ReGeo ISSN: 2177-3246

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E COMPETÊNCIA NOS CURRÍCULOS ESTADUAIS E DISTRITAL DO ENSINO MÉDIO

CONCEPTIONS OF CURRICULUM AND COMPETENCE IN BRAZILIAN STATE AND FEDERAL DISTRICT HIGH SCHOOL CURRICULA

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y COMPETENCIA EN LOS CURRÍCULOS ESTATALES Y DEL DISTRITO FEDERAL DE EDUCACIÓN MEDIA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-124

Data de submissão: 12/07/2026 **Data de publicação:** 12/08/2026

Anderson Gomes Peixoto
Doutor em Educação
Instituição: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
E-mail: etc.andersonpeixoto@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3964-4551
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3475857147229884

Liliane Campos Machado
Doutora em Educação
Instituição: Universidade de Brasília (UNB)
E-mail: lcmpedagogia@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7793-7350
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7852766372217678

RESUMO

Este artigo analisa as concepções de currículo e de competência presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. A investigação adota abordagem predominantemente qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, e utiliza a análise de conteúdo para identificar regularidades, aproximações e divergências entre os documentos. As concepções de currículo foram organizadas em quatro categorias: currículo como documento normativo e estruturante; currículo como ação educativa e formativa; currículo como construção coletiva e social; e currículo flexível e adaptável às realidades locais. As concepções de competência foram reunidas em três categorias: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; resposta a demandas complexas; e formação integral e cidadã. Os resultados evidenciam a valorização da flexibilidade e das especificidades regionais, mas também revelam forte alinhamento dos currículos à Base Nacional Comum Curricular. Conclui-se que a formação integral e a contextualização curricular convivem com tensões relacionadas à padronização, à centralidade da pedagogia das competências e à adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Currículo. Competência. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Política Curricular.

ABSTRACT

This article examines the conceptions of curriculum and competence found in the high school curriculum documents of Brazil's 26 states and the Federal District. The study adopts a predominantly qualitative approach, combining a literature review with documentary research and using content analysis to identify recurring patterns, similarities, and differences across the documents. The

conceptions of curriculum were organized into four categories: curriculum as a normative and structuring document; curriculum as an educational and formative practice; curriculum as a collective and social construction; and curriculum as a flexible framework adaptable to local realities. The conceptions of competence were grouped into three categories: the mobilization of knowledge, skills, attitudes, and values; responses to complex demands; and holistic education and citizenship formation. The findings highlight the importance attributed to flexibility and regional specificities, while also revealing strong alignment between the state curricula and the Brazilian National Common Curricular Base. The study concludes that holistic education and curricular contextualization coexist with tensions related to standardization, the centrality of competency-based pedagogy, and the adaptation of students to labor market demands.

Keywords: Curriculum. Competence. National Common Curricular Base. High School. Curriculum Policy.

RESUMEN

Este artículo analiza las concepciones de currículo y competencia presentes en las propuestas curriculares de Educación Media de los 26 estados brasileños y el Distrito Federal. La investigación adopta un enfoque predominantemente cualitativo, de naturaleza bibliográfica y documental, y utiliza análisis de contenido para identificar regularidades, aproximaciones y divergencias entre los documentos. Las concepciones de currículo se organizaron en cuatro categorías: currículo como documento normativo y estructurante; currículo como acción educativa y formativa; currículo como construcción colectiva y social; y currículo flexible y adaptable a realidades locales. Las concepciones de competencia se agruparon en tres categorías: movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; respuesta a demandas complejas; y formación integral y ciudadana. Los resultados evidencian la valorización de la flexibilidad y especificidades regionales, pero también revelan fuerte alineamiento de los currículos a la Base Nacional Común Curricular. Se concluye que la formación integral y contextualización curricular conviven con tensiones relacionadas a la estandarización, la centralidad de la pedagogía de competencias y la adaptación de estudiantes a demandas del mercado de trabajo.

Palabras clave: Currículo. Competencia. Base Nacional Común Curricular. Educación Media. Política Curricular.

1 INTRODUÇÃO

O currículo ocupa posição central no campo educacional porque expressa escolhas sobre conhecimentos, práticas, valores e finalidades formativas. Longe de constituir um instrumento neutro, ele é produzido em contextos históricos e políticos, incorpora disputas entre diferentes projetos de sociedade e orienta a organização do trabalho pedagógico. Desse modo, analisar um currículo significa também examinar as concepções de educação, de sujeito e de sociedade que sustentam suas prescrições.

No Brasil, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou uma referência normativa para a elaboração dos currículos das redes e dos sistemas de ensino. Na etapa do Ensino Médio, a Base organiza as aprendizagens em competências e habilidades e se articula à flexibilização curricular, aos itinerários formativos, ao projeto de vida e ao mundo do trabalho. Embora essa organização seja apresentada como possibilidade de formação integral e contextualizada, ela também suscita questionamentos acerca da padronização curricular, das desigualdades de oferta e da centralidade atribuída à pedagogia das competências.

A dimensão territorial da política curricular brasileira torna relevante investigar como os estados e o Distrito Federal incorporaram essas orientações em seus documentos. As propostas curriculares podem reproduzir definições da BNCC, reelaborá-las segundo características regionais ou atribuir novos sentidos aos conceitos de currículo e competência. Uma análise comparativa das 27 unidades federativas possibilita identificar regularidades nacionais, particularidades locais e tensões presentes na implementação do currículo prescrito do Ensino Médio.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo compreender as concepções de currículo e de competência presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, identificando semelhanças, divergências e padrões que contribuam para uma análise crítica das políticas curriculares em curso. A questão orientadora é: quais concepções de currículo e de competência predominam nesses documentos e de que maneira elas se relacionam com as orientações estabelecidas pela BNCC?

A análise conjunta das 27 propostas curriculares possibilita uma visão nacional acerca dos sentidos atribuídos a esses conceitos e contribui para a compreensão dos direcionamentos assumidos pelas políticas curriculares do Ensino Médio brasileiro.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação possui abordagem predominantemente qualitativa e fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. O corpus é composto pelas propostas curriculares do Ensino Médio dos 26

estados e do Distrito Federal, elaboradas no contexto de implementação da BNCC e da reforma dessa etapa da Educação Básica. Esses documentos são compreendidos como manifestações do currículo prescrito, pois estabelecem orientações oficiais para a seleção, a organização e o desenvolvimento das aprendizagens nos respectivos sistemas de ensino.

A análise dos documentos foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), considerando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória para reconhecimento do corpus e identificação dos trechos relacionados aos conceitos de currículo e competência. Em seguida, os excertos foram catalogados e comparados, permitindo a identificação de regularidades discursivas e a construção de categorias analíticas.

A categorização foi orientada por duas questões: qual concepção de currículo está explícita ou implícita em cada documento? Qual concepção de competência é apresentada? A classificação indica a ênfase predominante de cada proposta, sem pressupor que os documentos sejam conceitualmente homogêneos ou que apresentem apenas uma perspectiva. Os procedimentos específicos, as categorias e os resultados da análise são desenvolvidos na subseção 3.3.

3 CURRÍCULO

3.1 CURRÍCULO, CONSTRUÇÃO SOCIAL E CURRÍCULO PRESCRITO

O termo currículo é polissêmico e não pode ser reduzido a uma lista de disciplinas ou conteúdos. Em uma perspectiva crítica, o currículo é compreendido como construção histórica, social, cultural e política. Ele seleciona conhecimentos, organiza tempos e espaços escolares, define expectativas de aprendizagem e participa da formação de identidades. Assim, suas escolhas expressam relações de poder e projetos de sociedade, não sendo neutras ou desinteressadas.

Sacristán (2017) destaca que o currículo estrutura a escolarização e regula práticas pedagógicas, uma vez que estabelece conteúdos, orientações e formas de organização do trabalho educativo. Essa função reguladora permite distinguir diferentes manifestações curriculares. O currículo prescrito reúne decisões produzidas por instâncias políticas e administrativas; o currículo real ou em ação corresponde ao que efetivamente se desenvolve nas escolas; e o currículo oculto envolve aprendizagens implícitas produzidas pelas relações, rotinas e formas de organização institucional.

O objeto deste artigo situa-se no plano do currículo prescrito. As propostas estaduais e distrital analisadas constituem documentos oficiais que orientam as redes de ensino e condicionam o planejamento das escolas. Entretanto, o caráter prescritivo não elimina a mediação realizada pelos

professores e pelas comunidades escolares. A materialização do currículo depende das condições institucionais, dos sujeitos, das interpretações pedagógicas e das realidades locais.

As teorias críticas de currículo oferecem o principal referencial para a análise. Elas problematizam ideologia, reprodução cultural, desigualdade, poder, resistência e emancipação, reconhecendo que a escola pode tanto reproduzir estruturas sociais quanto criar possibilidades de compreensão e transformação da realidade. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar constitui um direito e deve contribuir para a formação intelectual e política dos estudantes, e não apenas para sua adaptação às exigências existentes.

3.2 BNCC E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A BNCC é um documento normativo que define aprendizagens essenciais para a Educação Básica e orienta a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino (BRASIL, 2018). Na etapa do Ensino Médio, sua estrutura está organizada por competências e habilidades, articuladas às áreas do conhecimento. A competência é definida como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A organização por competências pode favorecer a articulação entre conhecimentos e ação, a contextualização das aprendizagens e a resolução de problemas. Contudo, sua centralidade também pode subordinar os conteúdos escolares a desempenhos observáveis e a finalidades de adaptação. Duarte (2011) e Saviani (2013) questionam abordagens educacionais que priorizam comportamentos flexíveis e capacidades imediatamente funcionais em detrimento da apropriação crítica dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Branco *et al.* (2019) observam que a ênfase em competências e habilidades deve ser analisada em relação ao projeto formativo que sustenta a BNCC. Quando vinculada predominantemente à empregabilidade, à produtividade e à responsabilização individual, a política curricular corre o risco de deslocar para os estudantes a responsabilidade por problemas estruturais, como desigualdade social, desemprego e precarização do trabalho. Filipe, Silva e Costa (2021) identificam, nesse movimento, um projeto educativo prescritivo e associado a formas eficientistas de avaliação.

A flexibilidade curricular apresenta tensão semelhante. Em princípio, ela pode permitir a valorização das diversidades regionais, dos interesses juvenis e de diferentes percursos formativos. Entretanto, as possibilidades de escolha dependem das condições econômicas, logísticas, estruturais e profissionais de cada sistema e de cada escola. Por essa razão, a análise das propostas curriculares deve considerar simultaneamente seus princípios declarados e os limites concretos para sua efetivação.

Essas tensões orientam a leitura das concepções encontradas nos documentos das unidades federativas. Interessa compreender em que medida os currículos preservam a diversidade territorial e a formação integral e em que medida reproduzem a definição de competência e a arquitetura curricular estabelecidas pela BNCC.

3.3 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E COMPETÊNCIA

Pelo fato de um dos objetivos deste artigo ser a análise da proposta curricular dos 26 estados e do Distrito Federal no que tange às concepções de currículo e competência, apresentam-se, a seguir, os achados referentes aos supracitados.

Para o desenvolvimento deste levantamento, utilizou-se a análise de conteúdo dos currículos dos estados e do Distrito Federal. Levando em conta a inviabilidade de realizar a leitura e análise de todas as informações contidas integralmente nos documentos, visto que o foco deste capítulo recai apenas sobre as concepções de currículo e de competência, optou-se pela análise categorial. De acordo com Bardin (2016), essa técnica consiste no desmembramento do texto em unidades ou categorias reagrupadas analogicamente, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido.

Para a análise, em um primeiro momento, foi realizada uma leitura exploratória dos documentos, a fim de obter uma percepção geral sobre seus conteúdos e identificar os aspectos relevantes ao processo analítico. Na sequência, procedeu-se à leitura minuciosa dos textos, com a definição e catalogação dos excertos a serem analisados.

Na fase de pré-análise, foi definido o objetivo da investigação: compreender as concepções de currículo e competência presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, identificando possíveis semelhanças, divergências e padrões que possam contribuir para uma análise crítica e reflexiva sobre as políticas educacionais em curso. Como hipótese inicial, infere-se que tais concepções podem sofrer influências diretas da BNCC.

Por fim, foi realizado o levantamento e a delimitação do material a ser analisado, que consiste nas descrições das concepções de currículo e de competência de cada unidade federativa do Brasil, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1. Concepções de currículo e competência nas propostas curriculares do EM dos 26 Estados e do Distrito Federal

ESTADO	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA
ACRE	“O Currículo de Referência Único do Acre constitui-se como um documento norteador do processo pedagógico [...] com base na equidade das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica." (p.26). "[...] coloca o aluno no centro do processo, buscando o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (física, emocional, intelectual, cultural e social)." (p. 17)	"[...] competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais." (p. 26.) "[...] decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 22)
ALAGOAS	"O Currículo de Referência Único do Estado de Alagoas apresenta uma concepção político-pedagógica, que consiste na formação de cidadãos conscientes e compromissados com valores humanos e sociais." (p. 26) "[...] o currículo aponta uma intencionalidade para a atuação coletiva e integrada entre todas as disciplinas, por reconhecer que trata de questões referentes à vida cotidiana e à diversidade, características de uma sociedade tão plural e heterogênea [...]." (p. 26)	"Competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados [...]." (p. 26) "[...] as competências gerais da Educação Básica [...] articulam-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]." (p. 234)
AMAPÁ	"O RCA/EM Amapaense define o currículo do EM, com atenção às competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, centrado na formação integral dos estudantes." (p.6)	"Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ e ‘saber fazer’, a BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas." (p. 15).
AMAZONAS	“[...]currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e nas oportunidades de efetivação de seu projeta de vida, com autonomia e protagonismo, e que ao mesmo tempo sejam responsáveis, solidários e cientes da importância do debate público para o amadurecimento de ideias, bem como, aptos a julgar e propor soluções para problemas sociais, políticos e ambientais [...]” (p. 187).	“[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes é valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 20).
BAHIA	"O currículo, em seus múltiplos sentidos, tem centralidade na organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino [...] o currículo é o meio para se atingir finalidades educacionais que são fundamentais para uma sociedade justa e democrática." (p. 9). "[...] o currículo é um conjunto de atividades organizadas, intencionalmente voltadas para a formação dos alunos. Ele não é 'tudo', mas sim o resultado de um processo sistemático e consciente, instrumentalizando os estudantes para uma prática social ampla." (p. 101).	"Competência é concebida como um conjunto de saberes e capacidades integrados que os indivíduos mobilizam e utilizam para enfrentar demandas complexas da vida, sejam elas profissionais, sociais ou pessoais." (p. 99).

CEARÁ	"O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais." (p. 26).	"Competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 23).
DISTRITO FEDERAL	"O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes das alunas/os e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais." (p. 77).	"[...] articulação entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, voltada para o exercício da cidadania e capaz de responder a necessidades cotidianas daquele que a desenvolve, com destaque para as atividades profissionais. Essa definição traz implicações importantes para o desenvolvimento das ações pedagógicas orientadas pela BNCC e, consequentemente, para a construção do currículo." (p. 153)
ESPÍRITO SANTO	"[..] promover a formação e o desenvolvimento humano pleno dos indivíduos, articulando o conhecimento das diferentes áreas, considerando as potencialidades de cada uma delas, junto com o desenvolvimento social, emocional e sensível dos estudantes." (p. 3). [...] considera a formação do sujeito de forma significativa, substituindo a concepção de acúmulo de conceitos e fatos pela compreensão de aprendizagens essenciais." (p. 7).	"As competências específicas são definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas em contextos diversos, promovendo o protagonismo juvenil." (p. 10)
GOIÁS	"[...]entende-se currículo como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social.[...]" (p. 56). "[...]O currículo, desse modo, não é apenas aquilo que está estabelecido na escrita ou nas referências anuais a serem observadas e executadas na sala de aula. É sobretudo um espaço de diálogo onde professores/as e estudantes produzem a aprendizagem." (p. 57). "[...] as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico." (p. 58).	"A BNCC define competências 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." (p. 327)

MARANHÃO	“O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos/as estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas." (p. 101).	“[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 49). “As competências implicam a formação do estudante para o mundo a partir de sua realidade, para que, por meio da investigação e intervenção, possa assumir responsabilidades, respeitando e valorizando o que já foi construído historicamente pela humanidade, e indo mais além, no sentido de construir o futuro.” (p. 50).
MATO GROSSO	“O currículo [...] diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades." (p. 17).	“[...] competência significa a capacidade de fazer alguma coisa de modo adequado, servindo-se, para tanto, de variadas habilidades. Isto é, habilidades e competências são recursos cognitivos, procedimentais e atitudinais que implicam ação. [...] Uma competência exige uma cadeia de várias habilidades.” (p. 409).
MATO GROSSO DO SUL	“[...]o currículo é um instrumento de grandeza transcendental que cumpre a função de mapear a caminhada da esfera da educação na sociedade. E nessa caminhada, à medida que responde às perguntas sobre “o quê?”, “como?”, “para quem?” e “para onde?” referentes à educação, o currículo reproduz, alinha e, potencialmente, inova o pensar e a práxis educacional”. (p. 8). “O currículo roteiriza os pressupostos e as condições das políticas públicas capazes de renovar o mundo pela educação. Com efeito, a esfera da educação perpassa todo o âmbito histórico-cultural e, por isso, concerne a uma questão fundamental para toda a humanidade.” (p. 9). “[...] o currículo de ensino é o registro das intencionalidades, dos suportes teóricos e dos procedimentos que, a um só tempo, pode instituir as políticas públicas educacionais que perpassam os processos de individuação e socialização de crianças, jovens e adultos, em meio aos processos socioeconômicos e culturais de transformação da natureza pelo trabalho humano, e direcionar a educação científica capaz de intervir em favor do reconhecimento da sociodiversidade.” (p. 11).	“Competências e diretrizes constituem o que é 'comum' para a formação de todos os estudantes. Nesse ponto, a nova LDB orienta a construção das aprendizagens essenciais e, ao mesmo tempo, preconiza que os conteúdos curriculares mínimos a serem ensinados devem estar a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, tanto cognitivas quanto socioemocionais, pois elas constituem os direitos e objetivos da aprendizagem.” (p. 14) .

MINAS GERAIS	“O currículo diz respeito à organização escolar. Dessa forma, ele é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; trata-se da seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los.” (p.17). “Na perspectiva da Educação Integral, o Currículo Referência não se limita à organização rígida de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas propõe pensar como e quais são as competências e habilidades que, traduzidas em direitos de aprendizagem, contribuirão para a formação integral dos estudantes.” (p. 21).	“O conceito de competências consiste na mobilização de conhecimentos, procedimentos, habilidades e atitudes." (p. 145).
PARÁ	“[...] ele pode atender às necessidades sociais, orientar o trabalho educativo, os saberes e as práticas que serão dialogados ao longo da formação das novas gerações.” (p. 38). “[...] o currículo é uma invenção social oriunda dos conflitos sobre que saberes devem fazer parte dele. Coloca em destaque, ainda, a conexão entre as relações de poder e as etapas da construção curricular, além do interesse pelo cotidiano da escola como um espaço político.” (p. 39). “[...] o currículo escolar deve constituir-se a partir de pluridiversidades e diferenças: Quem são os alunos? De onde vêm? Quais as suas histórias? De que redes fazem parte? Reconhece-se que desenvolver um currículo que responda a esses questionamentos é uma tarefa complexa, que demanda um esforço para que se possa aproximar do ideal apresentado, uma vez que a escola e o professor devem contribuir para educar o aluno a lidar com a complexidade humana e não somente para ensinar competências, habilidades e objetos de conhecimento.” (p. 41).	“As competências e diretrizes constituem o que é comum para a formação de todos os estudantes, garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento em um currículo que promova a equidade e a qualidade da educação [...] O desenvolvimento das competências gerais se dá em um contexto que articula as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas, preparando o estudante para enfrentar desafios da vida pessoal, social e profissional.” (p. 54).
PARAÍBA	“Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade (Mello, 2014, p. 01).” (p. 111). “[...] os currículos traçam os caminhos e são implementados nos sistemas de ensino, considerando o currículo local, às suas características regionais, diante da diversidade histórica, social, ambiental e cultural que exigem da Educação Básica novas concepções e arranjos curriculares capazes de dialogar com as juventudes e seus anseios.” (p. 18). “[...] instrumentos norteadores das ações escolares nas Unidades Educacionais públicas e privadas [...].” (p. 9).	“A formação dos jovens no século XXI é um grande desafio, exigindo um conjunto de competências para viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais competitivo e complexo. Além das competências relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também temos outras competências como atuar criticamente, resolver problemas e trabalhar de forma colaborativa.” (p. 39).

PARANÁ	“O currículo é a expressão da função socializadora da escola. Nele estão expressos os objetivos e objetos de aprendizagem e as formas de desenvolvê-los, com a projeção intencional das aprendizagens propostas, esperadas e geradas (SACRISTÁN, 2000).” (p. 60). “O Currículo contém em si o que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo de sua vida. As decisões sobre o currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído e qual seu papel nos destinos humanos (MELLO, 2014; SACRISTÁN, 2013).” (p. 60). “A nova proposta de estruturação curricular [...] apresenta uma lógica diversa àquela estabelecida tradicionalmente, de caráter disciplinar. O currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, tendo em vista que as competências, por si, expressam uma integração dos conteúdos, conceitos e processos metodológicos.” (p. 63). “[...] o currículo deve ser organizado e planejado, dentro das áreas de conhecimento, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.” (p. 65).	“O termo competência é definido, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), 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.” (p. 512). “Ensinar por competências é ter, antes de tudo, uma relação intrínseca com o conteúdo apresentado em sala de aula, com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, as habilidades, a partir do currículo previamente proposto pela escola e, consequentemente, as competências almejadas.” (p. 486).
PERNAMBUCO	“O currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar.” (p. 12) “[...] o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social.” (p. 12).	“Competências são compreendidas 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.” (p. 17). “Educar por competências configura repensar e reorganizar os conteúdos, de tal modo que tenham sentido e significado para os estudantes. É criar situações-problema, contextualizando a prática educativa com as suas vivências e os seus saberes.” (p. 17).
PIAUÍ	“O desenvolvimento de um currículo de caráter flexível apoiado nos itinerários formativos configura-se como um passo importante para a adaptação e acompanhamento dos jovens na era da quarta revolução industrial [...]”. (p. 377).	“Competências desenvolvidas por meio do conjunto articulado de unidades curriculares que se complementam e seguem um fluxo conforme os eixos estruturantes, levando o estudante a desenvolver habilidades e atitudes, em processo contínuo, para chegar ao resultado desejado de aquisição e apropriação do conhecimento.” (p. 20).

RIO DE JANEIRO	“Currículo é resultado de um conjunto de conhecimentos e saberes selecionados, mas, também, é trajetória, é território e é vivência, que se amplia na relação cotidiana que se estabelece entre professores, estudantes e escola[...]”. (p. 20). “O currículo é o veículo da educação que permeia a intencionalidade, a ideologia e as políticas educacionais, que subsidiam as ações pedagógicas, promovendo momentos de aprendizagens significativas, ativas e criativas. Desenvolve o pensamento crítico do educando para viver em uma sociedade multicultural.” (p. 57). “A proposta pedagógica do currículo permite uma dialogicidade na Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares em Espaços de Privação de Liberdade presencial e semipresencial, nas Unidades Escolares em Espaços Socioeducativos e no EM Regular. Além disso, integra as características que marcam as diferenças regionais encontradas no amplo território do Estado do Rio de Janeiro que se refletem na vida social dos indivíduos.” (p. 15). “[...]currículo que contempla o desenvolvimento integral e o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem possibilitando aos jovens escolherem itinerários formativos e trilhas de aprofundamento.” (p. 20).	“As competências no currículo referencial do estado do Rio de Janeiro articulam-se com os itinerários formativos e as bases estruturantes para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhadas às diretrizes da BNCC.” (p. 13).
RIO GRANDE DO NORTE	“O currículo escolar deve ser compreendido como conjunto integrado e articulado de vivências e experiências. Estas, também, devem possibilitar aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno dos objetos de conhecimento, considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências, que são acionadas por eles na tomada de decisões, na resolução de problemas presentes na vida cotidiana, no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania.” (p. 35).	“Nessa perspectiva, consideramos o pensamento de Gimeno Sacristán, ao fazer a seguinte afirmação sobre competência: É mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos (conceitos, procedimentos/habilidades e atitudes) e valores utilizados de modo eficaz em situações reais (2011, p. 84).” (p. 24).
RIO GRANDE DO SUL	“[...] um documento incluído, ou seja, que atenda as especificidades de cada estudante, de cunho flexível, adaptável, norteador e que reproduza um instrumento de ligação entre a cultura regional e local, em consonância com as demandas da sociedade que ali está estruturada, na perspectiva de promover um desenvolvimento sustentável. O Currículo é um registro de intencionalidades, que expressa o que se espera que o estudante alcance ao longo de sua escolarização.” (p. 95).	“As Competências Gerais estabelecidas pela BNCC para o EM orientam a organização da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos em Áreas de Conhecimento, a serem ofertados pelas diferentes redes e unidades escolares. As distintas áreas de conhecimento do EM estão adequadas, definidas e estruturadas em Competências Específicas, relacionando-se com as habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa na FGB.” (p. 56).

RONDÔNIA	“Amiúde, quando falamos em currículo estamos nos referindo ao conhecimento que se julga necessário para os estudantes adquirirem no decorrer de sua trajetória escolar. Posto isso, o currículo será norteado pelas “diferentes concepções de mundo de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos” (MELO 2014, p. 01).” (p. 13). “o currículo do EM, deve ter por escopo a redução da distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, apresentando uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, como preparação geral para prosseguimento dos estudos ou, facultativamente, preparação para profissões técnicas.” (p. 22). “[...] o currículo não pode ser concebido como um rol de disciplinas organizadas de forma linear no tempo já culturalmente definido em função de horas-aula. Por outro lado, ele não pode ser tomado como se fosse um objeto per si. O currículo não tem vida própria, ele não é a expressão dele mesmo. Ele revela, então, um projeto de realidade, de mundo, de homem e de educação. Nele se manifesta a concepção que se define a partir da intencionalidade histórica e social sobre a escola. O currículo integrado, por sua vez, se caracteriza exatamente pela integração de todas as potencialidades da condição humana.” (p. 46). “[...] um currículo, na perspectiva da Educação Integral, deve integrar os potenciais educativos, pois isto amplia as ferramentas de contextualização no processo de produção do conhecimento, aumenta os vínculos estabelecidos entre os estudantes, diversifica as ofertas educativas e os espaços de aprendizagem, potencializando, entre outras coisas, a tão desejada articulação entre escola e famílias, escola e comunidade. Pode-se afirmar, igualmente, que o currículo integrador também apoia o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, na medida em que oferece um campo concreto de experiências no qual os estudantes podem aplicar e consolidar habilidades.” (p. 47).	“[...] competências, que permitem ao estudante “se expressar e se apresentar como possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (MELO, 2014, p. 8). O autor destaca ainda que a partir daí, inicia-se um movimento mundial em busca de uma transformação curricular em que os conteúdos estão a serviço da aprendizagem de competências.” (p. 11).

RORAIMA	“Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica um currículo flexível, diversificado e criativo, no qual as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos. Tal proposta comporta em sua estrutura a concepção de redes, com intuito de viabilizar atender à proposta pedagógica da escola, as necessidades de formação, demandas e aspirações das juventudes contemporâneas via itinerários e flexibilização como princípios de organização curricular.” (p. 18). “Currículo Flexível: ofertar opções de percursos formativos para que os estudantes possam escolher de acordo com as suas preferências e interesse.” (p. 32). “as redes devem estabelecer formas de organização do currículo que visem a ressignificação dos saberes e práticas escolares de forma contextualizada com as realidades roraimenses, permitindo ao estudante vislumbrar novas possibilidades de ensino e aprendizagem.” (p. 34). “As bases da teoria Vigotiskiana e Piagetiana, também, permeiam o currículo, pois, reconhece a estreita interação de aspectos biológicos e de fatores culturais para o desenvolvimento da aprendizagem.” (p. 50).	“[...] a progressão da aprendizagem ocorra por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências específicas e habilidades definidas por áreas do conhecimento de modo que os estudantes consolidem, aprofundem e ampliem a formação do Ensino Fundamental e desenvolvam as competências gerais da Educação Básica.” (p. 50).
SANTA CATARINA	“[...] o currículo deve conectar a educação ao mundo do trabalho e à prática social, além de contemplar metodologias que favoreçam a contextualização e a articulação entre diferentes campos de saber. Também traça parâmetros para delimitar a configuração dos Itinerários Formativos e da parte comum do currículo.” (p. 23).	“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 dos mundos do trabalho. Ou seja, desenvolver competências é a possibilidade de unir conhecimentos teóricos e práticos, com valores éticos e ação cidadã para atuar na vida, na comunidade e na sociedade como um todo. No Currículo de Base do EM do Território Catarinense, são elencados objetos de conhecimento voltados a apoiar o processo de desenvolvimento das habilidades e a auxiliar na promoção das competências previstas na Base.” (p. 350).
SÃO PAULO	“O Currículo Paulista etapa EM, demanda novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores. Nesse processo, a flexibilização, materializada nos itinerários formativos, apresenta formas de propiciar novas experiências de organização e estrutura do ensino nas escolas, que deverão ser incorporadas nas suas Propostas Pedagógicas e/ou Regimentos Escolares.” (p. 16).	“Reiterando os termos da BNCC, o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (praticas, 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). Assim, o Currículo indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “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.” (p. 30).

SERGIPE	"O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais." (p. 875).	"O Currículo de Sergipe tem como base 8 (oito) princípios norteadores, alinhados às 10 (dez) competências gerais, com o objetivo de prover o desenvolvimento integral estudante, a saber: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade." (p. 883).
TOCANTINS	"O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais." (p. 18).	"A BNCC define o termo Competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018. p. 8)." (p. 14).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

A categorização das concepções de currículo e de competência presentes nos documentos curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal foi realizada com base em uma análise qualitativa, de natureza interpretativa e documental. A análise concentrou-se na identificação dos sentidos atribuídos a esses dois conceitos-chave no interior das propostas curriculares, considerando tanto os trechos explicitamente conceituais quanto as formulações implícitas nos textos.

Para guiar essa etapa, foram formuladas duas perguntas analíticas centrais: (1) Qual o conceito ou concepção de currículo está explícito ou implícito no documento? e (2) Qual o conceito ou concepção de competência é apresentado? A partir dessas questões, procedeu-se à identificação de regularidades discursivas nos documentos, agrupando-as em categorias que expressam diferentes matrizes conceituais.

Considerando as questões referidas acima, foram definidas as categorias a serem utilizadas na análise. Para a concepção de currículo, foram estabelecidas as seguintes categorias:

1. Currículo como documento normativo e estruturante;
2. Currículo como ação educativa e formativa;
3. Currículo como construção coletiva e social;
4. Currículo flexível e adaptável às realidades locais.

Já as categorias para a concepção de competência foram definidas da seguinte forma:

1. Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;

2. Competência como resposta a demandas complexas;
3. Competência como formação integral e cidadã.

Na etapa seguinte, realizou-se uma análise das categorias estabelecidas, identificando o que emergiu a partir do conteúdo analisado, relatando-se os resultados da análise para apresentar os principais achados.

No que diz respeito às categorias referentes à concepção de currículo, a categoria denominada "Currículo como documento normativo e estruturante" foi definida pelo fato de as concepções apresentarem a ideia de um currículo concebido com um viés oficial e orientador, que atua na organização e regulação dos sistemas educacionais. Como exemplo, destacam-se os estados do Acre, ao definir o currículo como "[...] um documento norteador do processo pedagógico [...] com base na equidade das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica." (p. 26); o estado da Bahia, ao afirmar que "O currículo, em seus múltiplos sentidos, tem centralidade na organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino." (p. 9); e o estado de Goiás, que concebe o currículo "[...] como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes." (p. 56).

A categoria "Currículo como ação educativa e formativa" engloba as concepções de currículo que dão ênfase ao seu papel central na formação integral do estudante, para além da transmissão de conteúdos, considerando os aspectos cognitivos, os valores, as competências e as habilidades. Como exemplo, destacam-se os estados do Distrito Federal, que conceitua o currículo "[...] como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares." (p. 77); o Maranhão, que concebe o currículo "[...] como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, articulando vivências e saberes dos estudantes." (p. 101); e o Rio de Janeiro, que entende o currículo como "[...] resultado de um conjunto de conhecimentos e saberes selecionados, mas, também, é trajetória, é território e é vivência." (p. 20).

A categoria "Currículo como construção coletiva e social" engloba as concepções de currículo que destacam a natureza participativa e contextualizada do currículo, reconhecendo-o como um produto das interações entre diferentes sujeitos e influências culturais, sociais e históricas. Como exemplo, destacam-se os estados de Pernambuco, que compreende o currículo "[...] como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades." (p. 12); o Pará, ao afirmar que "O currículo escolar deve constituir-se a partir de pluridiversidades e diferenças, promovendo a equidade e qualidade da educação." (p. 41); e a Paraíba, que define o currículo como

“[...] tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade.” (p. 111).

Por fim, a categoria “Currículo flexível e adaptável às realidades locais” engloba as concepções de currículo que consideram a diversidade cultural e social dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem significativa, considerando as necessidades, experiências e contextos dos estudantes e de suas comunidades. Como exemplo, destacam-se os estados de Roraima: “A BNCC indica um currículo flexível, diversificado e criativo, no qual as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos.” (p. 18); o Rio Grande do Sul: “Um documento que atenda às especificidades de cada estudante, de cunho flexível e adaptável.” (p. 95); e Santa Catarina: “O currículo deve conectar a educação ao mundo do trabalho e à prática social, adaptando-se às necessidades locais.” (p. 23).

A seguir, apresentam-se as categorias e os estados pertencentes a cada uma delas, no que diz respeito à concepção de currículo:

Quadro 2. Concepções de Currículo

Categoria	Estados
Currículo como documento normativo e estruturante	Acre, Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia, Amapá, Rio Grande do Norte
Currículo como ação educativa e formativa	Distrito Federal, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Minas Gerais, Piauí, Mato Grosso
Currículo como construção coletiva e social	Pernambuco, Sergipe, Tocantins, Pará, Paraíba
Currículo flexível e adaptável às realidades locais	Roraima, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina, Amazonas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

No que diz respeito às categorias referentes à concepção de competência, a categoria denominada “Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” foi concebida por apresentar a definição conforme preconiza a BNCC: “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” (p. 8). A grande maioria dos estados segue essa concepção. Como exemplo, destacam-se os estados de São Paulo, que a define como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas.” (p. 30); o Paraná, onde “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas.” (p. 512); e Tocantins, que a define como “Mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para o exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 14).

A categoria “Competência como resposta a demandas complexas” engloba as concepções de competência que buscam desenvolver a capacidade dos estudantes de articularem diferentes saberes para lidar com situações e problemas que exigem soluções integradas. Como exemplo, destacam-se os estados do Piauí, ao afirmar que as competências são “[...] desenvolvidas por meio do conjunto articulado de unidades curriculares, levando o estudante a desenvolver habilidades e atitudes para resolver demandas complexas.” (p. 20); e Roraima, ao afirmar que as “Competências são desenvolvidas por meio de progressão e aprofundamento de habilidades ao longo do Ensino Médio.” (p. 50).

Por fim, a categoria “Competência como formação integral e cidadã” engloba as concepções de competência que consideram o desenvolvimento do estudante de forma holística, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Como exemplo, destacam-se os estados de Goiás, ao destacar que “As competências orientam a construção do Projeto de Vida do estudante, promovendo uma formação integral e voltada ao exercício da cidadania.” (p. 58); Sergipe, ao afirmar que as “Competências visam desenvolver colaboração, respeito, criticidade e equidade nos estudantes.” (p. 883); e o Pará, ao pontuar que as “Competências promovem equidade, garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral.” (p. 54).

A seguir, apresentam-se as categorias e os estados pertencentes a cada uma delas, no que diz respeito às concepções de competência:

Quadro 3. Concepções de competência

CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA	
Categoria	Estados
Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores	Acre, Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rondônia, Amapá, Rio Grande do Norte, Maranhão, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraíba, Tocantins, Santa Catarina, Amazonas, São Paulo e Rio Grande do Sul
Competência como resposta a demandas complexas	Ceará, Piauí, Roraima, Mato Grosso
Competência como formação integral e cidadã	Distrito Federal, Pernambuco, Goiás, Sergipe e Pará

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025).

Após a apresentação das categorias, parte-se para o tratamento dos resultados e/ou interpretação com os principais achados.

Com relação aos achados referentes à concepção de currículo, os resultados evidenciam uma clara tendência à concepção de um currículo mais flexível, considerando as diferenças regionais e culturais dos estados. Percebe-se que o currículo deve ser compreendido não como um instrumento

rígido, mas como um instrumento dinâmico, passível de adaptação às realidades locais, respeitando as diversidades culturais, sociais e econômicas das diferentes regiões.

Esse achado vai ao encontro de Sacristán (2017), ao afirmar que

> A própria organização do currículo em ciclos educativos, ou incorporando elementos optativos, exige estruturas de funcionamento coordenado entre os professores. À medida que o currículo ofereça elementos de flexibilização para concretizar em cada caso e não seja um guia detalhado de antemão para os professores exigirá estruturas de funcionamento coletivo. Por isso, qualquer política educativa considerar notar a potenciação dos aspectos organizativos nas escolas para coordenar os professores, ao mesmo tempo que se proponham reformas curriculares que não sejam propostas fechadas para cada um deles aplicar mecanicamente (p. 195).

Foi possível observar, ainda, que, pelo fato de a flexibilidade curricular ser apontada como essencial, e corroborando com a citação acima, a flexibilização é fundamental para garantir itinerários formativos diversificados, refletindo as demandas locais e as necessidades dos estudantes. A própria BNCC descreve os itinerários formativos como uma parte fundamental do currículo do Ensino Médio, pois proporciona aos estudantes a possibilidade de escolhas de acordo com seus interesses, ao afirmar que "os itinerários formativos se constituem como um conjunto de percursos que o estudante pode seguir no EM, com o objetivo de aprofundar seus estudos em áreas do conhecimento ou desenvolver competências [...], em função de seus interesses e projetos de vida." (Brasil, 2017, p. 112).

Entretanto, essa proposta de flexibilização curricular, da forma como é apresentada pela Medida Provisória nº 746/16 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), ao definir que os itinerários formativos serão organizados pelos sistemas de ensino, torna-se contraditória. Conforme afirmam Mendonça Júnior, Fhon e Cassin (2021), na prática, as escolhas não serão feitas pelos estudantes, cujas opções dependerão das condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas. Isso compromete a autonomia dos estudantes na escolha do caminho a seguir.

Dessa maneira, a escolha do itinerário formativo pelo aluno dependerá das condições da escola na qual ele está matriculado. Por fim, na avaliação de Maciel (2019), essa questão pode se tornar problemática diante da realidade das escolas públicas no Brasil, que sofrem com a falta de recursos financeiros, estrutura e corpo docente, especialmente em municípios menores. Para que a mudança produza o efeito esperado, é necessário investimento, apoio e articulação entre os entes federativos, de modo a viabilizar a oferta desses itinerários nas escolas.

A análise revela, ainda, que os currículos dos estados e do Distrito Federal estão considerando a valorização dos saberes regionais. Dessa forma, são reconhecidas as identidades regionais e culturais, fortalecendo o vínculo dos estudantes com sua realidade local. Essa valorização vai ao encontro do que defendem Silva, Almeida e Figueiredo (2024), ao argumentarem que os estudantes, ao terem acesso a

conteúdos que apresentam a realidade e as tradições de sua região, podem se identificar e se orgulhar de suas origens, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento. Ainda, ao atuar na valorização da identidade dos estudantes, promove-se o conhecimento e o resgate das tradições e particularidades regionais, fortalecendo a identidade cultural e o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade.

Foi possível observar que as regiões Norte e Nordeste, em suas concepções de currículo, o associam à promoção da justiça social e à formação integral do estudante, enquanto os estados das regiões Sul e Sudeste enfatizam a articulação com o mundo do trabalho e a cidadania. Os estados do Centro-Oeste destacam a importância do currículo na construção de projetos de vida e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Com relação aos achados referentes à concepção de competência, este estudo revela que a maioria dos currículos dos estados e do Distrito Federal referenciam a BNCC ao definir o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores para resolver problemas complexos.

Cabe ressaltar que o ensino por competências, centrado na adaptação do sujeito às demandas do mercado, acentua a necessidade de conformidade e flexibilidade, em detrimento da formação crítica e emancipatória. Para Duarte (2011, p. 187), o ensino por competências "[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo".

Dessa maneira, o ensino centrado nas competências resulta na secundarização de conteúdos científicos e filosóficos, priorizando habilidades práticas voltadas para o mercado, em detrimento do pensamento crítico e reflexivo.

Esse contexto encontra-se materializado na BNCC, visto que, para Branco *et al.* (2019), ao direcionar a educação para o desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC pretere os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão.

> Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (SAVIANI, 2013, p. 437).

Ainda mais, Almeida e Vieira Júnior (2023) avaliam que, devido à BNCC, o Ensino Médio, com um currículo focado no desenvolvimento de "competências e habilidades", independentemente do

arranjo curricular que venha a ser cursado pelo estudante, não promove o desenvolvimento voltado à emancipação. Isso torna ainda mais desafiador o papel do professor, que precisa ensinar aos alunos o valor da luta contra as desigualdades e injustiças sociais que persistem no Brasil. Nesse contexto, o processo educativo torna-se um enfrentamento, já que se deve ensinar aquilo que se opõe ao cerne da política educacional do país.

Portanto, a pedagogia das competências emerge como resposta às demandas do capital, orientando a educação para a formação de sujeitos adaptáveis e resilientes, necessários ao mercado de trabalho flexível.

Outro ponto significativo é que as competências socioemocionais emergem como um componente importante na formação integral dos estudantes, promovendo habilidades como empatia, resiliência e cooperação. O desenvolvimento dessas habilidades é positivo para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios da vida social e profissional.

Entretanto, é necessário cautela, pois essa ênfase nas competências socioemocionais pode ser uma maneira de neoliberalização da educação, visto que transfere aos estudantes a responsabilidade pelo seu sucesso e bem-estar com base em suas próprias competências emocionais, em vez de considerar as questões de cunho estrutural, como desigualdade social e questões familiares.

Além disso, para Silva (2022), a formação de competências socioemocionais vem sendo "apresentada como solução para os problemas decorrentes da alienação inerente à sociedade capitalista, contribuindo, porém, tão somente para o aprofundamento dessa alienação e a manutenção das relações de dominação vigentes" (p. 1).

Da mesma forma, o autor aponta que existe um papel ideológico na formação de competências socioemocionais na escola. Ao analisar um documento da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais, ao afirmar que pessoas "menos favorecidas" estariam em situação melhor se tivessem competências socioemocionais, depreende-se que essa afirmação reforça uma concepção de educação idealista, acrítica, que intenta justificar os problemas sociais apontando insuficiências institucionais ou individuais no processo de escolarização.

Ademais, essa visão tem levado a escola a se envolver em uma variedade de atividades, o que resulta em novas atribuições para os professores, muitas vezes relacionadas a áreas de competência de outros profissionais, como educação ambiental, financeira e sexual, com uma abordagem normativa e prescritiva em detrimento da troca de conhecimentos, como destaca Saviani (2005). Essa tendência

reflete a tentativa de transferir a responsabilidade por problemas ambientais e financeiros aos indivíduos, preservando a estrutura capitalista.

Por fim, o alinhamento entre currículo e as demandas do mercado de trabalho é um aspecto reforçado em diversas propostas, buscando preparar os estudantes para desafios profissionais e sociais. Esse alinhamento se justifica, visto que a BNCC se estrutura em um "projeto educativo de formação para a empregabilidade, com a centralidade das competências, a partir de um modelo de Ensino direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficientista, inspirado nas teorias comportamentais" (Filipe, Silva e Costa, 2021, p. 783).

Em suma, reconhece-se a importância das mudanças no currículo em busca de preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, promovendo habilidades práticas, autonomia e resiliência. Contudo, deve-se atentar para os riscos de se priorizar a formação de mão de obra adaptável às exigências do mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das propostas curriculares do Ensino Médio dos 26 estados e do Distrito Federal permitiu compreender que as concepções de currículo apresentam maior diversidade do que as concepções de competência. Os documentos foram agrupados em quatro matrizes predominantes: currículo como documento normativo e estruturante; currículo como ação educativa e formativa; currículo como construção coletiva e social; e currículo flexível e adaptável às realidades locais. Essa pluralidade demonstra que os sistemas buscam articular a referência nacional às características culturais, sociais e educacionais de seus territórios.

Apesar dessa diversidade, a flexibilidade curricular constitui uma tendência recorrente. Os documentos valorizam percursos formativos, especificidades regionais, projetos de vida e formação integral. Entretanto, a possibilidade de escolha dos estudantes é condicionada pela capacidade de oferta das redes e das escolas. Sem investimento, infraestrutura e profissionais suficientes, a flexibilização pode resultar em opções restritas e reproduzir desigualdades entre territórios e instituições.

No que se refere à competência, verificou-se forte convergência com a BNCC. A maioria das propostas adota a definição de competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a demandas complexas. Embora essa formulação possa favorecer aprendizagens contextualizadas, ela deve ser acompanhada de atenção ao papel dos conhecimentos escolares e às finalidades sociais da educação. A centralidade das competências não pode produzir o esvaziamento dos conteúdos nem reduzir a formação à adaptabilidade, à empregabilidade e ao atendimento das exigências do mercado.

As competências socioemocionais também precisam ser tratadas de modo crítico. Empatia, cooperação, autonomia e resiliência podem contribuir para a formação integral, mas não devem ser utilizadas para individualizar problemas produzidos por desigualdades econômicas, sociais e institucionais. A educação precisa articular o desenvolvimento pessoal à compreensão das condições coletivas que afetam a vida dos estudantes.

Conclui-se que os currículos analisados incorporam princípios de formação integral, cidadania, diversidade e contextualização, mas permanecem fortemente estruturados pela linguagem e pelas categorias da BNCC. A construção de uma política curricular democrática exige que a referência nacional seja acompanhada de autonomia pedagógica, participação docente, valorização dos saberes regionais e condições materiais de implementação. Mais do que formar sujeitos adaptáveis, o currículo deve assegurar acesso ao conhecimento e contribuir para que os estudantes compreendam criticamente a realidade e participem de sua transformação.

Como limite, esta investigação examina o currículo prescrito e não alcança diretamente sua materialização nas escolas. Estudos posteriores podem analisar como professores, gestores e estudantes interpretam essas concepções e como elas se concretizam no currículo em ação, especialmente diante das diferentes condições de oferta do Ensino Médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

ACRE. SEE. Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo EM. Rio Branco: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEAC.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ALAGOAS. SEDUC. Referencial Curricular de Alagoas etapa EM. Maceió: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/copy_of_RCSEEAL.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ALMEIDA, Maria Alves de; VIEIRA JUNIOR, Niltom. Análise do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 37, 26 de setembro de 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/37/analise-do-novo-ensino-medio-no-sistema-estadual-de-ensino-de-minas-gerais.

AMAPÁ. SEED. Referencial Curricular Amapaense do EM. Macapá: SEED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEAP.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

AMAZONAS. SEDUC. Referencial Curricular Amazonense do EM. Manaus:

BAHIA. SEC. Documento Curricular Referencial da Bahia - EM. Salvador: SEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEBA.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

CEARÁ. SEDUC. Documento Curricular Referencial do Ceará do EM. Fortaleza:

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Currículo em Movimento do Novo EM. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. Currículo do EM. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RC_ES_Final_compressed_1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. DOS S.; COSTA, Á. DE C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GOIÁS. SEDUC. Documento Curricular para Goiás – Etapa EM. Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEGO.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-27, 2019.

MARANHÃO. SEEMA. Documento Curricular para o Território Maranhense - EM. São Luís: SEEMA, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEMA.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MATO GROSSO. SEDUC. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa do EM. Cuiabá: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMT.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. SED. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do EM. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMS.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

MENDONÇA JÚNIOR, José Aparecido Valério; FHON, Jack Roberto Silva; CASSIN, Marcos. Reforma do Ensino Médio: análise dos limites e possibilidades na direção da universalização. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 16, p. 1-24, 2021.

MINAS GERAIS. SEE. Currículo Referência de EM do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

PARANÁ. SEED. Referencial Curricular para o EM do Paraná. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEPR.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024. PASSOS. M. S. C. Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização dos NTEs em Salvador – Bahia. 2006. 202 f.– Faculdade de Educação, Universidade do Estado da

PARAÍBA. SEE. Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o EM. João Pessoa: SEE, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>.

Acesso em: 11 mai. 2024.

PARÁ. SEDUC. Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa EM. Belém: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

PERNAMBUCO. SEDUC. Currículo de Pernambuco – EM. Recife: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/copy_of_RCSEEPE.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIAUÍ. SEDUC. Currículo do Piauí - Novo EM – Caderno 1. Teresina: SEDUC, 2021a. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIAUÍ. SEDUC. Currículo do Piauí - Novo EM – Caderno 2. Teresina: SEDUC. 2021b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/14novo%20ensino%20medio%20Caderno02_Curriculo.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PIAUÍ. SEDUC. Currículo do Piauí - Novo EM – Caderno 3. Teresina: SEDUC, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEEPI.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – EM. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qIzpl-no5bTuI9dF5T8inrbyBR7qmSEX/view>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. SEEC. Referencial Curricular do Novo EM Potiguar. Natal: SEEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEERN.PDF>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. Referencial Curricular Gaúcho para o EM. Porto Alegre: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/RCSEERS.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

RONDÔNIA. SEDUC. Referencial Curricular para o EM de Rondônia. Porto Velho:

RORAIMA. SEED. Documento Curricular de Roraima para etapa EM. Boa Vista: SEED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEERR.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTA CATARINA. SED. Currículo Base do EM do Território Catarinense. Florianópolis: SED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/copy_of_RCSEESC.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SERGIPE. SEDUC. Currículo do Estado de Sergipe Etapa EM. Aracajú: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEESE.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SILVA, Clodoaldo Matias; ALMEIDA, Janderson Gustavo Soares de; FIGUEIREDO, Suelem Sampaio. A importância da literatura regional na valorização da identidade dos(as) alunos(as) no Ensino Médio do Estado do Amazonas. Marupiara: Revista Científica do CESP/UEA, n. 13, p. 31-51, 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. e022013, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SÃO PAULO. SEDUC. Currículo Paulista Etapa EM. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/RCSEESP.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

TOCANTINS. SEDUC. Documento Curricular para o Território do Tocantins Etapa EM. Palmas: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/novo-ensino-medio/pdfs/RCTOFinal_compressed.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.