

A concepção de currículo do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar

Gustavo Tawan Silva de Moura¹

Karla Raphaella Costa Pereira²

Resumo: As teorias de currículo não são neutras; cada uma aponta para um determinado conceito de conhecimento e de qual sujeito ela pretende formar. Dessa forma, é fundamental analisar as teorias que fundamentam os currículos escolares, pois eles definem um projeto de sociedade. Dito isso, este artigo tem como objetivo evidenciar a concepção de currículo do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP). Para isso, realizou-se uma análise de conteúdo a partir do *software* ATLAS.ti, baseando-se nas definições de Tomaz Tadeu da Silva, que defende que toda e qualquer análise de currículo deve se basear nas categorias que o definem. Como resultado, aponta-se que o currículo do RCEMP é, em sua essência, pós-crítico. Dentre os principais resultados, destaca-se um processo de subjetivação dos elementos do fazer pedagógico, evidenciando uma educação que se baseia no senso comum da realidade e nas experiências subjetivas dos alunos, escancarando o alinhamento da formação ofertada com o atual contexto do mercado de trabalho precarizado.

Palavras-chave: Ensino Médio Potiguar; Reforma do Ensino Médio; Currículo.

The type of curriculum of the Rio Grande do Norte High School

Abstract: Curriculum theories are not neutral; each one is aligned with a specific concept of knowledge and the type of subject it aims to shape. Therefore, it is essential to analyze the theoretical foundations underlying school curricula, as they define a particular societal project. This article elucidates the curricular conception of the Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP). A content analysis was conducted using ATLAS.ti software, based on the definitions proposed by Tomaz Tadeu da Silva, who argues that any curriculum analysis must be grounded in the categories that constitute it. The findings indicate that the RCEMP curriculum is, in essence, post-critical. Among the key results, a process of subjectivation of pedagogical practices is highlighted, revealing an education rooted in the commonsense and the subjective experiences of students. This underscores the alignment of the provided education with the current context of a precarious labor market.

Keywords: Rio Grande do Norte State High School; High School Reform in Brazil; Curriculum.

El tipo de currículo de la Escuela Secundaria de Rio Grande do Norte

Resumen: Las teorías curriculares no son neutrales; responden a un concepto específico de conocimiento y al tipo de sujeto que pretenden formar. Es fundamental analizar las teorías que fundamentan los currículos escolares, ya que estos definen un proyecto de sociedad. Este artículo tiene como objetivo evidenciar la concepción curricular del Referencial Curricular para la Enseñanza Media Potiguar (RCEMP). Para ello, se realizó un análisis de contenido mediante el *software* ATLAS.ti, basándose en las definiciones de Tomaz Tadeu da Silva, quien sostiene que todo análisis curricular debe fundamentarse en las categorías que lo definen. Como resultado, se señala que el currículo del RCEMP es, en esencia, post-crítico. Entre los principales hallazgos, destaca un proceso de subjetivación de los elementos de la práctica pedagógica, evidenciando una educación que se basa en el sentido común de la realidad y en las experiencias subjetivas de los estudiantes, lo que revela la alineación de la formación ofrecida con el actual contexto de un mercado laboral precarizado.

¹ Graduando em Letras, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Grupo de Pesquisa Práxis e Formação Docente (UFERSA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9977319922473974>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0423-1024>, e-mail: gustavo.moura@alunos.ufersa.edu.br.

² Doutora em Educação e Letras, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Grupo de Pesquisa Práxis e Formação Docente (UFERSA), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6592056073051492>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-4627>, e-mail: karla.costa@ufersa.edu.br.

Palabras clave: Enseñanza Media Potiguar; Reforma de la Enseñanza Media en Brasil; Currículo.

1 INTRODUÇÃO

As concepções de currículo ainda são um território em disputa (Arroyo, 2011). A partir da classificação de Tomaz Tadeu da Silva (2024), podemos refletir sobre a materialização do currículo. Segundo o autor, o currículo nada mais é do que uma percepção particular de discurso, carregada de noções do que o objeto deveria ser, assim, longe de ser neutro, um documento curricular aponta para um tipo de sociedade que busca formar, tanto do ponto de vista técnico quanto do geral.

O discurso defendido pelo currículo caminha na direção da formação ofertada para os estudantes. Dessa maneira, apoiar um determinado discurso de currículo é defender um ideal de sociedade. Assim, uma das questões centrais ao se averiguar qual o discurso materializado em determinado currículo deve ser sobre qual conhecimento deve ser ensinado. Mediante a compreensão da relação entre a teoria curricular adotada e uma ideologia que subsiste a ele, este artigo objetiva evidenciar a concepção de currículo do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP).

Dessa maneira, pensar as relações produzidas por um currículo, sua noção de conhecimento e as estratégias de poder vinculadas a ela é fundamental para a prática docente, por exemplo, na medida em que se conhece a essência da prática que se executa. Isso porque o currículo defende quais categorias organizam o seu funcionamento, caracterizando-se como uma análise social mais ampla. Assim, a abordagem que queremos desenvolver é tanto ontológica (o que é o currículo?) quanto histórica (como o currículo se apresentar em determinados contextos) (Silva, 2024, p. 15).

A partir disso, poderemos visualizar o projeto de sociedade identificado e difundido no discurso presente na reforma do Ensino Médio potiguar, motivo para a realização desta pesquisa. As teorias do currículo, ainda segundo Tadeu (2024), são classificadas em três tipos: tradicionais, críticas e pós-críticas. A primeira, focada na organização do ensino; a segunda, na crítica às estruturas da sociedade e, a terceira, focada na subjetividade.

Assim, uma noção de teoria baseada no discurso e, mais especificamente, nas categorias que o organizam, nos permitem, “capturar o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo realmente é [...]. Uma definição de currículo não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma teoria pensa” (Silva, 2024, p. 14).

Metodologicamente, executou-se uma análise de conteúdo, suportada pelo *software* ATLAS.ti, na qual buscou-se identificar a ocorrência das categorias indicadas por Tomaz Tadeu da Silva como centrais para cada tipo de teoria do currículo, por isso, além de verificar qual teoria predomina no currículo potiguar, este trabalho expõe as principais categorias adotadas pelo currículo do Rio Grande do Norte.

O resultado apresentado aqui, embora consista em parte da pesquisa maior que está sendo realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Práxis e Formação Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), já é bastante conclusivo, pois permitiu a confirmação de que o currículo potiguar pós-reforma se vincula fortemente na teoria pós-crítica do currículo, bem como proporcionou o levantamento de categorias significativas que estruturam o currículo ligadas a um pensamento pós-moderno, conforme será exposto adiante.

2 METODOLOGIA

A metodologia usada para a produção e para a análise dos dados foi dividida em alguns momentos, durante sua execução. Conforme informado na introdução deste texto, realizou-se o estudo do documento curricular orientador do ensino médio no Rio Grande do Norte, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP), elaborado com o fito de adequar a última etapa da educação básica do estado à reforma do ensino médio, aprovada em 2017 e reformulada em 2023.

A análise de conteúdo é uma metodologia de estudo para dados qualitativos que possui algumas variantes. No presente estudo, foi utilizado a versão elaborada por Laurence Bardin (2016), especificamente no que diz respeito à determinação de categorias e de

contextos para a ocorrência dos dados. Não interessava uma pormenorização das ocorrências quantitativas, apenas uma determinação das categoriais mais recorrentes.

A análise de conteúdo permite a “a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo” (Marsaro, 2012, p. 387).

Apresenta-se, no quadro abaixo, os cinco passos desta pesquisa.

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos da Análise de conteúdo.

Etapa	Descrição	Ferramenta
1	Estudo teórico sobre as teorias do currículo	Leitura e fichamentos
2	Leitura individual do documento e fichamento	Leitura flutuante individual
3	Leitura analítica, discussão coletiva e verificação das primeiras categorias identificadas	Leitura e discussão coletiva
4	Codificação das categorias, identificação do contexto e marcação no <i>software</i> de análise de dados qualitativos	<i>Software</i> ATLAS.ti
5	Elaboração de tabelas e gráficos para sistematização dos dados encontrados, organização das categorias em grupos	<i>Software</i> ATLAS.ti
6	Classificação das categorias produzidas na leitura em tradicionais, críticas e pós-críticas	<i>Software</i> ATLAS.ti

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

A partir desse processo metodológico, verificamos qual a teoria do currículo predominante no documento norteador da reforma do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Norte (RN), evidenciando, ainda, qual o discurso e o tipo de formação que está sendo ofertado aos jovens potiguaras, norteamiento que determina a organização do ensino no estado.

A análise documental foi realizada, inicialmente, a partir da leitura e da marcação das categorias. Segundo Marsaro (2012), esse momento se caracteriza como um momento de organização, codificação e categorização da pesquisa, ou seja, de organização e definição dos elementos a serem analisados. Desse modo, a partir da leitura da obra *Documentos de Identidade*, de Tomás Tadeu (2024), verificou-se como o currículo é constituído por categorias que são defendidas por um discurso particular. Sendo assim, realizou-se uma primeira leitura

flutuante do documento, com foco principal no reconhecimento de trechos que indicassem os conceitos indicados por Tomaz Tadeu da Silva (2024). Conforme tal delineamento, realizou-se, em seguida, a leitura analítica.

Acrescenta-se ainda que “o contato inicial com os documentos, a chamada ‘leitura flutuante’ é a fase em que são elaborados as hipóteses e os objetivos da pesquisa” (Marsaro, 2012, p. 385). Compartilha-se do mesmo posicionamento da autora, tendo em vista que esse momento inicial foi extremamente importante para se definir as primeiras hipóteses a respeito da concepção de currículo do RCEMP, bem como para o estabelecimento de um objetivo para a etapa posterior e, de igual modo, para a pesquisa.

Essas hipóteses definidas na leitura flutuante são importantes categorias de análise, levando em consideração que “são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo” (Marsaro, 2012, p. 385). Sendo assim, formulações prévias são importantes para que se conduza uma pesquisa de excelência, à medida que a verificação ou contestação dessas hipóteses durante os demais processos possibilitará um fundamento muito maior para se pensar o significado dessas categorias.

Em seguida aos processos mencionados anteriormente, realizou-se a codificação das categorias encontradas. Segunda a autora, “algumas técnicas e procedimentos da análise de conteúdo, fazem menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento” (Marsaro, 2012, p. 385). A afirmação da autora se materializa na utilização de um sistema de análise e armazenamento dos resultados encontrados.

Utilizou-se, assim, um *software* de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, em que, resumidamente, realizou-se um fichamento das categorias encontradas e que foi possível registrá-las através da criação de códigos, bem como indicando o contexto textual, chamado de citação. Além disso, foi possível gerar relatórios com as informações necessárias para análise, uma por vez ou agrupadas com outros códigos (Marsaro, 2012, p. 386).

A autora afirma ainda que, para uma análise profunda dos dados, recomenda-se o uso de uma ferramenta tecnológica para dar conta de processar a quantidade de dados que

os seres humanos, muitas vezes, não são capazes de dar conta (Marsaro, 2012, p. 386). No presente caso, esse entendimento foi cirúrgico, na medida em que o armazenamento dessas informações, tendo em vista a quantidade de categorias a seres coletadas, analisadas e classificadas era significativo, já que o documento analisado possui mais de 500 páginas.

A partir das categorias encontradas, foi possível elaborar um gráfico resumidor, indicando a quantidade de cada categoria em relação ao todo e a descrição de como elas aparecem contextualizadas no documento norteador da reforma do ensino médio potiguar. Assim, visualizou-se o discurso de uma maneira mais organizada, verificando qual o entendimento do documento e quais finalidades podem ser aferidas a partir da materialização discursiva de seus objetivos. Isso porque as categorias são, em geral, uma “forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos” (Marsaro, 2012, p. 386). Com essas tabelas, pode-se visualizar uma visão global do currículo.

A classificação das categorias em grupos foi decisiva para se definir a percepção de currículo. Diz-se isso porque, como bem definiu Saviani (2008) sobre as tendências pedagógicas produzidas pela humanidade, três teorias são pilares: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Desta forma Saviani e Tomaz Tadeu da Silva convergem na diferenciação das posições pedagógicas em voga na sociedade, que demarcam a modernidade e a crise da modernidade como pontos nodais do desenvolvimento do pensamento humana e de sua reverberação na educação.

A codificação realizada no ATLAS.ti, além de proporcionar uma visualização quanto aos critérios mencionados, também possibilitou a definição de uma cor para cada uma das teorias. Definiu-se verde para a primeira, a segunda ficou indicada com vermelho e a terceira com amarelo. Isso permitiu que se criasse uma imagem visual e representativa da porcentagem em relação ao todo dessas teorias, crucial para que verificação da teoria curricular predominante, com base em Silva (2024).

Vale salientar que, o que se está denominando de categorias são conceitos centrais para uma determinada teoria do currículo. No software utilizado elas são nomeadas de códigos e o trecho correspondente denomina-se citação, conforme indicado na introdução deste artigo.

Para isso, busca-se destacar e descrever quais são as categorias que fundamentam um discurso particular de currículo, tendo em vista que é “uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através dos diferentes conceitos que elas empregam” (Silva, 2024, p. 17). As categorias iniciais de análise estão presentes na obra de Tomaz Tadeu da Silva e possibilitam uma análise prévia do RCEMP. Destacam-se, no quadro abaixo, as categorias que, de maneira geral, constituem a teoria tradicional, crítica e pós-crítica, segundo Silva (2024).

Quadro 2 – Categorias iniciais por Teoria do Currículo.

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

Fonte: Tomaz Tadeu da Silva (2024, p. 17).

Além das categorias que são destacadas pelo autor, entretanto, aplicou-se algumas novas, que estão dispostas abaixo. Essas novas categoriais foram surgindo da análise que se realizou do documento, buscando identificar conceitos-chave para a proposta pedagógica defendida pelo documento analisado.

Quadro 3 – Categorias iniciais por Teoria do Currículo.

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas	Sem agrupamento
conhecimento científico currículo	desigualdade social educação de qualidade liberdade qualificação	aprendizagem significativa bilinguismo/multilinguismo competência/habilidade competências socioemocionais complexidade contextualização currículo em movimento dicotomia teoria-prática	autores citados educação democrática educação integral

		<div>diversidade/pluralidade</div> <div>educação inclusiva/inclusão</div> <div>etnicidade</div> <div>interculturalidade</div> <div>interdisciplinaridade</div> <div>juventude</div> <div>letramentos</div> <div>pragmatismo</div> <div>problematização</div> <div>progressão das aprendizagens</div> <div>projeto de vida</div> <div>protagonismo</div> <div>saberes</div> <div>situacionalidade/territorialidade</div> <div>temas transversais</div> <div>transdisciplinaridade</div>	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

A seguir, discute-se os resultados obtidos na análise de conteúdo empreendida no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar para expor as discussões iniciais sobre a percepção do Grupo diante da detecção de uma formação tão explicitamente pós-crítica para a juventude do estado do Rio Grande do Norte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP) é um documento curricular que determina as competências, habilidades e objetos do conhecimento a serem trabalhados no Ensino Médio do estado do Rio Grande do Norte. Ele possui o objetivo de “Estabelecer as bases conceituais e diretrizes norteadoras para os currículos das unidades escolares do ensino médio da rede pública” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 11). Foi produzido, em grande parte, durante a quarentena causada pela pandemia de COVID-19, em 2020-2021 e, por isso, teve parte dos trabalhos realizado de modo virtual, o que permitiu o acesso às transmissões feitas pela Secretaria de Estado da Educação, da cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), embora não analisadas neste artigo.

A parte analisada do documento corresponde à parte textual, anterior às tabelas com as matrizes por área do conhecimento. Nessa parte textual, estão expostos, em prosa, os

argumentos e definições teóricas que fundamentam as matrizes curriculares, ou seja, a escolha dos conteúdos escolhidos como fundamentais a serem aprendidos pela juventude potiguar. Considera-se conteúdo aquilo que, de acordo com Libâneo (2013), como o conjunto de conhecimentos organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação dos alunos.

É preciso iniciar as discussões dos resultados reforçando o resultado de que o novo currículo do ensino médio potiguar possui mais categoriais pós-críticas do que críticas e tradicionais, efetuando uma defesa significativa da subjetividade como parte inerente ao ensino. Conforme essa teoria, a prática pedagógica precisa partir do interesse do aluno, das relações e experiências pessoais como foco do ensino. Outro fator importante, é o entendimento de que o papel da escola e as práticas pedagógicas devem girar em torno de competências que proporcionarão uma formação para o mercado de trabalho, no entanto não se indica as atuais características desse mercado. De acordo com o próprio documento, isso possibilitará que o estudante se interesse e se torne um agente mais participativo no processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que a quantidade de categorias indicadas como pós-críticas é bem maior do que a das demais. Foram desenvolvidas 33 categorias para as teorias pós-críticas; 14 categorias para as teorias críticas e 11, para as teorias tradicionais. O número é tão expressivo que a somatória da quantidade de categorias e menções das outras duas teorias fossem somadas, não resultaria na metade das menções e categorias da teoria pós-crítica. Abaixo, o gráfico representa a porcentagem em relação ao todo das amostras coletadas, de modo que cada teoria corresponde a uma cor: Vermelha, crítica; verde, tradicional e amarela, pós-crítica.

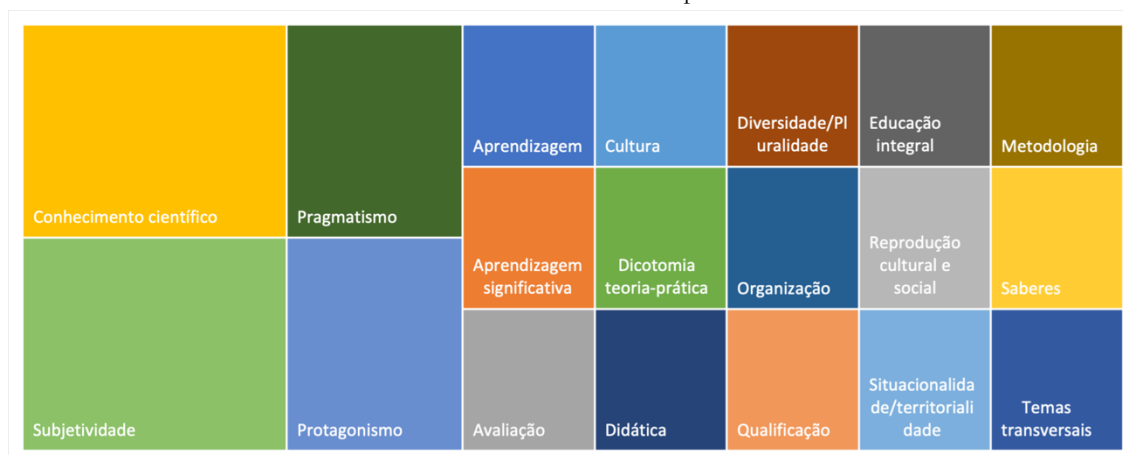
No que diz respeito às menções, também ficou evidente que as categorias pós-críticas foram mencionadas um maior número de vezes na parte analisada do documento: as categorias das teorias pós-críticas foram mencionadas 106 vezes, no total; as categorias das teorias críticas foram mencionadas 26 vezes e 40 foram o número de menções para as teorias tradicionais. É importante indicar a genericidade das categorias consideradas tradicionais,

Figura 1 – Rede de palavras das categorias



Fonte: Elaboração dos autores, por meio do ATLAS.ti.

Quando se analisa a ocorrência simultânea do conceito *competência* com outros conceitos, identificamos o que se expõe no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – ocorrência simultânea do conceito competência com outros conceitos

Fonte: elaboração dos autores (2026).

Em relação à ocorrência com o conceito *aprendizagem*, trata-se da citação da Resolução CNE/CP nº 2/2017 que diz “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2017). Observe-se que o RCEMP coaduna com a perspectiva da política educacional vigente que assumiu a pedagogia das competências como fundamento. Tal pedagogia tem base pragmática, na medida em que, conforme pode-se averiguar na própria citação, considera essenciais os conteúdos escolares que possam ser aplicáveis.

Ao verificar a relação entre os conceitos *competência* e *aprendizagem significativa*, encontra-se a citação da Portaria SEEC/RN nº 356/2019, parágrafo 1º que afirma:

Serão consideradas as vivências cotidianas dos estudantes no contexto escolar, sua capacidade de criar, seus saberes e suas referências culturais, visando apropriar-se dos objetos de conhecimento, a fim de desenvolver suas competências, habilidades, atitudes e valores necessários para a resolução de problemas e o pleno exercício da cidadania (Rio Grande do Norte, 2019).

Assim, percebe-se que o RCEMP está articulado com a política educacional tanto nacional quanto estadual e que ambas se alinham à reforma do ensino médio de 2017 que assumiu o pragmatismo da pedagogia das competências como ideal educacional e que tem se reproduzindo nas reformas nacionais e estaduais desde então.

A categoria *pragmatismo* foi utilizada para indicar vinculação do ensino e da aprendizagem com o mundo do trabalho, com a realidade escolar e as experiências empíricas dos alunos. Sozinha, ela possui 12 (doze) ocorrências. A citação a seguir é significativa para compreender o vínculo entre aprendizagem e resolução de problemas: “As propostas didáticas precisam prever situações em que os estudantes sejam **desafiados a mobilizar os conhecimentos** a fim de **colocar em prática** a sua **capacidade de solucionar problemas em contextos reais**” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 24, grifos nossos).

É interessante observar a escolha lexical feita para constar no documento. A escola e os professores teriam, então, o papel de criar situações em que os alunos possam ser desafiados a mobilizar os conhecimentos para uma prática resolutiva em contexto real. verifica-se a constante necessidade de reafirmar o pragmatismo. Há 19 (dezenove) citações onde a palavra real e suas variações aparecem, indicando o valor dado ao pragmatismo, já que a prática cotidiana dos estudantes não necessariamente corresponde ao que, filosoficamente, se compreende por real ou por realidade.

Conhecer a realidade significa superar a aparência fenomênica e alcançar a essência. O que o aluno vive e a forma como ele interpreta a própria realidade nem sempre corresponde à essência dela, por isto o fazer científico deve atuar: para dar ferramentas analíticas para que os estudantes superem a alienação da vida cotidiana. Ao contrário dessa perspectiva, o documento enfatiza uma permanência na superfície da realidade, levando o aluno a olhar sempre para o espaço cotidiano, comum. Leia-se como o documento interpreta o conceito de competência da Manuel Sacristán:

Essa definição reconhece que se apropriar de novos conhecimentos e habilidades é importante, mas é preciso que o estudante faça uso deles diante de complexas demandas de determinado contexto. Não basta um estudante saber como operar com porcentagem se ele não aplica esse conhecimento, por exemplo, para entender a dimensão da devastação de determinada floresta e posicionar-se a esse respeito. Nessa perspectiva, o estudo deve ir além do mero contato com conceitos, valores e habilidades e criar questões desafiadoras para os estudantes (Rio Grande do Norte, 2021, p. 24).

Para além de conhecer a realidade, é preciso transformá-la. Nesse sentido, “O marxismo, que, por sua natureza, é militante, antiburocrático e antidogmático, sempre é enriquecido por novos fatos históricos e conquistas científicas” (Costa; Pereira, 2024, p. 2).

Uma postura militante não pode aceitar que se limite a educação que se destina à classe trabalhadora a um pragmatismo esvaziado de sentido, ao contrário, é preciso ofertar a esses estudantes os conhecimentos que eles não acessam fora da escola. A escola é um lugar de disseminação de conhecimento.

A partir de uma análise geral da percepção curricular, vê-se que o currículo fundado na pedagogia das competências sofre influência de uma noção bem particular de currículo, a de Bobbit, uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no início do século XX, que entendeu a educação como um mero processo técnico. Diante disso, as competências e habilidades fariam parte desse currículo, que se tratava de uma “reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização (Silva, 2024, p. 26).

Ou seja, de acordo com essa interpretação, o papel do currículo não é mais a apropriação de determinados conhecimentos clássicos, mas, sim, o desenvolvimento de competências para atuação no contexto imediato. Essa percepção de currículo reverberou, inclusive, nas demais noções elaboradas pelo documento. Retornando as perguntas feitas durante a exposição dos resultados aqui apresentados, as quais sejam: o que os estudantes vão se tornar? O que os estudantes devem saber? Essa teoria nos apresenta suas respostas para essa questão.

Resumidamente, essa percepção de currículo afirma que os estudantes devem se apropriar do conhecimento de maneira técnica, ou seja, que o conhecimento deve direcionar sua formação para o desenvolvimento de competências para as suas vidas e para o mercado de trabalho acrítico e precarizado. Para tanto, o conhecimento deve partir das experiências sociais do aluno, daquilo que se observa no corpo social e no mercado de trabalho, buscando fazer com que esse sujeito se torne, cada vez mais, eficiente não para a transformação da sua realidade, mas para a adequação a realidade concreta em que ele está inserido.

Esse direcionamento para desenvolvimento de competências para o estudante permite que ele se forme no senso comum, que suas experiências dentro da sociedade o façam ser um sujeito adaptável às problemáticas do trabalho, na maioria das vezes, sem desenvolva criticidade e autonomia para entender as relações sociais mais amplas na esfera

pública. Tem-se, assim, uma juventude, cada vez mais, alienada, que desconhece as estruturas que reforçam o funcionamento do capitalismo em nossa sociedade na reprodução de desigualdades.

Logo, o currículo, que em uma compreensão crítica deveria ser um objeto que possibilitasse a superação da alienação presente no corpo social, se transforma em mais um objeto de manutenção e reprodução ideológica do capitalismo, na medida em que busca transformar, de todas as formas possíveis, a educação em aquisição de habilidades e competências, reduzindo a formação crítica e humanística aos critérios que podem ser medidos quantitativamente.

Não obstante, pode-se notar, nas categorias estudadas, como essas experiências são subjetivas, um tipo de investigação científica que surge nessa época, colocando em questão “as categorias do senso comum, mas não são substituídas por categorias teóricas e científicas abstratas. Ela está focalizada, em vez disso, na experiência vivida, no “mundo da vida”, ou seja, “nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos” (Silva, 2024, p. 39). Assim, perde-se as fronteiras do que é currículo, do que é experiência e do que é conhecimento.

O conhecimento científico nada mais é do que uma reflexão sobre a própria vida do estudante. Perde-se, assim, as contribuições intelectuais ofertadas pelo estudo de conteúdos que superam a realidade do estudante, que o permite imaginar outros mundos e outras realidades possíveis. Permanece-se, assim, no contexto imediato de sua vida, no sentido pessoal e subjetivo em que sua “conexão com o social se dá não através de estruturas sociais impessoais e abstratas, mas de conexões intersubjetivas (Silva, 2024, p. 39). Nesse aspecto, percebe-se que a formação ofertada por esse tipo de currículo direciona o estudante para se alienar da realidade concreta.

Em outras palavras, “o currículo é visto como uma experiência e como local de interrogação e questionamento, da experiência (Silva, 2024, p. 40). O que representa, sobretudo, diversas passagens do Referencial Curricular analisado. Dito isso, há uma adaptação do currículo para que a formação dos estudantes seja adaptada para a reprodução social dos valores capitalistas, de modo que “numa era neoliberal, de afirmação explícita da

subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais nada oculto no currículo. [...] O currículo tornou-se abertamente capitalista” (Silva, 2024, p. 81).

Outro ponto a ser considerado, trata-se do destaque dado pelo currículo para a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. As categorias que embasam o RCEMP apontam para um excessivo destaque para o mundo cultural dos alunos, trazendo para dentro do currículo as experiências e formas culturais que os estudantes vivenciam em suas localidades. A cultura popular, dessa forma, ganha destaque, isto é: livros populares, tabloides, rádio, televisão e a mídia em geral.

Assim, não há mais um critério para definição do que seria cultura, mas toda e qualquer manifestação presente na realidade do aluno passa a ser um instrumento pedagógico, que merece e deve estar presente no currículo. Dessa maneira, na medida em que “não se tem um currículo explícito de ensinar [...], é óbvio que eles ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (Silva, 2024, p. 140).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, não há como desconsiderar que o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar é pós-crítico, tendo em vista não só as categorias que estão embricadas em sua estrutura, mas, também, o discurso que lhe é inerente. Discursos como formação para o mercado de trabalho, formação a partir das experiências práticas da vida cotidiana e a própria perspectiva de cultura como centro do processo educativo são algumas questões que estão formuladas e dispostas nas linhas e nas entrelinhas do documento.

Como bem formulado, trata-se de uma reação de longas décadas às concepções de um currículo humanista e classista, que tinha como centro do conhecimento os processos de significação gerados no interior da absorção do processo de aquisição de conhecimentos considerados universais para a sociedade. Privilegia-se, dessa forma, um currículo que traz para o centro do conhecimento as experiências dos sujeitos na vida cotidiana e cultural, entendido como todas as manifestações artísticas do cotidiano discente.

Isto é, certamente, problemático em diversos níveis. Primeiro, porque se enxerga o conhecimento como aquilo que está no cotidiano do aluno, esperando somente para ser conhecido, para ser enxergado, para ser executado. O papel do professor, define-se, assim, por um processo mecânico de oportunizar desafios à prática discente. Terceiro, não se há mais uma distinção do que é conhecimento do senso comum e o que é conhecimento científico, pois aquele é elevado ao *status* deste. Assim, o aluno não desenvolve, questiona ou constrói conhecimento, apenas identifica-o.

Esse pressuposto de formar o aluno na cultura que vigora no meio social é bastante perigosa, tendo em vista que a sociedade brasileira se fundou a partir da reprodução marcadamente racista, misógina e homofóbica. Formar o estudante na cultura do senso comum é contribuir, de diversas formas, para a reprodução desses valores que vigoram no meio social da realidade, diferentemente de uma valorização da diversidade em perspectiva crítica. Dessa forma, torna-se mais que necessário rever esses pressupostos, a fim de que os que usufruem do ensino público possam ser formados, de fato, em uma cultura de cunho científico.

Isso só poderá ser feito quando as transformações sociais ultrapassarem o nível do discurso, verificando como a origem dos processos sociais são muito mais amplos do que os que emergem de uma realidade dada e presente diante dos olhos de todos. É preciso ultrapassar esse período de um ensino ingênuo, a fim de alcançar uma abordagem crítica e histórico-crítica do fazer pedagógico. Para isso, o foco do currículo, em momento algum, deve perder de vista o seu objetivo: fazer com que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos da realidade, construindo uma escola verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

COSTA, F. J. F.; COSTA PEREIRA, K. R. Reflexões sobre fascismo, integralismo e bolsonarismo: uma análise a partir do pensamento de Leon Trotsky. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2024. DOI: [10.33241/cadernosdogposshe.v8i1.13331](https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v8i1.13331). Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/13331>. Acesso em: 5 jan. 2026.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI Nº 356, de 08 de outubro de 2019.** Estabelece as Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.** Natal: Secretaria da Educação, do Esporte e do Lazer: 2021.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. DOI: doi.org/10.14244/%2519827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 17 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Recebido em: 01 de janeiro de 2026

Aceito em: 05 de janeiro de 2026

Publicado online em: 06 de janeiro de 2026