



O CICLO CURRICULAR: ESCOLA *LÓCUS* PARA A PRODUÇÃO DE MÃO DE OBRA PARA O MERCADO DE TRABALHO

Maria Aparecida Alves da Silva (1); Luana Rafaela da Silva Costa (1)

Universidade Federal de Pernambuco, cidalves20@hotmail.com; Universidade Federal de Pernambuco, lr.luanarafaela@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa propõe algumas reflexões sobre a construção curricular a partir de uma breve abordagem histórica evidenciando como a ênfase na técnica é uma vertente marcante, além de apresentar as implicações sobre o conceito de Ensino por Competências e a Reforma do Ensino Médio. A compreensão do currículo enquanto um espaço político e pedagógico, demonstra como muitas das decisões estabelecidas nesse campo pode favorecer a reprodução da desigualdade de classes e a limitação da função escolar como *lócus* para o desenvolvimento de mão de obra, visando suprir a demanda do mercado e da economia. O campo curricular se apresenta como um espaço de conflitos e lutas, pois é justamente nesse terreno que compreendemos que a escola tem outras funções, tais como o desenvolvimento pleno dos estudantes, a fim de promover um cidadão crítico, participativo e capaz de transformar as limitações presentes na sociedade. Bem como, enfatizar a responsabilidade política que nossos representantes devem assumir em relação às decisões que envolvem a escola. Para esse estudo utilizamos uma revisão bibliográfica a respeito dos temas já mencionados. Percebe-se que as discussões de Ensino por Competências e da Reforma do Ensino Médio não apresentam perspectivas revolucionárias, apenas uma rerepresentação das clássicas discussões curriculares.

Palavras-chave: Currículo, Competências, Reforma do Ensino Médio, Ensino.

INTRODUÇÃO

Atualmente a escola apresenta um importante espaço de socialização entre os sujeitos, além de contribuir para a formação moral dos alunos, através das relações sociais, busca-se ensinar e construir um convívio harmonioso e as capacidades de se relacionar e interagir, através de normas, regras, atitudes entre outros. A promoção desse espaço de socialização é indispensável na promoção do conhecimento social. Ao longo da escolarização, a escola vai assumindo outras funções, também essenciais, dentre elas o desenvolvimento intelectual, objetivando o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Neste sentido, passamos a refletir sobre a função da escola, que nos levou a repensar sobre a intencionalidade do que se é ensinado. Para isso, buscando compreender como é estabelecido a construção curricular desenvolvida na escola. Tendo em vista, que o currículo escolar tem ação direta e indireta na formação e



desenvolvimento do cidadão. No entanto, precisamos considerar que a discussão curricular é um panorama amplo, pois o currículo, sempre parte da premissa de outros sentidos anteriores. Além de outras concepções consideradas “ocultas”, debruçadas nas relações de forças que se estabelecem entre os diversos sistemas e a educação.

Considerando esse contexto, buscaremos apresentar algumas concepções teóricas que por vezes se mesclam, e não necessariamente serão apresentadas lineares no tempo. Objetivamos também apresentar sobre qual concepção se estabelece a compreensão acerca do Ensino por competência, e discussões atuais acerca da Reforma do Ensino Médio, em busca de relacionar como a escola está assumindo um *locus* de produção de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo está uma retomada histórica sobre concepções iniciais de currículo desenvolvidas durante sua construção e suas implicações e como essas atinge principalmente as classes menos favorecidas economicamente.

BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA CURRICULAR

Moreira (1990) afirma que a história curricular no Brasil é resultado de influência das teorias americanas. Muitas reformas foram e são apresentadas, algumas aceitas outras refutadas, onde visam organizar o currículo de forma a responder às questões específicas que se modificam com o tempo. Nesse contexto, os professores sempre assumiram uma participação passiva nessa construção, apenas como implementadores daquilo previamente estipulado e produzido por determinados especialistas. Os conteúdos presentes e as metodologias empregadas sempre representaram uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante.

É nesse contexto de atender as classes dominantes e o interesse do mercado que a construção curricular assume várias posições, a favor e contra. Segundo Silva (2010) provavelmente o currículo apareceu como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos acerca dos anos vinte. Em consonância com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios intensificando a massificação da escolarização. Lopes e Macedo (2011) apresentam como o movimento da Escola Nova nos anos 1920, intensificaram as discussões sobre “o que ensinar”, considerando as novas responsabilidades da escola, diante dos acontecimentos, fazendo que os conteúdos e as experiências devessem ser úteis, ressaltando a discussão acerca da compreensão de utilidade.



Em 1918 Bobbitt defendia um currículo “cuja função é preparar o aluno para vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

[...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem (SILVA, 2010, p. 24).

Outro que contribuiu para essa visão tecnicista foi Ralph Tyler, em 1949, após a segunda Guerra Mundial, suas propostas perduraram por mais de 20 anos, nos Estados Unidos e no Brasil. Nesse modelo, a racionalidade Tyleriana enfatizava a técnica voltada para a eficiência, prezando a evidência aos objetivos educacionais, eficácia currículo, definição de comportamento a um conteúdo. O currículo era elaborado em quatro fases: definir objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliá-las. O papel do professor limitava-se pela implementação desses objetivos. (LOPES e MACEDO, 2011; MOREIRA, 1990). Esse modelo curricular, iniciaram anos mais tarde a discussão sobre o currículo centrado nas competências do modelo de César Coll.

O modelo proposto por César Coll em 1987, apresentavam bases teóricas da Psicologia, considerando nível de desenvolvimento operatório da psicologia genética, as zonas de desenvolvimento proximal, conceitos da aprendizagem significativa consideram ainda um currículo aberto, valorizando as diferenças individuais e o contexto que o currículo será aplicado. Ou seja, aspectos como a taxionomização dos conteúdos, definição comportamental das aprendizagens e a preocupação com a avaliação se contrapondo (LOPES; MACEDO, 2011). Ao discutirmos currículo, percebemos um processo de construção a partir das diferentes funções e finalidades pretendidas no contexto social nos quais foram construídas, sempre trazendo marcas da racionalidade tyleriana.

Essas propostas reconfiguradas, acrescidas de informações e considerações, apresentam uma memória discursiva, um núcleo e um sentido único, o desenvolvimento pautado na utilidade do sujeito em assumir sua função no mercado de trabalho. Como a construção curricular sempre foi um campo de conflitos, surgiram vários movimentos contrários a essa finalidade escolar. Em contrapartida as propostas de Bobbitt, em 1920, houve um movimento denominado progressivismo, tendo como principal representante John Dewey, esse movimento consistia em uma teoria curricular, encarando a aprendizagem um processo contínuo e não uma mera preparação a vida adulta. Caracterizando a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais, esse



movimento foi aderido por diversos autores escolanovistas (LOPES; MACEDO, 2011).

Além da década de 60, marcadas por fortes acontecimentos de independências em todo o mundo. Nessa década surgiram obras, ensaios, teorizações sobre a estrutura educacional, apresentando fortes críticas às teorias tradicionais, tais como, Paulo Freire (*A pedagogia do oprimido*, 1970), Louis Althusser (*A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, 1970), Pierre Bourdieu e Passeron (*A reprodução*, 1970), Baudelot e Establet (*L'école capitaliste en France*, 1971), Basil Bernstein (*Class, codes and control*, 1971), Michael Young (*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, 1971), Samuel Bowles e Herbert Gintis (*Schooling in capitalist America*, 1976), William Pinar e Madeleine Grumet (*Grumet, Tward a poor curriculum*, 1976) e Michael Apple (*Ideologia e currículo*) (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2010).

Discussões que enfatizavam como o currículo tradicional “não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando” (FREIRE, 1987, p. 129). Além de outros movimentos, como o Reconceptualização, a Nova Sociologia da Educação, de Michael Young, exprimindo insatisfação aos parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler (SILVA, 2010). Outras considerações importantes são as de Louis Althusser em 1971, ancorado na concepção que a escola se constitui em um aparelho ideológico, reproduzindo uma sociedade capitalista, demonstrando como o sistema educativo está relacionado a classe social e papel que o sujeito irá assumir na sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Bourdieu e Passeron (1970), buscaram evidenciar como a escola e todo sistema de ensino impõe um sistema simbólico da cultura dominante e como esse ato, implica na reprodução social, favorecendo as crianças da classe dominante, já familiarizadas com ela, favorecendo a exclusão dos demais sujeitos da classe trabalhadora. Outro importante movimento surgiu nos anos 80, rompendo um pouco a influência inglesa, com uma vertente francesa. Época marcada pela redemocratização do país, enfatizando uma recusa em lidar com a separação entre a escola e os demais contextos de vida dos sujeitos. Fundamentadas em autores como Foucault, Derrida, Deleuze entre outros, contribuem para a compreensão dos processos através das relações de poder e controle (LOPES; MACEDO, 2011).

Essas discussões contribuem para concebermos o currículo com menos ingenuidade a fim de compreender como ele se modifica para responder às necessidades da sociedade econômica e seus anseios. Como vimos, muitas teorias apresentaram resistências, embora os pressupostos de Bobbitt, a racionalidade tyleriana e o



modelo de César Coll, ainda estejam enraizados no sistema educacional, mantendo-se fortes influenciadores no contexto atual. Furtado e Mesquita (2010), apontam que o currículo é um terreno de conflitos e contestação dos sentidos que estes possam produzir. É justamente nesse terreno de questionamentos que é preciso surgir novos posicionamentos em busca de transformações curriculares, para que a escola não tenha como principal função a reprodução das diferenças de classe.

AS IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO COM ÊNFASE NA TÉCNICA: ENSINO POR COMPETÊNCIAS E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

As decisões sobre o que ensinar nas escolas é uma construção histórica, e como vimos tem como uma forte inclinação à manutenção da economia e do mercado. As decisões curriculares são desenvolvidas ainda pela classe dominante e especialistas, ainda com pouca participação docente, essas decisões apresentam um padrão de funcionamento e bases para a constituição do currículo pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino. Um termo muito comum e recorrente nessas orientações, é a compreensão e a utilização normalmente distorcida sobre o conceito de *Ensino por competências*.

De acordo com Ropé e Tanguy (1997), as discussões sobre ensino por competências, tanto na formação geral quanto na profissional, surgiram por volta dos anos 1960 e 1970, época marcada pelas reformas curriculares em todo o mundo. Inicialmente foi compreendida como formação, substituindo a noção de saberes no campo da educação e a noção de qualificação no campo da formação profissional. Santos, Campos e Almeida (2005) apontam que, embora pertença aos documentos oficiais poucos são os docentes que apresentam uma compreensão exata a respeito do conceito, além da variação de seu sentido.

A primeira compreensão sobre competência diz respeito à qualificação (certificação) acompanhada do saber-fazer. Levantando a discussão sobre qualificação, responsabilizando o empregador a validação das habilidades necessárias. (DURAND, 2000). De acordo com Ricardo (2010, p. 608), no que concerne a personalidade do empregado, “a responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo” são mais valorizados que a própria qualificação, pois o objetivo é uma formação que consiga abarcar o trabalho no geral, ou seja, um multiprofissional. Este modo de funcionamento leva o trabalhador a ser responsável por sua própria formação.



Além dessas diretrizes que estabelecem a função da escola como campo de adestramento/formação para suprir as necessidades do mercado de trabalho, baseadas totalmente na racionalidade tyleriana. Temos a então Medida Provisória (MP) 746/16, proposta pelo atual presidente Michel Temer e pelo Ministro de Educação Mendonça Filho, em setembro de 2016 e sancionada em fevereiro de 2017. De acordo com Ferreti e Silva (2017), dois pontos receberam destaque e críticas, sendo um a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física) seguido da possibilidade de exercer o exercício da docência indivíduos com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional.

A não obrigatoriedade dessas disciplinas citadas anteriormente, nos deslocam para as discussões enfatizadas por Freire na década de 80, diante do currículo não desenvolver a consciência crítica do educando. Além de outras implicações, para Frigotto (2016) a flexibilização do currículo proposta pela reforma do Ensino Médio de Temer e a equipe de Mendonça Filho é

Uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo, vai ajudá-los na vida. [...] Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais. (FRIGOTTO, 2016, s/p).

Um dos argumentos em favor das competências é a aproximação entre escola e trabalho, a fim de mudar a relação entre teoria e prática. Enquanto as justificativas para a reforma curricular do Ensino Médio foram:

[...] baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (2017, p. 393-394).

Com isso, podemos observar que as pretensões tanto da Reforma do Ensino Médio quanto o ensino por competências, visam suprir as necessidades do mercado de trabalho, implicando os estudantes das classes menos favorecidas ingressarem nos cursos técnicos-profissionais, devido a urgência de ingressarem no mercado de trabalho logo após a conclusão da Educação Básica, sem perspectivas de ingressar no ensino superior, enquanto os especialistas que a sociedade necessita será os



advindos da classe dominante. Campo favorável para a reprodução de classes, discussões desenvolvidas por Bourdieu e Passeron (1970).

De acordo com Ramos e Heinsfeld (2017) essa dualidade presente na Reforma do Ensino de 2017 vem desde do governo Getúlio Vargas, com a Reforma Campos, por meio do Decreto Nº 19.890/1931, permaneceu no Decreto-lei de Nº 4.244/1942 e se manteve mesmo com a criação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, a Lei Nº 4.024/1961. Ainda segundo esses autores, na Ditadura Militar brasileira que foi de 1964 à 1985 o foco da “educação voltou-se intensamente para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que o desenvolvimento e a industrialização e a modernização tecnológica eram sinônimos de progresso” (p. 18288). Momento marcado pelas considerações de Tyler acerca do currículo.

Diante da fala de quatro representantes do MEC nas audiências públicas é perceptível o sentimento de inconformidade das políticas públicas promovidas a partir de 2000 a oportunidade da classe menos favorecida cursar o Ensino Superior junto a classe dominante,

O Ideb está estagnado desde 2011, mas, se olharmos os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, têm 56% ; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42%. (Rossieli Soares da Silva)

O nosso Ideb do ensino médio está estagnado desde 2011. O desempenho em Português e Matemática é menor hoje do que em 1997, o que, para mim, é uma tragédia. [...]. Alguns modelos de ensino médio no mundo: Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. Todos com trilhas acadêmicas e vocacionais. Todos com a base comum de apenas um ano. (Mendonça Filho)

No processo de formação profissional, Ropé e Tanguy (1997) a define como “saber-fazer operacional validado” (p. 609), concebida pelos críticos do ensino por competências de “lógica das competências”, que acarreta na limitação da autonomia dos empregados, além de compreender as qualificações adquiridas na profissão como temporárias. Essa nova configuração leva o certificado a não mais garantir um emprego, pois depende também das experiências adquiridas, em que

[...] o saber fazer acaba se tornando mais importante que o conhecimento adquirido na escola, acarretando o seu esvaziamento. As competências e habilidades proporcionam o esvaziamento dos conhecimentos e conteúdos escolares, pois não levam em conta as condições de cada

(83) 3322.3222

contato@epbem.com.br

www.epbem.com.br



sujeito, que passa a ser um projeto de indivíduos adaptáveis ao sistema vigente, o que prejudica a aprendizagem (NETO; LIMA; ROCHA, 2017, p. 8722).

Partimos do pressuposto que o esvaziamento, expresso pelos autores acima supracitado, diz respeito a não valorização dos conhecimentos adquiridos pelo estudante e a precarização na relação com o contexto do mesmo. Compreende-se que, a partir do momento em que a validação da certificação é dada pelos empregadores, a formação se desloca para o centro das empresas, vindo a colocar o indivíduo como o responsável pelo montante salarial, ou seja, o salário dependerá do desempenho/habilidade do empregado e não mais de sua função desempenhada (TANGUY, 1997).

A conjuntura desse modelo leva os sujeitos a submissão de regras e padrões estabelecidos pelas empresas, levando-os a se colocarem uns contras os outros, culminando na individualização salarial e profissional. Podemos pensar também nas metas estabelecidas. Este processo poderia ser interessante caso a autonomia do sujeito não levasse ao enfraquecimento das classes, mas a perversidade desse movimento leva a submissão e a aceitação da precarização do trabalho, incerteza profissional e a individualização do homem e no aumento da competição entre os indivíduos.

A transposição dessa lógica ao sistema educacional e a formação profissional levará a subordinação da escola as exigências do mercado, como por exemplo, os padrões de qualidade, resumindo o ensino a treinamento. Mesma sem fortes convicções, Tanguy deixa uma reflexão a respeito do posicionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais ao ensino por competências, pois uma interpretação a respeito de sua concepção, o levou a considerar o homem como um “recurso humano”, onde o trabalhador deixa de ser sujeito e passa a ser um recurso do capital, resultando na perda das condições humanas, restando-lhe apenas a adaptação.

Machado (1991) considera o “modelo de competência” no âmbito educacional, como um movimento educacional ante emancipatório, pois não apresenta uma perspectiva de crescimento coletivo, mas um isolamento das classes trabalhadoras, bem como a conformidade da discrepância de salários e uma instabilidade do emprego devido às imposições do mercado de trabalho e da atual conjuntura econômica. Segundo Ropé, Tanguy, 1997; Ramos 2001; Machado, 1998 a medida em que as organizações curriculares e as escolas são orientadas sobre a “pedagogia das competências”, esta última (escolas) estarão se abrindo para o mundo econômico e transformando o saberes escolares em práticas, a fim de suprir as necessidades do sistema econômico.

(83) 3322.3222

contato@epbem.com.br

www.epbem.com.br



Percebe-se que, este modelo por não emancipar o sujeito acaba por privatizar e a escola ao invés de se concebida como uma possibilidade para o mundo do trabalho, a mesma passa a ser um caminho para tal. Mas, se observarmos não é isso que acontece, pois se realmente fosse verídico, não existiria índices tão alto de pessoas em busca de oportunidades no país. O que temos é “o indivíduo encerra-se como realidade completa em si mesma e estabelece o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações” (Ramos, 2001, p. 302), ou seja, a individualização leva o homem a pensar apenas em si, ao invés do coletivo.

Sobre o ensino por competência como alternativa para o fracasso escolar tem-se Philippe Perrenoud como um dos seus principais autores. Os conteúdos a serem ensinados na escola precisam ser repensados, pois segundo o autor, o que se tem é uma lista extensa de conteúdos, porém o mesmo vem questionar a inaplicabilidade destes nas práticas cotidianas. Considerando mais relevante e eficiente eleger conteúdos “com mais profundidade e com significado para os alunos, pois terão alguma relação com situações para as quais são instrumentos fundamentais na busca de soluções”. Aponta a didática utilizada pelo professor como fundamental ao processo de aprendizagem, ressalta ainda a importância de sua reflexão.

Para esse autor, a seleção dos conteúdos permite o aprofundamento desses, o que evita abordagens superficiais, como podemos observar:

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis (1999, p. 64).

Por fim, temos os saberes e as práticas em questão, quem vem discutir a atual situação em que se encontra a escola. E como possibilidade é que a mesma reflita sobre sua função enquanto formadora de cidadãos críticos. As práticas educacionais apresentam fragilidade e não garante resolução das situações postas aos jovens. A massificação do ensino agravou essa situação ainda mais, pois a ansia e devido à promessa de conseguir empregabilidade procurou-se ingressar no meio educacional/ensino formal.

Diante desse cenário, o autor aponta que está se exigindo uma reflexão por parte do professor em relação a sua prática, para poder construir novos saberes, bem como a garantia de uma reflexão de suas experiências. Salienta a necessidade de compreender experiência não como o simples fato de acúmulo de repetidas tarefas/atividades, pois isso impede que esse sujeito demonstra um pensamento crítico. Mas, considera uma tarefa difícil, tendo em vista



que em algum momento ele precise se desprender de certa prática, algo que está habituado a desenvolver.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi resultado de uma revisão de literatura, com o objetivo de propor uma discussão e reflexão sobre a construção curricular e suas reformas, demonstrando como muitas vezes as novas propostas apresentam características de teorias anteriores e como as teorias com ênfase na técnica são marcantes nessa construção. Além de apresentar a compreensão de competência e as implicações da Reforma do Ensino Médio, atribuindo a escola a função de desenvolver mão de obra para o funcionamento do mercado, favorecendo a desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a construção curricular está em constante transformação, apresentada de acordo com seu tempo e suas demandas, demonstrando duas vias, autores em favor da escola como locus para desenvolver atividades pautadas meramente na técnica para responder às demandas no mercado de trabalho e da economia, e em contrapartida outros preocupados com o desenvolvimento pleno do cidadão e seu caráter crítico em busca de transformar o cenário de desigualdade social.

Um fator implicante é que as decisões que envolve as instituições escolares, são desenvolvidas pelo campo político, composto em sua maioria pela classe dominante, a qual parece não demonstrar nenhuma preocupação com a ascensão de classes. Fatores notáveis presentes na compreensão de Ensino por Competência e na Reforma do Ensino Médio. Discussões, essas com resquícios de teorias tradicionais, deslocadas no tempo com uma essência comum. Essas reformas quando não pensadas no desenvolvimento pleno e crítico do estudante, favorece as desigualdades sociais, condenando os sujeitos da classe menos favorecida o acesso cada vez mais difícil ao Ensino Superior. Rompendo a compreensão da educação como um meio de transformação.

O currículo é um campo de conflitos sociais e políticos, é justamente nesse terreno de contestações que devem ser expostos novos posicionamentos em busca de transformações, para não condenar a escola a mero espaço de

(83) 3322.3222

contato@epbem.com.br

www.epbem.com.br



adestramento/formação, e que as decisões curriculares que implicam diretamente na vida dos sujeitos. Essa discussão demonstra a importância da participação da sociedade e no acompanhamento das decisões que envolvem a escola, pois essa influencia na vida dos sujeitos de forma direta e indireta.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa, 1970.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FURTADO, C. M. A; MESQUITA, E. J. O currículo enquanto fruto da práxis pedagógica: uma possibilidade emancipatória no ensino médio da educação de jovens e adultos. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** – Campus UFS – Laranjeiras – Sergipe – 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/73939007-O-curriculo-enquanto-fruto-da-praxis-pedagogica-uma-possibilidade-emancipatoria-no-ensino-medio-da-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 28 de jun. de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>>. Acesso em: 29 de jul. de 2018.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos** - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito **Educação & Sociedade**, vol. XXI, núm. 70, abril, 2000, pp. 15-39. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

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

NETO, E. C.; LIMA, E. M.; ROCHA, A. C. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. **Anais... EDUCERE**, ISSN 2176-1396, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf>. Acesso em 3 ago. 2018.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei Nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **Anais... EDUCERE**, ISSN 2176-1396,



2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf>.
Acesso em: 02 ago. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.