, construir argumentos, gerar produtos, justificar, extrapolar, entre outros. Assim, a aplicação de um procedimento cognitivo sobre o conhecimento permite desenvolver e evidenciar a compreensão e, ao mesmo tempo, possibilita verificar e avançar com profundidade em novas compreensões. Estas Bases Curriculares focam em gerar as oportunidades para que os estudantes possam realizar

tais procedimentos, explicitando-os nos Objetivos de Aprendizagem (CHILE, Bases 3° 4°, p. 24).

- 5) No item As Habilidades para o século XXI, estas servem como base para a estrutura do currículo e, também, há o conceito que a define.

A existência e o uso da tecnologia no mundo global, multicultural e em constante mudança determinaram novos modos de acesso ao conhecimento, de aplicação das aprendizagens e de participação na sociedade. Essas necessidades exigem competências particulares, internacionalmente identificadas como habilidades para o século XXI, e respondem aos diversos requisitos do mundo de hoje, como o aprendizado de novas maneiras de pensar, de aprender, de se relacionar com os outros, de usar a tecnologia, de trabalhar, de participar no mundo, de se desenvolver pessoalmente, de se comunicar e de desenvolver a criatividade, entre outras.

Essas Bases Curriculares consideram as habilidades para o século XXI como um foco formativo central que promove a formação integral dos estudantes. Elas correspondem a um quadro de habilidades, conhecimentos e atitudes transversais a todas as disciplinas. A partir desse quadro, cada uma das disciplinas define suas próprias habilidades disciplinares. É nas disciplinas que as dimensões que integram as habilidades para o século XXI ganham sentido, ao serem utilizadas de maneira concreta e contextualizada em função de aprendizagens específicas definidas para cada uma. Por sua vez, essas habilidades são transferíveis para outros contextos, de modo que se constituem em uma aprendizagem para a vida (CHILE, Bases 3° 4°, p. 25).²²

- 6) As atitudes aparecem articuladas com as habilidades para o século XXI:

As atitudes promovidas por estas Bases Curriculares se articulam com as habilidades para o século XXI e com as disposições da Lei Geral de Educação. Espera-se que essas atitudes, que incluem componentes afetivos, cognitivos e valorativos, se traduzam em

²²La existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio, ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la sociedad. Estas necesidades exigen competencias particulares, identificadas internacionalmente como habilidades para el siglo XXI, y responden a los diversos requerimientos del mundo de hoy, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, de aprender, de relacionarse con los demás, de usar la tecnología, de trabajar, de participar en el mundo, de desarrollarse personalmente, de comunicarse y de desarrollar la creatividad, entre otras.

Estas Bases Curriculares consideran estas habilidades para el siglo XXI como un foco formativo central que propende a la formación integral de los estudiantes; corresponden a un marco de habilidades, conocimientos y actitudes transversales a todas las asignaturas. A partir de este marco, cada una de las asignaturas define sus propias habilidades disciplinares. Es en las asignaturas donde las dimensiones que integran las habilidades para el siglo XXI cobran sentido, al utilizarse de manera concreta y situada en función de aprendizajes específicos definidos para cada una. A su vez, estas habilidades son transferibles a otros contextos, de manera que se constituyen en un aprendizaje para la vida. (CHILE, Bases 3° 4°, p. 25)

ações concretas que favoreçam o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes.

Essas atitudes devem ser fomentadas pelo professor no design das atividades de aprendizagem e nas interações em sala de aula, incorporando-se de maneira integrada aos conhecimentos e habilidades próprias de cada disciplina (CHILE, Bases 3° 4°, p. 28).²³

7) As competências também estão presentes de maneira específica no currículo profissional.

8) Por fim, as habilidades aparecem de forma específica em todas as opções de formação propostas no currículo chileno. Considerou-se desnecessário adicionar mais excertos referentes aos itens 7 e 8, novamente, para não tornar o texto repetitivo, uma vez que as competências específicas apareceriam apenas como variações do já definido em termos mais gerais

4.13 Novas conclusões

Como mencionado anteriormente, os termos competências e habilidades surgiram nos anos de 1970, no âmbito empresarial e, desde 1980 vêm sendo utilizados como tendência mundial na educação. Tanto a BNCC como nos currículos de Quebec e chileno reforçam essa tendência e a visão de que a qualidade do ensino está associada ao ganho de competências e habilidades específicas e gerais pelos estudantes. Esta visão reforça o que se apontou anteriormente, com base na teoria crítica: a educação é modificada e reformada de tempos em tempos para atender as demandas do aparato do econômico, político e social ou, em outros termos, para se ajustar a divisão social e internacional do trabalho. Mesmo sendo necessárias, tais reformas isoladas tendem a reforçar o que se quer combater (Adorno, 2024).

Outra conclusão que pode ser notada nas citações são a diferença de definições das palavras competência e habilidade. Tanto na BNCC como no currículo canadense, as competências são a

²³ Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares se articulan con las *habilidades para el siglo XXI* y con las disposiciones de la Ley General de Educación. Se espera que estas actitudes, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, se traduzcan en acciones concretas que favorezcan el desarrollo personal, social y laboral de los estudiantes.

Estas actitudes deben ser fomentadas por el docente en el diseño de actividades de aprendizaje y en las interacciones de clase, incorporándose de manera integrada con los conocimientos y habilidades propias de cada asignatura. (CHILE, Bases 3° 4°, p. 28)

base que garante o cumprimento de objetivos estipulados nos currículos e é definida como a capacidade de agir de maneira eficiente utilizando diferentes recursos. E as habilidades entram como um conjunto de ferramentas necessárias para que o estudante adquira cada competência. No currículo chileno, as habilidades tomam o sentido das competências utilizado nos dois outros currículos e as competências (pouco mencionadas) entram como sinônimo de aptidão, o que não configura uma inversão para esse termo em relação aos outros currículos.

4.14 Menção à emancipação e liberdade na BNCC

A análise quantitativa dos termos a serem tratados constatou que a palavra emancipação não consta no currículo do Ensino Médio na BNCC e a palavra liberdade aparece por doze vezes em algumas situações a serem detalhadas a seguir.

- 1) A palavra liberdade aparece pela primeira vez em uma das 10 Competências Gerais da Educação Básica associando preparação para o mercado de trabalho, exercício da cidadania e projeto de vida.

(...) 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. (BRASIL, BNCC, p. 9)

- 2) O termo também aparece por duas vezes no detalhamento da escola como espaço das juventudes e no cumprimento de uma das finalidades do Ensino Médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana.

- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
- construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade. (BRASIL, BNCC, p. 467)

- 3) A palavra também aparece entre as competências e habilidades definidas pelo currículo do ensino médio, em especial na área das humanidades.

(...) competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

(...) 6. participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (...)

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (BRASIL, BNCC, p. 578-579)

4.15 Menção à emancipação e liberdade no currículo de Quebec

No currículo canadense a palavra emancipação não aparece, assim como no brasileiro e o termo liberdade aparece apenas quatro vezes, duas a menos do que no brasileiro.

- 1) No primeiro caso, o termo aparece no item Objetivos do programa **Aims of the Québec Education Program**, que são: construção de visão de mundo, construção de identidade e empoderamento. Neste sentido, o documento aponta Linguagem e Cultura permeando esses objetivos e a linguagem aparece como veículo de pensamento, identidade e liberdade.

Linguagem e Cultura: Intrínsecas aos Objetivos do Programa

Qualquer discussão sobre

Os objetivos do programa devem abordar o papel central da linguagem e da cultura no desenvolvimento de cada indivíduo.

Linguagem: Veículo do Pensamento, Identidade e Liberdade. É sabido que a linguagem contribui para a formação de conceitos e ideias, e permite que as pessoas adquiram conhecimento e compreensão. Como a principal ferramenta para organizar e expressar o pensamento, a linguagem desempenha um papel fundamental na formação da visão de mundo e da identidade pessoal dos alunos. É também um instrumento de libertação e poder porque permite que os alunos expressem suas ideias e influenciem as de outros. Em uma sociedade democrática, expressar a própria opinião é um ato de cidadania e participação na vida comunitária e uma forma de resolver conflitos.

A língua de instrução contribui para a definição da identidade pessoal e coletiva. Um fator importante na coesão social, uma língua permite que uma comunidade de

indivíduos expresse sua essência, sua visão da realidade, seus pensamentos e seus sentimentos através da literatura, da canção, da poesia, do teatro e do cinema, e assim por diante (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 7).²⁴

2) Outra situação associa a liberdade ao ensino religioso e às aulas de ensino religioso.

INSTRUÇÃO RELIGIOSA E MORAL CATÓLICA

Centrado na busca por sentido, o programa de Instrução Religiosa e Moral Católica faz uso extensivo de um procedimento de **automonitoramento** nos níveis filosófico, espiritual, religioso e moral ou cultural. Ele contribui diretamente para a **construção das identidades e da visão de mundo dos jovens**, e para o seu **empoderamento**. Respeitando a liberdade de consciência dos alunos, este programa encoraja os jovens a fazer perguntas e os ajuda a formular suas respostas a partir de uma **visão cristã** do indivíduo, do mundo e da vida.

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA PROTESTANTE

As características distintivas do programa de Educação Moral e Religiosa Protestante incluem sua **abertura para o mundo**, sua visão sobre questões religiosas e morais, sua ênfase no desenvolvimento do **juízo crítico**, e a importância dada à **consciência e à liberdade dos indivíduos** (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 37).²⁵

²⁴ Language and Culture: Intrinsic to the Aims of the Program

Any discussion of the aims of the program must address the pivotal role of language and culture in the development of each individual. Language: Vehicle of Thought, Identity and Freedom. It is well known that language contributes to the formation of concepts and ideas, and enables people to acquire knowledge and understanding. As the principal tool for organizing and expressing thought, language plays a key role in the development of students' world-view and personal identity. It is also an instrument of liberation and power because it allows students to express their ideas and to influence those of others. In a democratic society, speaking one's mind is an act of citizenship and participation in community life and a way to resolve conflicts. The language of instruction contributes to the definition of both personal and collective identity. An important factor in social cohesion, a language enables a community of individuals to express its essence, its view of reality, its thoughts and its feelings through literature, song, poetry, theatre and cinema and so on. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 7)

²⁵CATHOLIC RELIGIOUS AND MORAL INSTRUCTION

Centred on the search for meaning, the Catholic Religious and Moral Instruction program makes extensive use of a self-monitoring procedure on the philosophical, spiritual and religious, and moral or cultural levels. It contributes directly to the construction of young people's identities and worldview, and to their empowerment. While respecting students' freedom of conscience, this program encourages young people to ask questions and helps them formulate their answers from a Christian vision of the individual, the world and life. (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 36)

PROTESTANT MORAL AND RELIGIOUS EDUCATION

The distinguishing features of the Protestant Moral and Religious Education program include its openness to the world, its view on religious and moral issues, its emphasis on the development of critical judgment, and the importance given to the conscience and freedom of individuals (QUEBEC, Québec Education Program Secondary Cycle one, p. 37).

4.16 Menção à emancipação e liberdade no currículo chileno

No currículo chileno a palavra liberdade aparece 21 vezes. Ela aparece em lugares centrais como as Bases Curriculares para a Educação Média, nos Princípios Valóricos e nas Orientações para a aprendizagem, além de estar presente em alguns objetivos de aprendizagem de cada disciplina definida no currículo.

1) No Caso das Bases Curriculares para a Educação Média, o termo aparece por quatro vezes em duas das seis bases, principalmente associadas a liberdade fundamentais, democracia e autonomia dos estabelecimentos educacionais na implementação do currículo levando em conta a diversidade.

1. As Bases Curriculares constituem, de acordo com a Lei Geral de Educação, o documento principal do currículo nacional. Sua concepção se sustenta no que estabelece a Constituição e em nossa trajetória educativa. Nossa legislação estabelece que a educação é um processo de aprendizagem permanente e sua finalidade é alcançar o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico das pessoas, mediante a transmissão e o cultivo de valores, conhecimentos e habilidades. A educação capacita as pessoas a conduzir sua própria vida, conviver e participar de forma responsável, tolerante, solidária, democrática e ativa na comunidade, assim como trabalhar e contribuir para o desenvolvimento do país, em um marco de respeito e valorização dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da diversidade cultural, da paz e da identidade nacional. As Bases Curriculares se enquadram nesta concepção sobre a educação.

5. Por outro lado, reconhece-se que estas Bases Curriculares podem ser complementadas; por isso, é concedida aos estabelecimentos educacionais a liberdade de expressar sua diversidade, construindo, a partir dela, suas propostas de acordo com suas necessidades e com as características de seu projeto educativo. Este posicionamento é coerente com a liberdade de ensino consagrada em nossa Constituição e também com os princípios que inspiram a Lei Geral de Educação; especificamente, com o princípio de autonomia dos estabelecimentos educativos — que permite a definição e o desenvolvimento de seus projetos educativos — e com o princípio de diversidade. Este princípio postula promover e respeitar tanto a diversidade de processos e projetos educativos institucionais quanto a diversidade cultural, religiosa e social das populações que o sistema escolar atende.

A partir destas Bases Curriculares, os estabelecimentos podem desenvolver seus próprios planos e programas ou utilizar aqueles que o Ministério da Educação coloca à sua disposição. Garante-se-lhes, além disso, o tempo necessário para exercer esta liberdade, porquanto alcançar os Objetivos de Aprendizagem propostos nas Bases não requer todo o tempo escolar. Desta forma, reafirma-se o valor da pluralidade e da

flexibilidade de opções curriculares, e dos projetos educativos definidos pelos próprios estabelecimentos (CHILE, Bases 3º 4º, p. 19-20).²⁶

- 2) Já nos princípios “valóricos”, o termo aparece em três dos seis itens, associados aos direitos e deveres do cidadão, direito à educação, democracia e adequação a uma nova sociedade.

Princípios Valorativos

As Bases Curriculares foram construídas a partir dos seguintes princípios:

2. Os princípios aludidos baseiam-se na convicção fundamental de que os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que a perfectibilidade inerente à natureza humana se manifesta em processos de desenvolvimento e autoafirmação pessoal e de busca permanente de transcendência, os quais dão sentido à existência pessoal e coletiva. À liberdade, que faz de cada indivíduo pessoa e sujeito de direitos e deveres, são intrínsecas as ações de raciocinar, discernir e valorizar, ações que são, por sua vez, fundamentos da conduta moral e responsável.
3. A finalidade do Estado é promover o bem comum, para o qual deve contribuir para criar as condições sociais que permitam a cada integrante da comunidade nacional a sua maior realização espiritual e material possível. O direito à educação e a liberdade de ensino constituem direitos essenciais que emanam da natureza do ser humano, e que o Estado deve assegurar e respeitar para cumprir seu fim último de promover o bem comum.
5. Uma educação de qualidade promove o desenvolvimento de uma cidadania ativa que defende os valores da democracia e da liberdade, responsável e comprometida com os desafios presentes e futuros da sociedade; entre eles, a sustentabilidade, as

²⁶ 1. Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo con la Ley General de Educación, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se sustenta en lo que establece la Constitución y en nuestra trayectoria educativa. Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La educación capacita a las personas para conducir su propia vida, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, así como trabajar y contribuir al desarrollo del país, en un marco de respeto y valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad cultural, la paz y la identidad nacional. Las Bases Curriculares se enmarcan en esta concepción sobre la educación.

(...) 5. Por otra parte, se reconoce que estas Bases Curriculares pueden ser complementadas; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. Este planteamiento es coherente con la libertad de enseñanza consagrada en nuestra Constitución y también con los principios que inspiran la Ley General de Educación; específicamente, con el principio de autonomía de los establecimientos educativos —que permite la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos— y con el principio de diversidad. Este principio postula promover y respetar tanto la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende el sistema escolar. A partir de estas Bases Curriculares, los establecimientos pueden desarrollar sus propios planes y programas o utilizar aquellos que el Ministerio de Educación pone a su disposición. Se les garantiza, además, el tiempo necesario para ejercer esta libertad, por cuanto lograr los Objetivos de Aprendizaje planteados en las Bases no requiere de todo el tiempo escolar. De esta forma, se reafirma el valor de la pluralidad y la flexibilidad de opciones curriculares, y de los proyectos educativos definidos por los propios establecimientos. (CHILE, Bases 3º 4º, p. 19-20).

mudanças climáticas, o fortalecimento dos princípios democráticos e a busca do bem comum (CHILE, Bases 3º 4º, p. 20-21).²⁷

- 3) Nas orientações de aprendizagem, o termo aparece uma vez associada a liberdade de pensamento dos estudantes.

Orientações sobre a Aprendizagem

A construção destas Bases fundamenta-se nos seguintes critérios:

2. O processo de aprendizagem busca o desenvolvimento de um sentido de identidade nos estudantes, com vistas à conquista da independência e da liberdade de pensamento e de ação. Os conhecimentos, habilidades e atitudes apresentados nestas Bases Curriculares promovem que os estudantes tomem consciência da responsabilidade que têm consigo mesmos e com suas aprendizagens, em particular, e com a sociedade e o país em geral, e que sejam capazes de resolver problemas e de se virarem sozinhos. As Bases fomentam uma atitude orientada para a ação, a colaboração, a comunicação e o compromisso, que se fortalece com as amplas possibilidades de escolha de disciplinas que os estudantes têm neste ciclo (CHILE, Bases 3º 4º, p. 21).²⁸

4.17 Algumas outras conclusões

Na análise dos trechos dos três currículos é possível perceber uma diferença visível na quantidade de vezes em que o termo liberdade aparece nos documentos. O chileno é o documento

²⁷ Principios valóricos: Las Bases Curriculares se han construido a partir de los siguientes principios:

(...) 2. Los principios aludidos se basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad, que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le son intrínsecas las acciones de razonar, discernir y valorar, acciones que son, a su vez, fundamentos de la conducta moral y responsable.

3. La finalidad del Estado es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a cada integrante de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituyen derechos esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano, y que el Estado há de asegurar y respetar para cumplir su fin último de promover el bien común.

(...) 5. Una educación de calidad promueve el desarrollo de una ciudadanía activa que defiende los valores de la democracia y de la libertad, responsable y comprometida con los desafíos presentes y futuros de la sociedad; entre ellos, la sustentabilidad, el cambio climático, el fortalecimiento de los principios democráticos y la búsqueda del bien común. (CHILE, Bases 3º 4º, p. 20-21)

²⁸ Orientaciones sobre el aprendizaje

La construcción de estas Bases se fundamenta en los siguientes criterios:

(...) 2. El proceso de aprendizaje busca el desarrollo de un sentido de identidad en los estudiantes, con miras al logro de la independencia y de la libertad de pensamiento y de acción. Los conocimientos, habilidades y actitudes presentados en estas Bases Curriculares promueven que los estudiantes tomen conciencia de la responsabilidad que tienen con ellos mismos y sus aprendizajes, en particular, y con la sociedad y el país en general, y que sean capaces de resolver problemas y valerse por sí mismos. Las Bases fomentan una actitud orientada a la acción, la colaboración, la comunicación y el compromiso, que se fortalece con las amplias posibilidades de elección de asignaturas que tienen los estudiantes en este ciclo. (CHILE, Bases 3º 4º, p. 21).

em que ele aparece mais, seguido pelo brasileiro; bem atrás está o de Québec. Os três associam o termo à democracia e à busca de pensamento crítico por parte dos estudantes, mas, principalmente, ao mesmo tempo veiculam esta liberdade a uma formação para o mercado de trabalho e a uma adaptação à sociedade em que estão inseridos. Vale destacar também o uso do termo no currículo canadense associado à liberdade de religião, mesmo constando na grade curricular religiões específicas como a católica e a protestante.

4.18 Menção à desenvolvimento pessoal na BNCC

O termo aparece na BNCC por apenas duas vezes.

- 1) A primeira delas está localizada no item: As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, especificamente na que trata da preparação básica para o trabalho e a cidadania.

a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (BRASIL, BNCC, p. 465-466)

- 2) Já a segunda inserção está inserida no tópico específico que trata de projeto de vida. O desenvolvimento pessoal dos estudantes aparece como algo a ser promovido pela escola para que estes possam ter fundamentos para a construção de seus projetos de vida.

O projeto de vida

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida

dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, BNCC, p. 472-473)

4.19 Menção à desenvolvimento pessoal no currículo de Quebec

No documento do território canadense é possível encontrar 15 menções ao termo desenvolvimento pessoal, sendo que a maioria, 11 delas, refere-se a uma das seis áreas temáticas que compõem o currículo de Québec. No primeiro ciclo do ensino médio, a área se subdivide nos tópicos: Educação física e saúde; educação moral; religião católica e instrução moral; e moral protestante e educação religiosa. Já no segundo ciclo, ela se divide em educação física e saúde e autonomia e participação social. Considerou-se desnecessária a citação de enxertos, pois a descrição apresentada é suficiente para dar conta do sentido atribuído à desenvolvimento pessoal.

4.20 Menção a desenvolvimento pessoal no currículo chileno

No currículo chileno existe uma quantidade significativa de 12 menções ao termo, assim como no currículo canadense e em comparação ao brasileiro. Nesse caso, as menções aparecem basicamente em duas situações.

- 1) Na definição de atitudes a serem adquiridas pelos estudantes a partir de habilidades específicas do século XXI, ou seja, no papel delas na composição do currículo. O desenvolvimento pessoal, social e profissional é favorecido por ações concretas relacionadas as atitudes aprendidas.

Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares se articulan con las *habilidades para el siglo XXI* y con las disposiciones de la Ley General de Educación. Se espera que estas actitudes, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, se traduzcan en acciones concretas que favorezcan el desarrollo personal, social y laboral de los estudiantes. Estas actitudes deben ser fomentadas por el docente en el diseño de actividades de aprendizaje y en las interacciones de clase, incorporándose de manera integrada con los conocimientos y habilidades propias de cada asignatura. (CHILE, Bases 3° 4°, p. 28)

- 2) Já a segunda apresta-se em diferentes objetivos de aprendizagem de diferentes disciplinas ao longo do currículo chileno como Educação e Cidadania e Artes, por exemplo. Do mesmo modo que em situações anteriores, considerou-se desnecessária a citação de enxertos, pois a definição de desenvolvimento pessoal está relacionada diretamente a aprendizagens dos conteúdos tratados nas disciplinas escolares.

4.21 Últimas conclusões do capítulo

Mesmo em proporções diferentes e em localizações diversas ao longo dos três currículos, é possível identificar que, nos três casos, o desenvolvimento pessoal é associado ao ganho de conhecimentos específicos necessários para a entrada no mercado de trabalho.

Capítulo 5: Brasil, Chile e Canadá: contextos políticos e culturais e características da política educacional – diferenças e semelhanças. Projeto de internacionalização do currículo via OCDE

A partir dos dados coletados no capítulo anterior nos currículos educacionais analisados, esta unidade não tem como pretensão fazer uma retomada histórica política e educacional de cada território, mas ao menos entender qual o contexto atual de cada país nos aspectos políticos, culturais e educacionais e quais os grupos de interesse envolvidos na política educacional de cada região. Nesse sentido, a ideia é buscar possíveis semelhanças e particularidades entre eles, com base na análise de projeto de internacionalização do currículo pensada pela OCDE, interessada em atender às necessidades do mercado de trabalho internacional.

5.1 Brasil, Chile e Canadá (Québec): contexto político

Para descrever o contexto político atual de Brasil e Chile, optou-se por iniciar o recorte a partir do período ditatorial pelo qual o Brasil (1964 a 1984) e Chile (1973 a 1990) passaram na segunda metade do século XX e que causaram prejuízos inestimáveis para os direitos humanos e sociais dos dois países e de outros na América Latina.

No Brasil, a redemocratização tem como símbolos o Movimento pelas Diretas Já e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ainda sobre este processo de consolidação e fortalecimento da democracia no Brasil, processo que continua até os dias de hoje, vale destacar que o primeiro presidente eleito democraticamente pelos brasileiros, pós ditadura, foi Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), o qual sofreu processo impeachment coordenado pelo Congresso Nacional e motivado pelo Movimento Caras-Pintadas, o qual reivindicava a saída do presidente acusado de corrupção. Após o impeachment, o Brasil foi governado por dois anos (1993-1994) pelo então vice-presidente Itamar Franco.

Em outubro de 1994, o Brasil passou por novas eleições presidenciais e elegeu o então candidato Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), o qual derrotou Luíz Inácio Lula da Silva (PT) no primeiro turno com 55,2% dos votos contra 39,97% do segundo colocado. A eleição ainda teve nomes como Enéas Carneiro (PRONA), Leonel Brizola (PDT) e Orestes Quércia (PMDB), que apresentaram votação inexpressiva. A eleição que dividia direita e esquerda também sofreu

influência da projeção de Fernando Henrique Cardoso, como reconhecimento do sucesso da implementação do Plano Real (1994), que instituiu a moeda brasileira atual e controlou a inflação naquele período, plano implementado por ele e sua equipe ainda no governo Itamar, no qual era Ministro da Fazenda.

Em mais uma disputa entre liberais e esquerdistas, FHC (53,6%) venceu Lula (31,71%) no primeiro turno das eleições de 1998 e foi reeleito. A reeleição até então não legalizada no Brasil, foi permitida pouco antes da eleição através de Emenda Parlamentar aprovada no próprio governo FHC.

Depois de oito anos de governo FHC, Lula vence as eleições presidenciais por duas vezes seguidas, superando José Serra (PSDB), em 2002, no segundo turno com 62,27% dos votos contra 38,73%, e Geraldo Alckmin (PSDB), em 2006, no segundo turno com 60,83% dos votos contra 39,17%.

Em termos socioeconômicos, o governo FHC trouxe certa estabilidade financeira para o Brasil, graças a consolidação do Plano Real e a implementação de alguns programas sociais, ainda que incipientes como o Vale-Gás.

Já no governo Lula, os programas sociais tomaram corpo, em especial com a criação do programa Bolsa Família – de transferência de renda do governo federal para famílias pobres, que praticamente acabou com a fome no país naquele período. Além disso, o sucesso econômico fez com que a taxa de desemprego no país tivesse uma queda de cerca de 13% para 6% no primeiro ano de mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), que sucedeu Lula e foi eleita em 2010 com 56,05%, superando José Serra (PSDB), com 43,95%. A primeira presidente do Brasil foi reeleita em 2014, em eleição apertada contra Aécio Neves (PSDB), com 51,6% contra 48,3%. Dois anos depois, um golpe articulado pelo Congresso Nacional gerou o impeachment da presidente, e em 2018, já no governo Temer (MDB), a prisão de Lula, subsidiada na Operação Lava-Jato.

Nesse contexto de golpe, a eleição de 2018 foi ganha por Jair Bolsonaro (PSL), candidato fascista, ligado à ultradireita e com pretensões ditatoriais, com 55% dos votos, no segundo turno, contra Fernando Haddad (PT), que obteve 45%. Os quatro anos governados por Bolsonaro foram marcados pelo negacionismo em relação a ciência e a importância do Sistema Único de Saúde (SUS) em meio a pandemia de Covid-19, que durou entre 2020 e 2022, além do desmonte de diversos programas sociais em todas as áreas. A taxa de desemprego durante seu governo (2022) chegou a atingir mais de 14% da população ativa. Além das questões sociais e econômicas, o final

do governo Bolsonaro foi marcado pela descredibilização do processo de eleições brasileiro via únicas eletrônicas, claramente uma iniciativa da articulação de um golpe de estado que culminou, em 8 de janeiro de 2023, com a invasão de aliados do ex-presidente ao Congresso Nacional, ao Palácio do Planalto e ao Supremo Tribunal Federal. As investigações ainda em andamento. Em 2025, apontam para o ex-presidente como mandante da iniciativa. Bolsonaro (PL) perdeu as eleições para Lula (PT), no segundo turno, com 50,9% dos votos contra 49,1%.

Lula saiu da prisão em 2019, após 1 ano e 7 meses, provou sua inocência junto ao STF, tornando-se elegível novamente, e podendo disputar as eleições de 2022.

Dois anos após o Governo Lula, a democracia foi reestabelecida e programas como Bolsa Família retomados e novos criados como o programa Pé de Meia voltado a estudantes do Ensino Médio no intuito de combater a evasão escolar. A taxa de desemprego que tem sido utilizada aqui como forma de comparação entre os governos chegou a 6,2% em outubro de 2024.

No Chile, assim como no Brasil, o sistema ditatorial comandado, neste caso, após um golpe contra o então presidente Salvador Allende, por Augusto Pinochet, foi um dos mais violentos da América Latina, matando cerca de 3 mil pessoas e levando a tortura mais de 40 mil. O fim da ditadura veio em 1990, via plebiscito pelo fim do governo militar no país. As eleições presidenciais elegeram Patricio Aylwin como presidente. Assim como no Brasil, mas em maiores proporções, o país passou por um Milagre Econômico com o aumento significativo do Produto Interno Bruto do país. Nesse sentido, este fenômeno pode ser entendido a partir do fato de as ditaduras militares latino-americanas estarem inseridas mundialmente na Guerra Fria, disputa entre Estados Unidos e União Soviética, a favor dos norte-americanos, usufruindo dos benefícios que esta aliança trazia. Assim como no Brasil, o milagre econômico não trouxe igualdade social para a população, muito pelo contrário. Em nosso país, a manutenção da desigualdade ficou marcada pela frase do então ministro da Fazenda, entre 1967 a 1974, Delfin Netto: “Vamos fazer crescer o bolo e depois a gente divide”, o que não aconteceu até os dias atuais.

No Chile pós-ditadura, diferente do Brasil que logo criou sua Constituição Federal, a população chilena só manifestou este interesse via protestos por melhorias sociais em 2019, conseguiu via plebiscito, em 2020, com 78,27% dos votos a favor, que o país elaborasse uma nova constituição. Porém, em 2022, em novo plebiscito, 62% da população rejeitou e vetou o texto elaborado da lei, considerada progressista. Em 35 anos, após o fim da ditadura, o Chile intercalou governos de neoliberais e de centro esquerda, assim como o Brasil, com destaque para os de centro-

esquerda de Michele Bachelet, em 2006 a 2010, e do atual presidente Gabriel Boric Font, eleito em 2022.

Com proporções continentais, assim como o Brasil, o Canadá possui uma história bem singular, que vale ao menos ser pontuada antes de chegar ao século XX e XXI. Diferente do Brasil, cujo território foi tomado e controlado apenas por Portugal, e o Chile, pela Espanha, o Canadá foi colonizado por França e Inglaterra. Como consequência, o país assumiu oficialmente o bilinguismo e só se tornou completamente independente da Inglaterra em 1982 – a França saiu do território ainda no século XVIII. Mesmo independente, o Canadá é uma democracia parlamentar governada atualmente, mas é também uma monarquia constitucional que tem como chefe de estado o Rei da Inglaterra, atualmente Charles III.

Mais do que Brasil e Chile, o Canadá tem relação mais antiga, forte e conturbada com os EUA, que vai desde a invasão do seu território pelos estado-unidenses até a aliança econômica e política nas duas primeiras guerras mundiais e na guerra Fria.

Nos séculos XX e XXI vale frisar que o Canadá possui forte tradição democrática a partir do modelo inglês. Assim como Brasil e Chile, o Canadá intercala ministros mais a esquerda e mais a direita, mas tem como destaques a adoção do multiculturalismo, ou seja, a oficialização da existência de mais de uma cultura no país vinda de outros povos e origens, como por exemplo, os povos originários e os imigrantes, além de políticas sociais ligadas a educação e saúde.

Como a província estudada neste trabalho é Quebec, vale destacar o movimento separatista, levado adiante por um viés mais conservador, que envolve o território em relação a nação, iniciada em 1970, mas controlada por um referendo feito com a população que foi contra a separação da província.

5.2 Estrutura organizacional, população e cultura: Brasil, Chile e Canadá (Quebec)

Em relação as características de cada país, é importante contextualizar a organização política de cada um deles. Com cerca de 19,6 milhões de habitantes e 756,6 mil quilômetros quadrados de extensão, o Chile é um estado unitário descentralizado. O estado é dividido em 15 regiões e 54 províncias, mas o nível de autonomia de ambas é baixo, já que o governo central é o grande controlador e gestor do território. Diferente do Chile, o Brasil possui proporções continentais (8,5 milhões de quilômetros quadrados) e de população (211 milhões). É uma

federação descentralizada, formada por 26 estados e o Distrito Federal, sendo que cada uma dessas unidades possui autonomia na definição de especificidades no campo da educação, por exemplo. Além disso, a Constituição Federal brasileira pressupõe o sistema de colaboração entre os três entes federados, no âmbito federal, estadual e municipal, o que vale para o campo da educação, por exemplo, no sentido de que cada estado é responsável por criar um currículo próprio a partir da BNCC, o que não ocorre no Chile, cujo currículo é único.

Como já mencionado, assim como o Brasil, o Canadá possui dimensões territoriais continentais (9,9 milhões de quilômetros quadrados), mas uma população bem menor do que a nossa, com apenas 40,1 milhões, a qual vem aumentando nos últimos anos com a política de aceitação de imigrantes de todo o mundo. O país é uma federação composta por 10 províncias e três territórios. A divisão feita especificamente por questões climáticas do país, reflete-se nos territórios de Yukon, Nunavut e Noroeste, que representam mais de um terço da extensão territorial do país, mas concentram apenas 0,3% da população. Já as quatro províncias mais populosas do país, Quebec, Ontário, Colúmbia Britânica e Alberta concentram juntas 86% dos canadenses. Comparada ao Brasil, as províncias canadenses possuem maior autonomia do que os estados brasileiros, podendo criar leis próprias, por exemplo, no caso educacional, um currículo próprio que atenda às necessidades locais.

Em termos culturais, os três países, consideradas suas particularidades são marcados pela diversidade cultural que se concretiza nos seus diferentes territórios e etnias, além da influência de questões sociais e econômicas.

O Brasil possui cinco macrorregiões muito diversas em relação a questões ambientais, costumes e modo de vida. Há também, ainda no âmbito territorial, as diferenças entre zonas urbanas e rurais, centrais e periféricas. No que se refere às etnias, o Brasil possui influência direta de seus povos originários, dos europeus e africanos. No país, 55,5% da população se autodeclara parda ou preta; 43,5% branca, 0,8% indígena e 0,4% amarela, segundo o Censo Demográfico de 2022, feito pelo IBGE. O Chile possui característica territorial específica, uma faixa que cruza a América do Sul praticamente de ponta a ponta, o que faz com que possua diferenças culturais no âmbito territorial muito marcantes. As etnias predominantes no país são seus povos originários e os europeus; este segundo representa mais de 80% da população atual do país. Por fim, no Canadá, apesar de ser um país da grande extensão territorial, a população se concentra nos lugares de clima mais favorável, tendo como diferença principal as áreas rurais e urbanas. Em termos étnicos, o

país tem muita influência de seus povos originários, dos colonizadores, inglês e francês, e mais recentemente, com a forte abertura para a imigração, o país sofre influência cultural de todo o mundo, se autodeclarando um país multicultural, com tudo que isso implica em termos políticos e culturais.

5.3 Política educacional e grupos de interesse: Brasil, Chile e Canadá (Québec)

Como mencionado ao longo deste trabalho, a pesquisa bibliográfica feita a respeito dos três países aponta para a influência neoliberal nas políticas educacionais das três nações. O objetivo deste item não é fazer um recordatório histórico das políticas educacionais nos territórios, mas focalizar no contexto da última reforma curricular feita por cada um deles e identificar quais os grupos de interesse locais e internacionais envolvidos nesse processo.

Como destaques brasileiros na educação, partindo do momento pós ditadura, é importante destacar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, menos de 10 anos após a Constituição Federal de 1988, que aponta a educação, no Art. 205, como “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. Capítulo 3º – Educação), determinando a elaboração de uma lei que orientasse essa tarefa, no caso, a LDB.

O maior desafio enfrentado pelo país era o acesso da população a educação pública. Em 1991, cerca de 20% da população brasileira acima de 15 anos era analfabeta, índice que caiu para 13,6% em 2000, caindo para 5,4% em 2023, segundo dados do IBGE. Grosso modo, com a promulgação da LDB e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou entre 1996 e 2007, quando foi substituído pelo FUNDEB, o acesso, em especial ao ensino fundamental, das crianças de 6 a 14 anos cresceu de 91,26% para 99,4%, em 2023, além de melhorias de taxa de distorção idade-série. Já no ensino médio, a taxa aumentou de 69,47, em 1996, para apenas 82,35%, em 2007, quando o Fundo de apoio ao ensino fundamental se expandiu para o ensino médio e para a educação infantil. Em 2023, a taxa de escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos era de 91,9%.

Neste breve panorama, assim como já mencionado ao longo do trabalho, o ensino médio brasileiro, além da questão da “qualidade” ou do conteúdo e currículo oferecidos, ainda enfrenta

questões de falta de acesso e evasão escolar, além de distorção idade-série. Nesse sentido, com base na avaliação crítica feita pelos autores citados, a criação da BNCC veio no intuito de manter o status quo, ou seja, de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, que agora demanda “qualificações” específicas listadas, no próprio documento, como competências e habilidades. Assim, há um empenho da sociedade civil e do governo para que os jovens se qualifiquem no ensino médio, inclusive flexibilizando o currículo com a opção de educação profissional, e, também, oferecendo benefícios financeiros, como o programa Pé de Meia (2023), no intuito de atender a uma demanda internacional.

Pensando o país a partir de sua redemocratização e do fortalecimento da sociedade civil no envolvimento com as decisões tomadas pelo governo (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – ligado ao MEC), inclusive no processo de construção da Constituição Federal de 1988, diversos grupos de interesse fora do governo ganham relevo na pauta/causa da educação.

Como destaques gerais pode-se mencionar organizações sociais voltadas especificamente ao *advocacy*, ou seja, ao trabalho de incidir em políticas públicas voltadas para os diferentes temas da educação, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Todos pela Educação. A primeira, criada em 1999, é composta por 11 instituições voltadas para educação infantil, educação no campo, ensinos fundamental e médio, educação de jovens e adultos, financiamento da educação, gestão e conselhos de educação, proteção da criança e do adolescente, sistema socioeducativo, direitos humanos, diversidade, participação, cultura, juventude, assim como representantes dos professores e trabalhadores da educação. Trata-se de uma iniciativa vinculada a ONGs com postura política claramente a esquerda, a saber: Ação Educativa, ActionAid, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede Escola Pública e Universidade, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os financiadores dessa iniciativa são, em sua maioria fundos internacionais como Unesco, Unicef, Oxfam e Fundo Malala.

Entre as bandeiras levantadas pela Campanha destacam-se a elaboração e cumprimento do Plano Nacional de Educação (2014-2014), Lei nº 13.005/2014, e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ),

um indicador que mostra quanto o Brasil deve investir por aluno da educação básica pública para garantir um padrão de qualidade de ensino, estimado pela própria organização.

Com relação a implementação do Novo Ensino Médio, aprovado ainda no governo Temer (MDB), a instituição se posicionou totalmente contrária a iniciativa. A campanha não participou ativamente dos debates envolvendo a construção da BNCC, mas se coloca contra seu modelo, apontando que não supre a diversidade territorial, socioeconômica e cultural brasileira e não garante a educação de qualidade. Alguns posicionamentos públicos da Campanha sobre o tema permitem conhecer o teor de suas propostas.²⁹ A organização entende o currículo como uma ação neoliberal a que o Brasil se propõe a aderir, mas parece não atingir o nível de questionamento que a base da teoria crítica permitir elaborar: interessa menos a preparação para o mercado de trabalho do que manter o status quo, isto é, garantir que a classe trabalhadora continue presa à lógica e à ideologia do trabalho alienado e que a exploração e expropriação se perpetuem. Tudo isso em uma sociedade em que o trabalho está cada vez mais escasso ou tendendo ao desaparecimento e não à criação de novas profissões, como apregoam os arautos do neoliberalismo.

O outro grupo de interesse, Movimento Todos pela Educação, ainda no âmbito da sociedade civil brasileira, contempla instituições privadas e suas fundações e institutos, os quais, claramente possuem uma visão muito mais neoliberal e aderente aos interesses internacionais, como a defesa de competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes como preparação para as novas necessidades do mercado de trabalho. A estrutura organizacional do Movimento contempla os conselhos, assim como a Campanha Nacional pelo Direita a Educação, mas diferente desta, o Movimento é composto por uma lista de membros fundadores e de membros efetivos – mais de 100 em cada uma delas – entre empresários, intelectuais e militantes na sociedade civil, inclusive muitos deles já tendo atuado em diferentes papéis no setor público. Como mantenedoras da organização estão cerca de 45 empresas, institutos e fundações empresariais, como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Vale, Instituto Votorantin, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Instituto Sonho Grande, Instituto Natura e outros, os quais muitos dos

²⁹ Alguns dos documentos nos quais se encontra esses posicionamento: Para além das 2400 horas (<https://campanha.org.br/noticias/2024/03/19/posicionamento-publico-para-alem-das-2400-horas/>); “Novo” Novo Ensino Médio, velha dualidade (<https://campanha.org.br/noticias/2024/03/21/novo-novo-ensino-medio-velha-dualidade/>); Nota Técnica do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade ao Parecer Apresentado pela Senadora Professora Dorinha Seabra ao PL nº 5.230/23 (<https://campanha.org.br/noticias/2024/06/18/nota-tecnica-do-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade-ao-parecer-apresentado-pela-senadora-professora-dorinha-seabra-ao-pl-n-523023/>).

presidentes ou secretários-executivos são ou foram membros efetivos ou membros fundadores do Movimento. Entre as pautas defendidas estão o Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que antecederam a BNCC, e a própria construção da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Pensando a BNCC, o Movimento Todos pela Educação se juntou a outras instituições para criar, em 2013, o Movimento pela Base, específico na causa da construção e monitoramento da implementação da legislação em âmbito nacional, estaduais e municipais. Sua estrutura é composta por Conselho Consultivo e Fiscal composto por pessoas físicas, mas no Conselho Deliberativo a decisão fica a cargo das seguintes instituições: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo, todas integrantes do Todos pela Educação. Já a rede completa de organizações parceiras inclui 29 instituições empresariais e outras organizações sociais, como o Instituto Alana e o Instituto Avisa Lá, e, ainda, universidades como a Fundação Getúlio Vargas e o LEPES-Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da FEA-RP/USP. Há, por fim, com membros da Undime, Consed, UNCME, algumas delas integrantes da Campanha Nacional pelo Direito a Educação.

O Movimento pela Base teve papel fundamental nas discussões sobre a BNCC em suas diferentes etapas, inclusive com discussões específicas sobre a educação inclusiva, por exemplo. Nos créditos do documento final aparece uma lista de pessoas denominadas de especialistas – empresários, acadêmicos e militantes, que participaram de sua elaboração, muitos deles integrantes do Movimento Todos pela Educação ou a instituições que compõem o Movimento pela Base. A realização final do documento ficou por conta do MEC, em parceria com Undime e Consed, e com produção editorial feita pela Fundação Vanzolini.

Grosso modo, o Chile, como já mencionado, possui 16 regiões administrativas e sua política educacional é descentralizada, ou seja, cabe aos municípios administrarem as escolas sob a orientação do Ministério da Educação. Esta política vem como herança da ditadura Pinochet, determinada pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), de 1981, que perdurou até 2009 e ainda mantém boa parte de seus aspectos. Além da municipalização, a LOCE determina o financiamento pelo governo de instituições privadas, as definidas e tratadas como subconveniadas, o que faz com que a porcentagem de estudantes que frequentam instituições privadas no país seja de 54% nesses estabelecimentos subconveniados, 9% nas escolas privadas, pagas pelas famílias, e

apenas 34% nas escolas públicas (dados de 2021). Há também o oferecimento vouchers às famílias, que podem escolher as escolas de sua preferência, gerando uma competitividade entre as instituições. Essas informações estão no artigo de Susin e Mendonza (2021), que traz um panorama da política educacional do país. Os autores destacam a chamada Revolução dos Pinguins, realizada por estudantes secundários, que paralizaram 600 instituições de ensino por dois meses, em 2006, pedindo a revogação da lei de 1981. Em 2009, durante o governo da presidente Michele Bachelet, houve a substituição desta lei pela Lei Geral da Educação (LGE), que disciplina e regulamenta a educação do país até os dias de hoje (2025). Mas, apenas em 2017 a mesma presidente, reeleita na época, promulgou um novo sistema de educação pública que amplia progressivamente o modelo em vigência de escolas nos municípios.

A reforma educacional iniciada na ditadura chilena garantiu ao país, ainda no início dos anos 1990, a universalização do equivalente ao ensino fundamental no Brasil e a 75% de cobertura no ensino médio. A taxa de analfabetismo em 1960 era de 16,4% e passou para 5,2 em 1992. (Garcia-Huidobro; Cox, 1999 apud Zibas, 2002). Segundo a Unesco, em 2020, a porcentagem de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola era de 8%.³⁰ Com o acesso praticamente garantido, a preocupação da comunidade escolar passa a ser a qualidade do ensino, em especial no que se refere às escolas convencionadas. Esta “qualidade” veio ao longo dos anos no reconhecimento das notas do PISA, como mencionado anteriormente neste trabalho, que conversa com a reforma curricular voltada para competências e habilidades, assim como demanda a prova internacional.

Neste sistema praticamente privado de educação, comandado por igrejas e empresas, os grupos de interesse nas políticas educacionais do Chile têm suas especificidades. Segundo Suzin e Mendonza (2021), que trazem um levantamento dos principais atores educacionais do país, a organização Educación 2020 (criada em 2008), fundação privada associada a redes como Accion Coletiva (criada em 2017), que une outras organizações similares, defendem interesses neoliberais e a formação no ensino médio voltada para as necessidades do mercado de trabalho chileno e mundial. Nesse sentido, o próprio Conselho Nacional de Educação do país, que dispõe sobre as principais decisões no território, faz parte deste grupo à direita do espectro político. Como contraponto, há organizações não mencionadas pelos autores como o Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) (criado em 1971), formado por professores universitários e especialistas em educação, que integram hoje o Observatório Chileno de Políticas Educativas

³⁰ Informação disponível em <https://www.education-inequalities.org/>). Acesso em: 17/03/2025.

(OPECH). Estes grupos são críticos à política neoliberal adotada e entendem o ensino médio como um processo de construção para a cidadania. No documento “Lo esencial y lo urgente. Pongamos fin al experimento neoliberal en educación”³¹, a organização defende seus pontos e critica a reforma educacional em vigor no país.

Vale destacar que a Lei de 2009 estabelece que o ensino médio é composto por quatro anos, sendo os dois primeiros básicos para todos os alunos e os dois últimos (o currículo estudado neste trabalho) são divididos por áreas que os alunos podem escolher como Humanístico-científica, Formação diferencial artística e Educação profissional.

Atualmente tanto os currículos dos dois primeiros anos como o da educação profissional (específico) estão passando por um momento de revisão, iniciado em 2024, passando por consulta pública online à população. O currículo estudado neste trabalho ainda não passa por este processo. Produzido em 2019, durante o governo Piñera, uma gestão conservadora entre Bachelet e o atual presidente Gabriel Boric, não há registro de consulta pública

Por fim, pensando a política para o Canadá, sabe-se que cada província tem autonomia para estabelecer seu próprio sistema educacional, inclusive com diferença de período obrigatório de estudos entre elas. Nesse sentido, cabe detalhar o sistema de ensino estudado neste trabalho, referente a Québec.

A política educacional, antes organizada por bases confessionais católicas e evangélicas, foi estabelecida na província nos anos 2000, a partir de legislações, entre elas a Lei 88, de 2008, que instituíram a chamada *Gestion Axée sur les Résultats*-GAR (Gestão Orientada por Resultados) no sistema educacional de Quebec.

Essa política estabelece novas ferramentas (planejamento, contratação, prestação de contas) para melhor alinhar os objetivos e o funcionamento das escolas com os objetivos fixados nos âmbitos de ação "superiores": o nível intermediário constituído pelas Comissões Escolares (CE) e o nível provincial, ou seja, o Ministério da Educação, Lazer e Esporte (MELS). Este alinhamento converge, portanto, aos "resultados" direcionados a diferentes níveis de ação do sistema. Vemos nesta primeira análise que se trata de uma versão quebequense de uma obrigação de resultados (LESSARD; MEIRIEU, 2004) onde novos modos de regulação se sobrepõem às regulamentações existentes de natureza burocrática ou profissional. (MAROY, 2008) (MAROY, MATHOU, VAILLANCOURT, VOISIN, 2015).³²

³¹ Informação disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2019/11/opech-nov-2019.pdf>. Acesso em: 17/03/2025.

³² Informações disponíveis em <https://www.scielo.br/j/es/a/rpGDQYXyH7W6GzZb5H7gqVj/>. Acesso em 17/03/2025.

A Lei de Educação, capítulo I-13.3³³, dispõe sobre os direitos e responsabilidades de estudantes, diretores e professores no processo educativo e, também, sobre o funcionamento das Comissões escolares ou Centros de Serviços Escolares, que intermediam a relação entre o Ministério de Quebec e as escolas. A partir da GAR, essas instituições ganharam força e tem autonomia em relação ao ministério de Quebec na parte administrativa e, também, na parte de representação da comunidade escolar.

O ensino secundário de Quebec é composto por cinco anos de estudo, sendo os dois primeiros comuns a todos os alunos e os três últimos oferecem opções de disciplinas variadas a serem escolhidas pelos alunos no cumprimento de créditos, que lhes direcionam de acordo com o interesse profissional. Após o cumprimento destes cinco anos os alunos podem seguir para a universidade ou para a educação profissional.

A cobertura do ensino secundário e sua qualidade, tendo como referências as provas internacionais, estão bem resolvidas no estado, ainda que se apregoe que a qualidade sempre pode melhorar.

Com relação aos grupos de interesse, quase 90% das escolas de educação básica em Quebec são públicas e diferente do período anterior aos anos 2000, a influência da igreja diminuiu e ganharam força os conselhos escolares majoritariamente francófonos, mas também ingleses, os quais atendem a demandas específicas de estudantes pré-inscritos neste formato. Os conselhos administrativos responsáveis pelas decisões são compostos por cinco representantes de pais de alunos; cinco membros da instituição escolar, incluindo professor, diretor e áreas administrativa, apoio e não docente; e cinco representantes da comunidade domiciliados próximo a escola.

Neste panorama tão específico de cada país, percebe-se que, mesmo assim, há uma tendência de reformas curriculares com muito mais semelhanças do que diferenças. Assim, a hipótese de que há uma tendência de reformas curriculares com muito mais semelhanças do que diferenças. Nesse sentido, a hipótese baseada na Teoria Crítica de manter o status quo e preparar os jovens para o mercado de trabalho, de acordo com as demandas do capitalismo internacional são reafirmadas.

Como confirmação ainda mais clara, as três localidades estudadas abarcam a ideia da OCDE, que elaborou uma proposta de educação a ser implementada até 2030 e extremamente

³³ Informações disponíveis em <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/document/cs/I-13.3%20/>. Acesso em 17/03/2025

afinada com os interesses do capital concentrado nos grandes oligopólios ligados aos setores da produção e da comunicação.³⁴

³⁴ Conforme se pode ler em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602019000500271#:~:text=O%20projeto%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030%20da,%E2%80%9D%20\(SCHLEICHER%2C%202018](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602019000500271#:~:text=O%20projeto%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030%20da,%E2%80%9D%20(SCHLEICHER%2C%202018. Acesso em 19/1/2024.). Acesso em 19/1/2024.

Considerações finais

Para identificar e analisar criticamente o contexto e as características das propostas para o ensino médio, elaboradas e implementadas nos últimos anos, e como elas transmitem uma concepção da educação para os jovens, este trabalho analisou o contexto, características, estruturas e conteúdos dos documentos curriculares brasileiro e de mais dois países americanos, selecionados de acordo com critérios já explicitados (Chile e Canadá). Além disso, o trabalho também buscou semelhanças e diferenças (contexto, estrutura e conteúdo) entre o instrumento curricular brasileiro e os internacionais.

Para o cumprimento deste objetivo foi feita uma análise de conteúdo comparativa com a elaboração de fichas de leitura e registro de informações, além construção de um instrumento de pesquisa com a definição de categorias, subcategorias e indicadores de análise, com base em critérios e parâmetros que possibilitassem a apreciação dos aspectos circunscritos nos objetivos geral e específicos desta tese.

Durante o processo de construção do trabalho, achou-se necessário elaborar um capítulo que abordasse não apenas o documento construído por cada país, mas o contexto em que ele tinha sido elaborado. Como mencionado anteriormente, o texto não teve a pretensão de ser uma retomada histórica política e educacional de cada território, mas sim entender qual o contexto atual de cada país nos aspectos políticos, culturais e educacionais e quais os grupos de interesse envolvidos na política educacional de cada região.

A consulta a literatura sobre o tema trouxe a percepção de que a definição curricular na formação dos estudantes faz parte de um campo de luta fundamental para a melhoria da qualidade da educação, o que foi reforçado nesta pesquisa na medida em que foram pontuados os atores de cada localidade envolvidos no tema. Porém, ao mesmo tempo, ela por si só não dá conta de solucionar todos os problemas educacionais que, no caso brasileiro, afetam o ensino médio, como a desigualdade social, a evasão e abandono escolares, por exemplo, apontando para a necessidade de outras políticas educacionais associadas, como os programas que promovam e estimulem a permanência dos estudantes nas escolas de ensino médio.

Ao mesmo tempo, o ganho desta análise para o campo educacional e político pode ser dimensionado na afirmação da hipótese pré-estabelecida de que as decisões, concernentes a elaboração das propostas curriculares para o ensino médio, não são tomadas nacionalmente; elas

são provenientes da política internacional, expressam a divisão internacional do trabalho e os interesses representados nos órgãos internacionais. Nesse sentido, os currículos são manifestações das tendências políticas e econômicas do capitalismo tardio, ainda que carreguem em si elementos e aspectos que podem gerar e potencializar a resistência e a crítica às tendências predominantes nesse modo de produção.

Seja como for, a sobrevalorização da reforma curricular como solução para a construção de uma política educacional, significa não necessariamente seguir o fetichismo “neoliberal” (na política e na economia), como menciona Souza Neto, mas, com base na teoria crítica, manter o aparato que atende ao sistema capitalista, assegurando a adequação/adaptação dos estudantes não às suas necessidades e interesses próprios, mas às do sistema. Afirmativa que também pode ser reiterada quando se trata do uso do currículo como preparação para o mercado de trabalho – novamente não para satisfazer possíveis interesses dos jovens, mas a outros particulares e ligados ao poder econômico.

Mesmo com diferenças de contexto, história e políticas educacionais, com governos mais à direita ou à esquerda, com legislações mais ou menos conservadoras, os documentos curriculares apresentam muito mais semelhanças do que diferenças, tendo como ponto de destaque a sua estruturação em competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho e como pano de fundo, de maneira vaga, o uso de termos como cidadania, democracia e diversidade.

Neste sentido, o cumprimento dos objetivos curriculares vinculado ao ganho de competências e habilidades tem o intuito de preparar o estudante para o desempenho eficiente e para a adaptação ao sistema já existente, sem qualquer tipo de questionamento em relação ao mundo em que vive. O currículo estruturado desta maneira faz com que o jovem aprenda a cumprir tarefas, atividades essas exigidas pelo mercado de trabalho, principalmente no sentido contrário a uma especialização e busca de qualificação e desenvolvimento de carreira, mas ao ganho de habilidades que valem para qualquer profissão, principalmente as com menores salários e que exigem dos funcionários improviso.

Um exemplo clássico é o incentivo a formação técnica e a valorização do chamado “empreendedorismo”, que na maioria das vezes na população de baixa renda funciona como única alternativa para o desemprego e falta de garantia de direitos.

Por fim, como desenvolvido neste trabalho a partir do referencial teórico adotado, a educação para a adaptação que permeia a construção dos currículos internacionalmente, mesmo

com características próprias de cada localidade, há uma homogeneização, consiste em uma pseudoformação e não uma formação, que por definição buscaria a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Theory of pseudo-culture (1959). Trans. Deborah Cook. Telos: a quarterly journal of critical thought. New York, n. 95, p. 15-38, spring, 1993. Tradução para o português de Maria Angélica Pedra Minhoto (2005).

ANDRADE, M. C. P. de.; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. e020005, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655150. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 10 jul. 2021

BANCO MUNDIAL. International bank for reconstruction and development, international finance corporation and multilateral investment guarantee agency country partnership framework for the federative republic of brazil for the period fy18-fy23. Washington. 2017.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil. Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Senado Federal, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 13.415, Senado Federal, Brasília, 2017.

BRASIL. Medida Provisória 746, Senado Federal, Brasília, 2016.

BHARDWAJ, Punita. Neoliberalism and Education: A Case Study on Quebec. University Library, Quebec, Canada, 2010

BUGS, Jonathan Dalla Vechia; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; OLIARI, Gilberto. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): um estudo de revisão bibliográfica. Revista Políticas Educativas, Paraná, v. 14, n. 1, p. 86-97, 2020.

MODELOS curriculares para o ensino médio: desafios e respostas em onze sistemas educacionais/ Alejandra Cardini, Belén Sanchez. São Paulo: Metalivros, 2018.

CARVALHO, E. J. G. de. (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos - doi: 10.4025/actascieduc.v36i1.19012. Acta Scientiarum. Education, 36(1), 129-141. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>

CHILE. Bases Curriculares 3º y 4º médio, Santiago, 2019.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2009, v. 7, suppl 1 [Acessado 12 Julho 2021], pp. 129-151. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400007>>. Epub 24 Ago 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400007>.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Rev. Bras. Educ.* 24. 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 10 de julho de 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?. Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v 28, n.100, 2007.

DEPARTMENT OF EDUCATION. The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document. Londres. 2014.

ESQUINSANI, R. S. S., & SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais. *Revista Inter Ação*, 45(1), 151–168. 2020.

FERRAZ, Daniel de Mello; MORGAN, Brian. Diálogo transnacional sobre educação linguística no Canadá e no Brasil: como prosseguimos face a tempos neoconservadores e neoliberais? *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 58. Campinas, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. São Paulo, 2019.

FRANCO, David Budeus. Empobrecimento da experiência, formação e juventude. São Paulo: PUC/SP, 2018.

FREUD, Sigmund. *O Mal-estar na Cultura*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. *Cultura e sociedade* (vol. 1 e 2). São Paulo: Paz e Terra, 1997/1998.

NETO, Alain Souza. Tensões no novo ensino médio: *projetos de currículos em disputa*. *Revista Retratos da Escola*. Brasília. 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/947>. Acessado em 10 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Juarez Bernardino de. A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2017.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco. Ensino Médio. Recife. 2020.

QUEBEC. Programa de Educação de Québec - Ensino Secundário. 2023.

RIVAS, A. América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Buenos Aires: CIPPEC, Natura, Instituto Natura, 2015.

ROBERTSON, Susan L.. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 50, p. 283-302, Aug. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de julho 2021.

SÃO PAULO. Currículo Paulista. Etapa Ensino Médio. São Paulo. 2020.

SILVA. Mônica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.34|e214130|2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 10 de julho de 2021

TEDESCO, J.C., OPERTTI, R., AMANDIO, M. Por qué importa hoy el debate curricular. Working Papers on Curriculum Issues no. 10, 2013. Gênova