UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

INÊS SILVA GONÇALVES DOS SANTOS

DESAFIOS E ENTRAVES DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Vitória da Conquista — BA

2022

INÊS SILVA GONÇALVES DOS SANTOS

DESAFIOS E ENTRAVES DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Vitória da Conquista — BA

2022

S237d

Santos, Inês Silva Gonçalves dos.

Desafios e entraves do novo ensino médio na Bahia: os contextos de influência e produção de texto. / Inês Silva Gonçalves dos Santos, 2022.
132f.
Orientador (a): Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 125 – 132.
1. Currículo – Política educacional. 2. Projeto de vida. 3. Reforma do Ensino Médio. 4. Ensino Médio. I. Carmo, Edinaldo Medeiros. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

INÊS SILVA GONÇALVES DOS SANTOS

DESAFIOS E ENTRAVES DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Aprovada em 18 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo – UESB (orientador)

_____

Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel – UNEB (avaliadora externa)

_____

Prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina – UESB (avaliadora interna)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que é meu sustento e minha fortaleza para enfrentar todos os momentos da vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo, que com muita paciência, respeito e competência, conduziu-me nos caminhos dessa pesquisa, sempre atento à coerência, à clareza e à organização do trabalho.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Gabriela Sousa Rego Pimentel e Prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições que me ajudaram a construir essa dissertação.

Aos professores da Linha 4 do PPGEd, pelas aprendizagens proporcionadas e pelo exemplo de profissionalismo, os quais contribuíram para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Ao meu amado esposo e companheiro de todas as horas, Rubens, pela paciência, pelo amor, pela força e por sempre acreditar em mim.

Aos meus queridos filhos Antônio e Lorena que sempre me incentivaram a seguir em frente me fazendo confiar e ser capaz de vencer mais uma etapa de minha vida.

À minha mãe, Maria e meus irmãos, sempre presentes em todos os momentos, apoiando-me, incentivando e ajudando a seguir firme nesta jornada.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho, em especial, Nete, Nilson e Regiane por serem meu ombro nos momentos de angústias.

Ao diretor Gilson e à coordenadora Jamilly que com muita boa vontade e presteza disponibilizaram documentos da escola, imprescindíveis para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A minha ex-colega Débora que me fez acreditar que o sonho do mestrado seria possível. Minha eterna gratidão.

Agradeço aos meus colegas da linha 4 pela amizade e companheirismo durante toda trajetória do mestrado. A distância não nos tirou a capacidade de sermos solidários uns como os outros.

Temos de reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse outro cenário, a educação não é um instrumento de metas econômicas, produtivistas, empresariais, financeiras.

Tomaz Tadeu da Silva, 2001.

RESUMO

O objetivo central da pesquisa foi compreender os fundamentos que embasam a proposta curricular, presente nos documentos normativos da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, cujo aporte teórico-metodológico se sustenta na abordagem ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. Para tanto, buscou analisar os contextos de influência e de produção de texto da Reforma do Ensino Médio, especialmente da Lei n.º 13.415/2017, bem como identificar os principais entraves e/ou possibilidades que possam dificultar ou favorecer a implantação do Novo Ensino Médio no âmbito estadual e da Instituição Escolar. A natureza desse estudo está fundamentada na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental. Nesse aspecto, tomamos como fonte dos dados os dispositivos legais que implantaram a Reforma, com destaque para a Lei n.º 13.415/2017, resoluções, portarias, Guias de Implementação e Documentos Orientadores, o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da escola selecionada para a pesquisa e produções científicas sobre os processos de elaboração da Reforma, para subsidiar as análises, com base no ciclo de políticas. As discussões apontaram que as atuais políticas educacionais resultaram de agendas e agências multilaterais e internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (UNESCO) que se materializam por meio de acordos e negociações, que se deram fora e dentro do contexto nacional, nas diversas arenas onde elas foram elaboradas e reelaboradas com a participação, também, do setor privado. Nesse sentido, percebemos que os discursos corporificados na Reforma do Ensino Médio — apesar das críticas e embates de Movimentos e Instituições que se mostraram contrárias como o Movimento em Defesa do Ensino Médio, ANPED, ABdC, dentre outros — estão em consonância com interesses econômicos e com a melhoria dos indicadores impostos pelas avaliações em larga escala. Verificamos, do mesmo modo, que ao preconizar o atendimento ao Projeto de Vida dos estudantes, mediante diferentes itinerários formativos, a Reforma esvazia o currículo desta etapa da Educação Básica. Ademais, por meio do Documento Orientador e do DCRB e da PFC da escola, notamos que o Novo Ensino Médio na Bahia pode tomar novos contornos, reforçando ideia que a políticas curriculares são sempre recontextualizadas.

Palavras-chave: Currículo. Política educacional. Projeto de Vida. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The main objective of the research was to understand the fundamentals that support the curricular proposal, present in the normative documents of the Secondary Education Reform established by Law n.º13.415/2017, having the theoretical-methodological approach to the policy cycle approach of Stephen Ball and collaborators. And for that, it sought to analyze the contexts of influence and text production of the Secondary Education Reform, especially of Law n.º 13.415/2017, as well as identifying the main obstacles and/or possibilities that may hinder or favor the implementation of the New High School at the state level and at the School Institution.º The nature of this study is based on a qualitative approach, through documentary research. In this regard, we took as a source of data the legal provisions that implemented the Reform, with emphasis on Law n.º 13.415/2017, resolutions, ordinances, Implementation Guides and Guiding Documents, the Bahia Curriculum Reference Document (DCRB), the Curriculum Flexibility Proposal (PFC) of the selected school for research and scientific production on the processes of elaboration of the Reform, to support the analyses, based on the policy cycle. The discussions pointed out that current educational policies resulted from multilateral and international agendas and agencies such as the World Bank, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) which they materialize through agreements and negotiations, which took place outside and within the national context, in the various arenas where they were elaborated and re-elaborated with the participation of the private sector as well. And in this sense, we realize that the discourses embodied in the Secondary Education Reform, despite criticism and clashes from Movements and Institutions that proved contrary, such as the Movement in Defense of Secondary Education, ANPED, ABdC, among others, is in line with economic and the improvement of indicators imposed by large-scale assessments. We also verified that, by recommending assistance to the students' Life Project through different training itineraries, the Reform empties the curriculum of this stage of Basic Education. Furthermore, through the Guiding Document and the DCRB and the school's PFC, we note that the New High School in Bahia takes on new contours, reinforcing the idea that curriculum policies are always recontextualized.

Keywords: Curriculum. Educational politics. Life Project. High School Reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Trajetória da Reforma do Ensino Médio 63
Figura 2 — Ações do Grupo de Trabalho do CONSED 66
Figura 3 — Cronologia do Novo Ensino Médio segundo o MEC 78
Figura 4 — Territórios de Identidade da Bahia 89
Figura 5 — Proposta curricular para o Novo Ensino Médio 94
Figura 6 — Eixos estruturantes do currículo na Bahia 103
Figura 7 — Mapa do Território da Chapada Diamantina 106
Figura 8 — Dados Educacionais gerais do Território da Chapada Diamantina 107
Figura 9 — Plano de flexibilização curricular da escola 110
Figura 10 — Organização da Flexibilização Curricular 117

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 — Matrícula Ensino Médio 2016 - 2020.....72

Quadro 1 — Algumas alterações da MP n 746/2016 na conversão para a Lei n. 13.415/2017 76

Quadro 2 — Distribuição dos Municípios Sede por Território de Identidade 89

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Atividade Complementar
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
CEENSI	Comissão Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Ìndice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
Pfor	Programa para Resultados
PIF	Programa Itinerários Formativos
PISA	Programa Internacional de Avaliação
PNE	Plano Nacional de Educação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEC	Secretaria de Educação e Cultura da Bahia

SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEMTEC	Secretariado Ensino Médio e Tecnológico
SEPLAN	Secretaria de Planejamento da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**
1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA .. **23**
1.1 Caracterização da pesquisa **23**
1.2 Produção e análise de dados **25**
1.3 A abordagem do ciclo de políticas **26**
2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DISCUSSÕES EM TORNO DAS FINALIDADES, CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS **33**
2.1 Ensino Médio no Brasil: a questão do dualismo estrutural **33**
2.2 Algumas reflexões sobre currículo **39**
2.3 Relação cultura escolar e currículo: um olhar sobre a escola **50**
2.4 Políticas educacionais: a centralidade no currículo **56**
3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO **62**
3.1 Os caminhos da Reforma do Ensino Médio **63**
3.2 O contexto de influência da Lei n.º 13.415/2017 ..... **66**
3.3 Contexto da produção do texto do Novo Ensino Médio **74**
3.4 As especificidades da Lei n.º 13.415 de 2017 ..... **79**
4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: PRIMEIROS DIRECIONAMENTOS **86**
4.1 Os territórios de identidade do Estado da Bahia **86**
4.2 A produção do Documento Orientador da Bahia e suas especificidades **90**
4.2.1 Organização Curricular: flexibilização e arquitetura no contexto da Rede Estadual de Ensino 93
4.3 O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB): possíveis desdobramentos **99**
5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA UNIDADE ESCOLAR: LEITURAS E RE(ELABORAÇÕES) **105**
5.1 Caracterização do território, município e Unidade Escolar pesquisada **105**
5.2 O processo de elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) **109**
5.3 A Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) e suas especificidades **113**
CONSIDERAÇÕES FINAIS **122**
REFERÊNCIAS **126**

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira legou à contemporaneidade vários problemas de ordem sociocultural, que somados às novas configurações que o mundo atual requer, produzem reflexos significativos em sala de aula, fato que impõe aos educadores construírem, com seus pares, práticas pedagógicas que atendam às necessidades do homem atual e, consequentemente, assegurem a efetividade da qualidade do ensino-aprendizagem.

Sabe-se, porém, que as mudanças, principalmente no âmbito educacional, não ocorrem como toque de mágica, são lentas e exigem dos seus atores sacrifícios e esforços conjuntos. A persistência e o trabalho articulado da escola dentro e fora do seu espaço, aliados ao apoio e mudanças estruturais por parte dos órgãos governamentais, poderão permitir, em um processo contínuo, o alcance dos objetivos almejados.

É esta consciência que gera o compromisso de todo e qualquer profissional com a educação, colocando professores e gestores como agentes importantes na construção de um mundo melhor, mais digno, mais humano o que requer, portanto, ousadia e coragem para romper modelos já cristalizados, bem como fomentar a necessidade da ampliação do conceito que se tem de educação.

Ao longo da vivência de 29 anos na Educação Básica, dos quais quatorze anos atuando como professora e quinze dedicados à gestão escolar (2000 – 2015), muitos foram os desafios e algumas conquistas, uma delas foi o Prêmio de Referência em Gestão Escolar, Ano Base 2005, recebido pelo Colégio Estadual Nercy Antônio Duarte. Prêmio este que me oportunizou uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos para vivenciar a realidade escolar em Unidades de Educação Básica estadunidenses.

Os alunos do Ensino Médio, no referido país, estudam em tempo integral, a escola oferece um currículo enxuto e, ao mesmo tempo, flexível possibilitando-os uma formação, integral, em espaços adequados para o desenvolvimento de competências e habilidades, além da preocupação com a formação de gestores, professores e funcionários. Essa realidade é muito diferente do cenário das escolas brasileiras que carecem não somente de recursos físicos e materiais, como de formação continuada aos professores para a efetivação de um ensino de qualidade.

Nas escolas de Ensino Médio que visitei, o que me chamou a atenção, além da estrutura física e material, foi a organização dos espaços de aula em salas ambiente. O professor permanecia nas salas, organizadas e estruturadas de acordo a suas disciplinas e, a cada término de aula, os alunos se deslocavam e isso foi predominante nas escolas de Ensino

Médio visitadas. Essa organização favorecia ao professor e aos alunos um ambiente adequado aos estudos de conteúdos que dependem de recursos diferenciados.

Houve uma visita em uma *High School* no Estado de Oklahoma que me chamou bastante atenção e que, hoje, faz-me pensar sobre as possibilidades para implantação do Novo Ensino Médio no que diz respeito aos itinerários formativos. Os alunos cursavam as disciplinas do currículo em suas escolas e, duas vezes por semanas, eram levados ao Centro Tecnológico ICTC — uma escola técnica filiada ao Departamento de Educação Profissional e Tecnológica de Oklahoma. Nesse centro, os alunos poderiam aprofundar em alguma área do currículo escolar (formavam turmas de estudos avançados) ou aprender uma profissão como, por exemplo, pedreiro, mecânico, auxiliar de escritório, dentre outras.

Embora os documentos oficiais do Novo Ensino Médio não façam, especificamente, menção ao modelo praticado nos Estados Unidos, percebo que essa proposta de parcerias também está presente na atual Reforma, pois, conforme o Guia de implementação, "[...] as escolas podem estabelecer parcerias com outras instituições de ensino para oferta de diferentes itinerários formativos [...] podem realizar cursos técnicos [...] em escolas credenciadas de sua região (BRASIL, 2018a, p. 17)

O sistema educacional nos Estados Unidos era muito diferente do Brasil. Praticamente, todas as escolas funcionavam em tempo integral e não havia uma lei federal que regia a educação no país. Cada estado possuía sua organização e eram independentes. O Governo Federal ficava com programas de apoio. Um dos programas que estava sendo implantado na época (2006) era o programa "Nenhuma criança deixada para trás" com implantação de conteúdos comuns a serem ensinados tanto no nível primário quanto secundário, visando a alcançar padrões mínimos, para isso, realizavam periodicamente testes em todas as escolas.

Havia, entretanto, uma insatisfação, de alguns profissionais das escolas que visitamos, em relação ao programa acima citado por motivos diversos: a dificuldade em trabalhar com os alunos imigrantes (estes realizam os mesmos testes, mesmo não estando aptos), a falta de apoio do governo para sanar as dificuldades encontradas, dentre outros. Segundos eles, o governo implantou o programa, mas não deu o suporte necessário para que pudessem ter um bom desempenho, o que acarretava "punições" para professores com resultados abaixo do esperado. Outro programa chamado "Compensação Profissional" estabelecia que parte do salário do professor estivesse vinculada ao rendimento dos alunos, medido em função dos testes que eram aplicados periodicamente.

Percebe-se que a educação nos Estados Unidos está muito atrelada ao princípio racional da perfomatividade tyleriana em que, segundo Lopes e Macedo (2011a), o currículo está centrado, principalmente, nos resultados medidos pelas avaliações. O currículo, nesse sentido, tornou o que as autoras apontam com "currículo *accountable*" e representa uma tendência das atuais políticas curriculares em que responsabiliza os profissionais da educação pelos indicadores alcançados, instituindo formas de medir e controlar o que deve ser ensinado e aprendido.

Com relação à implantação do Novo Ensino Médio em nosso país, notamos que se torna um grande desafio, uma vez que a flexibilidade proposta no Novo Currículo, bem como as responsabilidades delegadas à escola para tal implantação requerem engajamento de todos os envolvidos no processo de mudança, assim como mudanças estruturais na escola para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, alterações propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

A presente pesquisa buscou compreender os fundamentos da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415, de fevereiro de 2017. A atual Reforma impõe mudanças significativas na estrutura curricular, na organização do tempo, bem como nas finalidades dessa etapa de ensino que novamente passa a ter como opção a formação técnica profissional por meio de um dos itinerários formativos.

Na rede estadual da Bahia, 565 escolas foram selecionadas pela SEC e, posteriormente, aderiram ao programa de escolas-piloto para a implantação do Novo Modelo a partir do ano de 2020 e, para dar suporte a esse processo, foi instituído, pelo Governo Federal, um programa de apoio ao Novo Ensino Médio mediante Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018, a qual estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. No entanto, o que se percebe ainda é uma indefinição sobre tal implantação e muitas dúvidas permeiam as discussões no interior das escolas.

Vale ressaltar que as instituições selecionadas como escolas-piloto foram contempladas com recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE e orientadas a elaborarem uma Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), conforme portaria n.º 1.024/2018 do Governo Federal, plano este, elaborado por toda equipe escolar.

Neste contexto, o Colégio Estadual Nercy Antônio Duarte, enfrenta um desafio: implantar o Novo Ensino Médio, em que o currículo, a estrutura escolar, a formação de professores e o atendimento às demandas dos alunos se tornam parte integrante desse processo, o que requer não somente investimentos financeiros, apoio técnico da Secretaria de

Educação do Estado e do Núcleo Territorial, mas também envolvimento e compromisso de todos os agentes educativos.

Assim, a Atividade Complementar (AC), espaço dedicado à formação, planejamento e organização das atividades dos professores na escola que prioritariamente era utilizada para elaboração, correção de atividades e planejamento de aulas, passou a privilegiar a formação dos professores, mediante estudos e discussões para o aprofundamento e análise dos documentos que orientam a implantação o Novo Ensino Médio (BAHIA, 2020).

O Novo Ensino Médio propõe a oferta, por parte das escolas, de percursos formativos diferenciados de modo a atender o projeto de vida dos alunos. Dessa forma, esta pesquisa trouxe as seguintes questões norteadoras: que fundamentos embasam a proposta do Ensino Médio na atual Reforma? Quais influências internas e externas contribuíram para a instituição Lei 13.415?

Assim, visando a atender tais questionamentos, temos como objetivo compreender os fundamentos que embasam a proposta curricular presente nos documentos normativos da Reforma. Este objetivo está atrelado a outros três, a saber: analisar os contextos de influência e produção de texto na elaboração da Reforma do Ensino Médio, especialmente da Lei n.º 13.415/2017; analisar os elementos constitutivos da produção da política curricular no âmbito do estado da Bahia e da Unidade Escolar; e identificar os principais entraves e/ou possibilidades que possam dificultar ou favorecer a implantação do Novo Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio tem sido alvo de críticas e embates. Apesar de não ter sido implantada plenamente, algumas escolas já fizeram a adequação curricular para iniciarem a sua efetivação. Com isso percebemos , mesmo que em sua fase inicial, por meio da PFC da escola, como a Reforma está sendo interpretada em uma realidade concreta, por gestores e professores, o que pode contribuir para estudos futuros mais aprofundados sobre a temática.

O interesse por essa pesquisa emergiu principalmente das minhas inquietações diante das alterações propostas pela Reforma, sobretudo em relação ao oferecimento de um currículo flexível que favoreça o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes o que despertou o interesse de compreender os fundamentos do Novo Ensino Médio.

Vale destacar que a implantação ainda não se iniciou plenamente por conta da "pandemia do covid-19"[1], que assolou o mundo desde março de 2020 e resultou no fechamento de todas as escolas em nosso país, no caso do estado da Bahia, as aulas só retornaram em março de 2021, de forma remota. Daí a impossibilidade da realização da

[1] Em 11 de março de 2010 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou como pandemia do COVID-19, a doença causada pelo Novo Coronavírus.

pesquisa como base em processos de implantação do Novo Ensino em uma realidade concreta, ou seja, na sala de aula.

Desde a instituição da Reforma do Ensino Médio — feita via medida provisória (MP) 746/2016, no Governo Michel Temer, a qual, posteriormente, resultou na lei n.º 13.415/2017 — muito se tem discutido sobre os seus impactos nesse nível de ensino, para a sociedade de modo geral e, particularmente, para os estudantes.

Com o propósito de conhecer o que os pesquisadores têm produzido a cerca dessa temática foram feitas pesquisas de publicações na Plataforma CAPES e no Google Acadêmico sobre a Reforma do Ensino Médio, no que tange à análise lei n.º 13.41/2017 e a BNCC. Nesse sentido, foi dada prioridade a publicações feitas nos últimos quatro anos, utilizando os descritores “Reforma do Ensino Médio” e “Lei n.º 13.415”.

Inicialmente, foram selecionados 30 artigos com publicações datadas entre os anos 2017 e 2020. Em um segundo refinamento, após a leitura dos resumos, foi dada preferência às publicações que tratassem da Reforma com ênfase nas análises da Lei n.º 13.415, resultando em 12 artigos. Após uma leitura mais detalhada dos textos, na íntegra e visando a dar maior credibilidade à pesquisa, foram selecionadas publicações de revistas com Qualis A1, A2 e B1, B2, de modo que restaram cinco publicações.

O artigo de Mendonça e Fialho (2020) teve como objetivo principal apresentar uma retomada cronológica das mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro, bem como discutir a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, além de apresentar o cenário da educação nesse nível ensino e os seus desafios. Eles partiram da hipótese de que não há Reforma que qualifique um nível de ensino sem que se leve em consideração a correlação com os outros níveis.

Em relação à BNCC, os autores consideram que a Base embora tenha um discurso que reforce a inserção do indivíduo na sociedade, para a sociedade do conhecimento e para o uso das tecnologias na realização de diversas práticas, há uma mensagem voltada para a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Dessa forma, enfatiza o saber fazer por meio das competências e habilidades. Outro ponto que os autores chamam a atenção é que a proposta de um currículo com base em competências e habilidades veio para controlar o que deve ser ensinado e aprendido, pois veicula os conteúdos da BNCC às avaliações externas. Nesse sentido, reforçam que esse controle recai sobre professores e alunos, mediante tais avaliações.

No que tange à Lei n.º 13.415, Mendonça e Fialho (2020) destacam, dentre vários aspectos, que a Reforma do Ensino Médio, como tantas outras que já ocorreram, apresenta narrativas antigas e desgastadas de preparação para o mercado de trabalho com cursos

profissionalizantes, concomitante com Ensino Médio, porém, de forma aligeirada e superficial, proposta em um dos itinerários formativos. Por fim, apontam que, por não haver referências ou articulações do Novo Ensino Médio com o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, essa Reforma não atinge o propósito de qualificação do Ensino Médio. Isso confirma a hipótese inicial de que "[...] não há Reforma que qualifique um nível de ensino sem que se leve em consideração a correlação com outros níveis [...]" (MENDONÇA; FIALHO, 2020, p. 13-14).

O artigo de Leão (2018) discute algumas propostas para o Ensino Médio brasileiro, trazidas à cena pela atual Reforma e também discussões sobre as implicações para a relação do jovem com este nível de ensino. As propostas da Reforma, segundo o autor, traduzem-se em disputas em torno de soluções para o que se considera problemas do Ensino Médio. Em relação à flexibilidade da oferta dos percursos formativos, de acordo a relevância e à possibilidade dos sistemas de ensino, Leão (2018) aponta que esta alternativa favorece mais as demandas de governadores e gestores, estreitando as possibilidades para os estudantes que optam por uma formação fragmentada nas áreas do conhecimento.

O autor conclui que, por não ter propiciado a participação dos jovens e suas famílias na elaboração da sua proposta, a Lei n.º 13.415 corre sérios riscos de não atender as expectativas dos estudantes. Ele chama a atenção à escolha dos itinerários formativos sobre as dificuldades dos jovens na definição de suas trajetórias em um contexto de incertezas e desigualdades sociais. Outro ponto relevante que Leão (2018) destaca é a lacuna deixada pela Lei em relação ao ensino noturno, desconsiderando as características do alunado que frequenta a escola noturna, o que poderá contribuir para aumentar, ainda mais, a evasão escolar.

Souza Neto (2019), ao problematizar as tensões entre as políticas curriculares para o Ensino Médio e a BNCC, depreendeu, com base na discussão teórica e das análises documentais, que a Reforma com sua BNCC vai de encontro com uma formação humana integral e emancipadora por não problematizar uma concepção de currículo para além dos interesses do capital. Dessa forma, é preciso retomar questões fundamentais sobre que sociedade se quer formar, qual a função da escola, quem são os jovens que adentram as instituições e quais são as suas demandas, para que seja possível corrigir a visão estreita de que o currículo é uma prescrição. A autora destaca, fundamentada em Fernandes (2015), que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio estão em consonância com as perspectivas de uma agenda global, de ajustamento dos sistemas educativos à regulação e ao controle diante das avaliações em larga escala.

Souza Neto (2019) ainda coloca que o controle do saber se faz sobre o que se ensina e a quem se ensina, assim, a educação travestida de "[...] essencial, oficial, erudita, das elites, o saber se transforma em instrumento político do poder e dominação, atendendo aos interesses dos poderosos [...]" (SOUZA NETO, 2019, p. 710).

O artigo de Esquinsani e Esquinsani (2019) problematiza a organização curricular do Ensino Médio e as possibilidades dessa organização, após a Reforma representar o aprofundamento do dualismo escolar. Para tanto, foram analisadas a LDBEN n.º 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 13.005/2014) e, principalmente, a Lei n.º 13.415/2017.

Os autores apontam que a Reforma do Ensino Médio legitima dois processos formativos: o ensino propedêutico e a formação para o trabalho, pois reafirma o dualismo nesse nível de ensino. Eles fazem essa análise com base em quatro pontos específicos da Lei nº 13.415.

O primeiro diz respeito à **flexibilização** que pode ampliar o fosso entre as escolas públicas e privadas, uma vez que estas terão mais condições de ofertar todas as possibilidades de itinerários formativos o que reforça as desigualdades de oportunidades educacionais. O segundo ponto se refere à **descentralização**, que, segundo os autores, pode atrelar as ações da reforma, não necessariamente às questões pedagógicas, mas à pressão de *lobbies* e forças políticas, adaptação aos recursos humanos disponíveis ou ainda para priorizar itinerários que favoreçam unicamente os setores produtivos dentre outras consequências. O terceiro diz respeito aos **profissionais da educação.** Nesse aspecto, destacam que a previsão de se admitir profissionais com notório saber, ainda que para atuar na formação profissional, esbarra no princípio de valorização dos profissionais da educação, dentre outras questões que podem comprometer a qualidade da educação. Por fim, o foco no **mundo do trabalho** que é o pano de fundo de toda Reforma, nesse sentido, os autores julgam que a inserção antecipada no mundo do trabalho e escolha prematura da profissão está destinada a determinadas camadas sociais (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2019).

O artigo de Erram e Czernisz (2018) teve como objetivo refletir sobre os rumos do Ensino Médio com a atual Reforma, para tanto, fazem uma retomada das principais alterações ocorridas nesta etapa da Educação Básica, desde os anos 1990 e destaca que a cada reforma, incluindo a atual, fica evidente a indefinição sobre o tipo de formação que se quer promover nesse nível de ensino. Ressaltam que a formação do homem precisa ir além da formação para o mercado, contemplando o trabalho no seu sentido ontológico, bem como as dimensões artísticas e corporais.

Dentre outros aspectos da Reforma, as autoras enfatizam que com a priorização das disciplinas Português e Matemática, as demais disciplinas assumem importância secundária, dessa forma, são limitadas a possibilidade do protagonismo juvenil, quanto à expressão cultural e artística que contribuem para a formação integral dos estudantes. Destarte, para Erram e Czernisz (2018), o objetivo da atual Reforma é aprender ler, escrever e contar para que os estudantes tenham o bom desempenho nas avaliações em larga escala.

Percebemos, por meio desse levantamento, que muitas são as críticas e discordâncias em torno da Reforma e da BNCC do Ensino Médio o que nos faz considerar o quanto esta temática é instigante e, ao mesmo tempo, desafiadora não somente para os pesquisadores, mas, principalmente para os profissionais que atuam nesse nível de ensino. Fato é que a Reforma aí está posta e todos os envolvidos terão a difícil tarefa de buscar alternativas e possibilidades que melhor se adequem a cada realidade, visando ao sucesso escolar dos nossos jovens.

No que refere à organização, esta dissertação é composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo traz o percurso metodológico da pesquisa, o qual está centrado em uma abordagem qualitativa. A pesquisa documental é o caminho norteador da investigação e tem como um dos aportes teórico-metodológicos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball.

O segundo traz algumas discussões sobre o Ensino Médio no Brasil marcado por alternâncias de finalidades e pelo dualismo estrutural, característica que marcou toda trajetória dessa etapa da Educação Básica. Ainda neste capítulo tecemos considerações importantes sobre currículo e cultura escolar além de uma breve discussão sobre políticas educacionais e a ênfase no currículo.

O terceiro capítulo tece uma análise da Lei n.º 13. 415/2017 e apresenta os contextos de sua elaboração, além dos principais aspectos no que se refere às alterações curriculares, carga horária do Ensino Médio, bem como as modificações que esta lei gerou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No quarto discutimos os primeiros direcionamentos da implantação da Reforma do Ensino Médio na Bahia por meio Documento Orientador do Novo Ensino Médio formulado para orientar as escolas-piloto e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) do Ensino Médio em sua 1ª versão. Nele, abordamos principalmente os princípios curriculares, a flexibilização e a arquitetura curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Por fim, no quinto e último capítulo abordamos a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da Unidade Escolar, escolhida para a pesquisa, no qual é analisado o seu contexto de produção, assim como os seus principais fundamentos.

1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A natureza desse estudo está fundamentada na abordagem qualitativa e toma como aporte teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball e Bowe. Desse modo, segundo Minayo (1994, p. 16), a metodologia é o "[...] caminho de pensamento e prática exercida na abordagem da realidade. [...] Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente e elaborado, capaz de encaminhar os impasses e os desafios da prática". Assim, os instrumentos selecionados e a abordagem teórica devem estar coerentes com os objetivos da pesquisa, para não perder de vista o objeto de estudo.

O propósito inicial dessa pesquisa era compreender os desafios e os entraves do processo de implantação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto da rede estadual da Bahia, porém, devido à pandemia do Covid-19 houve o fechamento de todas as escolas do país e na rede estadual da Bahia e a interrupção das aulas durou até março de 2021. Com isso, o processo de implantação do Novo Ensino foi interrompido impedindo, então, que o objetivo inicial dessa pesquisa se concretizasse dada a necessidade de ida a campo.

Dito isto, para investigar os "desafios e entraves do Novo Ensino Médio", objeto desta pesquisa, os caminhos percorridos se deram por meio da pesquisa documental mediante análise dos documentos que orientam a implantação da Reforma tanto no nível macro quanto no nível micro, na escola selecionada para esta pesquisa.

1.1 Caracterização da pesquisa

O fenômeno educativo, no que tange à instituição escolar, envolve uma série de fatores tanto internos quanto externos à escola, desde indicadores, leis, teorias, métodos, bem como regras, costumes, valores, dentre outros aspectos, em que estão em jogo processos de formação de sujeitos. Dessa forma, são também inúmeras as possibilidades de investigação nesse campo, tanto qualitativa quanto quantitativa.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram de caráter qualitativo, em que se procurou compreender os fundamentos da Reforma por meio de documentos normativos e orientadores do Novo Ensino Médio, os desdobramentos da atual Reforma no estado da Bahia, assim como a proposta de implantação em uma escola, também da rede estadual.

Cabe considerar que na pesquisa qualitativa o conhecimento não se reduz uma variedade de dados isolados, mensurados por uma teoria explicativa. Nela, o pesquisador é parte integrante do processo que interpreta os fenômenos, dando-lhes significado. Em

educação esse tipo de pesquisa é fundamental, pois, trabalha-se com a vivência, experiência e a cotidianidade (MINAYO, 1994). Nesse sentido,

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode se quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

Sendo assim, esse tipo de pesquisa não se preocupa em formar leis gerais como ocorrem nas pesquisas quantitativas, mas investigar uma dada realidade, visando a interpretá-la e compreendê-la em seus aspectos subjetivos. Nesse sentido, Goldenberg, (2009, p. 49) assevera que

> Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados nos pressupostos da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem, assim, à incapacidade da estatística em dar conta dos fenômenos complexos e das singularidades dos fenômenos [...].

Contudo, é salutar ressaltar que, conforme destaca Minayo (2014), tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa tem o seu lugar. Ambas podem conduzir resultados importantes sobre determinada realidade e, por isso, uma não sobrepõe a outra.

Segundo Godoy (1995a), as principais características da pesquisa qualitativa são: a fonte direta de dados como ambiente natural, ou seja, o contato direto do pesquisador com a informação; o pesquisador tem a possibilidade de ter a si mesmo como instrumento mais confiável para coleta de dados; é descritiva, o que requer olhar atento ao campo empírico; a preocupação com processo e não apenas com o produto final; compreensão dos fenômenos diante da perspectiva dos participantes; os dados são analisados de forma indutiva, as compreensões são elaboradas aos poucos, no processo de investigação.

Um aspecto importante em relação ao cuidado na pesquisa qualitativa, apontado por Minayo (2014), diz respeito à objetivação. Nesse ponto, Minayo (2014, p. 62) esclarece que:

> [...] o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto em ciências sociais, teoriza, revê, revê criticamente o conhecimento sobre o tema em pauta, estabelece critérios e categorias, usa técnicas ao mesmo tempo específicas e contextualizadas. A objetivação [...] exige buscar formas de reduzir a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa. Os métodos e técnicas [...] ajudam o pesquisador, de um lado, a ter uma visão crítica do seu trabalho e do outro, a agir com instrumentos que indicam elaborações mais objetivadas.

Com base nessas ponderações, podemos perceber que apesar dessa abordagem buscar entender o fenômeno em várias perspectivas e com técnicas diversas, não deve, contudo, perder o rigor científico o que favorece a confiabilidade e a credibilidade da pesquisa.

A pesquisa qualitativa permite a criatividade e a imaginação do pesquisador (GODOY, 1995b). Dessa forma, possibilita lançar mão de instrumentos que aparentemente possam parecer apenas descritivos, como é o caso de documentos normativos, para serem abordados sob vários enfoques conduzindo a busca por informações que, muitas vezes, não estão explícitas, mas que revelam intenções e significações em seus contextos de elaboração e implementação. Para Godoy (1995b, p. 21),

> [...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

É importante destacar que, conforme aponta Godoy (1995b), apesar de ser muito comum na pesquisa qualitativa o contato direto do pesquisador com grupos de pessoas, os documentos são fonte muito rica de informações e mesmo que já tenham sido analisados eles podem ter diferentes tratamentos analíticos e sofrer novas interpretações conforme os objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que o pesquisador embora se preocupe em compreender o fenômeno em profundidade, deve ser cauteloso em não perder o foco da pesquisa se atendo a dados relevantes que contribuam para os objetivos pretendidos.

Nesse sentido, a investigação dos desafios e entraves do Novo Ensino Médio exigiu um olhar atento às informações contidas nos documentos normativos e na Proposta de Flexibilização Curricular elaborada pela equipe escolar, que buscou atender não só uma exigência normativa, mas, tornar possível, dentro da sua realidade, as alterações curriculares propostas pela Reforma.

1.2 Produção e análise de dados

Conforme apontado anteriormente, tomamos como fontes de produção de dados a Lei n.º 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio e os seus documentos normativos como portarias, resoluções e guias, o documento orientador do Novo Ensino Médio da Bahia e a Proposta de Flexibilização Curricular da Unidade Escolar selecionada para a pesquisa.

A escola, cuja PFC foi analisada, está situada na cidade de Barra da Estiva, Bahia, na Região da Chapada Diamantina que fica a 180 km de Vitória da Conquista. A instituição é uma das 565 escolas-piloto selecionadas para implantação do Novo Ensino Médio na Bahia a partir de 2020. É uma escola de médio porte que funciona nos três turnos e conta como aproximadamente 700 alunos matriculados.

A análise documental preconizou os principais aspectos dos documentos selecionados, sobretudo em relação aos objetivos e princípios teórico-metodológicos da organização curricular que embasam a operacionalização da Reforma do Ensino Médio, principalmente no que diz respeito ao projeto de vida e aos itinerários formativos, pontos centrais da proposta curricular para o Novo Ensino Médio.

Na análise, buscamos compreender, mediante o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Bowe, os **contextos de influência** e da **produção de textos** presentes dos documentos, de modo que foram analisadas as adequações oriundas da Reforma no contexto na Unidade Escolar e os principais princípios e alterações curriculares decorrentes dessa política curricular.

1.3 A abordagem do ciclo de políticas

Nesta seção discutiremos, principalmente, a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Bowe que possibilitará a compreensão dos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais em seus diversos contextos. De acordo com Mainardes (2006, p. 48), “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua implementação, no **contexto da prática** [...]”. Destarte, os estudos sobre o ciclo de políticas se apresentaram como fundamento teórico-metodológico importante para os objetivos pretendidos nesta pesquisa.

Lopes e Macedo (2011a) ressaltam que a teoria de Ball é composta por um ecletismo teórico por conectar princípios das perspectivas críticas como os das perspectivas pós-estruturalistas e a pesquisa etnográfica para as suas investigações sobre as práticas das escolas. As autoras afirmam que, para Ball, “[...] uma teoria restrita ao marxismo, sem dialogar com outras teorias não dá conta da complexidade e das incertezas da vida social” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 246). Percebemos que o ecletismo, presente nessa abordagem, pode permitir uma visão abrangente dos fenômenos, uma vez que busca uma confluência entre algumas teorias.

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas traz uma perspectiva pós-moderna por destacar a natureza complexa e controversa da política educacional, bem como os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que atuam no nível local. Portanto, tal abordagem aponta para a necessidade de "se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (MAINARDES, 2006, p. 49). O referido autor ainda destaca que, na perspectiva de Ball e Bowe (1992), o foco da análise das políticas,

> [...] deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Essa afirmação corrobora os apontamentos feitos por Lopes e Macedo (2011b), ao reafirmarem o caráter multifacetado dessa teoria para compreender as especificidades das políticas curriculares. Percebemos, no entanto, a presença marcante do pensamento pós-estruturalista nesta teoria, ao destacar a importância em se analisar o papel do discurso nos variados contextos em que as políticas são pensadas e efetivadas.

Segundo Lopes e Macedo (2011b), o ciclo de políticas é uma contraposição aos modelos que sugerem uma hierarquia entre os contextos da produção e a implementação, assim, questiona a centralidade do Estado nas políticas educacionais. Essa teoria contribui para a superação da distância entre esses dois contextos e amplia os estudos estadocêntricos que colocam o Estado como o centro de todas as decisões políticas.

Conforme aponta as autoras, Ball "[...] questiona a visão de um Estado onipotente que não deixa espaço para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional" (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 246). A visão estadocêntrica, desse modo, é limitada para explicar os impactos e as resistências que ocorrem no interior das escolas, por não levar em conta a atuação dos sujeitos.

Entretanto, conforme as análises de Mainardes (2006), Ball reconhece a importância da análise do papel do Estado para os estudos sobre políticas educacionais sem, contudo, limitar-se ao funcionamento do controle estatal, como um movimento unilateral. Desse modo, é possível compreender que essa teoria proporciona um entendimento das políticas educacionais como um processo dinâmico em que atuam sujeitos das diversas instâncias.

Segundo Mainardes (2006), Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo composto por três contextos principais: **contexto de influência**, da **produção de texto** e o **contexto da prática** que, de modo particular, apresentam suas arenas e grupos de interesse. Tal

formulação foi apresentada em 1992, no livro *Reformin education and changing schools*. Esses contextos estão inter-relacionados, não existindo uma hierarquia entre eles, ao mesmo tempo em que possuem uma dimensão atemporal e não linear. Ou seja, os contextos se influenciam mutuamente a qualquer tempo.

Posteriormente, em 1994, conforme nos mostra Mainardes (2006), Ball no seu livro *Education reform: a critical na post-estructural approach*, ampliou o ciclo de políticas acrescentando dois contextos: o **dos resultados e efeitos** e o **contexto da estratégia política**. Esses dois contextos contribuem para promover análises sobre problemas das desigualdades engendradas pelas políticas educacionais, essas reflexões só podem ser percebidas por pesquisas detalhadas no contexto da prática.

Por meio da análise dos referidos autores, Mainardes (2006) esclarece que o **contexto da influência** é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nele, há disputas de diversos grupos que lutam por finalidades sociais e educacionais diversas e suas concepções sobre educação. Estes grupos são os partidos políticos, o governo, os grupos e comissões representativas e, mais recentemente, segundo o autor, Ball incluiu neste contexto, grupos que vendem soluções para setores econômicos, políticos e acadêmicos, bem como as agências multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que influenciam nas políticas nacionais.

A disseminação das influências internacionais acontece mediante a circulação internacional de ideias, por empréstimo de políticas e por grupos que vendem soluções no mercado acadêmico e político por meio de periódicos, livros e conferências. O patrocínio e a imposição de algumas soluções das agências multilaterais são outras formas pelas quais essas influências interferem nas políticas educacionais de determinados países. Vale destacar que as interferências desses setores são constantemente recontextualizadas e reinterpretadas pelos contextos nacionais. Nesse sentido, as políticas educacionais não são simplesmente transpostas, elas são transformadas pelos “Estados- Nação” (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011b, p. 253), com base em Ball (2001), destacam:

> [...] é possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local.

Entretanto, Lopes e Macedo (2011b) enfatizam que, mesmo sendo recontextualizados, os conceitos centrais e princípios básicos das políticas são homogeneizados, em meio a disputas e relações de poder, visando a dar legitimidade à intervenção almejada. Esses princípios serão corporificados nos textos representativos das políticas educacionais**.**

É relevante mencionar que embora o **contexto de influência** possua uma simbiose, ou seja, uma inter-relação com o segundo contexto, o **da produção de texto**, está relacionado, principalmente, às ideologias políticas em decorrência dos interesses dos grupos que pretendem incorporar seus discursos, suas verdades nas políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

No **contexto de produção de texto**, os enunciados políticos são elaborados e articulados com uma linguagem que representa a política, sendo direcionada aos interesses do público mais geral. Esses discursos podem ser traduzidos em textos oficiais, legais, comentários políticos, formais ou não e, ainda, divulgados por meio de pronunciamentos e vídeos, com a finalidade de atender aos desejos dos grupos que fazem parte do **contexto de influência**. Essas produções são frutos dos embates por hegemonias e acordos de grupos que visam a controlar a representação política (MAINARDES, 2006).

Para exemplificar esse contexto recordamos, por exemplo, as propagandas veiculadas na mídia sobre a BNCC, em que se tentava convencer a população de que ao instituir uma Base Nacional Comum Curricular, a todos seriam proporcionados os mesmos direitos de aprendizagem. Ou seja, um discurso político apresentava-se pregando a igualdade que a Base, ou determinado grupo, poderia proporcionar. Esse contexto visa a justificar e a dar legitimidade para as mudanças pretendidas.

É no **contexto da prática** que as políticas são efetivadas, nele ocorrem as interpretações dos textos políticos que estão sujeitos a criações, a recriações com novos discursos e atribuições de sentidos. É nesse contexto que as políticas produzem seus efeitos (MAINARDES, 2006). Assim, podemos afirmar que as políticas educacionais são continuamente interpretadas e reinterpretadas, conforme as singularidades dos profissionais que atuam no chão da escola. Segundo Bowe *et al.*, (1992, p. 22) *apud* Mainardes (2006, p. 53),

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas,

> selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Ainda sobre o **contexto da prática**, Lopes e Macedo (2011b, p. 259) fundamentadas nos estudos de Ball (1994), ressaltam que

> Os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas.

Compreendemos, mediante tais considerações, que os profissionais que atuam nas escolas são os agentes que dão o sentido às políticas educacionais e esse movimento, de certa forma, foge ao controle das instâncias superiores que não têm como prever quais os significados serão atribuídos na etapa final do processo, ou seja, dentro da sala de aula, na relação professor-aluno. É nesse momento que alguns aspectos poderão ser considerados e outros não e isto vai depender de cada contexto sócio-histórico e cultural. Cabe salientar que as disputas por hegemonia e as relações de poder estarão sempre em jogo nesse processo.

Dessa forma, os professores não são meros executores das políticas curriculares, pois, por meio dos planejamentos e práticas, em um movimento, que segundo Freire (2001), é de reflexão-ação-reflexão, os currículos são pensados e praticados dentro de uma realidade concreta em que os conhecimentos são sempre ressignificados de acordo com visões, valores e experiências de vida, em que sempre estarão imbricados por relações de poder.

No penúltimo contexto do ciclo de políticas, formulado por Ball, o **dos resultados** ou **efeitos** podem ser observados por meio da análise dos impactos de determinadas políticas para os grupos sociais. Mainardes (2006) chama a atenção, dentre outros aspectos, para os efeitos mais diretos que são as mudanças na prática e na estrutura dos espaços educativos provocados pela política e os chamados efeitos de “segunda ordem” que dizem respeito às questões relativas ao acesso, à oportunidade e à justiça social.

Por fim, o último o contexto, o **da estratégia política** refere-se à identificação das ações sociais e políticas que seriam necessárias para sanar os efeitos decorrentes de determinados programas e políticas educacionais executados que resultaram em desigualdades e injustiças (MAINARDES, 2006).

A abordagem do ciclo de políticas é bastante abrangente por considerar os diversos espaços onde as políticas são pensadas, elaboradas e efetivadas, bem como seus efeitos e

estratégias, cujo foco está nos embates em todos os contextos. Essa teoria desperta um olhar crítico para as políticas oficiais, fazendo-nos perceber como estas são gestadas, ou mesmo as transformações que sofrem ao serem implementadas.

Outro aspecto relevante da teoria de Ball, analisada por Mainardes, diz respeito à compreensão que autor traz sobre a política como discurso e como texto que, a nosso ver, é necessária para entendermos as contingências que podem emergir das políticas. Para Ball (1993 *apud* MAINARDES, 2006, p. 54),

> A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se "regimes de verdade". Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros [...].

Na política como texto, um aspecto que chamamos a atenção, no estudo de Ball, é que esses textos serão interpretados sob as mais variadas formas, em decorrência da própria diversidade dos sujeitos, dos contextos, do lugar de fala, ou seja, eles sempre terão diversas compreensões em realidades distintas (MAINARDES, 2006).

É possível considerar, conforme destaca Lopes (2019), que todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais se inserem os especialistas da área. Ao longo da história do pensamento curricular, muito se produziu, tanto contra quanto a favor das disciplinas escolares, da flexibilidade curricular, da integração curricular dentre outras teorizações em torno do currículo. Tais discursos também estão no jogo da significação das políticas curriculares.

Essas ponderações são importantes para compreendermos os processos de criação, recriação, consequentemente, de efetivação das políticas educacionais. Nesse sentido, investigar quem são os agentes, cujos discursos são predominantes nas políticas educacionais, bem como as vozes que, de fato, foram consideradas para a construção das políticas curriculares, dentre elas a BNCC e a Reforma o Ensino Médio, é fundamental para entendermos as finalidades e as nuances de tais mudanças.

É importante ressaltar que, embora tenhamos abordado nesta seção todos os contextos do ciclo de políticas, por conta das questões contingenciais relacionadas à pandemia que ocasionou o retardamento da implantação da Reforma, utilizamos nas análises apenas o **contexto de influência** e o **da produção de texto**, uma vez que não foi possível a análise da prática em sala de aula.

Para aplicação da abordagem do ciclo de políticas, Mainardes (2006) propõe algumas questões que podem nortear a análise da política em questão. Nesse sentido, especialmente para o **contexto de influência**, buscamos responder a questões relativas às influências e tendências presentes na política, tanto globais, internacionais e sua origem, quanto nacionais e locais; o discurso construído ao longo do tempo e a sua genealogia, além dos interesses que tenham exercido ou tentado exercer influências sobre as políticas.

A análise do **contexto de influência** refere-se, portanto, ao entendimento de questões referentes a fatores econômicos, sociais e políticos que fundamentam as alterações ou propostas na agenda política, bem como às pressões de grupos de interesse e movimentos sociais que se fizeram presentes. Dessa forma, foram considerados não somente fatos contemporâneos, mas também antecedentes históricos, os quais contribuem para esclarecer os motivos que implicaram para a criação de uma determinada política (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

A análise do **contexto de produção de texto** pode ser feita por meio dos documentos e outras fontes e, para isso, observamos os grupos de interesse ali representados, as ideias chaves, as intenções, a quem são destinados tais textos, quando foi iniciada a construção do texto da política, vozes presentes e ausentes, interesses explicitados ou não, produção de textos secundários, dentre outros pontos relevantes para a compreensão desse contexto (MAINARDES, 2006).

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DISCUSSÕES EM TORNO DAS FINALIDADES, CURRÍCULO, CULTURA ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, sempre foi alvo de tensões em seu sentido, com alternância de finalidades e configurações curriculares a depender dos contextos históricos, sociais, econômicos e políticos em nosso país. Krawczyk (2009, p. 7) já indicava que este nível de ensino "provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade". Essas inquietações são refletidas nas inúmeras leis e reformas que abrangem o Ensino Médio, desde a Reforma de Capanema, em 1942, por exemplo, até os dias atuais com Lei n.º 13.415 de 2017.

Este capítulo aborda, na primeira seção, uma breve discussão das políticas educacionais do Ensino Médio no Brasil, a partir do século XX, assim, discute, dentre outros aspectos, que a obrigatoriedade nesse nível de ensino só começou a se concretizar com Lei n.º 9394/1996 e a dualidade estrutural foi algo marcante ao longo de sua história, característica que, segundo alguns pesquisadores como Esquinsani e Esquinsani (2019), Souza Neto (2019), Erram e Czernisz (2018), Santos e Oliveira (2017) foi retomada com atual Reforma do Ensino Médio.

Na segunda seção tecemos algumas considerações sobre as principais concepções de currículo com base nas teorias tradicionais, que marcaram as práticas educacionais durante muito tempo. Em seguida, foram trazidas as abordagens críticas e pós-críticas do currículo, especialmente dos estudos pós-estruturais, que possibilitaram argumentar algumas análises presentes neste estudo.

Na terceira seção, apresentamos reflexões sobre a cultura escolar, por acreditar que é no chão da escola que as verdadeiras mudanças na educação acontecem. É no trabalho cotidiano, com suas práticas, crenças, rituais e rotinas que o currículo, pensado no nível macro, é materializado e, ao mesmo tempo, ressignificado. Assim, a cultura escolar possui íntima relação com o currículo.

Na quarta seção, propomos discutir sobre políticas curriculares, de modo que foram realizadas algumas reflexões sobre as análises feitas por Tomaz Tadeu, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, com destaque para a organização currículo, que tem sido, segundo esses autores, a centralidade das reformas educacionais.

2.1 Ensino Médio no Brasil: a questão do dualismo estrutural

Durante muito tempo, no Brasil, o Ensino Médio foi deixado de lado pelas políticas públicas, nas legislações educacionais, sofreu várias alterações em relação ao seu formato, contudo, na prática, sempre foi um nível de ensino sem uma identidade, que sempre se defrontou com uma dualidade de ensino entre o propedêutico e o profissional. Segundo Kuenzer (2009), a ambiguidade do Ensino Médio consiste em, simultaneamente preparar o aluno para o trabalho e para o prosseguimento nos estudos, o que tem sido um dos seus grandes problemas.

De acordo a autora, o Ensino Médio, no Brasil, sempre foi marcado por uma dualidade estrutural, em que existem dois ramos distintos voltados para as necessidades bem definidas da divisão do trabalho de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais por intermédio de diferentes projetos pedagógicos. Essa dualidade esteve presente no ensino brasileiro desde a década de 1930 e, também, com os ajustes das Leis Orgânicas do ensino de 1942, denominadas como Reforma de Capanema (KUENZER, 2009; PIMENTEL, 2015).

Segundo Pimentel (2015), a Reforma Francisco Campos — promulgada pelo Decreto n.º 1989, em 18 de abril de 1931 e firmada pelo Decreto n.º 21.241, de 1932 — reconheceu e organizou o ensino secundário que tinha caráter meramente propedêutico e instrumental, cujo propósito foi alterar a estrutura em forma de cursos preparatórios e exames parcelados sem frequência obrigatória em que as aulas ocorriam. Entretanto, essa reforma instaurou um modelo dual com cursos voltados para os processos produtivos, às massas, já a elite continuava a ser preparada para as Universidades.

Em relação às Leis Orgânicas de Ensino da Reforma de Capanema que regulamentaram o ensino industrial, o agrícola e o ensino normal, conforme Pimentel (2015), as concepções de Ensino Médio estavam centradas, principalmente, na formação para prática "qualificada" das profissões, havia uma preocupação maior como o "saber fazer". Entretanto, a concepção de uma formação intelectual estava presente apenas na Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituído por meio do Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, que preparava os alunos para os níveis mais elevados de estudo, consequentemente, a classe dirigente do país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/1961) foi uma tentativa de superação da dualidade. Pode se constatar que o "Colegial" um dos ciclos do Ensino de nível Médio, visava à preparação para o Ensino Superior e previa também o Ensino Profissionalizante nas áreas da indústria, do comércio e agrícola. De acordo essa Lei,

> Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário;

> Art. 46, parágrafo 2º. A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários (BRASIL, 1961).

Embora a Lei n.º 4024/1961 apontasse para um avanço no sentido de integrar o ensino profissional ao sistema regular de ensino com equivalência dos cursos profissionalizante e o propedêutico para o prosseguimento dos estudos, ainda permanecia o dualismo, pois, a elite continuava a ser preparada para o ensino superior, enquanto as classes menos favorecidas eram preparadas como mão de obra para o mundo do trabalho (KUENZER, 2009).

Ainda em relação a essa lei, Marchelli (2014, p. 9) assevera que

> [...] o país obteria mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e as demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas. A escolarização das massas, em consonância com a formação oferecida pelas escolas de nível superior cujo acesso permanecia restrito às classes dominantes constituiria um dualismo no interior da sociedade a partir do qual se acreditava que o desenvolvimento nacional pudesse ser alavancado.

Nesse sentido, percebe-se que o dualismo do ensino, no Brasil, continuou a ser uma característica relevante e permaneceu durante muito tempo, uma vez que, posteriormente, foi reforçada com a chamada lei da Reforma do Ensino, a Lei n.º 5692/1971, que tornou obrigatório o ensino profissionalizante no segundo grau, no Brasil. A obrigatoriedade da profissionalização visava a atender a expectativa do crescimento econômico no período militar, o que não se concretizou.

Vale ressaltar que devido à falta de professores especializados e infraestrutura adequada nas escolas para os cursos como: laboratórios, materiais, oficinas, principalmente nas áreas de agricultura e indústria, a formação ocorria de forma precária. Desse modo, era lançado no mercado um contingente de mão de obra barata de profissionais despreparados. Ademais, muitas escolas particulares não cumpriam a Lei (5692/1971), apresentando um programa oficial para atender às legislações e continuavam a preparar seus alunos para o acesso à Universidade (ARANHA, 1989). É notório, diante dessa realidade, que a diferenciação das escolas continuava a existir, acentuando ainda mais as desigualdades educacionais.

Em 1982, aproximadamente dez anos depois, diante do fracasso da implantação dessa Reforma Educacional, esse cenário começou a mudar e por meio da Lei n.º 7044/1982 foi revogado o caráter compulsório do ensino profissional no 2º grau, de modo que as escolas voltaram a enfatizar a formação geral (ARANHA, 1989). Conforme essa lei, em seu artigo 4º,

parágrafo segundo: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982).

Somente no final dos anos 1990, a partir da LDBEN n.º 9394/1996 foi abolida a obrigatoriedade da formação profissional no Ensino Médio Regular, que passava a compor outra modalidade, oferecida de forma articulada com o Ensino Médio ou subsequente, conforme o artigo 36-B da referida lei. É importante destacar que a obrigatoriedade desse nível de ensino não ocorreu mesmo com a publicação da LDBEN nº 9394/1996, pois, em relação a esse aspecto, a LDBEN mencionava em seu artigo 4º que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] inciso II: **progressiva** extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996, *on-line*, grifo nosso). Não havia, portanto, por parte do poder público, naquele momento, a preocupação com a universalização do Ensino Médio.

Apenas anos mais tarde essa determinação se concretizou por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a qual foi incluída concretamente no texto da LDBEN em abril de 2013 (BRASIL, 2013). Esse dispositivo, além de tornar obrigatório o Ensino Básico dos 04 aos 17 anos e para todos os que em idade própria não tiveram acesso à educação, expande, também, os programas suplementares, como material didático, transporte escolar, alimentação a toda Educação Básica (BRASIL, 2009).

Percebemos, porém, que o descaso como esse nível de ensino, as idas e vindas das suas finalidades educacionais e o dualismo estrutural são aspectos significativos desta etapa, na legislação brasileira, que permaneceu assim por muito tempo. O Ensino Médio, como direito de fato, foi garantido tardiamente à juventude. Apesar do atraso, devemos reconhecer que foi um avanço considerável o fato de esse nível de ensino ter sido incluído como a última etapa da Educação Básica o que começa a garantir políticas voltadas para o acesso e permanência dos jovens nesse nível de ensino, como vimos anteriormente.

Outro ponto que merece destaque, conforme nos aponta Ferretti e Silva (2017), é que o Ensino Médio, desde a década de 1970, sempre foi alvo de disputas por hegemonia em relação às políticas educacionais “[...] pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em seu sentido amplo” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 400).

Ademais, mesmo se tornando obrigatório, o Ensino Médio continuou a apresentar problemas em suas configurações curriculares, principalmente aos atendimentos dos anseios das camadas mais desfavorecidas, uma vez que não os preparava adequadamente para o

mercado de trabalho muito menos para o ingresso no nível superior. O que se tem, ainda hoje, é uma escola que não oferece um ensino que permita aos jovens e adolescentes uma formação integral, mas uma educação superficial, com uma visão reducionista do currículo, do ensino e do aluno. Segundo Arroyo (2007, p. 24, grifo do autor),

> [...] essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. As reorientações curriculares ainda estão motivadas "pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão". As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.

Essa crítica apontada por Arroyo, desde 2007, ainda percebida nos dias atuais, reforça a ideia de que a lógica do mercado da sociedade capitalista exerce um poder muito grande no currículo do Ensino Médio, determinante na formação de mão de obra, principalmente, as classes menos favorecidas.

Ainda, segundo Arroyo (2014, p. 69),

> O Ensino Médio em que jovens-adultos e docentes trabalham hoje não é o mesmo das décadas de 1960-1970, da Lei 5692/71, nem das décadas de 1980-1990 (Lei 9396/96). Apresentam-se hoje outras pressões, de outros coletivos, pelo direito à educação média, outros profissionais, de outras origens sociais, raciais, de gênero e outras identidades profissionais, com outra consciência juvenil, profissional. Outros sujeitos pressionando pela construção de outras funções sociais para o Ensino Médio. Pressões por outros currículos.

Cabe observar que essas considerações apontadas por Arroyo (2014) são bastante pertinentes para atual conjuntura, uma vez que os estudantes do Ensino Médio, ainda hoje, carecem de uma formação que contemple as especificidades dos jovens e adultos para enfrentarem as contingências de uma sociedade diversa e em constante transformação.

Cumpre destacar que, segundo Pimentel (2015), o Ensino Médio, apesar de sua classificação como última etapa da Educação Básica, ainda não possui, claramente, uma definição de suas finalidades, tampouco se vincula ao Ensino fundamental ou ao Ensino Superior. Nesse sentido, observamos que essas características estão presentes no atual contexto, de modo que a falta de identidade ainda permanece nesse nível de Ensino.

Outrossim, os problemas enfrentados na educação no Brasil, principalmente no Ensino Médio, vão muito além do currículo ofertado nas escolas. A estrutura escolar, a formação de professores e o atendimento às demandas das *juventudes* (termo utilizado pela BNCC) se tornam parte integrante desse processo que requer não somente investimentos financeiros,

apoio técnico-pedagógico dos órgãos governamentais, mas uma reflexão profunda sobre as reais dificuldades que fazem com que os jovens apresentem rendimentos insatisfatórios, problemas de evasão, necessidades socioeconômicas, dentre tantas outras mazelas que afetam esse nível de ensino.

Ferretti (2018) aponta que o termo, *juventudes*, não se refere, apenas, para pesquisadores do fenômeno, à questão cultural, mas também às diferenças que demarcam entre etnia, condições socioeconômicas e orientação sexual. Portanto, coloca o autor, que a educação para esses jovens é muito mais complexa do que uma "reforma curricular precária", referindo-se ao Novo Ensino Médio. Nesse sentido, é imprescindível que o currículo seja concebido para além de conhecimentos a serem transmitidos, mas também como prática de formação do sujeito em várias dimensões. Para isso, é preciso reconhecer as diferenças, as histórias de vida dos estudantes, suas reais necessidades e seus anseios.

Cabe ainda considerar que apesar da LDBEN n.º 9394/1996 preconizar em seu artigo 35, inciso III "[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (*on-line*) como uma das finalidades desse nível de ensino, o que percebemos é a priorização de uma formação superficial, tecnicista em que o estudante possa se adaptar às exigências do mercado, distanciado cada vez mais de uma formação integral.

Vale ressaltar que as propostas curriculares para o Ensino Médio, embora se apresentem como uma saída para os problemas apresentados nesse nível de ensino, obscurecem as reais necessidades e deficiências em nome de uma suposta flexibilidade e eficiência que, na verdade, visam a atender às demandas do mercado e das avaliações em larga escala.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 74), "Tendências curriculares atuais como a do currículo por competência [...] visando ao atendimento do que são considerados interesses do mundo globalizado, tendem a se manter na perspectiva instrumental do conhecimento". Nessa lógica, percebe-se que a BNCC do Ensino Médio mantém essa tendência ao propor a elaboração de um currículo baseado em competências e habilidades em que se espera que os estudantes se adequem ao mundo globalizado com eficiência e flexibilidade para atender às demandas do mercado, em que o currículo é reduzido ao saber fazer em nome da eficiência e dos resultados.

Um currículo preso às exigências externas e ao saber fazer, por exemplo, não possibilita que a escola favoreça o reconhecimento das diferenças e acaba fazendo com que muitos jovens sejam silenciados, não vislumbrem a importância da educação em suas vidas e

não encontrem sentido nos conteúdos trabalhados no dia a dia em sala de aula. O Novo Ensino Médio, que entre outras mudanças altera a LDBEN n.º 9394/1996 no que tange à organização curricular, incorpora os itinerários formativos com possibilidades de aprofundamento nas áreas do conhecimento, também, de preparação para o mercado de trabalho. Tais mudanças têm sido alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores, os quais consideram que essa Reforma pode retomar o caráter dual do Ensino Médio. Santos e Oliveira (2017, p. 184) asseveram:

> Interpretamos essa reforma como parte de pauta conservadora que circunda a sociedade brasileira retomando a constituição de uma escola dualizada, centrada basicamente na formação de mão de obra para atender ao mundo produtivo, por um lado, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para continuação dos estudos em nível superior.

Essa análise nos permite refletir sobre as diferentes condições de oferta do currículo entre as redes particular e pública de Ensino, por exemplo. Provavelmente, as escolas privadas não oferecerão, nos seus itinerários, a formação profissional, pois, buscarão aprofundar a formação propedêutica, visando a maior aprovação nos processos seletivos. Dessa forma, concordamos com as autoras acima citadas, quando afirmam que o dualismo seria retomado com essa Reforma.

Consideramos, portanto, que esse nível de ensino ainda é um desafio para a sociedade, especialmente no que se refere às políticas curriculares. Cabe considerar que a educação não pode perder de vista a formação integral do ser humano. Diante disso, o processo educativo não deve ser reduzido ao atendimento de interesses imediatos, em nome da eficiência econômica. O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, precisa consolidar aprendizagens e oportunizar uma formação que atenda aos anseios das juventudes.

Todos esses aspectos podem ser mais bem compreendidos por meio de discussões importantes sobre o processo educativo que não se resumem apenas em reflexões sobre o que e como ensinar, mas, sobretudo, no entendimento sobre o papel da escola, suas ideologias e sobre o currículo como aparato social multifacetado e o centro de todo processo educacional, marcado por relações de poder, nos diversos contextos socioeconômicos e históricos.

2.2 Algumas reflexões sobre currículo

A proposta de fazer algumas reflexões sobre currículo, convergentes com a temática dessa pesquisa, justifica-se por ele ser uma questão central na Reforma do Ensino Médio e

estar atrelado a vários dispositivos legais que alteram toda a organização curricular desse nível de Ensino. Para Silva (2001, p. 10), o currículo:

> [...] tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre social e sobre o político. E por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social [...].

Nessa lógica, torna-se evidente que por meio do currículo as intencionalidades dos diversos grupos interessados, sejam eles econômicos, especialistas e políticos, centralizam seus esforços para estabelecer suas hegemonias.

Para Moreira e Silva (2013, p. 7), o currículo "[...] é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual". Ou seja, o currículo adquire sentidos e atende determinadas finalidades conforme um dado momento sócio-histórico, de acordo os anseios de uma sociedade. Ainda, conforme esses autores, "[...] o currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais, sociais e não é um elemento transcendente e atemporal" (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 8). Dessa forma, o currículo não é neutro, é um instrumento que visa a satisfazer interesses hegemônicos de alguns grupos da sociedade e suas perspectivas de educação.

É necessário destacar, porém, que as relações de poder não estão somente em instâncias superiores, mas nos diversos contextos sociais onde o currículo é concretizado. Para Macedo (2006, p. 288),

> A produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos.

Nesse sentido, o poder pode ser entendido como difuso, sem um centro definido, desse modo, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro de decisão e produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011a). Ou seja, o poder está em todas as instâncias, seja na elaboração das políticas curriculares, seja na escola que implementa e ressignifica esses currículos conforme o seu contexto.

Macedo (2006, p. 289) destaca:

> Penso nos currículos escolares como espaço tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o

> mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os "saberes comuns", as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.

Assim, o currículo é um híbrido cultural constituído em que estão presentes os conhecimentos sistematizados, as culturas trazidas pelos sujeitos, bem como as práticas efetivadas, os valores e os costumes entranhados no cotidiano escolar, em um contínuo processo de relações de poder.

Cabe considerar, no entanto, que as concepções de currículo sofreram diversas influências sociais, econômicas e culturais ao longo do tempo. Nesse sentido, é preciso analisar o conjunto de forças que estão engendrados no desenvolvimento do currículo em determinadas épocas e sociedades visando a compreender as finalidades do currículo e o papel da escola no cumprimento de sua função social em determinados contextos. É salutar destacar que será dada especial atenção às teorias críticas e pós-criticas, pois, estas irão compor as bases teóricas para o pretendido estudo.

Em uma breve análise da trajetória curricular no início no século XX, com base em Lopes e Macedo (2011), vimos que, sob a influência do comportamentalismo, da psicologia e do Taylorismo e da administração, a educação americana, em um momento em que se inicia a sua industrialização, buscou a eficiência como pilar da escola que é vista como instrumento de controle social para socializar os jovens segundo parâmetros da sociedade industrial.

O currículo, nessa perspectiva, estava a serviço do processo de industrialização e visava a formar os estudantes para serem profissionais eficientes, recorrendo a teorias que tinham como base esse princípio. Percebemos que, desde o início do século XX, as demandas sociais, em especial as ocasionadas, principalmente, pelas mudanças econômicas exerceram influência sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas.

Foi nesse mesmo cenário que os Estados Unidos vivenciavam alterações no campo educacional com a instituição de uma burocracia ligada à educação, ao estabelecimento do currículo como objeto de estudo científico, à expansão da educação para as massas e a preocupação com uma identidade nacional que surgiu o currículo como campo educacional especializado (SILVA, 2010).

Nesse contexto Bobbitt se destacou como um dos precursores do estabelecimento do currículo como campo de estudo. No livro *The Curriculum*, em 1918, considerava que a escola deveria funcionar como qualquer empresa, baseando-se na eficiência. Bobbitt queria

transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor, portanto, ela deveria funcionar de acordo como os princípios da administração científica (SILVA, 2010).

Vale ressaltar, no entanto, que nessa conjuntura, diferentes forças econômicas políticas e culturais buscavam interferir nos objetivos e formas de educar a população conforme diferentes visões. As discussões por finalidades educacionais nos diversos setores da sociedade já demonstravam o currículo como campo de disputa. Emergiam, assim, vários questionamentos sobre o tipo de formação que deveria ser oferecida nas escolas. Segundo Silva (2010, p. 22), questionamentos como "[...] ajustar as crianças e jovens à sociedade tal como ela existe, ou prepará-los para transformá-la?; a preparação para economia ou a preparação para a democracia?" eram fundantes nesses embates.

Em oposição ao eficientismo social, o progressivismo de John Dewey se constituiu como uma teoria curricular que via a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. A resolução de problemas sociais é o seu foco central. Essas ideias de Dewey foram trazidas para o Brasil pela Escola Nova na década de 1920 e acabaram influenciando as reformas educacionais ocorridas no país nesta mesma década, com propostas de Centros Integrados de Educação (LOPES; MACEDO, 2011a). A teoria de Dewey, segundo Silva (2010), estava mais voltada para a democracia do que para a economia, a escola deveria ser um local onde os estudantes vivenciassem princípios democráticos. Os interesses e as vivências das crianças e jovens deveriam ser levados em conta no currículo.

Entretanto, conforme aponta Silva (2010), a influência de Dewey na formação do currículo como campo de estudos, nos Estados Unidos, não iria refletir da mesma maneira que a teoria de Bobbit, pois, devido à sua proposta parecer permitir que a educação se tornasse científica, propiciou a pesquisa e o mapeamento das habilidades necessárias às ocupações profissionais. Sua teoria eficientista possibilitou organizar um currículo que permitisse as tais aprendizagens. De acordo com Silva (2010, p. 24), "A questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica". Nessa lógica, as atividades e os objetivos são fulcrais para controle e manutenção do currículo oficial (LOPES; MACEDO, 2011a).

No contexto estadunidense, segundo Lopes e Macedo (2011a), para socializar o jovem conforme os parâmetros da sociedade industrial, era necessário para que a industrialização se desse de forma harmônica, sem rupturas. Nesse sentido, "A escola e o currículo são, portanto, aparatos de controle social" (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 26).

As abordagens eficientista e progressivista, juntamente com a abordagem técnica, foram posteriormente articuladas por Ralf Tyler, a partir de 1949. A teoria de Tyler estava

centrada na organização e no desenvolvimento. Sua concepção, no entanto, mais se aproximou de uma abordagem eficientista e racionalista proposta por Bobbit do que do progressivismo por seu caráter técnico. Esse modelo prevaleceu por mais de 40 anos no Brasil e nos Estados Unidos (MACEDO; LOPES, 2011a; SILVA, 2010).

O currículo, dessa forma, está voltado para questões técnicas e visto como uma prescrição, um roteiro de orientações de ensino e aprendizagens, cuja perspectiva é estática, imutável, voltada principalmente para o como fazer, sem questionar o conhecimento a ser transmitido, influenciado pelo interesse sobre o que e como ensinar nas escolas.

Na visão tradicional, portanto, o currículo é pensado como um conjunto de fatos conhecimentos e informações selecionadas da sociedade para serem transmitidos a uma nova geração. Nesta perspectiva, a educação e, em particular, o currículo, é uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. A cultura, nesse sentido, é unitária, homogênea e universal, assim, a seleção cultural não é questionada (MOREIRA; SILVA, 2013; LOPES, 1997).

As perspectivas de currículo, tidas como tradicionais, começaram a ser questionadas a partir de 1970 por meio de estudos que desvelaram as relações de poder e a suposta neutralidade dos conhecimentos transmitidos nas instituições escolares. Surgiram, assim, as teorias críticas que defendiam que toda teoria está implicada em relações de poder, cuja crítica se dava em relação às perspectivas tradicionais por seu caráter instrumental, o que obscurece as razões de determinadas escolhas e o caráter político das práticas curriculares (MOREIRA; SILVA, 2013).

De acordo com Silva (2010), as teorias críticas do currículo têm origem para os estadunidenses no Movimento de Reconceptualização, já para os ingleses, na Nova Sociologia da Educação, com Michael Young. No Brasil, é marcante a obra de Paulo Freire, enquanto que na França os estudos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Esses movimentos pela renovação educacional acabaram surgindo em vários lugares em simultâneo.

É importante destacar que os momentos sociais em que emergiram essas abordagens eram de grande efervescência mundial como, por exemplo, na Europa, com os movimentos estudantis e feministas, nos Estados Unidos com o Movimento pelos direitos civis dos negros, no Brasil, quando aconteceu a ditadura militar (SILVA, 2010). Tais movimentos contribuíram para o questionamento do modelo social vigente, consequentemente, dos modelos educacionais que legitimavam a estrutura social.

Vale considerar, com base em Silva (2010), que tais teorias não se constituíam um todo homogêneo. Haviam correntes mais ligadas ao marxismo, outras à fenomenologia e à

hermenêutica, bem como teorias estruturalistas como a de Basil Bernstein, por exemplo. Entretanto, conforme pondera o referido autor, as teorias críticas tinham em comum o questionamento e a desconfiança dos modelos curriculares até então vigentes. Elas não estavam interessadas em desenvolver técnicas sobre como fazer o currículo, mas, desenvolver conceitos que permitiam a compreensão sobre o que o currículo faz.

Assim, contrapondo às visões tradicionais, segundo Moreira e Silva (2013), a tradição crítica vê o currículo como campo de produção e criação simbólica da cultura. A educação e o currículo não atuam apenas como transmissores de uma cultura produzida por outros locais, mas participam ativamente de um processo de produção e criação de sentidos, significados e sujeitos. O currículo, nessa perspectiva, está em constante processo de significação se constituindo em um espaço de criação e produção cultural.

Dessa forma, o currículo visto como campo cultural de produção de significação e sentido torna-se um terreno central de transformação das relações de poder. Portanto, para se estabelecer outros objetivos e arranjos curriculares, é preciso desnaturalizar e historicizar o currículo para que a educação possa transgredir as ordens curriculares vigentes (MOREIRA; SILVA, 2013).

Segundo Moreira e Silva (2013, p. 13, grifos dos autores), "[...] embora questões relativas ao 'como' do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo 'porquê' das formas de organização do conhecimento escolar". Depreendemos que as questões técnicas do planejamento não devem ser descartadas, porém, devem estar aliadas a um processo de problematização do conhecimento.

Destarte, segundo Silva (2010, p. 76), "[...] é impossível compreender currículo sem uma perspectiva sociológica. A teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. O currículo ocupa papel central nesse processo". Nesse aspecto, em uma perspectiva mais abrangente de currículo, como a que já discutimos até aqui, tanto questões macro quanto questões micro, no interior da escola, devem ser compreendidas como parte de uma rede em que a formação dos sujeitos faz parte do jogo.

No contexto das teorizações críticas da educação merece destaque para esta pesquisa a teoria de Basil Bernstein. Sua teoria de viés estruturalista chama a atenção para as noções de poder e controle, colocadas sob outras perspectivas que se diferenciam, principalmente, do marxismo. Suas abordagens sobre poder mais se aproximam das noções de poder de Michel Foucault (SILVA, 2010).

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 46), para Bernstein, “[...] o poder está presente em cada discurso e, por sua vez, cada discurso é um mecanismo de poder”. Assim, discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos. Todavia, ele não nega a existência de uma base linguística nos processos discursivos, porém, em sua teoria, ele procura considerar as relações de poder que controlam a produção e a reprodução do discurso.

Bernstein, segundo Lopes e Macedo (2011a, p. 100), preocupou-se em investigar as estruturas sociais “[...] decorrentes da divisão social do trabalho, que garantam o controle simbólico e a reprodução de poder em qualquer contexto”, assim, buscou traduzir entre os níveis macro e micro, com os mesmos conceitos de linguagem, explicar as comunicações pedagógicas em todas essas instâncias. Tais comunicações são efetuadas por meio do que ele denomina de dispositivo pedagógico.

Conforme Lopes e Macedo (2011a, p. 101), o dispositivo pedagógico “[...] é o que regula a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o para quem, para quê, por quem, como e onde dessa comunicação”. O dispositivo pedagógico para Bernstein é o transportador da mensagem pedagógica que possui regras formais as quais constituem a fala ou o texto que variam segundo um contexto. Dentre estas regras, encontram-se as da recontextualização que, por seu turno, regulam a formulação do discurso pedagógico específico (LOPES; MACEDO, 2011a).

Bernstein (1996, p. 259) refina o conceito de discurso pedagógico por meio do princípio de recontextualização segundo o qual se constitui tal discurso.

> O discurso recontextualizador [...] se apropria, recoloca refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem seus próprios ordenamentos. Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado como quaisquer discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador [...].

Dessa forma, ao analisar as ideias apontadas por Bernstein compreendemos que o discurso pedagógico é um canal que se apropria de outros discursos e os recolocam nos diversos contextos. Por isso, eles não têm sentido próprio e estão sempre sujeitos aos processos de recontextualização que podem ocorrer em vários campos.

Bernstein (1996) descreve três contextos fundamentais que inter-relacionam discurso, prática e organização educacional. O primeiro contexto se refere ao contexto primário que cria o campo intelectual, onde um texto é desenvolvido e as ideias são criadas e modificadas.

Segundo o autor, os textos produzidos nesse contexto são, em parte, dependentes do financiamento privado à pesquisa de grupos e indivíduos. Nesse contexto, o autor destaca que os discursos pedagógicos podem ser produzidos fora do sistema educacional.

O segundo contexto, denominado "contexto secundário", estrutura o campo da reprodução. Nessa reprodução faz-se uma seleção do discurso educacional que, por sua vez, é regulado no próximo contexto, o "recontextualizador". Este é estruturado por campos recontextualizadores como o oficial e o pedagógico que se preocupam com o movimento dos discursos nos contextos primários e secundários, com isso, regula a circulação dos textos (BERNSTEIN, 1996). Segundo o autor,

> O campo recontextualizador oficial, o qual é responsável por criar, manter e mudar o discurso pedagógico oficial. Este campo terá, geralmente, um núcleo de funcionários extraídos das agências pedagógicas oficiais do Estado e consultores, assessores, etc., extraídos do sistema educacional e dos campos econômico e de controle simbólico. Dessa forma o discurso pedagógico oficial é sempre uma recontextualização de textos e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996, p. 276).

Ainda no que se refere à recontextualização — definida por Bernstein — Mainardes e Stremel (2010, p. 46) destacam que:

> O conceito de recontextualização permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo [...] a recontextualização do conhecimento a partir dos anos 1960 vem mudando de um modelo de competência para um modelo de desempenho, por meio da proposição de um currículo nacional e da criação de um sofisticado sistema de avaliação nacional. Nesse processo de mudança observa-se um aumento no poder do Estado na recontextualização do conhecimento. Bernstein explica que o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico são relativamente autônomos, mas inter-relacionados com o campo da produção dentro da economia.

Nesse aspecto, chama-nos a atenção o que Lopes e Macedo (2011a) apontam sobre a necessidade de uma aproximação entre os agentes da recontextualização e os agentes da produção de conhecimento, pois, sempre na passagem de um discurso de um contexto para outro há uma recontextualização. Desta forma, enfatizam as autoras, seria possível "minimizar" os efeitos ideológicos nessa transição desses discursos. Assim sendo, consideramos que as políticas devem buscar, em sua elaboração, maior participação possível dos sujeitos que atuarão na sua implementação.

É importante mencionar que, conforme Mainardes e Stremel (2010 p. 51), a teoria de Bernstein contribui para "[...] compreender, dentro do campo das políticas educacionais,

como estas são recebidas e emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo como as arquiteturas nacionais [...]". Isto posto, empreendemos, com base nos autores, que as políticas curriculares estarão, sempre sujeitas a alterações, influenciadas por diferentes governos em seus contextos, políticos, ideológicos e culturais. O currículo, nesse aspecto, será constantemente ressignificado.

Outra vertente dos pensamentos curriculares que merece atenção para fins de investigação neste estudo são as teorias pós-críticas. Lopes (2013, p. 9), em seu texto *Teorias pós-críticas, política e currículo*, aponta que:

> [...] a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.

Ainda para essa autora, com base no pensamento de Appadurai (2001), essa é uma expressão indefinida na medida em que tenta abarcar um conjunto de teorias que questionam o mundo pós-moderno marcado por fluidez, paisagens subjetivas, sejam elas étnicas, midiáticas, econômicas ou tecnológicas. Para Lopes (2013, p. 10) as teorias pós-críticas são

> [...] um conjunto de teorias que inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Embora essas teorias estejam interligadas, referem-se a estudos diferentes para as Ciências Humanas e Sociais em que se incluem a Educação e o Currículo.

Ao destacar os impactos das teorias pós-críticas para o currículo, Lopes (2013) assevera que essas teorias desestabilizam a noção de currículo como conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos "[...] em nome de um projeto de transformação social e formação de sujeitos" (LOPES, 2013, p. 18). Essas teorias, portanto, contestam esse conhecimento universal a ser transmitido. A transformação social, nesse sentido, estaria na ruptura desse paradigma.

Lopes e Macedo (2011a) apontam que os estudos sobre as teorias pós-estruturais, no campo do currículo, tiveram início, assim como as teorias críticas, na década de 1970. Entretanto, somente no início do século XXI com as produções e as traduções do curriculista, Tomaz Tadeu da Silva, chegam ao Brasil.

O pós-estruturalismo traz algumas abordagens do estruturalismo, assim, partilha com esta corrente, principalmente aspectos que dizem respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Nesse sentido, a linguagem não apenas representa, mas constrói o

mundo. Contudo, o pós-estruturalismo promove uma releitura da noção de linguagem, pois considera, dentre outros aspectos, a construção sócio-histórica das estruturas. Tais pressupostos contribuem para a desconstrução dos conceitos tradicionais do currículo (LOPES; MACEDO, 2011a).

Segundo Moreira e Silva (2013), a partir da segunda metade dos anos de 1990, as teorias pós-críticas trouxeram novos problemas e novas temáticas que influenciaram os debates curriculares. Categorias como subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagens começaram a substituir as mais usuais, nas teorias críticas, como poder, hegemonia, reprodução, resistência, classe social, assim, a ênfase no conhecimento escolar desvia-se para cultura e o entendimento das relações entre conhecimento, cultura e poder. Para os autores, essas teorizações, marcadas pelas discussões sobre diversidade e complexidade, desestabilizaram a certezas das teorias críticas.

Como vimos anteriormente, uma dessas correntes é o pós-estruturalismo. Segundo Lopes (2013), há várias doutrinas ligadas ao pós-estruturalismo, de modo que existe de comum entre elas, dentre outros aspectos, a crítica ao cientificismo das Ciências Humanas, com base na linguística, e ao estruturalismo, por pretender construir fundamentos epistemológicos e estruturas universais além da provisoriedade dos processos de significação. Ainda para a autora, na perspectiva pós-estruturalista a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso, sempre contingente.

Silva (2010), ao caracterizar, de modo geral, as perspectivas pós-estruturalistas sobre o currículo, com base em Derrida e Foucault, aponta que essa perspectiva enfatiza a indeterminação e a incerteza. A significação é um processo indeterminado, é cultural e socialmente produzido em que as relações de poder estão envolvidas. Ainda, nessas teorias, a verdade é tida como dependente da realidade. Questionam, dentre outros aspectos, os significados transcendentais ligados à religião, pátria, política, ciência e os binarismos como branco/negro; heterossexual/homossexual (SILVA, 2010). Essas teorias curriculares analisam o currículo além da estrutura: os sentidos, as constantes significações atribuídas à realidade e a linguagem são processos marcantes no pós-estruturalismo.

Uma das principais contribuições de Foucault para essa corrente teórica, segundo Silva (2010), foi a definição que transformou a noção de poder como algo centrado para um poder que está em toda parte, sendo móvel e fluido. Para esse autor poder e saber estão mutuamente interligados, o poder do discurso constrói identidades.

A contribuição de Derrida sintetiza-se no conceito *différance* que cunhou o termo para radicalizar o conceito de diferença, pois, na língua francesa não existe diferença na pronúncia

entre *différance* e *différence*. Ambos significados remetem à ideia de diferir e adiar. *Différance*, portanto, significa diferença e adiamento. Para Derrida, o significado nunca está presente no significante. A presença do significado no significante é constantemente adiada (SILVA, 2010).

Segundo Silva (2010), não se pode falar em uma teoria pós-estruturalista do currículo, esta rejeita qualquer tipo de sistematização, porém, reforça o autor, há uma atitude pós-estruturalista em muitas perspectivas atuais sobre o currículo. O significado no pós-estruturalismo "não é algo pré-existente, ele é cultural e socialmente produzido" (SILVA, 2010, p. 123). Nessa lógica, com base no pós-estruturalismo, percebemos que o currículo sempre estará sujeito a constantes processos de significação.

Em relação às particularidades do pós-estruturalismo, Silva (2010) ainda aponta que em primeiro lugar, suas características mais relevantes são: a indeterminação dos processos de significação, a indeterminação e a incerteza em relação ao conhecimento, o significado cultural é socialmente produzido e leva em consideração as relações de poder, conhecimento e o currículo são caracterizados por sua indeterminação e sua conexão com as relações de poder.

Em segundo lugar, no tange às particularidades dessa corrente de pensamento, é destacado que as noções de verdade são questionadas e ampliadas. O pós-estruturalismo, portanto, abandona a ênfase na verdade, com isso, enfatiza o processo pelo qual algo é considerado como verdade, nesse sentido, são questionáveis as posições sobre o que é verdade no cotidiano do currículo (SILVA, 2010). Destarte, essa perspectiva amplia a noção de currículo para além do prescrito e o concebe como prática educativa em constante movimento, o que contribui para a problematização do conhecimento proposto para as escolas, visto que expande o nosso olhar sobre a cultura, o sujeito e os contextos onde emergem as práticas educativas.

Essa breve incursão sobre as diferentes teorias curriculares permite considerar a complexidade das compreensões em torno do currículo. Este não pode ser definido apenas como uma prescrição, grade ou lista de conteúdos e objetivos, pois, o seu sentido é muito abrangente e requer, por parte dos educadores, constantes reflexões sobre o seu significado implicando diretamente processo de ensino e aprendizagem.

Discutir sobre currículo também implica em considerar a realidade concreta em que ele se materializa, ou seja, o contexto sócio histórico e cultural das instituições escolares e as relações de poder nelas existentes. É nesse espaço singular, com uma cultura própria, que a educação sistematizada promove a formação dos indivíduos, por meio de suas ações e rotinas.

A cultura escolar e currículo, portanto, estão imbricados no processo de ensino e aprendizagem, por isso, devemos refletir sobre a relação existente entre eles que reverbera, diretamente, na efetivação das políticas educacionais.

2.3 Relação cultura escolar e currículo: um olhar sobre a escola

Um discurso muito comum em relação à função social da escola é que ela é responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade às gerações futuras. Contudo, é importante repensar sobre esses conhecimentos tidos como legítimos e os diversos saberes que circundam a sociedade e adentram a escola, não somente por meio do currículo formal, mas, sobretudo, das experiências trazidas pelos seus sujeitos mediante suas vivências e de origens diversas.

Para Forquin (1992, p. 28),

> A escola não é apenas [...] um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local [...] de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

Esse espaço de múltiplas relações e singularidades que proporciona a educação sistematizada, por meio de sua dinâmica de funcionamento, relações de poder, valores, costumes, conteúdos e métodos selecionados possibilita a transmissão e a aquisição de saberes por intermédio de uma cultura própria, fruto de um modo original de promover a educação que é a cultura escolar. É importante destacar que, conforme destaca Forquin (1992), a escola não se limita apenas à seleção de saberes a serem ensinados. Ela faz todo um processo de organização e transposição didática, de modo a tornar transmissíveis os conteúdos selecionados. Essa dinâmica se associa a formas capazes de fazer com que os estudantes incorporem os saberes por meio do *habitus*.

O *habitus* — conceito cunhado por um dos principais teóricos da Reprodução, Pierre Bourdieu, em seu texto *Escola e integração cultural* — diz respeito ao desenvolvimento de uma forma comum de pensamento, o que torna possível a comunicação na dinâmica social. Desse modo, é por meio de um *modus operandi*, conforme o próprio autor coloca, que os indivíduos assimilam hábitos e pensamentos comuns contribuindo, assim, para a perpetuação de culturas e condutas dentro de uma sociedade. Dessa maneira, segundo Bourdieu (2007, p. 211),

> Enquanto força formadora de hábitos a escola propicia aos que encontram direta ou indiretamente sob a sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral, geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode se dar o nome de *habitus* cultivado.

O *habitus*, que é próprio da escola, por meio de sua cultura, refere-se, portanto, ao conjunto dos meios, rotinização, normas, valores e sistematização dos conhecimentos, bem como a pedagogia por meio da qual as condutas e os saberes são inculcados nos estudantes.

Para reforçar esse aspecto Forquin (1992, p. 37) na esteira de Bourdieu destaca que:

> [...] a cultura escolar dota assim os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e cumpre por isso uma função de integração lógica, ao mesmo tempo em que de integração moral e social, estando os espíritos modelados a entreter com seus pares uma relação de cumplicidade e de comunicação imediatas [...].

As instituições escolares possuem a capacidade, por meio de sua cultura, de intervir na formação dos sujeitos, consequentemente, na dinâmica de integração dos indivíduos na sociedade no seu aspecto cultural, social e econômico. Dessa forma, amplia-se a visão da escola como uma local apenas de transmissão de conhecimento. Embora a escola pertença a um sistema educacional amplo ela também é agência, ou seja, ela é quem interpreta, cria e recria os currículos, conhece os desejos, necessidades e características dos seus alunos e faz com que a aprendizagem e a formação humana sejam efetivadas. Portanto, é no contexto escolar que o currículo, que foi pensado, inicialmente, no plano macro, é concretizado em função de suas práticas e interpretações.

Sendo assim, a escola como um lugar não apenas de formação intelectual ou cognitiva, mas, também, de formação social, amplia a dimensão do currículo para além de conhecimentos a serem transmitidos, sobretudo como prática de formação do sujeito em várias dimensões: física, moral, social e intelectual que ocorre não somente em sala de aula, mas em todos os seus espaços. Forquin (1992, p. 35) põe em questão os saberes ensinados na escola ao considerá-la como produtora de configurações e de *habitus* originais que constituem o "elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*". Conclui-se que a escola não é passiva, ou mera reprodutora de um determinado conhecimento, ela atua como agente com uma cultura própria, capaz de inculcar modelos de comportamento, mas também, capaz de produzir práticas culturais e novos saberes.

Dessa forma, não somente os conteúdos selecionados, mas as relações de poder, os mecanismos de controle, tanto dentro da sala de aula como fora dela, as práticas cotidianas

dos seus diversos sujeitos, a organização do tempo e dos espaços, bem como o fazer docente irão contribuir na formação dos sujeitos. É importante destacar que a cultura escolar é fator preponderante na formação do sujeito e na efetivação das políticas curriculares, uma vez que estas são interpretadas e ressignificadas em face de suas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como algo pronto, estático, ele deve ser constantemente reconstruído, ampliado e dimensionado diante das vivências de cada grupo social que a ele é apresentado. Nesse sentido, refletir sobre o contexto escolar implica em reconhecer que o currículo, além de ser constituído pelo conhecimento sistematizado, também é composto por saberes e práticas presentes no chão da escola em sua dinâmica de socializar e ensinar que são atravessados por relações de poder, pelas concepções de sociedade, de educação e de sujeito.

Segundo Souza (2005), ao termo "cultura escolar" são atribuídos uma pluralidade de sentidos que vai desde as normas de funcionamento das instituições aos rituais e práticas educativas que ocorrem na sala de aula (JULIA, 2001; FORQUIN, 1992). Segundo a autora, um conceito mais abrangente sobre o termo é apontado por Frago (2000) em que cultura escolar é tida como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas, sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades, tendo como traço característico a continuidade e a persistência no tempo.

Para Frago (1995 *apud* FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 147), a cultura escolar "[...] recobre as diferentes manifestações da prática, instauradas no interior das escolas, transitando desde alunos a professores, de normas a teorias". Essa acepção nos leva a compreender como a cultura escolar e o currículo estão imbricados no contexto educacional, pois, ambos se interpenetram nas ações cotidianas da escola.

Ainda, para esse autor, existe, na verdade, o que ele chama de "culturas escolares", referindo-se às singularidades inerentes a cada escola, pois, as instituições escolares são diferentes em suas formas de atuação, de recriação e de interpretação de políticas curriculares, por exemplo. Desse modo, uma mesma política pode ter resultados diferentes em escolas distintas (FARIA FILHO *et al.*, 2004). Sendo assim, a escola não é somente transmissora de uma programação instituída por instâncias superiores às quais indicam conhecimentos e competências a serem desenvolvidas no processo formativo dos alunos.

Nesse sentido, apesar do esforço de se estabelecer conteúdos comuns a todas as escolas, como é o caso da atual BNCC, o pluralismo cultural, presente nas instituições escolares, interfere nos critérios para excluir ou incluir determinados conhecimentos nos

currículos, pois, a escola poderá delinear um percurso educativo que melhor se adeque ao contexto em que está inserida.

Dominique Julia (2001), apesar de conceituar de forma mais específica, aponta que a cultura escolar não pode ser estudada sem uma análise das relações conflituosas, tampouco daquelas com as quais mantém ao longo da história com as diversas culturas existentes na sociedade: a cultura religiosa, política ou cultura popular. Para esse autor, a cultura escolar é definida como

> [...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor).

Ou seja, as práticas educativas que ocorrem no interior das escolas, por intermédio dos profissionais que nelas atuam, são atravessadas por crenças e valores, costumes, de uma determinada sociedade e que, muitas vezes, buscam responder ao que a comunidade externa dela espera. Entretanto, esse processo sofre transformações de acordo as mudanças sociais, políticas e econômicas e culturais de um dado momento histórico e político.

Nota-se, portanto, que a cultura escolar, de certa forma, relaciona-se a tudo o que ocorre no interior das escolas, em sua tarefa de ensinar, sob influência da sociedade na qual está inserida. Assim, cada escola é única, nesse aspecto, uma vez que possui especificidades em relação ao seu modo de atuar com diferentes sujeitos, em diferentes contextos, atribui sentidos ao conhecimento científico e às políticas curriculares propostas.

A formulação de cultura escolar também se intersecciona com conceito de gramática escolar de Tyack e Cuban (1995) que a define como regularidades, estruturas, regras práticas que organizam o trabalho nas instituições educativas. Por meio desse conceito, esses autores explicam a relação entre as reformas educativas e as mudanças nas práticas e nas realidades das escolas (SOUZA, 2005).

Os estudos de Tyack e Cuban, segundo Vidal (2009), demonstram que o fracasso das reformas educativas, deve-se, muitas vezes, ao fato de as escolas resistirem a alterações dessa "grámatica escolar". Alertam, inclusive, que as sociedades mais escolarizadas "[...] tendem a constituir uma noção do que seja a escola real e recusar tudo que se afaste do modelo, colaborando para o insucesso de projetos reformistas" (VIDAL, 2009, p. 28).

Podemos empreender que, atreladas a outros fatores, tanto internos como externos, as mudanças na educação, no que concerne ao cotidiano escolar, são muito lentas devido à

conformação com modelos que estão enraizados tanto na estrutura curricular, quanto ao funcionamento e métodos de ensino, como também, a ações de resistências contra determinados programas.

É mediante a intersecção com cultura escolar que as reformas curriculares se materializam nas instituições por meio das rotinas, organização, métodos e das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos em que são atribuídos os significados ao currículo por educadores e alunos. Assim sendo, os conhecimentos não são meramente reproduções são construções sociais produzidas por variadas formas de conhecer, interpretar e ver o mundo.

Dessa maneira, Souza (2005), ao analisar a relação entre os conceitos de currículo e de cultura escolar, destaca que o currículo apesar das teorizações críticas e do grande avanço neste campo, não consegue se desprender do princípio de racionalidade, característica ainda preponderante, o qual é um termo técnico para as intervenções políticas. A cultura escolar, por sua vez, coloca a autora, "[...] compreende um conceito mediador, mais descritivo e interpretativo que requer um olhar atento e uma atenção acurada às características e ao funcionamento próprio das instituições educativas [...]" (SOUZA, 2005, p. 81).

Assim, a cultura escolar sofre influência das políticas curriculares que podem impactar em sua dinâmica e estas são afetadas pelas práticas que ocorrem no interior das escolas, marcadas pela forma particular que os sujeitos se apropriam das normas e das prescrições estabelecidas. A cultura escolar e o currículo, portanto, inter-relacionam-se a todo o momento.

Segundo Souza (2005), tanto o currículo como a cultura escolar só passaram a ser problematizados a partir da década de 1970 com os estudos críticos impulsionados pela Nova Sociologia da Educação, iniciados na Grã-Bretanha. As teorias críticas passaram a examinar e questionar conteúdos e formas de transmissão dos conhecimentos no interior das escolas, desnaturalizando o currículo. Desse modo, a autora aponta, fundamentada em Moreira e Silva (1995) e Forquin (1992; 1993), que essas críticas desvendaram as relações de poder envolvidas na seleção de conteúdos e em sua transmissão, de modo que colocaram também a cultura escolar como centro das discussões.

Nesse contexto, é necessário compreender por que determinados conteúdos são selecionados e outros excluídos. Porque os "saberes acumulados pela humanidade" e que são passados às gerações por meio das instituições escolares, tidos como universais, não são, na maioria das vezes, questionados pela escola, são reconhecidos como legítimos e necessários para formação dos alunos que precisam ter acesso a tais saberes.

Essa visão está atrelada, principalmente, a uma perspectiva tradicional do currículo, que ainda prevalece no cenário atual em que processo educacional serve apenas como meio de

transmissão de conhecimentos, previamente selecionados mediante critérios neutros. Nessa perspectiva, o conhecimento é tido como homogêneo e universal, com isso, a seleção cultural não é problematizada.

Ao abordar essa questão, Lopes (1997) apresenta argumentos fundamentados na teoria de Raymond Williams (1961) sobre tradição seletiva, para melhor explicar o fenômeno. Para Raymond Williams, a tradição seletiva é um fator de conexão entre a cultura vivida, ou seja, a cultura de uma época que não foi registrada, e a cultura de um período que, por sua vez, é registrada como a arte, os fatos do cotidiano que são absorvidos por uma tradição seletiva, mostrando-nos determinados aspectos e outros não. Assim, a tradição seletiva cria uma cultura geral humana, priorizando alguns registros históricos da vida humana e ocultando a cultura vivida.

Dessa forma, para Lopes (1997, p. 105),

> Toda sistematização é antes de tudo uma seleção marcada por interesses de classe, bem como por interesses de grupos sociais associados a questões como raça e gênero. Em muitos casos, seja nas artes, nas ciências físicas ou sociais, os processos de seleção rejeitaram alguns significados, valorizaram outros, por mecanismos diversos permeados necessariamente por relações de poder [...].

Corroborando os argumentos acima citados, os estudos de Forquin (1992), em relação à seleção cultural escolar, apontam dois aspectos importantes a serem considerados. O primeiro aspecto diz respeito à conservação e à transmissão da cultura que sofre reinterpretação e reavaliação contínuas pelas escolas, ao longo do tempo, influenciadas por fatores sociais, políticos e ideológicos. Também, na esteira de Raymond Williams (1961), Forquin (1992, p. 30) afirma que “A seleção está no fundo de toda tradição composta sempre a partir do arbitrário e supõe, na verdade um questionamento contínuo da escola feita pelos ancestrais [...] a memória cultural é sempre uma reinvenção”.

No segundo aspecto, Forquin (1992) chama a atenção de que a seleção cultural não recai apenas na herança do passado, mas também sobre o presente, no que diz respeito à cultura da sociedade como os saberes, representações e costumes que são incluídos nos processos de transmissão de conhecimento. É claro que, como ressalta o autor, nem tudo o que é considerado cultura em uma sociedade tem relevância para se ensinar nas escolas e é, por isso, que a seleção é necessária, devido também ao tempo disponível.

Neste cenário, tanto por parte das escolas, quanto dos programas institucionais, há imperativos diferentes em relação ao que pode ou não ser ensinado nas escolas. Alguns saberes são considerados necessários e outros não, a depender de determinados contextos.

Entretanto, mesmo com um currículo instituído, os profissionais que atuam nos estabelecimentos escolares tendem a enfatizar determinados aspectos, conforme suas visões e interpretações. Ainda assim, a aprendizagem dos alunos, por sua vez, é, muitas vezes, diferente dos objetivos propostos. Ela é retida conforme condições de recepção e o contexto sociocultural dos alunos (FORQUIN, 1992).

Dito isso, é salutar refletir sobre o currículo imposto pelas políticas curriculares às escolas, não para rejeitá-lo, mas, principalmente, para olhar criticamente os conteúdos apresentados, sejam nos programas, sejam nos livros didáticos, visando a problematizá-los e, ao mesmo tempo, reconhecer outros saberes presentes no contexto social em que a escola está inserida como igualmente importantes para a prática educativa.

Nesse aspecto, é seminal considerar, no processo de ensino, a cultura escolar, como forma de valorizar e incorporar na prática educativa os diversos saberes trazidos por professores e alunos para que se possa superar a visão de que somos apenas reprodutores de um saber universal, mas, principalmente, produtores de cultura. Nesse sentido, as reformas educacionais devem considerar as peculiaridades inerentes aos contextos escolares.

Cumpre destacar que as reformas educacionais têm envidado seus esforços, principalmente nas alterações curriculares, como forma de solucionar os problemas educacionais que, segundo as instâncias governamentais, refletem nos indicadores das avaliações externas, bem como no interesse dos alunos pela escola. Assim, o currículo e sua forma de organização têm sido o centro dessas políticas.

2.4 Políticas educacionais: a centralidade no currículo

Após uma breve discussão sobre as abordagens curriculares na visão de alguns autores em suas perspectivas teóricas e da reflexão sobre a importância da cultura escolar na efetivação do currículo, discutiremos sobre as políticas educacionais e a ênfase na organização curricular.

Como vimos anteriormente, as demandas de mercado sempre influenciaram nas políticas educacionais, em especial, nas políticas de currículo do Ensino Médio. Silva (2001) já destacava que tais políticas são centradas na primazia de mercado e de interesses de grupos industriais e financeiros. Dessa forma, os discursos predominantes estão voltados para a competitividade, flexibilização, ajuste e globalização. Assim, a educação é entendida como instrumental para o atendimento das metas econômicas.

O currículo torna-se, então, o centro das reformas educacionais. As lutas em torno do que deve ser ensinado e o como deve ser ensinado convertem-se em embates de grupos de interesses diversos sejam disciplinares, políticos ou empresariais para que prevaleçam seus significados sobre o papel da educação na sociedade (SILVA, 2001).

Corroborando Silva (2001), Lopes (2004) afirma que as reformas educacionais, apesar de serem constituídas por várias ações como financiamento, mecanismos de avaliação, formação de professores, dentre outras, dão maior destaque às questões curriculares. O currículo, portanto, tem sido o centro das mudanças educacionais, que, por vezes, buscam alterar suas configurações e objetivos da educação em um dado momento.

É importante destacar que, conforme aponta Lopes (2004), para que uma nova política curricular seja implementada, são desconsideradas e criticadas práticas curriculares anteriores, com vistas a legitimar os discursos das novas alterações, reforçando-as como necessárias ao novo contexto. Assim, as escolas são intimadas a adequarem seus currículos às mudanças propostas nas legislações. Lopes (2004, p. 110) aponta que,

> Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque, sobretudo, prescritivo.

Dessa forma, as escolas se vêm na obrigação de implantar as alterações necessárias ao cumprimento das determinações governamentais, todavia, no momento em que interpretam tais prescrições elas também fazem políticas ao convertê-las para uma realidade concreta (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Segundo Lopes (2004), em toda política curricular ocorre uma construção simultânea de conhecimento tanto para a escola, por programas institucionais, quanto por ela, por meio de suas práticas cotidianas. Dessa forma, a política curricular é cultural, pois é fruto de uma seleção e produção da cultura que se dá de forma conflituosa mediante embates entre sujeitos com suas concepções de conhecimento e educação.

Nesse sentido, Silva (2001, p. 28) afirma que o currículo, como “macrodiscurso, expressa as visões e os significados do projeto dominante e ajuda [...] a dar legitimidade e autoridade [...] e como microtexto, como prática de significação em sala de aula, contribui para formar identidades que sejam convenientes”

Para Lopes (2004, p. 111),

> As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em

> múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Em relação às atuais políticas para o Ensino Médio, que propõe a organização curricular em itinerários formativos e projeto de vida, Lopes e Moreira (2020, p. 294) ressaltam que estados e municípios em suas dinâmicas de tradução das políticas curriculares "[...] produzirão outras significações tanto para os projetos de vida dos estudantes quanto para as interpretações sobre identidade, diferença, diversidade e igualdades".

Assim, esses processos de significação interferem nessa centralidade do currículo imposto por tais políticas (LOPES; MOREIRA, 2020). Por mais prescritivas que possam ser as políticas curriculares, elas sempre sofrerão influência do fazer pedagógico no interior das escolas. Contudo, o mesmo movimento ocorre nas escolas ao serem impactadas por tais políticas, suas ações, por vezes, são adaptadas para atender às mudanças.

Outro aspecto que requer atenção no que tange às políticas curriculares diz respeito à organização do currículo. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, até a atual BNCC, há uma tentativa de se estabelecer uma organização curricular por áreas do conhecimento, com um ensino voltado para competências e habilidades. Entretanto, a cultura do currículo por disciplinas é o que ainda prevalece na prática das escolas. Segundo Lopes (2008), a história é marcada por três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre a organização curricular: o currículo por competências; o currículo por disciplinas de referência e o currículo centrado nas matérias escolares.

No currículo por competência, a concepção de objetivos comportamentais é substituída pela ideia de competência concebida não apenas como conteúdo formativo, mas como organização curricular. A teoria curricular de eficiência social está em consonância com o currículo por competência (LOPES, 2008). Podemos compreender que, de acordo essa organização curricular, os conteúdos são selecionados para favorecer a aquisição de competências.

Para Lopes (2008), esse currículo está voltado para um perfil de sujeito que atenda às finalidades sociais do modelo produtivo. A ideia predominante é que a escola possa educar de maneira mais eficiente com a execução de um planejamento preciso para atender os objetivos pretendidos. Nessa perspectiva, a prática cultural é desconsiderada.

Com base, principalmente em Hirst e Peters, Lopes e Macedo (2011a) apontam que no currículo centrado nas disciplinas de referência ou disciplinas acadêmicas ou, ainda, científicas, o processo de ensino deve transmitir a lógica do conhecimento científico. Dessa forma, os conceitos e princípios a serem ensinados para os alunos devem ser extraídos do saber especializado, criado por estudiosos nas universidades, posteriormente, são transpostas para o uso nas comunidades escolares. Assim, espera-se garantir o acesso aos conhecimentos básicos e comuns.

No currículo centrado nas disciplinas escolares, as matérias são concebidas como construções pedagógicas que visam a atender finalidades sociais. Conforme Lopes e Macedo (2011), o pensamento de Dewey é o exemplo mais marcante dessa matriz, o qual é fortemente difundido por autores progressivistas, tanto no Brasil, quanto no exterior. Para Dewey, a escola deveria atender às necessidades dos alunos de acordo com suas características de modo que faça sentido para a vida atual do aluno.

Segundo Lopes e Macedo (2011a), as disciplinas escolares são organizadas com base na experiência de vida dos alunos, no desenvolvimento gradual da complexidade dos conhecimentos e na vinculação com a vida social. Dessa forma, a produção das disciplinas é uma tarefa de educadores e curriculistas.

É importante ressaltar que nas diferentes formas de organização curricular existe a preocupação com o processo de integração curricular com base em diversos princípios integradores. Para Lopes (2008, p. 64),

> Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta.

Nesse aspecto, a integração curricular "[...] está baseada nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento" (LOPES, 2008, p. 43). Ou seja, a integração curricular perpassa por várias formas de organização do currículo. Portanto, ela é uma forma de romper com a fragmentação das disciplinas em busca do conhecimento, conforme os princípios de cada matriz.

Ainda sobre esse aspecto, Lopes (2019, p. 61) assevera que

> [...] disciplinaridade e integração não são pólos que se opõem, de forma que se possa pensar em uma alternância entre currículo disciplinar e currículo integrado [...]. Ainda que ao longo da história do currículo ocidental exista uma estabilidade do currículo disciplinar [...], uma hegemonia das formas de organização por disciplinas escolares, essa estabilidade não apaga diferentes formas de organização curricular integrada que permanecem sendo desenvolvidas nas instituições escolares [...].

As atuais políticas que orientam a organização curricular no Brasil estão centradas, principalmente, no currículo por competência, a exemplo da BNCC a qual propõe que "Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018b, p. 8).

As dez competências, previstas na BNCC para toda a Educação Básica, dizem respeito ao conhecimento, ao pensamento científico crítico e criativo, ao repertório cultural, à comunicação, à cultura digital, ao trabalho e projeto de vida, à argumentação, ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação e à responsabilidade e cidadania. Estas competências devem ser a base para todas as competências específicas por área e por disciplina (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, a BNCC destaca que "as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica, orientam tanto as aprendizagens essenciais, a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio, quanto os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas" (BRASIL, 2018b p. 468). Podemos perceber, mediante tais orientações, que todas as ações pedagógicas, arranjos curriculares e objetivos de aprendizagem em toda a Educação Básica em nosso país devem estar pautadas em competências que se desdobram das mais gerais até as especificidades de cada nível de ensino.

Vale ressaltar que, conforme aponta Lopes (2019), na BNCC do Ensino Médio, por não trazer habilidades específicas por disciplina, como na BNCC do Ensino Fundamental, a forma de organização integrada ganha maior visibilidade. Assim, as disciplinas são questionadas chegando a ser afirmado que um dos objetivos da reforma é quebrar a centralidade das disciplinas no processo de ensino, não apenas pela quantidade que é ofertada no Ensino Médio, mas, como estão funcionando neste nível de ensino.

Cabe considerar que, independentemente da matriz de pensamento curricular que seja adotada na elaboração dos currículos, o que não se pode perder de vista é a garantia de uma educação de qualidade para todos os sujeitos, que vise à formação humana. Nesse aspecto, Silva (2001) defende a necessidade de reafirmar o ideal de uma sociedade que tenha como

prioridade o cumprimento do direito de todos a uma boa educação em que os significados sejam centrados na igualdade, direitos sociais e a cidadania. Para Silva (2001, p. 28), “A educação não é instrumento de metas econômicas [...] a educação deve ser um espaço público em que se promova a igualdade social”. Dessa forma, o currículo deve contribuir para esse ideal seja concretizado.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Este capítulo aborda as influências e as discussões que se materializaram no texto da Reforma do Ensino Médio, para tanto, busca identificar as ideologias e os interesses que se fizeram presentes nos textos produzidos em torno da reformulação dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, Stephen Ball propõe que as políticas sejam analisadas como texto e como discurso. Como texto, as políticas se tornam produto de diversas agências e agendas, visto que envolvem negociação dentro do Estado e no próprio processo de formulação que ocorre nas diversas arenas. Como discurso, as políticas limitam o que é permitido pensar e distribuir vozes que são legitimadas e investidas de autoridade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Nesse sentido, cabe ressaltar que ao adotarmos para a análise dos dados desta pesquisa a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores, assumimos uma perspectiva teórica pós-estruturalista. Contudo, pelo ecletismo teórico dessa abordagem, conforme aponta Lopes (2011), lançaremos mão, também, de teorias críticas, especialmente do viés estruturalista da teoria de Bernstein para melhor compreendermos os dados que foram produzidos, principalmente no que diz respeito à **recontextualização** dos discursos das políticas educacionais.

Analisar a Reforma do Ensino Médio, tomando por base o ciclo de políticas, requer aprofundamentos em informações que vão desde influências e os discursos que resultaram na elaboração da Reforma, até a produção dos textos normativos. Lopes e Macedo (2011b) enfatizam que é no **contexto de influência** que os princípios básicos da educação são estabelecidos pelos atores governamentais, partidos políticos, agências multilaterais e grupos privados que deliberam os rumos das políticas educacionais.

Dessa forma, além dos documentos oficiais, como as leis e os documentos normativos da Reforma, daremos especial atenção aos documentos produzidos por instituições e movimentos, a exemplo da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), dentre outros.

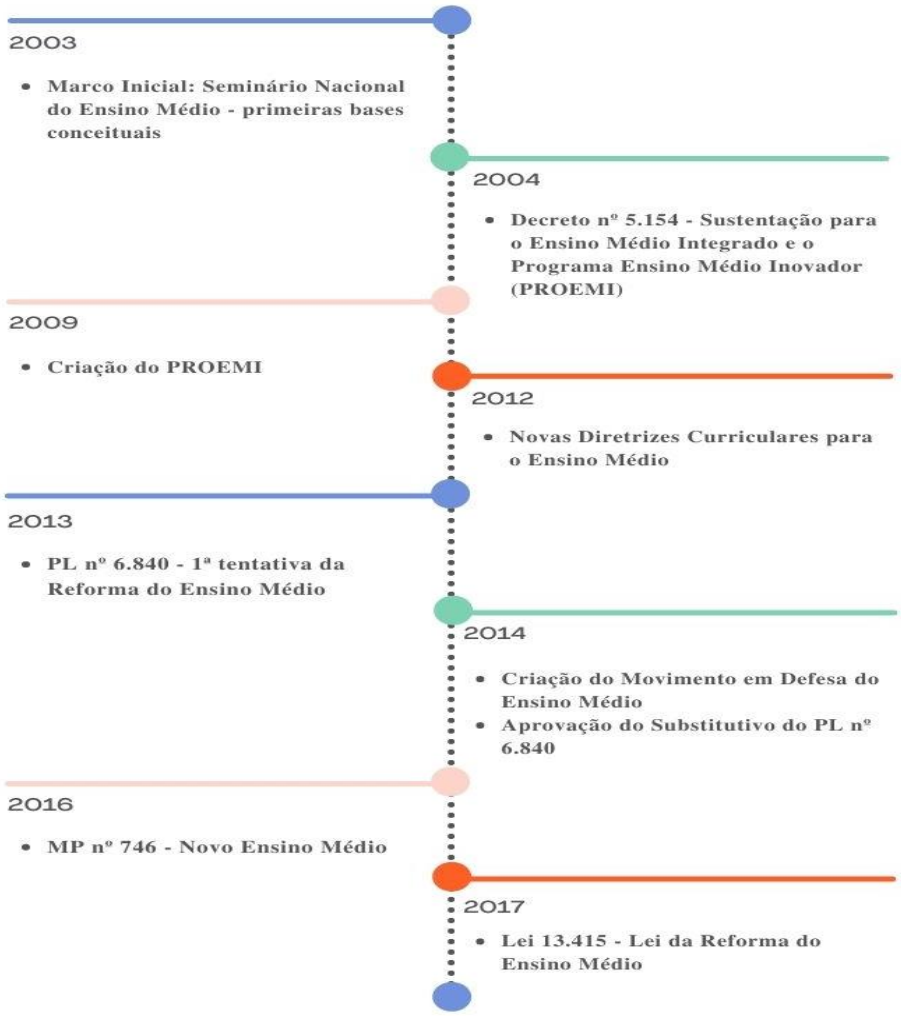
Este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira intitulada *Os caminhos da Reforma* que traz uma breve análise da trajetória da Reforma que culmina com a Lei nº 13.415. A segunda, *O contexto de influência da Lei nº 13.415 - Lei da Reforma do Ensino Médio* discute as influências nacionais e internacionais que impactaram na Lei. A terceira

seção, denominada *Contexto da produção de texto do Novo Ensino Médio,* busca compreender as discussões em torno da elaboração da Reforma. Por fim, a quarta seção, cujo título é *As especificidades da Lei nº 13.415 de 2017,* aborda alguns aspectos da Reforma, principalmente, em relação aos fundamentos que orientam a organização curricular.

3.1 Os caminhos da Reforma do Ensino Médio

Como vimos anteriormente, o Ensino Médio passou por inúmeras transformações ao longo da nossa história. Vale lembrar que as mudanças nem sempre são fáceis e demandam tempo. Além disso, existem resistências, rupturas e, muitas vezes, permanências de determinadas ideologias. No caso da atual Reforma, suas primeiras bases foram discutidas há quase 20 anos, além disso, passou por uma longa trajetória, em meio a disputas por finalidades. Na Figura 1, a seguir, apontamos os principais acontecimentos que marcaram a sua trajetória.

Figura 1 — Trajetória da Reforma do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Silva (2015; 2016).

Segundo Silva (2015), o primeiro marco para reformulação do Ensino Médio foi Seminário Nacional do Ensino Médio, organizado pela Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), em Brasília, ocorrido em 2003. Nesse momento, foram enunciadas as ideias centrais da reformulação: o "Trabalho, a Ciência e Cultura". Esses princípios seriam a base para a formação humana e a organização curricular, atrelados ao reconhecimento dos sujeitos nessa etapa, sobretudo os jovens, como fundamental para configuração das finalidades da última etapa da Educação Básica. Ainda segundo a autora, somente nove anos mais tarde, essas ideias foram materializadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012.

Percebemos que houve um longo intervalo entre o primeiro evento e a materialização das ideias em uma lei. Com base nos estudos de Ferretti (2017), verificamos que esse silenciamento (2003 a 2012) talvez esteja atrelado às desconfianças em relação ao novo governo que se iniciava (Governo Lula), por não ter o mesmo respaldo político que seus antecessores e que, por sua vez, não encontrou nem no MEC, nem no Conselho Nacional de Educação (CNE) parceiros predispostos a impulsionarem as novas propostas por meio de novas diretrizes com as mudanças pretendidas, tanto no Ensino Médio como na Educação Profissional.

Entretanto, em 2009, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), último ano do governo Lula. Este programa introduziu inovações pedagógicas, flexibilização curricular e o protagonismo estudantil, além de expansão de carga horária, formação docente, apoio financeiro para alterações na infraestrutura das escolas, bem como o fomento para pesquisas sobre esse nível de ensino (LEÃO, 2018). Ou seja, muitos aspectos da atual Reforma, já estavam presentes nesse programa.

A Reforma do Ensino Médio começou de fato a ser delineada por intermédio de uma legislação específica, publicada em 2012, ano também em que foi criada uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI). A criação dessa comissão foi uma iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT – MG) o qual era presidente desta comissão. Posteriormente, após 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um seminário nacional foi produzido um relatório que deu origem ao Projeto de Lei n.º 6.840 de 2013 (SILVA, 2015).

As discussões em torno de um projeto para a atual Reforma do Ensino Médio, portanto, tiveram início com o Projeto de Lei n.º 6.840 que tramitou no Congresso no ano de 2013 (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; CAETANO, 2018, SILVA, 2018). O PL propunha alterações LDBEN n.º 9394/96, que visavam a instituir a educação integral e organizar o

currículo em áreas do conhecimento. Dentre outras mudanças, o PL n.º 6.840 já previa a escolha, por partes dos alunos, de um percurso formativo com ênfase em uma das áreas do conhecimento ou em uma formação profissional que ocorreria somente na 3ª série, último ano dessa etapa (BRASIL, 2014).

Diante de muitas críticas e embates, tal projeto não seguiu em frente. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36), "O projeto foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais faziam parte". Esse Movimento articulou a interrupção da PL n.º 6840 por meio de audiências junto ao MEC e ao presidente da Comissão Especial (SILVA, 2015).

Contudo, em 2016, no governo de Michel Temer, o Novo Ensino Médio foi imposto, via Medida Provisória, com algumas medidas que já haviam sido excluídas, após intensos debates na Câmara (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). A MP n.º 746/2016, posteriormente, foi convertida na Lei n.º 13.415, em fevereiro de 2017, alterando as configurações do Ensino Médio em todo território nacional.

Vale lembrar que a elaboração do substitutivo da Lei n.º 6.840, de 2013, contou com participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) que formou Grupos de Trabalho (GTs) compostos por secretários de educação e técnicos das coordenações de Ensino Médios das Secretarias de Educação das 27 unidades da Federação, com objetivo de discutir a Reformulação do Ensino Médio (BAHIA, 2021). A linha do tempo, apresentada a seguir, ilustra a participação desse GT na trajetória da elaboração da Lei n.º 13.415/2017.

Figura 2 — Ações do Grupo de Trabalho do CONSED

Fonte: CONSED (2021a).

Conforme é possível notar, houve intensa participação do CONSED nos processos de elaboração os textos da Reforma, desde o substitutivo ao PL n.º 6.840/2013, até o texto final da Lei n.º 13.415/2017, por meio de um Grupo de Trabalho. Vale destacar também que o CONSED, em 2019, criou a "Frente do Ensino Médio" com o objetivo de auxiliar as secretarias estaduais na construção dos currículos e a arquitetura do Novo Ensino Médio. Essa "Frente" tem como parceiros Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (CONSED, 2021a). Observamos, nesse sentido, uma participação significativa do setor privado e de Organizações não Governamentais (ONGs) na elaboração dos textos da política.

Segundo Silva (2021), há uma disputa de sentidos em torno das reformulações das políticas curriculares, nesse aspecto, percebe-se a ampliação do setor privado na formulação de políticas educacionais no Brasil, como o Instituto Ayrton Sena, Instituto Unibanco, Todos pela Educação, outras fundações e associações do terceiro setor. A autora destaca, ainda, que a esfera privada vinha assessorando há muito tempo as redes públicas de ensino na execução de políticas, produção de materiais e cursos de formação docente, hoje, verifica-se a ampliação da participação desses grupos nos textos das políticas educacionais.

3.2 O contexto de influência da Lei n.º 13.415/2017

Segundo Mainardes (2006, p. 59), a utilização do ciclo de políticas "[...] exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e a interação entre eles". Para este autor, o **contexto de influência,** dentre outras fontes, pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica para analisar influências globais, nacionais e locais, e como eles estão articulados. Nesse contexto, deve-se considerar, também, como a política foi se constituindo ao longo do tempo, ou seja, a sua genealogia, os grupos de interesse, além de outros aspectos que contribuam para esclarecer os propósitos das políticas.

Sendo assim, para compreendermos melhor tal contexto, investigamos os interesses e as motivações que impulsionaram as alterações das políticas educacionais em nosso país, neste caso, a Reforma do Ensino Médio, não fixando o olhar apenas sobre um Estado-Nação, mas, procuramos olhar atentamente as convergências globais que influenciam tais políticas, uma vez que o processo de Globalização faz surgir um "novo paradigma de governo educacional" (BALL, 2001, p. 100).

Segundo Ball (2001, p. 102),

> A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas [...] de investimento de tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas é frágil, são produtos de acordos [...].

Ainda, segundo o autor, as políticas nacionais precisam ser compreendidas como uma rede de influências e interdependência que trazem traços globais e, simultaneamente, sofrem um processo de hibridização combinando lógicas globais e locais. Com base nas ideias de Bernstein (1996), Ball (2001) destaca que ocorre, nesse contexto, um processo de recontextualização, tanto no campo oficial como entre este e o pedagógico, de modo que o primeiro dominado pelo Estado e o segundo pelas Universidades, escolas, departamentos, revistas especializadas e fundações.

Não somente no Brasil, mas em muitos dos países em desenvolvimento, as políticas educacionais, nas últimas décadas, têm sido influenciadas por organismos internacionais os quais produzem significativas alterações nos currículos escolares, bem como nos objetivos da educação formal nas sociedades. Esse fenômeno faz parte do processo de globalização em que agências internacionais e multilaterais, por meio de uma política de financiamento, estipulam recomendações sobre as políticas públicas para países em desenvolvimento, bancadas por esses organismos. Essas ações promovem um processo denominado internacionalização das políticas educacionais (LIBÂNEO, 2016). Conforme Libâneo (2016, p. 43),

> A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Esse fenômeno se refere, ainda, à adequação dos sistemas e instituições educacionais de acordo com modelos instituídos por organismos internacionais vinculados às grandes potências econômicas mundiais, a exemplo do Banco Mundial, com base em suas agendas estruturadas para a educação. Tais agendas se traduzem nos discursos e textos das políticas educacionais em suas diretrizes, programas e leis. Essas influências incidem inclusive sobre a escolha de prioridades, amparados por indicadores e metas definidos pelas próprias instituições (LIBANEO, 2016)

Vale mencionar que a influência de organismos internacionais nas Reformas Educacionais no Brasil não é um fenômeno recente. Desde os anos 1990, especialmente a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, posteriormente, no de Luiz Inácio Lula da Silva, até os dias atuais, as reformas educacionais têm sido permeadas por orientações do Banco Mundial e de agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas pela Educação Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (AMESTOY, 2019; LIBÂNEO, 2016; CAETANO, 2018).

Segundo destaca Amestoy (2019), em sua tese de doutorado, algumas políticas educacionais brasileiras resultaram de acordos internacionais desde 1990, quando foi realizada a Conferência Mundial em Jomtien, na Tailândia. Mais especificamente em relação à atual Reforma do Ensino Médio, a autora aponta que a Declaração de Incheon para Educação 2030, realizada em 2015, teve influência tanto na formulação da BNCC, quanto na Lei n.º 13.415/2017.

A Declaração de Incheon foi resultado do Fórum Mundial, organizado em 2015, em Incheon, Coreia do Sul, pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e outras Organizações. Os países membros desse fórum, dentre eles o Brasil, firmaram acordos por meio desta Declaração em que foi estabelecida uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. Também, nesse fórum, foi reafirmada a visão do movimento global

“Educação para todos”, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 (UNESCO, 2015).

Na leitura analítica do conteúdo desse documento podemos constatar que, alguns dos compromissos assumidos, mais precisamente no tópico 10, fizeram-se presentes na proposta da Reforma do Ensino Médio, a exemplo dos “percursos flexíveis” e da certificação das habilidades adquiridas pelo estudante, tanto dentro, quanto fora da escola. O compromisso firmado no tópico 10 da Declaração assevera:

> Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade [...]. Além disso, **é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis** e **o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal** (UNESCO, 2015, p.8, grifo nosso).

Aliado ao compromisso do tópico 10, acima mencionado, a meta 4.4 do Documento destaca que até 2030 os países devem “[...] aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham **habilidades relevantes**, inclusive **competências técnicas** e profissionais, para emprego, trabalho decente e **empreendedorismo**” (UNESCO, 2015, p. 42, grifos nossos).

Tais apontamentos reforçam que as influências dos organismos internacionais também foram cruciais para a construção dos discursos e dos textos presentes nas atuais políticas educacionais que, posteriormente, foram materializados nos documentos que normatizaram e orientaram a Reforma. A Reforma, portanto, está em consonância com uma agenda global que, de certa forma, transformou os fundamentos educacionais de formação integral dos sujeitos para uma educação instrumental, carregada de preceitos preconizados por uma visão tecnicista da educação.

Nesse sentido, Ball (2001) faz uma importante reflexão sobre as convergências e influências ou, até mesmo, empréstimo de políticas nos campos sociais que acabam por permitir um desaparecimento gradual da concepção de políticas do Estado-Nação, gerando uma convergência desses campos “[...] numa única concepção de políticas para a competitividade econômica” (p. 100), deixando de lado os propósitos sociais da educação.

Desse modo, é possível constatar no item 18, o qual apresenta a exposição dos motivos presentes da justificativa da MP n.º 746, a forte influência de organismos internacionais nas

políticas educacionais em nosso país, como o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF):

> Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, **o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações** do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Para implementação do Novo Ensino Médio, o governo brasileiro viabilizou empréstimo junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de US$ 250.000.000 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) (CAETANO, 2018). Segundo a autora,

> Na busca por implementar o Novo Ensino Médio nos estados, em 17 de julho de 2017, o Ministério da Educação divulgou a solicitação de apoio financeiro ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD. Os eixos de apoio à reforma são: formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade das redes, sendo que 221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PFORR) que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco e 21 milhões de dólares para assistência técnica que deverá oferecer serviços de consultorias especializadas (CAETANO, 2018, p. 206).

É importante reforçar que as ações financiadas pelo Banco Mundial estão atreladas a condições e resultados impostos pela instituição. Sendo assim, as influências globais acabam sendo um guia para as reformas educacionais que têm o compromisso de demonstrar eficiência e eficácia de suas ações. Desta forma, conforme Freitas (2017), os financiadores externos exercerão forte pressão sobre os sistemas.

Nesse aspecto, Ball, em entrevista à revista *Archivos analíticos de política educacionais*, em 2016, afirmou:

> Em algumas partes do mundo o Banco Mundial é um ator enormemente influente. Se você quiser emprestar dinheiro do BM, ele irá estabelecer condições muito frequentemente, as quais vão demandar que você faça certas coisas a fim de lhe qualificar para o recebimento do dinheiro. [...] o BM também, junto com outras agências como a OCDE em particular, tem um impacto discursivo muito influente no pensamento da política pública. Em muitos países, o quadro conceitual, os limites e possibilidades do pensamento sobre a política são na verdade delimitados, ao menos em certa medida, pela linguagem, pressupostos e conceitos que o BM e a OCDE estão articulando, defendendo, promovendo, escrevendo sobre, falando sobre em conferências, e discutindo com ministros da educação durante visitas e conferências. (BALL, 2016, p. 10).

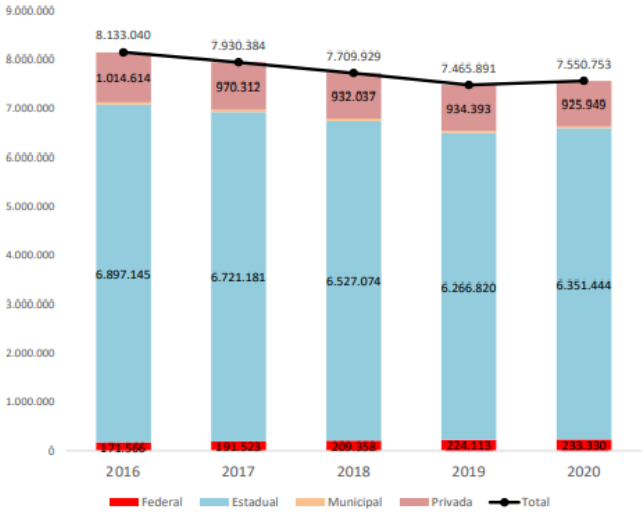
Ao justificar a relevância e a urgência da edição da Reforma, via Medida Provisória, o MEC coloca que isso se deve, principalmente, à estagnação do IDEB; ao péssimo desempenho dos estudantes em Português e Matemática, ao número expressivo (1,7 milhão) de estudantes que nem estudam e nem trabalham; ao início do declínio da população jovem no Brasil a partir de 2022, argumento que respalda o início da mudança em 2017, conforme destaca o órgão governamental (BRASIL, 2016).

Ainda reforçando a importância da Reforma o MEC aponta o currículo como um dos entraves nesse nível de ensino, ao qualificá-lo como "[...] extenso, superficial, fragmentado e não dialoga com a juventude, com o sistema produtivo e com as demandas do século XXI" (BRASIL, 2016). Ou seja, com base em tais justificativas, podemos inferir que o maior problema do Ensino Médio apontado pelo MEC é o currículo. Ele seria a origem de todos os males, segundo a ótica governamental. Dessa forma, esse artefato é o centro de todas as mudanças propostas para essa etapa da Educação Básica.

Entretanto, segundo Motta e Frigotto (2017), a urgência de tais reformulações está atrelada, principalmente, à relação da educação com o crescimento econômico, o que se explica pela atuação de organismos internacionais como Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), institui um parâmetro de qualidade, passando a controlar o desempenho escolar. Nesse aspecto, conforme colocam os autores, tais influências demonstram que investir no capital humano passa a ser o motor para o desenvolvimento econômico.

A Reforma propõe como principal foco a flexibilização curricular por meio da oferta de diversos itinerários formativos com possibilidade de opção por uma formação técnica profissional dentro da carga horária regular. Apesar da Reforma abranger tanto a rede pública como a privada, fica evidente que essa reformulação foi pensada para os alunos das escolas públicas que, em 2016, possuíam cerca de 87% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino, conforme podemos verificar no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 — Matrícula Ensino Médio 2016 - 2020



Fonte: Censo/INEP (2020).

São muitas disputas e interesses em jogo em um nível de ensino em que há quase 7.000.000 (sete milhões) de estudantes, segundo o censo de 2020, dos quais, aproximadamente, 86% estudam em escolas públicas, somando as redes estaduais, municipais e federal. Além disso, existe todo um aparato necessário para implementação da Reforma, desde a produção de livros didáticos, cursos de formação de professores, recursos tecnológicos diversos que, certamente, são alvos de interesses de grupos e organizações de diversos setores do campo empresarial.

É importante destacar que, conforme argumentam Motta e Frigotto (2017), com base na análise dos sujeitos dessa etapa, a Reforma seria uma maneira de administrar a questão social fortemente marcada pela pobreza e pela desigualdade, pois, de acordo com organismos multilaterais e internacionais, tais fatores são um entrave para o crescimento econômico. Contudo, defendem que o potencial dessa parcela da população não pode ser desperdiçado.

Não obstante, conforme aponta Caetano (2018), a Reforma do Ensino Médio promove uma interligação entre setores público e privado que altera conteúdos, bem como a proposta educativa a ser desenvolvida nas escolas. Isso é perceptível nas alterações das leis educacionais e na abertura para as parcerias proporcionadas pelas atuais políticas. Essas parcerias introduzem novas formas de organização do trabalho pedagógico que atendam aos interesses do empresariado nacional e à gestão de resultados.

Nesse sentido, segundo Amestoy (2019, p. 144), umas das formas mais influentes das políticas internacionais na amplitude das políticas educacionais no Brasil são as avaliações externas que têm o objetivo de medir o nível de qualidade e eficiência do sistema educacional.

Freitas (2016) aponta que avaliação se tornou a base das reformas educacionais e tem sido utilizada para justificar pressões que recaem sobre a escola e seus profissionais.

Entretanto, Freitas (2016), ao analisar as “reformas empresariais” na educação, destaca que a “ingênua” verificação, na qual as reformas se baseiam, reflete na cobrança aos profissionais e estudantes e não revelam as condições de trabalho e aprendizagem disponíveis na escola ou fora dela, responsabilizando também a gestão escolar por seus resultados. Nesse sentido, ao criticar as limitações de tais avaliações, o autor destaca que, ao se produzir reformas, é necessária a definição sobre o que se entende por uma boa educação e o conceito de uma boa educação que orientará as reformulações educacionais.

Dessa forma, Freitas (2016) ainda argumenta que as chamadas “reformas empresariais” são limitadas à ideia de desenvolvimento cognitivo e isso leva as escolas a centralizarem seus esforços para treinar seus alunos ao melhor desempenho nos testes. Assim, o processo educativo praticamente fica restrito às habilidades cognitivas (FREITAS, 2016). Portanto, as discussões sobre a função social da escola e a formação integral do aluno ficam subsumidos aos parâmetros dos resultados obtidos nas avaliações sobre os quais as escolas têm dedicado maior atenção.

Percebemos, nesse contexto, a forte influência dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial que financiou a Reforma e que acabam por impor condições que atendam aos princípios de eficiência e eficácia, palavras de ordem para a economia, o que certamente promove novos contornos à proposta original. Nessa perspectiva, incentivam parcerias com o setor privado como alternativa para o alcance dos resultados e, ao mesmo tempo, busca favorecer tal setor.

Um exemplo disso é o acréscimo ao texto do artigo 4º Lei n.º 13.415 da possibilidade de firmar convênios com instituições de educação à distância, o que beneficiaria instituições consolidadas nesse setor. Segundo o parágrafo 11 da referida lei, “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017).

Torna-se evidente, portanto, principalmente ao analisar as justificativas apresentadas para a Reforma, como o baixo desempenho, a necessidade de um currículo flexível para atender ao mundo contemporâneo, os indicadores internacionais como o PISA que, mais do que a ênfase em uma formação humana integral, o Ensino Médio, mais uma vez, está à mercê das alterações sociais, econômicas e políticas que interferem em sua identidade enquanto etapa final da Educação Básica.

Convém ponderar que o aumento do setor privado na educação pública, segundo Silva (2021), já vinha sido observado no tocante ao Ensino Médio desde o Projeto de Lei n.º 6.840/2013 (que não foi à votação), quando houve participação dessas instituições no assessoramento das comissões responsáveis para formulação da Reforma educacional, em que houve, nitidamente, um processo de disputa na definição dos rumos dessa etapa de ensino e ficou mais evidente no percurso da Medida Provisória à aprovação da lei.

Todas essas influências acabaram convergindo para a produção do texto político da Reforma, que será mais bem explorado na próxima seção, quando perceberemos os discursos que foram construídos e a materialidade das mudanças propostas por meio dos textos. Vale lembrar que no ciclo de política os contextos possuem uma simbiose, eles não são estanques. Sendo assim, a todo o momento os contextos se entrelaçam e se influenciam, pois, as arenas de disputa permanecem em constante movimento.

3.3 Contexto da produção do texto do Novo Ensino Médio

Antes de analisarmos o contexto da produção de texto da Reforma, é importante destacar alguns pontos necessários para a compreensão do processo em que se dá a criação do texto político. Segundo Lopes e Macedo (2011b, p. 258), "[...] é um produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos". Com base em Ball (1994), as autoras destacam que, apesar disso, nem todas as vozes são ouvidas, pois, algumas posições são legitimadas e outras não, ainda que estas posições sejam fruto de disputas dentro dos grupos que participam da ação (LOPES; MACEDO, 2011b).

Vale considerar que os textos políticos não se referem apenas aos documentos oficiais ou legais, mas aos materiais diversos produzidos em função desses textos que buscam popularizar e aplicar a política educacional pretendida (LOPES; MACEDO, 2011b). É dentro dessa seara que as análises aqui realizadas buscaram tomar como referência não somente a produção da Lei n.º 13.415/2017 e outros documentos que visaram a regulamentá-la, mas também entrevistas concedidas e materiais de divulgação produzidos pelo MEC, dentre outros.

Para exemplificar a função desses textos políticos, que aliados a um discurso carregado de intencionalidades, visam a popularizar e convencer ao público em geral sobre importância determinada política, recentemente, no mês de julho de 2021, assistimos à veiculação, de uma propaganda do MEC sobre "Novo Ensino Médio" em que, no formato de "trailer", veicula a imagem de um modelo inovador e atraente de escola e de ensino, o que

certamente promove um fascínio pelo que estar por vir. A veiculação do discurso de liberdade de escolha legitimada por palavras de ordem como “flexibilização”, “projeto de vida”, “protagonismo”, leva a certo encantamento com a mudança que se pretende implementar.

Especialmente no que se refere ao termo flexibilização, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) asseveram que

> [...] é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas.

As motivações que influenciaram a necessidade da Reforma, apontadas pela exposição de motivos à MP n.º 746/2016 que resultou na Lei n.º 13.415, giraram em torno de quatro argumentos, conforme nos mostra Ferretti e Silva (2017, p. 393-394, grifo dos autores):

> [...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

É salutar compreendermos como se deu o processo de legitimação do discurso da MP n.º 746/2016, o que ocorreu mediante a realização de audiências públicas realizadas no âmbito do Congresso Nacional, nas quais 35 pessoas foram ouvidas (18 ligadas aos órgãos do governo e ao setor privado, e 17 ligadas aos movimentos sociais, entidades e ao setor público), excetuando parlamentares (FERRETTI; SILVA, 2017)

No estudo realizado pelos pesquisadores Ferretti e Silva (2017) foi constatado que os posicionamentos que estavam em consonância com os discursos oficiais vieram de pessoas que representavam órgãos do governo, entidades e fundações empresariais. Contrapondo esses posicionamentos, a argumentação crítica em relação às propostas da Reforma foi realizada por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou políticas organizativas ou pessoas ligadas ao setor público da educação.

Apesar de as audiências terem contado com um equilíbrio entre as pessoas que eram a favor e contra a Reforma, foi verificado, pela conversão da MP n.º 746, na Lei nº 13.415, que as poucas mudanças que foram propostas nessas audiências foram de pessoas ligadas ao governo e as críticas não foram ouvidas (FERRETTI; SILVA, 2017).

Tão logo a MP foi instituída, uma série de manifestos e artigos foram publicados, tecendo críticas à Reforma não somente pela forma como foi colocada, via medida provisória, mas, principalmente, pelo seu conteúdo. Nesta perspectiva, pode-se constatar, analisando a MP n.º 746/2016 e a Lei n.º 13.415/2017 que algumas mudanças foram feitas, ao que parece, por pressões de algumas demandas, sobretudo de instituições e movimentos, a exemplo da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Movimento em Defesa do Ensino Médio, dentre outros.

Isto posto, podemos verificar, comparando a MP n.º 746 e a Lei n.º 13.415, que pequenas mudanças foram feitas, em decorrência das audiências públicas realizadas e atendendo, possivelmente, tais pressões. Contudo, não foram mudanças substanciais. O Quadro 1, a seguir, ilustra algumas dessas alterações:

Quadro 1 — Algumas alterações da MP n.º 746/2016 na conversão para a Lei n.º 13.415/2017

Aspectos	MP n.º 746/2016	Lei n.º 13.415/2017
Disciplinas da Base Nacional Comum Curricular	Omissão das disciplinas Artes, Ed. Física, Filosofia e Sociologia.	Inclui “estudos e práticas” de Ed. Física, Artes, Sociologia e Filosofia
Disciplinas Obrigatórias	Obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática	Inclui Língua Materna à comunidade indígena
Área de Ciências Humanas e Sociais	Consta apenas o termo “Ciências Humanas”	Acrescenta o termo “sociais aplicadas”, ficando: “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”
Carga Horária da BNCC	Máximo de 1.200 horas	Máximo de 1800 horas
Itinerários Formativos	O estudante poderá cursar outro itinerário após a conclusão do Ens. Médio	O estudante poderá cursar outro itinerário se houver vaga. Inclui o itinerário formativo integrado
Avaliação da aprendizagem	Não consta	Incluem orientações metodológicas de avaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dentre as críticas apontadas pelo documento conjunto elaborado pelo da ABdC e o GT 12 (Grupo de Trabalho sobre Currículo) da ANPEd, merece destaque a crítica sobre o caráter autoritário da proposta via MP, uma vez que esta altera a LDBEN e, ainda, dependia da homologação da BNCC que, na época, ainda estava em fase da elaboração. Desta forma, feria o caráter de urgência. Outro ponto de discordância se refere ao fato da MP desconsiderar as avaliações críticas dos modelos em que a Reforma se inspirou, como a Austrália, França,

Inglaterra, também, por ter desconsiderado as pesquisas educacionais brasileiras que questionam a forma como são concebidas as políticas educacionais em nosso país.

O Movimento em Defesa do Ensino Médio, mais uma vez, mostrou-se contrário à mudança proposta por meio de um manifesto pelo "Não esfacelamento do Ensino Médio". Nesse documento, dentre várias críticas, destacamos o que manifesto aponta como "fatiamento" do currículo em itinerários formativos que, segundo o Movimento, nega o direito a uma formação básica comum a todos os estudantes, pois isso pode contribuir para o aumento das desigualdades educacionais em nosso país. Dessa forma, segundo Ferretti e Silva (2017), ficou evidente a arena de disputas por finalidades, conteúdos e formatos no Ensino Médio no Brasil e foi constatado também que na correlação de forças os interesses atendidos, privilegiaram grupos não só ligados aos órgãos do governo, mas, também, ao setor privado.

Uma das consequências dessa influência na produção da Lei é, segundo Silva (2021), a incorporação à carga do Novo Ensino Médio de uma parte do Ensino à distância e parcerias com o setor privado. Para exemplificar essa afirmação da autora, observamos na Resolução n.º 03, que altera as diretrizes curriculares por força da Lei n.º 13.415, a possibilidade de oferecer até 80% da carga horária à distância na Educação de Jovens e Adultos e 20 a 30% para o Ensino Médio regular, além da oferta de "tempos e espaços" em parcerias com outras organizações para atender aos interesses e aspirações dos estudantes (BRASIL, 2018c).

Para Ferretti e Silva (2017, p. 396),

> O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como adequação a demandas econômicas de mercado, à melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade [...].

É, portanto, em meio a esse cenário que a Lei n.º 13.415/2017 é imposta à sociedade brasileira, especialmente aos jovens que também não foram ouvidos nesse processo. Sob a justificativa de que o atual modelo do Ensino Médio não atende aos anseios dos jovens diante das mudanças da sociedade atual, do ponto de vista social, emocional e tecnológico e dos baixos indicadores revelados nesta etapa, o Ministério da Educação (MEC) institui o "Novo Ensino Médio". Ainda, segundo o Guia de Implementação da Reforma,

> Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças na própria estrutura e organização dessa etapa da

> Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (BRASIL, 2018a, p. 6).

Este argumento evidencia a necessidade de se dar atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes, ele aponta, inclusive, para o estímulo ao seu protagonismo. No entanto, é importante refletir sobre as reais condições dadas aos educadores e às escolas para a efetivação dessa proposta, bem como refletir sobre o currículo que é proposto para tais finalidades.

Percebemos, porém, a responsabilização dos governos pelo fracasso do Ensino Médio, com os sujeitos internos da escola, visto que essa ação oculta, de certa forma, os verdadeiros problemas que atingem a educação em nosso país como a falta de valorização e formação continuada dos professores, o sucateamento das escolas, as condições socioeconômicas dos jovens, dentre outros, que acabam influenciando nos indicadores negativos para essa etapa de ensino.

Para demonstrar a legitimidade da proposta da Reforma do Ensino Médio, o Guia de Implementação traz uma cronologia de marcos legais (demonstrado a seguir) que respaldam a reestruturação do Novo Ensino Médio que, segundo o documento, encontra base legal desde a Constituição de 1988.

Figura 3 — Cronologia do Novo Ensino Médio segundo o MEC

Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

O que nos chama a atenção nessa cronologia é a demonstração da linearidade dos acontecimentos que, a nosso ver, não explicita o real processo de elaboração da Reforma, conforme analisado anteriormente, o que nos permite considerar o que o ciclo de políticas aborda em relação ao contexto da produção de texto. Este contexto conduz a diferentes leituras por meio de documentos genéricos, sem muita clareza, para a representação das políticas e, de modo geral, pelas lacunas deixadas, que levam a várias interpretações, além de projetarem um mundo idealizado (LOPES; MACEDO, 2011b).

Ainda, segundo o documento:

> A proposta do Novo Ensino Médio é fruto de décadas de planos e de debate entre diversos setores da sociedade. Aos seus princípios educacionais, somam-se fundamentos legais e normativos, ancorados na legislação e em outros documentos de grande importância para a Educação brasileira (BRASIL, 2018a)

Apesar de mencionar que a proposta é "fruto de décadas de planos e debates entre vários setores da sociedade", não explicitam os movimentos que, direta ou indiretamente, influenciaram e refletiram nos princípios da atual Reforma. Demonstram a política enquanto consenso, excluindo as discussões e as resistências ocorridas em seu processo de construção. Esse silenciamento está afinado com o texto que objetiva representar a política, visando a sua aceitação por parte do público mais geral.

Nesse aspecto, ao analisarmos a política como discurso, conforme propõe Ball, percebemos a capacidade que a política tem de limitar o que pode ser pensado, isso permite que apenas algumas vozes sejam ouvidas, outras, silenciadas. Assim, as políticas educacionais são levadas ao conhecimento de todos como "regimes de verdade", conforme aponta Ball na esteira de Foucault (LOPES; MACEDO, 2011b)

3.4 As especificidades da Lei n.º 13.415 de 2017

A Reforma do Ensino Médio foi introduzida com alguns dispositivos legais a saber: a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBEN n.º 9394/1996, e que estabelece mudança na estrutura do Ensino Médio; a BNCC, aprovada pela resolução n.º 04, de 17 de dezembro de 2018, e a resolução n.º 03, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BAHIA, 2020).

Segundo a Lei n.º 13.415, o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos correspondentes às áreas do conhecimento que visam a oferecer aos

estudantes diferentes percursos formativos, conforme seu Projeto de Vida. Esta Lei altera, substancialmente, a LDBEN n.º 9394/1996 no que tange, principalmente, à carga horária, ao currículo, aos critérios para formação de professores para atuarem nesse nível de ensino e à possibilidade de parcerias com instituições privadas.

Em relação à carga horária, um dos principais pontos da Lei n.º 13.415/2017 é a ampliação progressiva da carga horária mínima anual de oitocentas para mil e quatrocentas horas, no prazo de cinco anos, a começar com mil horas já a partir do ano de 2017 (BRASIL, 2017). Ainda sobre esse aspecto, a Lei estipula que a carga horária destinada a atender as recomendações da Base Nacional Comum Curricular não poderá exceder 1.800 do total de 3.000 horas de todo o Ensino Médio. Ou seja, 60% da carga horária é destinada aos conteúdos básicos e 40% para os itinerários formativos.

As mil e quatrocentas horas propostas anualmente, de forma gradativa, correspondem à sete horas diárias, o que provavelmente se destina às escolas que funcionarão em tempo integral. Este aspecto permite inferir que as demais escolas deverão alterar seu funcionamento para cinco horas diárias. No entanto, chama à atenção sobre as possibilidades dessa alteração na realidade da maioria de nossas escolas que funcionam em três turnos e em espaços precários.

Além das alterações nos artigos 24, 26, 36, 61 e 62, é introduzido à Lei n.º 9394/96 o Artigo 35-A, o qual apresenta orientações a serem consideradas pela BNCC em relação à sua carga horária e à organização do currículo por área, em conformidade com as diretrizes e com o Conselho Nacional de Educação. Conforme o documento:

> Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - Linguagens e suas tecnologias;
> II - Matemática e suas tecnologias;
> III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, *on-line*).

É importante destacar que, no diz respeito aos componentes curriculares, a Lei considera obrigatórias para todas as séries do Ensino Médio, apenas as disciplinas Português e Matemática e, no caso das comunidades indígenas, as respectivas línguas maternas, assim, fica subtendido que a distribuição das demais disciplinas ficará a critério dos sistemas de ensino que definirão carga horária, e quais disciplinas deverão fazer parte do currículo em cada série. Vale ainda ressaltar que a Lei n.º 13.415 não é clara em relação à oferta de

disciplinas ou “estudos e práticas” dos outros componentes curriculares. Nesse sentido, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 37) apontam que

> [...] os formuladores da Lei utilizam-se de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. A Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas.

A importância dada somente às disciplinas Português e Matemática, certamente, está atrelada a uma das justificativas apresentadas para aprovação desse documento quando enfatizava a necessidade da melhoria dos indicadores como o IDEB e o PISA. Desse modo, as avaliações em larga escala, tornaram-se um ordenamento importante da Reforma. Contudo, apesar de priorizar a oferta de Matemática e Português para todo o Ensino Médio, o parágrafo 7º do artigo 3º, destaca que, “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, *on-line*).

Ainda em relação ao currículo do Ensino Médio, a Lei n.º 13.415 altera o artigo 36 da LDB n.º 9394/1996 e modifica a estrutura curricular desta etapa, acrescentando os cinco itinerários formativos:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, *on-line*).

A oferta dos itinerários formativos ficará sob a responsabilidade de cada sistema de ensino, em especial, de cada escola, de acordo as suas condições físicas, materiais e humanas para que os estudantes possam escolher o seu percurso. Assim, diante das distintas realidades das escolas brasileiras, percebemos que os estudantes não terão a oportunidade de escolherem, de fato, a formação que almejam, mas optarem, dentre os poucos caminhos que a escola pública pode oferecer, o que mais lhe convém, ainda assim, alguns não terão opção de escolha, pois, nem todas as instituições terão condições estruturais e humanas para oferecerem os diversos itinerários de formação.

Tal flexibilização pode acentuar ainda mais as desigualdades educacionais em nosso país, seja por escolas, regiões ou redes de ensino, dada à sua diversidade socioeconômica. Ferretti (2018) destaca que com a Reforma ainda ocorrerão três tipos de flexibilização: "[...] por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos" (FERRETTI, 2018, p. 29).

Ao retomarmos o conceito de recontextualização de Bernstein, podemos perceber que a proposta da Reforma do Ensino certamente incorrerá nas diversas realidades e campos recontextualizadores, visto que adapta seus discursos às realidades socioeconômicas e ideologias, tanto no campo recontextualizador oficial quanto no campo pedagógico. De acordo com Lopes e Macedo (2011a, p. 104), "Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são reaproveitadas, outras desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros que permitem sua ressignificação".

Nesse sentido, percebemos que essas alterações e as releituras das políticas educacionais, para além dos textos escritos originalmente, muitas vezes, vagos, permitem o preenchimento de suas lacunas por sujeitos dos vários campos, pois, conforme Bernstein (1996, p. 24 *apud* BALL, 2001), "[...] sempre que o discurso se move há espaço para a ideologia atuar". Desse modo, fundamentados em Bernstein, compreendemos que ocorrerá uma pluralidade de sentidos atribuídos à Reforma do Ensino Médio nos diversos estados brasileiros, conforme as ideologias dos que estão à frente dos governos e, ainda, nos contextos pedagógicos, ela também será transformada.

Conforme Silva (2018), uma das principais críticas à organização curricular do Novo Ensino Médio, ao fragmentá-la em itinerários formativos, é o fato de esta etapa perder o seu caráter de Educação Básica, preconizado pela Lei n.º 9394/1996 que propunha uma formação comum a todos os estudantes. Outro aspecto sobre os itinerários formativos que também merece ser analisado, diz respeito à definição, por parte dos estudantes, do seu projeto de vida. Conforme o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio,

> A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida (BRASIL, 2018a, p. 6).

Sobre esse aspecto Lopes (2019, p. 69) destaca:

> Como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser.

Nesse sentido, é preciso que, ao propor uma formação que pretenda preparar os jovens para um futuro, não se perca de vista o olhar para um sujeito presente, imerso em um mundo de incertezas, com características inerentes à juventude, com suas culturas e seus saberes que precisam ser potencializados de modo a proporcioná-los uma formação humana integral.

Cabe, ainda, ressaltar que não se pode dissociar a discussão da Reforma do Ensino Médio da BNCC, uma vez que todas as orientações trazidas na Base estão ligadas diretamente com organização e estruturação do Ensino Médio que, dentre outras alterações, visam a dar maior "flexibilidade" à formação do estudante desta etapa de ensino. Nessa lógica, é preciso compreender os principais aspectos da BNCC quanto às suas orientações curriculares e aos objetivos de aprendizagem traduzidos em competências e habilidades, posto que a BNCC e a Lei n.º 13.415 estão imbricados nesse processo de implantação.

Dessa forma, é com base nas competências gerais da BNCC e da LDBEN n.º 9394/1996 (alterada pela Lei), que os sistemas e redes de ensino "[...] deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do **projeto de vida** dos estudantes, como **orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho**" (BRASIL, 2018b, p. 23, grifo nosso) e, assim, organizar ações para que os estudantes definam objetivos em todos os âmbitos de sua vida, ou seja, pessoal, social e profissional (BRASIL, 2018b).

É importante destacar que a BNCC, conforme aponta o próprio documento, está amparada, legalmente, pela Constituição Federal de 1988, pela LDBEN e pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13.004/2014). A BNCC expressa, por meio de competências e habilidades, as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo de sua vida escolar, respeitando as singularidades dos estudantes (BRASIL, 2018b).

A justificativa da organização pedagógica da Base com foco em competências e habilidades se fundamenta no enfoque adotado por diferentes países e pelas avaliações internacionais da OCDE que coordena o PISA. Assim, o documento da BNCC reforça que as decisões pedagógicas devem estar pautadas no desenvolvimento de competências com foco na formação integral do aluno (BRASIL, 2018b).

A BNCC do Ensino Médio, exceto para as disciplinas Português e Matemática, define as competências gerais por área do conhecimento. Diante disso, a definição dos currículos ficará a cargo dos sistemas redes de ensino que devem contar, por meio de consulta pública, com a participação das famílias e comunidade, visando a adequar as suas proposições à realidade local e, ainda, devem promover ações que orientem para a contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade, a seleção de metodologias e estratégias diversificadas, bem como o engajamento dos alunos nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2018b).

Os sistemas de ensino devem, ainda, em cumprimento aos preceitos da BNCC, pautar a organização curricular com base no protagonismo dos estudantes e na flexibilização curricular, posto como "princípio obrigatório". Conforme o documento:

> [...] a **flexibilidade** deve ser tomada como **princípio obrigatório** pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, **centros de interesse** etc. (BRASIL, 2018b, p. 471, grifo nosso)

A BNCC destaca também que é preciso "[...] romper com centralidade das disciplinas nos currículos" (BRASIL, 2018b, p. 471). Embora não as exclua por suas especificidades e saberes "historicamente construídos", mas, propõe que o trabalho pedagógico seja realizado em uma perspectiva de integração, de acordo os interesses dos alunos, favorecendo o seu protagonismo. Dessa forma, sugere algumas possibilidades de articulação entre os componentes curriculares que devem ocorrer por meio de unidades curriculares como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, núcleos de estudo, núcleo de criação artística (BRASIL, 2018b).

Recorremos, nesse momento, ao argumento de Lopes (2019) quando afirmou que a integração curricular ganhou mais visibilidade na BNCC, ao propor a sua organização em competências e habilidades. Entretanto, conforme afirma a autora, a integração curricular, independe da forma como o currículo está organizado, pois, a disciplinaridade e a integração não são polos opostos, visto que é possível pensar em formas de integração mesmo que os currículos sejam organizados em disciplinas.

Contudo, essa forma de organização se torna um desafio para escolas e educadores, acostumados com tradição disciplinar fortemente enraizada na forma de ensinar, o que requer uma verdadeira transformação no modo de estruturar o processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas, pois, segundo Lopes (2008, p. 59),

> Organizações curriculares integradas [...] exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores e os processos coletivos de estudo e debate. Igualmente, é necessária uma nova maneira de realizar os registros: não basta saber o que cada classe trabalhou, mas no que esteve empenhado cada aluno [...].

Além das especificidades trazidas pela BNCC, convém ressaltar que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, conforme destacado anteriormente, foram atualizadas por meio da resolução nº 3, em 21 de novembro de 2018, em decorrência das alterações realizadas na LDB 9394/1996, no que diz respeito, principalmente à organização do Ensino Médio, carga horária, oferta, arranjos curriculares, inclusão dos itinerários formativos, dentre outras alterações importantes para a efetivação da BNCC que devem ser observadas pelos sistemas e instituições escolares (BRASIL, 2018b).

As influências globais que marcaram as principais propostas da Reforma, centralizadas na política de resultados, demonstram que, não somente o campo da economia, mas também social e cultural, refletem as consequências do fenômeno da globalização que colocam em xeque o futuro do Estado-Nação (BALL, 2001). A padronização de políticas e os acordos firmados, por Estados e Organizações deixam menosprezadas as discussões em torno dos princípios educacionais necessários para a formação humana emancipadora.

Destarte, a formação humana emancipadora perpassa por reflexões sobre a função social da escola, o nosso aluno real e suas necessidades. Tais análises apontam que os objetivos pretendidos com a Reforma, dentre eles a promoção do protagonismo juvenil, o currículo flexível aliado ao projeto de vida, desenvolvido por uma perspectiva de integração curricular, se tornam um grande desafio a ser enfrentado, sobretudo, por aqueles que terão a tarefa de atuar diretamente diante das contingências educacionais esperadas para o Ensino Médio.

O atendimento ao Projeto de vida, na forma como é posta na Lei, transfigura-se em uma missão falaciosa diante de tantos entraves internos e externos que impedem a organização de um currículo flexível, consequentemente, o protagonismo estudantil. Assim, não cabe somente à escola dar conta dessa demanda. É preciso, também, um conjunto de políticas voltadas às juventudes que permitam que eles possam planejar o seu futuro.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: PRIMEIROS DIRECIONAMENTOS

Neste capítulo discutiremos a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, o qual está estruturado em três seções. Na primeira seção, denominada *Os territórios de identidade do estado da Bahia*, contextualizaremos a organização do Estado baiano em "territórios de identidade", o que permitirá compreender algumas nuances do currículo do Ensino Médio baiano. Na segunda, intitulada *A produção do Documento Orientador e suas especificidades*, analisamos o Documento Orientador do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia, elaborado em 2020, que consiste em um guia para as escolas-piloto na implementação da Reforma. Na terceira, cujo título *é O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB): possíveis desdobramentos*, analisamos os Referenciais Curriculares, mesmo sendo este uma versão preliminar. Tal documento orientará a construção dos currículos nas escolas.

Outrossim, o Documento Curricular Referencial da Bahia, etapa Ensino Médio, passou pelo processo de consulta pública *on-line* no mês de agosto de 2021, o que torna possível tecer algumas análises dos pressupostos iniciais do documento, visto que já sinalizam algumas pistas sobre os possíveis direcionamentos que a Reforma irá tomar em nosso estado.

4.1 Os territórios de identidade do Estado da Bahia

Antes de iniciarmos nossas análises sobre o Documento Orientador do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia é importante compreendermos a organização dos Territórios de Identidade que fazem parte de uma política estadual, criada para reconhecer as especificidades regionais do estado, visando, também, a auxiliar no fomento às políticas públicas que atendam as características de cada região. Tal compreensão é importante na medida em que a elaboração dos currículos, com base na flexibilização, deve levar em consideração, da mesma forma os contextos territoriais existentes no Estado da Bahia. Conforme o Documento Orientador, "[...] a flexibilização deve considerar o Projeto de Vida dos estudantes, **os aspectos territoriais** e oportunizar ao estudante diferentes vivências" (BAHIA, 2020, p. 13, grifo nosso).

Ainda, segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) do Ensino Médio, primeira versão,

> [...] essa contextualização do território, dada como possibilidade a partir do desenvolvimento do Documento Curricular Referencial da Bahia, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e suas Modalidades, nas escolas, torna-se importante elemento crítico para a compreensão das identidades territoriais e para a observação dos fenômenos dinâmicos que promovem **desterritorializações** e **reterritorializações** de sujeitos, despertando o olhar para os conflitos subjacentes nas realidades em movimento, para o devir, para as "sangrias" daquilo que é conservador ou impedidor de mobilidades – subjetivas e concretas (BAHIA, 2021a, p. 35, grifo do autor).

Portanto, contextualizar os territórios de identidade contribuirá para o reconhecimento dos diversos espaços e singularidades que compõem o estado da Bahia. Além disso, constitui em um requisito necessário para se pensar em currículos que atendam as demandas regionais, sem negar as raízes, os sujeitos e as potencialidades territoriais. Desse modo, será possível contribuir com a formação dos estudantes, bem como com o olhar crítico destes sobre o seu entorno, no que diz respeito às dinâmicas das transformações sociais.

Afinal, o que são os "Territórios de Identidade"? Como se deu o processo de reconhecimento desses territórios e em quais pressupostos teóricos estão amparados? O respaldo teórico vem das conceituações de território do geógrafo Milton Santos que o define como "[...] um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes" (SANTOS *et al. apud* BAHIA, 2021a, p. 34). Segundo a SEPLAN,

> Um conceito que está muito atrelado ao de território e que, por fim, resume e é consequência de todas as dimensões envolvidas é o de ***pertencimento***: os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual seus símbolos, em múltiplos aspectos, estão atrelados àquele espaço geográfico, ou seja, há um sentimento e crença de pertencerem àquele território, o que justifica chamar de **Território de Identidade** (BAHIA, 2021b, p. 6, grifo nosso).

Apesar de ser instituído em lei, no ano de 2014, o planejamento de políticas com base nos territórios de identidade já vinha sendo utilizada desde 2007, na Bahia, inicialmente, como política de governo, na administração de Jacques Wagner. Conforme Flores (2015, p. 23),

> [...] os Territórios de Identidade (TI) são a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, desde o ano de 2007, quando o governador recém-eleito Jaques Wagner, (Partido dos Trabalhadores – PT), utilizou os TI já na consulta popular para a elaboração do Plano Plurianual Participativo 2008-2011 (PPA).

No entanto, foi somente por meio da Lei n.º 13.214/2014 que foram instituídos os Territórios de Identidade na Bahia como política de Estado. Segundo esta lei em seu artigo 1º § 1º:

> [...] entende-se por Território de Identidade a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia (BAHIA, 2014, *on-line*).

Desta forma, com o objetivo de identificar prioridades definidas diante da realidade local, para que seja possibilitado o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos com base na especificidade de cada região. Destarte, o processo de identificação dos territórios envolveu levantamentos de múltiplos aspectos: culturais, geoambientais, político-institucionais e econômicos. A metodologia desenvolvida teve como base o sentimento de pertencimento em que as comunidades, em face de suas representações, foram ouvidas (BAHIA, 2021b).

Compreender os territórios por meio dessa dinâmica foi um avanço para o planejamento de políticas públicas na Bahia, pois, possibilitou a identificação das diversidades culturais, ambientais, econômicas e sociais do estado e se estabeleceu uma inovação na gestão governamental para o fomento de políticas públicas de acordo as necessidades e às potencialidades de cada região (BAHIA, 2021b).

Em consonância com tal organização política-administrativa, por meio do decreto n.º 15.086, de 30 de dezembro de 2014, o governo da Bahia criou os 27 Núcleos Territoriais de Educação. Desta forma, os Núcleos representam a Secretaria de Educação na administração regional e recebem apoio da sede para desenvolverem programas que fortaleçam a ação da Secretaria junto aos municípios do estado para acompanhar os Territórios de Identidade da Bahia (BAHIA, 2014).

A Figura 4, a seguir, mostra como estão delimitados os Territórios de Identidade no estado.

Figura 4 — Territórios de Identidade da Bahia

Fonte: Secretaria do Planejamento da Bahia (SEPLAN, 2021).

Quadro 2 — Distribuição dos Municípios Sede por Território de Identidade

Número do Território	**Nome do Território**	**Município sede do Núcleo Territorial de Educação (NTE)**
01	Irecê	Irecê
02	Velho Chico	Bom Jesus da Lapa
03	Chapada Diamantina	Seabra
04	Sisal	Serrinha
05	Litoral Sul	Itabuna
06	Baixo Sul	Valença
07	Extremo Sul	Teixeira de Freitas
08	Médio Sudoeste da Bahia	Itapetinga
09	Vale do Jiquiriça	Amargosa
10	Sertão do São Francisco	Juazeiro
11	Bacia do Rio Grande	Barreiras
12	Bacia do Paramirim	Macaúbas
13	Sertão Produtivo	Caetité

Número do Território	Nome do Território	Município sede do Núcleo Territorial de Educação (NTE)
14	Piemonte do Paraguaçu	Itaberaba
15	Bacia do Jacuípe	Ipirá
16	Piemonte da Diamantina	Jacobina
17	Semiárido Nordeste II	Ribeira do Pombal
18	Litoral Nordeste e Agreste Baiano	Alagoinhas
19	Portal do Sertão	Feira de Santana
20	Sudoeste Baiano	Vitória da Conquista
21	Recôncavo	Santo Antônio de Jesus
22	Médio Rio de Contas	Jequié
23	Bacia do Rio Corrente	Santa Maria da Vitória
24	Itaparica	Paulo Afonso
25	Piemonte Norte Itapicuru	Senhor do Bonfim
26	Região Metropolitana Salvador	Salvador
27	Costa do Descobrimento	Eunápolis

Fonte: adaptado de Bahia (2019a).

Cumpre destacar que o governo estadual, por meio de estudos realizados pela Secretaria do Planejamento (SEPLAN), especificamente pela Superintendência de Estudos Econômicos Sociais da Bahia (SEI), elaborou, em 2015, um documento, em três volumes, denominado “Perfis dos territórios de identidade” com as especificidades geográficas e socioeconômicas dos territórios, suas potencialidades e vulnerabilidades, o que contribui para fornecer um “retrato” de cada território que serve de base para elaboração das políticas públicas estaduais (BAHIA, 2015).

Nesse sentido, o Documento Referencial da Bahia, Ensino Médio, enfatiza a importância do reconhecimento das características dos territórios baianos com um dos eixos para a construção do currículo no âmbito das Unidades Escolares. Nesse aspecto, o DCRB destaca:

> A territorialidade baiana, como um dos eixos estruturantes do DCRB, visa impulsionar a organização dos currículos escolares do Estado, a partir das infinitas possibilidades e riquezas que existem nos Territórios de Identidade, nem todas conhecidas pela sua população, como centralidade básica para a formação básica dos/as estudantes baianos/as (BAHIA, 2021a, p. 35).

Portanto, ao reconhecer a importância dos Territórios de Identidade para a organização do currículo nas escolas baianas, o DCRB reafirma essa política de Estado para o fortalecimento de vínculos e sentimento de pertencimento, bem como a valorização das diversas culturas presentes no estado.

4.2 A produção do Documento Orientador da Bahia e suas especificidades

Visando a orientar as escolas-piloto no processo de implementação, no ano de 2020, a Secretaria de Educação do Estado instituiu o Documento Orientador do Novo Ensino Médio com o objetivo de “Tornar pública as orientações básicas de mudança que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio a partir de 2020” (BAHIA, 2020). Nele, estão contidas as diretrizes pedagógicas, incluindo os fundamentos teóricos ao plano de flexibilização curricular, orientações sobre a organização das Atividades Complementares, bem como o cronograma de implantação da reforma na Bahia.

É importante destacar que devido ao contexto pandêmico, o cronograma de implantação sofreu alterações e o Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da Bahia só começou a ser implantado em 2021. Dessa forma, o início da implantação em todas as escolas do estado só ocorrerá a partir de 2022. Amparadas nos dispositivos legais da nova configuração do Ensino Médio, as ações para o ano de 2020 previam a elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (até a presente data, está em fase elaboração), a oferta das Unidades Curriculares Eletivas para os alunos do 1º ano e adequação da carga horária para 1000 horas anuais (BAHIA, 2020).

Para dar início ao processo de implantação da Reforma, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), conforme o documento, realizou uma série de ações nos anos de 2018 e 2019 com vistas a promover o debate entre educadores e alunos sobre a Reforma, assim como de suas bases legais, dentre essas ações, merecem destaque a escuta por meio de questionários e rodas de conversa, com estudantes, professores e comunidades escolares; a construção da matriz curricular para o período de 2020 a 2023; a formação de gestores e coordenadores pedagógicos e constituição de grupos de trabalho composto por membros de vários setores da SEC para apoiarem a implementação do Novo Ensino Médio (BAHIA, 2020).

O Documento Orientador do Novo Ensino Médio aponta alguns princípios orientadores para alicerçar as propostas curriculares a serem elaborados nas escolas, a saber: os direitos humanos como princípio norteador; o trabalho com princípio educativo (no sentido ontológico); a pesquisas como princípio pedagógico; a sustentabilidade como meta universal (BAHIA, 2020). Estes princípios estão em consonância com os “pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social” contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio elaborado em 2011 (BRASIL, 2013).

Quanto às “intencionalidades fundamentais na organização curricular”, o documento propõe que:

> O currículo deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade, sendo a escola o local formalmente instituído para possibilitar tal acesso. Através do currículo, esses conhecimentos estarão organizados a partir da intencionalidade da ação educativa, que tem entre as suas finalidades o acesso dos estudantes à cultura erudita e aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados, lidando criticamente com eles para a produção de novos conhecimentos. Para Saviani (1999), o currículo deve estar a serviço da transformação social. Esta é a sua função precípua (BAHIA, 2020, p. 8).

Ancorada em uma das vertentes da teoria crítica, as intenções propostas para o currículo parte da premissa de que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado é uma forma de promover a contra hegemonia e buscar a ascensão social da classe trabalhadora, nesse caso, os estudantes da escola pública. Assim, o acesso a esse saber pretende contribuir para uma transformação social. Em relação à abordagem teórica proposta nessa acepção, Lopes e Macedo (2011a, p. 88) afirmam que:

> Saviani desenvolve os princípios da pedagogia histórico-crítica, em contraposição aos enfoques instrumentais e progressistas quanto aos enfoques da teoria da correspondência. [...]. Sua intenção é defender, como base na perspectiva de Marx e Lenin, como a escola pode contribuir para a modificação das relações de produção. [...]. Todo conhecimento parte então da prática social para a ela retornar, como aplicação e superação. Mas sem o conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade dessa superação.

Quanto aos estudantes do Ensino Médio, o documento destaca que as intencionalidades devem estar alinhadas com a compreensão do sujeito concreto com necessidades e histórias de vida, determinadas por situações sociais que, muitas vezes, não foram escolhidas por eles. Nesse sentido, coloca que as ações da escola pública não podem estar embasadas nem em uma pedagogia tradicional, que vê o indivíduo como apenas como receptor de informações, tampouco em uma “pedagogia moderna” que vê o estudante essencialmente autônomo. O documento também salienta que, mesmo oferecendo percursos diversos, a formação dos alunos deve estar coerente com o pensamento sobre que indivíduo se pretende formar para atuar na sociedade (BAHIA, 2020)

Percebemos que a Pedagogia Histórico-crítica é o marco teórico fundante das orientações curriculares propostas pelo governo do estado da Bahia. É notória a preocupação em fazer com que os alunos dominem os conteúdos historicamente acumulados. Inclusive, é ressaltado no documento que, apesar de a legislação federal estar organizada em competências e habilidades, é fundamental que alunos se apropriem dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade (BAHIA, 2020).

O documento orientador ainda chama a atenção para o currículo não prescrito que é vivenciado nas relações de troca entre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas, muitas vezes, desvalorizada. Nessa dimensão entre o formal e o vivido é que se constitui o currículo em ação. O documento enfatiza que

> [...] as duas partes constituídas a partir da arquitetura curricular do Ensino Médio (BNCC e Itinerários Formativos), proposta pela Lei nº 13.415/17, não devem viabilizar apenas a dimensão formal e institucional do Currículo. É necessário evidenciar, também, a dimensão não explícita ou não formal, vivenciada nas relações e nas trocas de valores e ideias entre os sujeitos envolvidos nas práticas escolares que, em muitos casos, é a dimensão menos valorizada ou considerada [...] (BAHIA, 2020, p. 9).

Essas orientações produzidas no âmbito da SEC apontam para um discurso amparado por perspectivas críticas do currículo, ao valorizarem os saberes que adentram a escola, propondo a integração desses conhecimentos no currículo escolar. Nesse sentido, alguns pressupostos sobre a "recontextualização" de Bernstein nos fazem compreender que a política nacional, no contexto do Estado da Bahia, que possui um governo ideologicamente diferente do governo que instituiu a Reforma Nacional, começa a sofrer contornos diferenciados. Conforme destaca Bernstein (1996, p. 281),

> [...] todo discurso é um discurso recontextualizado, todo discurso e seus subsequentes textos são ideologicamente reposicionados no processo de sua transformação do campo original de sua produção ou existência para o campo de sua reprodução. [...] o discurso pedagógico é um discurso recontextualizado.

Tais considerações contribuem para o entendimento de que as políticas curriculares, por mais prescritivas que sejam, podem incorporar novos discursos e novas demandas nos diversos contextos em que são efetivadas, mesmo que imponham algumas limitações. Ainda, diante do aporte teórico de Bernstein (1996), percebemos que o campo recontextualizador oficial (SEC), por meio de atividades promovidas, tem o poder de criar, manter ou legitimar discursos. Dessa forma, compreendemos que na circulação dos textos oficiais os discursos são sempre reposicionados.

4.2.1 Organização Curricular: flexibilização e arquitetura no contexto da Rede Estadual de Ensino

Segundo o Guia de Implementação do MEC, a proposta da Reforma está fundamentada em três grandes frentes: "[...] o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida [...]; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da

carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens [...] com a definição da BNCC" (BRASIL, 2018a, p. 2). Nesse sentido, na análise, o nosso olhar buscou enfatizar o que o documento da Bahia apresenta, principalmente, quanto a estes três aspectos.

Conforme o Documento Orientador, a construção da arquitetura curricular do Novo Ensino Médio na Bahia considerou a sugestões apresentadas pelas escolas-piloto, tanto por meio da participação de professores e alunos na construção da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), quanto de consultas *on-line* promovidas pela SEC por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Novo Ensino Médio que foi construído para formação pedagógica de gestores e coordenadores das escolas.

Para dar início à implantação do novo modelo curricular nas escolas-piloto da Bahia, foi definida, pela SEC, uma matriz curricular comum, em que ficará sob responsabilidade das Unidades Escolares a definição das disciplinas eletivas de acordo com a PFC elaborada pela escola. Com base na proposta curricular que a SEC propõe às escolas, aprofundaremos um pouco mais sobre os itinerários formativos e os arranjos curriculares com base na Figura 5, a seguir

Figura 5 — Proposta curricular para o Novo Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUB TOTAL		**15**	**600**	**15**	**600**	**15**	**600**	**1800**
PARTE FLEXÍVEL								
OBRIGATÓRIAS	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva I		2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II		2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		**10**	**400**	**10**	**400**	**10**	**400**	**1200**
TOTAL		**25**	**1000**	**25**	**1000**	**25**	**1000**	**3000**

Fonte: Documento Orientador do Novo Ensino Médio Bahia (2020).

Como podemos observar, a formação básica ocupa uma carga horária de 600 horas anuais, totalizando 1.800, ao longo de todo o Ensino Médio, como prevê a Lei n.º 13.415/2017. A parte flexível ocupa 400 horas, com um total de 1.200 anuais ao final dos três anos de Ensino Médio. Ou seja, a carga horária destinada à formação geral dos estudantes corresponderá a 60%, que é o percentual máximo estabelecido pela Lei. A parte flexível (40%) conta "disciplinas obrigatórias" que são: Iniciação Científica, Produção Textual e Projeto de Vida e Cidadania e as "disciplinas eletivas" compõem os Itinerários Formativos com disciplinas a serem cursadas, mediante a possibilidade de oferta da escola. As eletivas que, inicialmente, se constituem em duas (Eletivas I e II) são disciplinas que ficarão a cargo da escola, conforme a sua PFC.

O Projeto de Vida e Cidadania, nesta proposta, constitui-se um componente curricular a ser desenvolvido nos três anos do Ensino Médio com uma carga horária total de 240 horas. Instituída como disciplina na rede estadual da Bahia, esse componente curricular, que é um dos pilares da Reforma (não exatamente com matéria a ser estudada, mas como princípio, ou meta a ser atendida, no documento orientador), visa a promover a orientação vocacional e profissional, definir objetivos pessoais, acadêmicos e cidadãos.

Outro aspecto que nos chama a atenção é que o Documento Orientador trata Projeto de Vida como "campo epistemológico". Desse modo, apresenta uma orientação de trabalho aos professores organizado em três módulos: Consciência Pessoal, Consciência Social e Planejamento e Estratégia. Segundo o documento,

> É do **campo epistemológico** do Projeto de Vida que partem as premissas de conhecer a si mesmo e de gerir a própria vida. E do campo dos novos desafios educacionais, parte a necessidade de contemplar esse debate no seio da escola. Quando falamos de Projeto de Vida, estamos tratando da reflexão que deve ser promovida, junto aos estudantes, sobre objetivos, ideais e sonhos, bem como a organização e o planejamento para a definição de metas de curto e de médio prazos, para o presente e para o futuro (BAHIA, 2020, p. 17, grifo nosso)

Assim, de acordo com o material de suporte aos professores para auxiliá-los no trabalho da disciplina, elaborado pela SEC, o Projeto de Vida se volta para o desenvolvimento humano dos alunos, o qual valoriza a diversidades das juventudes, levando-os também a compreender o mundo do trabalho, com isso, fazer escolhas. Nesse sentido, "O trabalho pedagógico com o Projeto de Vida deve estar alinhado a metodologias que busquem desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas nos estudantes, e que orientem o jovem no desenvolvimento de um projeto para si" (BAHIA, 2019b, s/p). Ainda conforme o material:

> O Projeto de Vida pode aproveitar esse singular momento do desenvolvimento humano para fomentar a construção do "eu", para estimular a autonomia, para encorajar nossas juventudes a se prepararem para ir além do que, muitas vezes, se acredita e se credita a elas. É mais do que oportuno, portanto, que possamos mover o currículo na direção da construção de Projetos de Vida que inspirem as juventudes a caminhar na direção dos seus desejos e sonhos alicerçados em bases éticas, democráticas e humanistas (BAHIA, 2019b, s/p).

É com base no projeto de vida que os alunos deverão fazer escolhas sobre o seu percurso formativo. Convém destacar que a escolha do itinerário formativo, pelos alunos, só ocorrerá na 2ª série do Ensino Médio. Nesse aspecto, o Documento Orientador ressalta que,

> Para o ano de 2020, **os estudantes da 1ª série do Ensino Médio**, terão acesso a Unidades Curriculares, eletivas e obrigatórias, na parte flexível do currículo e, dessa forma, **terão oportunidade de fazer a escolha, efetivamente, para o Itinerário Formativo a partir da 2ª série** do Ensino Médio, em 2021. **A flexibilização deve considerar o Projeto de Vida dos estudantes**, os aspectos territoriais e oportunizar ao estudante diferentes vivências (BAHIA, 2020 p. 12, grifo nosso).

Vale mencionar, também, que as unidades curriculares descritas no documento são definidas como elementos curriculares com carga horária pré-definida que tem o objetivo de desenvolver competências específicas, tanto na parte da BNCC quanto na parte flexível do currículo (BAHIA, 2020). Dessa forma, as escolas poderão ofertar, de acordo com suas potencialidades e perfil docente, oficinas, laboratórios, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e criação artística, com o objetivo de oportunizar as diversas vivências que contribuirão para a escolha do itinerário formativo.

Apesar de a flexibilização curricular apontar para o dinamismo da sua configuração, levando-se em consideração os interesses dos estudantes, o seu projeto de vida e as potencialidades da escola, de modo a favorecer diferentes vivências, é importante refletir como os arranjos curriculares permitirão tais objetivos e em quais condições serão ofertados os itinerários formativos, o que dependerá de condições estruturais, humanas e materiais.

Além das disciplinas eletivas I e II, propostas na matriz curricular, o Documento prevê a oferta de uma Eletiva III a partir da 2ª série, na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Conforme o Documento, "A Eletiva EaD III será ofertada por **parceiros institucionais** e deverá ser, obrigatoriamente, cursada pelos estudantes. A Eletiva EaD III possui carga horária de 1h semanal e 40h anuais" (BAHIA, 2020, p. 12, grifo nosso). O documento é vago em relação a esses parceiros e não deixa claro como será a operacionalização dessa disciplina.

É necessário destacar que as disciplinas eletivas (I e II) serão produzidas pela escola, com a colaboração dos estudantes e trabalhadas com uma metodologia que privilegie a

atividade em grupo. Sugere-se que ao final de cada trimestre ou de cada unidade letiva, os estudantes apresentem um produto final com caráter de intervenção sociocultural a ser apresentado para a comunidade local. Além disso, os nomes das disciplinas devem ser criados pelas escolas.

> Tais nomes devem refletir os interesses dos estudantes sobre a realidade local, aspectos históricos, etnográficos, biológicos, culturais e arranjos produtivos dos Territórios de Identidade da Bahia e, sempre que possível, promover inter-relação com os temas mais abrangentes e contemporâneos globais [...] (BAHIA, 2020, p. 19).

Nesse contexto, percebemos a abertura para o protagonismo estudantil considerado um dos pilares da Reforma. Entretanto, notamos que a flexibilidade anunciada se resume em duas disciplinas eletivas, a I e a II e, talvez, a III, pois, as demais disciplinas que compõe a parte flexível serão obrigatórias nos três anos de Ensino Médio.

Em consonância com os Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários formativos do MEC, o Documento Orientador destaca que a parte flexível deve se organizar em torno de quatro "Eixos Estruturantes": Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendendorismo. Esses eixos visam a "[...] integrar os diferentes arranjos de flexibilização, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas [...] associadas à realidade contemporânea que promovam a sua formação pessoal, cidadã e profissional" (BAHIA, 2020, p. 14).

Acreditamos que a organização curricular em uma perspectiva de integração seja um dos grandes desafios dessa Reforma, não apenas em termos de operacionalização nas escolas, mas, também, pelo desafio do professor em romper com trabalho pedagógico centrado nas disciplinas, ainda muito arraigado na cultura escolar. Nesse sentido, Lopes (2008, p. 87) assevera que:

> [...] pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, alterar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização [...] e as relações de poder próprias da escola.

É importante salientar que as orientações da SEC ainda sugerem que as competências e habilidades das áreas do conhecimento, bem como os objetos do conhecimento dos componentes curriculares da BNCC e da parte flexível do currículo sejam trabalhadas por "Temas Geradores", metodologia que tem origem na pedagógica de Paulo Freire (BAHIA,

2020). Essa orientação é mais um desdobramento da organização curricular do Ensino Médio, que se associa ao desenvolvimento dos eixos estruturantes.

Depreendemos que a junção de “eixos estruturantes”, proposto pelo documento nacional e os “temas geradores” que a SEC Bahia acrescenta na sua proposta, constitui uma hibridização de textos e ideias, uma mistura. Nessa perspectiva, percebemos, de acordo com Lopes (2008), que as políticas educacionais devem ser compreendidas como produções híbridas de textos e discursos continuamente ressignificados por múltiplos contextos, sejam eles locais, nacionais ou internacionais.

Percebemos, com base nas orientações apresentadas no Documento Orientador do Ensino Médio na Bahia, que os itinerários formativos constituem, também, uma das grandes dificuldades para a implantação desse novo modelo de Ensino Médio, dada a realidade de muitas escolas, não somente no que diz respeito à infraestrutura ou à reorganização curricular, mas também em relação à formação de professores para a oferta de um currículo diversificado para atender aos projetos dos alunos.

Diante disso, as escolas terão que se reinventar e criar estratégias para a efetivação dessa política curricular. A equipe escolar, composta pelos gestores, coordenadores pedagógicos e professores deve criar espaços para discussão com vistas a adequar tais inovações ao contexto escolar, deve ainda procurar fazer com que tenha êxito no processo ensino, de modo que se busque explorar dimensões e oportunidades de aprendizagem, fazer e refazer recursos, criar e renovar procedimentos, visando sempre os alunos reais, que formam um grupo com características próprias.

Concomitante a essa constatação, valemo-nos do pensamento de Ball, Maguire, Braun (2016, p. 14), ao afirmarem que

> As políticas raramente dizem-lhe o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas, mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos das políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, conselheiros [...].

Assim, a política em prática pode assumir contornos diferenciados na medida em que ela é adequada às realidades concretas que a recontextualiza e a ressignifica para efetivá-la em uma escola real. De certa forma, as políticas são “reescritas” no contexto escolar conforme a disponibilidade de recursos, da sua estrutura, da formação e das expertises dos seus profissionais.

4.3 O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB): possíveis desdobramentos

A Bahia, atualmente, é um dos quatro estados que ainda não concluíram os Referenciais Curriculares da etapa do Ensino Médio, juntamente com Maranhão, Rio Grande do Norte e Rondônia. A consulta pública ocorreu no mês de agosto de 2021 e, posteriormente, após a revisão, o documento foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CNE) para aprovação (CONSED, 2021b).

O DCRB visa a orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino da Educação Básica do Estado na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). O volume 2 do DCRB trata da organização curricular das ofertas do Ensino Médio Regular e da Educação Integral, além da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O volume que trata dos referenciais curriculares para o Ensino Médio foi elaborado em um período de quase dois anos por redatores e bolsistas vinculados ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Composto, em sua maioria, por professores da Rede Estadual de Ensino; redatores convidados da Rede Estadual de Ensino e do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, além de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BAHIA, 2021a).

O ProBNCC é um programa instituído pela Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018, ampliada pela portaria n.º 756, de 3 de abril de 2019, que inclui aspectos específicos do Ensino Médio, visando a apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Foi criado em conjunto com o MEC, o CONSED e UNDIME que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. Esse comitê conta com o apoio de organizações da sociedade civil e representantes dos conselhos estaduais, municipais e federal de Educação (BRASIL, 2019).

Vale destacar que a participação nesse programa se deu por meio de adesão por parte das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que, ao participarem do programa, contaram com assistência financeira; formação pelo MEC, para as equipes de currículo; assistência técnica com pagamento de bolsas, contratação de analistas de gestão, material de apoio e plataforma digital para apoiar na elaboração do currículo e consultas públicas. Toda essa estrutura de orientação e monitoramento de implementação da BNCC demonstra o seu caráter prescritivo que visa a “alinhar as políticas em todo território brasileiro” (COSTA, 2021, p. 126).

O processo de elaboração dos Referenciais Curriculares na Bahia passou por leituras críticas dos documentos normativos realizados por professores da rede estadual, de Universidades Públicas baianas e de formadores do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e por consultores do Instituto Reúna[2]. Além disso, foi realizada uma pesquisa com uma amostra de 9.138 estudantes do Ensino Médio da rede estadual com o objetivo de aproximar as expectativas dos estudantes na produção do DCRB desta etapa de ensino (BAHIA, 2021a)

Apesar de toda estrutura de monitoramento e da assessoria do Instituto Reúna — uma Organização do Terceiro Setor[3] — os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Bahia apontam para contornos diferentes dos apontados nas legislações nacionais, não no seu formato, mas nas interpretações e adequações à realidade baiana, aproveitando-se das lacunas deixadas nos textos nacionais. Percebemos no Documento, que ainda está em fase de preliminar e passou consulta pública no mês de agosto de 2021, os direcionamentos estão amparados em vertentes críticas e pós-críticas do currículo (BAHIA, 2021a).

O texto introdutório do DRCB do Ensino Médio, em sua primeira versão, dentre outros pontos relevantes, traz uma compreensão amparada por uma perspectiva crítica da educação, acerca da herança histórica das políticas educacionais no Brasil. Destaca que a educação, na atual conjuntura, é posta a serviço das premissas neoliberais, nas quais o próprio homem é tido como mercadoria e colocado a serviço da lógica do mercado capitalista.

Nesse contexto, o DCRB tece uma contraposição às atuais políticas ao sinalizar que atua frente a esses modelos, o que "[...] requer perspicácia política-pedagógica, pois é complexo e muito desafiador perceber as nuances sedutoras de tais 'soluções educacionais' para países em desenvolvimento" (BAHIA, 2021a, p. 26, grifos do autor). Dessa forma, o documento assume uma perspectiva diferenciada em relação aos preceitos que fundamentam as políticas nacionais, ao destacar no tópico 18 da introdução do DCRB que

> [...] na contramão dessa visão, há o compromisso desse estado, onde o Brasil começou, em honrar com os povos originários, com as comunidades tradicionais, com a ancestralidade, com os corpos, espíritos e memórias dos homens e mulheres escravizados, açoitados e mortos pela herança da

[2] O Instituto Reúna é uma organização sem fins lucrativos fundada por Katia Smole, educadora e ex-secretária de Educação Básica do MEC e foi criada para assessorar na implementação da BNCC. Junto às Secretarias Estaduais, atua na elaboração de currículos, formação de educadores, material didático e avaliação de desempenho. Possui vários parceiros dentre eles Fundação Lemman, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social. Conferir em: https://www.institutoreuna.org.br/

[3] Conforme Caetano (2018), a partir dos anos de 1990, as Organizações do Terceiro Setor passam a atuar no estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar soluções humanizadoras do capital, assim, partilham de responsabilidade referente às questões sociais com a sociedade. Uma das estratégias utilizadas é aproximar a noção de sociedade civil à de Terceiro Setor e legitimar a responsabilidade social empresarial que são postas em movimento, o que resulta na organização de empresários orientados para as questões sociais.

> escravização e pelo genocídio da população indígena, ainda em execução com "tintas" contemporâneas. É importante tomar consciência, todos os dias, que existe uma dívida histórica e a urgência de reparação social para atender às necessidades da população empobrecida, descendentes dos/as negros/as escravizados/as, indígenas, quilombolas e das comunidades tradicionais, nas quais as políticas públicas, inclusive as educacionais, precisam ser elaboradas e implementadas para a retratação social (BAHIA, 2021a, p. 3).

O documento ressalta, contudo, que não se pode romper com as legislações educacionais vigentes, tendo em vista a relação institucional educacional em regime de colaboração quanto à formação de professores, materiais didáticos e às avaliações da Educação Básica. Entretanto, o DCRB aponta que é possível — dentro das lacunas deixadas pelas legislações que instituíram a Reforma e fazendo valer, em certa medida, da autonomia estadual, respaldada pela LDBEN n.º 9394/1996 — traçar novos caminhos para a educação inspirados em teorias educacionais críticas e pós-críticas (BAHIA, 2021a). Esse caminho já pode ser notado no Documento Orientador do Ensino Médio, analisado na seção anterior, cujas perspectivas teóricas adotadas se ancoraram nas teorias de Dermeval Saviani e Paulo Freire.

Percebemos, diante das primeiras aproximações analíticas, que novos sentidos e significações poderão ser atribuídos aos textos das políticas, pois, novas leituras e interpretações foram feitas em decorrência de interesses, por vezes, contraditórias aos interesses no nível macro. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011b, p. 258), fundamentadas em Ball, argumentam que:

> O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redunda em uma bricolagem textual que torna o controle difuso. [...]. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores [...]. No caso dos textos curriculares [...] há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que os projetos sobre o que significa educar, definidos no contexto de influência, sejam relidos diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos.

Diante de tais considerações, percebemos que, no momento da circulação das políticas nacionais, mesmo com todos os mecanismos de controle, as inúmeras releituras e atribuições de sentidos reverberam na produção de texto das políticas estaduais, como é o caso do DCRB. As concepções de currículo e de educação tomam novos direcionamentos que não transformam totalmente a política original, dados alguns limites impostos, mas adequam, de certa forma, aos anseios locais.

Por outro lado, a parte introdutória do DCRB destaca que a Reforma é

> [...] oportuna para promover reflexões sobre o Ensino Médio que se almeja construir no estado e quais as estratégias políticas serão adotadas para a melhoria desta etapa, uma vez que os dados revelam que até o dado momento, no campo das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio, não houve avanços significativos ou desejáveis para a melhoria das taxas de rendimento escolar e de desempenho acadêmico dos/as estudantes baianos/as, das escolas públicas e privadas, os quais estão aquém das metas estabelecidas para o estado, como observados nos resultados dos indicadores educacionais nacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...] (BAHIA, 2021a, p. 4).

Assim, a Educação na Bahia tem uma longa trajetória a percorrer para a melhoria do Ensino Médio por apresentar indicadores preocupantes, a exemplo do índice do IDEB que atualmente é 3.2 de uma meta projetada para 4,3 (INEP, 2021). Também, por outros agravantes como condições socioeconômicas dos estudantes, falta de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens na escola, dentre outros fatores, que ainda persistem e comprometem o sucesso escolar dos nossos alunos.

No que tange à organização curricular, alguns pressupostos chamaram a atenção no DCRB, dos quais destacamos a orientação para a parte diversificada do currículo que constitui a parte flexível, os temas integradores, os princípios gerais e os eixos estruturantes que devem ser considerados no âmbito da educação no Ensino Médio da Bahia que conduzirão ao entendimento dos fundamentos da Reforma.

O DCRB propõe que para atender a parte diversificada do currículo, as escolas deverão inserir temáticas conexas com o território de identidade nos seguintes aspectos: Interfaces com a agenda da sociobiodiversidade e da agroecologia; Corredores Ecológicos nos Territórios de Identidade à luz da ecologia da paisagem; Bacias hidrográficas da Bahia: biomas, importância bio-socio-ambiental; Regiões biogeográficas na Bahia; Territórios, etnias, memórias e pertencimentos; Educação em Práticas Corporais; Territórios da Bahia, variações linguísticas e interculturalidades dentre outros aspectos importantes nos territórios baianos (BAHIA, 2021a). Contudo, ressalta que as instituições escolares podem incluir outras temáticas conforme sua proposta pedagógica (BAHIA, 2021a).

Os temas integradores propostos no DCRB estão embasados em normas e legislações, segundo o documento, "[...] deverão ser trabalhados de forma transversal na organização curricular das Unidades Escolares da Bahia, bem como outros temas de relevância para os contextos territoriais, regional e local" (BAHIA, 2021a, p. 21). Os temas em questão são: educação para diversidade, educação em direitos humanos, educação ambiental, saúde na escola e educação fiscal (BAHIA, 2021a).

Além dos princípios gerais previstos nas Diretrizes Nacionais, o DCRB elenca outros princípios a serem contemplados no Currículo Bahia relacionados ao projeto de vida, à pesquisa como prática, compreensão da diversidade dos sujeitos, trabalho e culturas, indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática.

No que diz respeito aos Eixos Estruturantes, o documento destaca que:

> [...] são os pilares que fundamentam a organização curricular das Instituições de Ensino da Educação Básica, públicas e privadas, do estado da Bahia, visando reafirmar o compromisso com a formação básica dos/as estudantes, para a promoção da cidadania e dos Direitos Humanos, e na erradicação de quaisquer formas de discriminação, práticas preconceituosas, racistas, LGBTQfóbicas, machistas, misóginas, xenofóbicas, fortalecendo os princípios republicanos de um estado democrático (BAHIA, 2021a, p. 25).

Nesse sentido, os eixos estruturantes do currículo para o Ensino Médio na Bahia estão alicerçados em cinco pilares, conforme podemos observar na Figura 6, a seguir:

Figura 6 — Eixos estruturantes do currículo na Bahia

Fonte: Elaborado pela autora com base no DCRB (2021a).

Os pressupostos iniciais do DCRB estão alinhados com as correntes críticas do currículo, como a Pedagogia Histórico-crítica e com uma visão pós-crítica, ao ressaltar a importância de se considerar temáticas voltadas para as subjetividades dos sujeitos como

fundamentos do currículo. Estas teorias, segundo Moreira e Silva (2013), trouxeram novos problemas e novas temáticas que influenciaram os debates curriculares com subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso e linguagens que começaram a substituir as mais usuais, nas teorias críticas, como poder, hegemonia, reprodução, resistência, classe social e desestabilizaram as certezas das teorias críticas.

Ademais, observamos que os pressupostos teóricos presentes no Documento introdutório do DCRB estão ancorados em autores das correntes teóricas de Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Tomaz Tadeu, Stephen Ball, dentre outros, que nos permitem considerar que, ao menos em tese, já que a Reforma Ensino Médio na Bahia ainda não foi implantada em sua plenitude, diferencia-se do caráter tecnicista e prescritivo do currículo nacional.

5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA UNIDADE ESCOLAR: LEITURAS E RE(ELABORAÇÕES)

Este capítulo aborda a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da Unidade Escolar, escolhida para a pesquisa, para tanto, busca analisar o seu contexto de produção, bem como os seus principais fundamentos. Ele está dividido em três seções. A primeira caracteriza brevemente o Território de Identidade da Chapada Diamantina, o município de Barra da Estiva e a escola a qual pertence a PFC. A segunda apresenta uma análise do processo de elaboração com base no plano de flexibilização, por fim, a terceira seção, traz as especificidades da PFC.

5.1 Caracterização do território, município e Unidade Escolar pesquisada

Analisar a proposta de flexibilização curricular requer um conhecimento das características da escola e dos contextos regional e local onde a Unidade Escolar está situada, visto que tais contextos reverberam nas escolhas dos arranjos curriculares dentro dessa nova proposta. Ao mesmo tempo, esta análise permite compreender as nuances de uma política educacional dessa magnitude que, como visto anteriormente, visa a alterar a estrutura curricular do Ensino Médio em que se propõe a flexibilização curricular que atenda as demandas dos estudantes.

Especialmente para o presente estudo, importa destacar que o Território de Identidade ao qual pertence o campo de pesquisa é o Território 03 “Chapada Diamantina”. Essa região é composta por 24 municípios, a saber: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner (BAHIA, 2015).

Figura 7 — Mapa do Território da Chapada Diamantina

Fonte: Bahia (2015).

A sua extensão territorial possui 32. 664 Km², o que corresponde a 5,7% do território baiano com uma população de aproximadamente 382.400 habitantes. A cidade de Seabra (sede do Núcleo Territorial de Educação) é a que possui o maior número de habitantes com pouco mais de 41.000. O índice de desenvolvimento humano (IDH) dessa região é 0.557 (BAHIA, 2015).

O Território da Chapada Diamantina localiza-se em grande parte no centro-sul da Bahia e é caracterizado, principalmente, pelas suas belezas naturais. Em relação aos aspectos econômicos, a maior fonte de renda encontra-se no setor de comércio e de serviços, seguidos, respectivamente, de atividades relacionadas à agropecuária e à indústria (BAHIA, 2015).

No que tange à educação, segundo a Secretaria de Planejamento (SEPLAN), esse Território possui os seguintes números gerais, demonstrados na Figura 8, a seguir:

Figura 8 — Dados Educacionais gerais do Território da Chapada Diamantina

Fonte: SEPLAN (2021c).

De modo geral, chama-nos a atenção a taxa de analfabetismo nessa região de 20,8%, ainda que o ano de referência seja de 2010 (último censo). O índice é preocupante, pois, está acima da média estadual que foi de 16,3% na mesma data. No que se refere ao Ensino Médio, o número de alunos matriculados representa, apenas, aproximadamente 3% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino na Bahia que é 557.441 alunos, conforme o Censo de 2020. Outro dado que merece destaque é oferta de apenas duas instituições com curso superior presencial, o que mostra as limitações de oportunidades para o ingresso em uma universidade presencial aos estudantes dessa microrregião.

O município de Barra da Estiva possui uma área territorial de 1.657, 413 km² e possui 21.198 habitantes, segundo o último censo, com isso, ocupa a 4ª colocação entre os municípios que compõem a Chapada Diamantina. Possui uma economia crescente estimulada pela cultura do café e, mais recente, pelo morango e pelo maracujá, o que tem tornado Barra da Estiva uma das cidades que mais se destaca economicamente na região da Chapada. No último censo agropecuário, realizado em 2017, Barra da Estiva ocupou o primeiro no lugar, no Território, na produção de Café, dessa forma, ficou em sétimo lugar na Bahia.

No aspecto educacional, especialmente no Ensino Médio, Barra da Estiva possui dois estabelecimentos de ensino, todos públicos, pertencentes à rede estadual, dos quais uma escola oferta educação em tempo integral. Conforme o IBGE, foram matriculados 1.114 alunos nesse nível de ensino em 2020. Com relação ao IDEB, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o município obteve a nota de 3,6 em 2019, pouco acima da média estadual que foi de 3,2 no mesmo período.

É nesse contexto que se encontra a Escola, cuja PFC foi analisada. Uma escola situada próximo ao centro da cidade, criada pela portaria 2.849, de 10 de abril de 1999, que funciona nos três turnos, oferece apenas o Ensino Médio regular, possui nove salas de aulas, laboratório de informática e biblioteca. A equipe gestora é composta por um diretor, um vice-diretor e

uma coordenadora pedagógica e o quadro docente possui 24 professores. Conforme dados da SEC, atualmente, conta com 695 alunos matriculados.

Com relação aos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme dados o INEP, a escola obteve, em 2017, a nota 3,8. Apesar de a nota ser considerada baixa, apresentou um resultado melhor que a média estadual no referido período. Em 2019, porém, não obtivemos esses dados, devido ao baixo número de alunos que realizaram a prova, pois a escola não atingiu o índice suficiente para que o resultado fosse divulgado (INEP, 2021).

O perfil dos estudantes que frequentam a Unidade Escolar é bastante diversificado. São jovens de diversas camadas sociais que estão matriculados no colégio, já que na cidade não possui oferta de Ensino Médio em escolas privadas. Contudo, nota-se características diferentes nos turnos de funcionamento.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a maioria dos alunos do turno matutino é da cidade, por isso, tem maior facilidade e acesso aos recursos tecnológicos, como computador e internet. Nesse turno, os alunos têm mais perspectiva em continuar estudando, pois pretendem prestar exames de vestibulares e prosseguir nos estudos. Fatores econômicos também podem ser considerados decisivos com relação às características desses alunos, visto que a maioria não trabalha em turnos opostos aos de estudo, podendo, assim, dedicarem-se mais à escola.

Os estudantes do turno vespertino, por sua vez, compõem-se em sua maioria de jovens oriundos da zona rural, os quais percorrem um longo trajeto para chegarem até a escola. Um número considerável desses alunos não tem acesso à internet e trabalham na “roça” em turno oposto. Muitos não planejam continuar os estudos. Portanto, há pouca perspectiva de futuro com relação aos estudos para esses alunos.

Ainda, segundo o PPP (2019), no turno noturno percebe-se que grande parte dos alunos está em defasagem idade/série, dos quais a maioria é aluno da zona rural, de classe média baixa, alguns já são mães ou pais, outros são jovens trabalhadores que, por este motivo, precisam estudar à noite. A maior parte dos estudantes desse turno não tem perspectiva de continuar os estudos, seja em faculdades ou em escolas técnicas e querem, apenas, concluir o Ensino Médio.

Diante das características dos diferentes perfis dos estudantes dessa escola, ou como aborda a BNCC, das “juventudes”, podemos inferir que os anseios desses jovens que adentram a escola, também são variados, nessa perspectiva, percebemos o imenso desafio,

dentro desse novo formato que o Ensino Médio propõe, em atender aos projetos de vida, com o objetivo de possibilitar a oferta de diferentes itinerários formativos.

5.2 O processo de elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC)

Para apoiar os estados na implementação do Novo Ensino Médio o governo federal, em parceria com o CONSED, criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio que foi instituído pela Portaria 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018d). Conforme o documento orientador da referida portaria, o programa contempla as seguintes ações:

> I. Apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI;
> II. **Apoio técnico à implementação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio;**
> III. Apoio financeiro conforme disponibilidade orçamentária [...];
> IV. Formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e distrito federal (BRASIL, 2018d, p. 7, grifo nosso).

Vale destacar que, segundo o Programa,

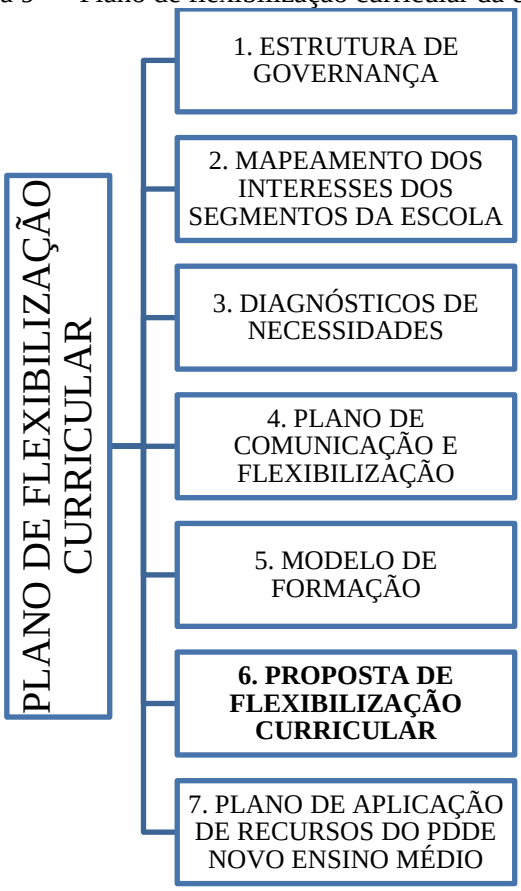
> As escolas-piloto têm como objetivo iniciar a experiência de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá coletar e analisar dados e, por fim, avaliar os resultados do processo de implantação do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio (BRASIL, 2018d, p. 16).

Dessa forma, podemos empreender que, em função das experiências vivenciadas nessas escolas, certamente, poderão ocorrer algumas alterações nos arranjos curriculares, disciplinas, métodos, enfim, adaptações que se fizerem necessárias para ajustarem a implantação do Novo Ensino Médio em todas as Unidades escolares. Nesse sentido, as escolas piloto atuarão de modo transitório para se chegar ao modelo que se deseja implantar nas redes estaduais.

Ainda, conforme o documento, "[...] as Secretarias de Educação em conjunto com as escolas deverão elaborar estratégias para a mobilização da comunidade escolar fortalecendo o engajamento de todos na implementação do Novo Ensino Médio" (BRASIL, 2018d, p. 12). Nesse aspecto, a escola desenvolveu, sob a orientação da SEC, um planejamento para a elaboração da PFC.

A PFC é resultado de um Plano de Flexibilização Curricular que contou com a participação dos segmentos da escola — direção, coordenação pedagógica, articuladores de área, professores, alunos, funcionários e colegiado escolar. Conforme o documento, a participação de todos foi fundamental na "elaboração, execução, diagnósticos das necessidades da escola, mobilização, conscientização e reflexão sobre o processo de flexibilização" (BARRA DA ESTIVA, 2019). Conforme demonstra a Figura 9, a seguir, o plano foi estruturado da seguinte forma:

Figura 9 — Plano de flexibilização curricular da escola



Fonte: Elaborado pela autora com base no PFC (2019).

A "estrutura de governança da escola", descrita no plano de flexibilização curricular, traz em seu bojo o detalhamento dos segmentos que a compõe e suas respectivas funções, de modo que destaca a forma que contribuíram com a proposta da flexibilização curricular e a utilização dos recursos destinados à escola. Este segmento foi constituído pela equipe gestora, coordenação pedagógica, articuladores de área[4] e professores.

[4] Professor licenciado em uma das disciplinas das áreas do conhecimento que dispõe de 6h de sua carga horária para desenvolver articulação curricular entre as disciplinas da área (BAHIA, 2018).

O mapeamento de cada segmento que compõe a Unidade Escolar foi feito de acordo com as especificidades de cada grupo. Essa ação foi feita no período de fevereiro a março de 2019, por meio de aplicação de questionários impressos com todos os estudantes, rodas de conversa com líderes de turma, orientadas por um roteiro de perguntas norteadoras, ambos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e adaptados pela escola.

Dentre as várias informações, percebemos que o questionário teve por objetivo fazer um levantamento das áreas de interesse dos estudantes, incluindo a formação técnica profissional e sugestões sobre o desenvolvimento do Projeto de Vida. As questões norteadoras da roda de conversa versaram sobre quatro eixos: **aprendizagens extra-muros, práticas curriculares, ambiente escolar e sentidos da escola**. Com base em tais questões, os alunos, além de darem opiniões sobre os eixos mencionados, puderam refletir sobre as perspectivas de futuro, temas de interesses de estudos que podem ser considerados no currículo da escola, bem como expor o pensamento sobre a escola ideal.

O mapeamento dos interesses dos professores ocorreu por intermédio de rodas de conversas e mobilizações nas reuniões das atividades complementares (ACs) no mês de março de 2019. Nesses momentos, foram discutidas questões centradas nos mesmos eixos dos roteiros dos alunos com adequações das questões ao universo de atuação dos professores. Além de sugestões sobre estrutura física da escola, metodologias de ensino, assim como os conhecimentos extraescolares que podem ser trazidos para a escola. Cabe destacar que, no último eixo (sentidos da escola), os professores foram convidados a refletir sobre a motivação em ser professor e qual seria a escola ideal para jovens e adolescentes no mundo atual.

O questionamento da “escola ideal”, comum a todos os participantes da elaboração da PFC, supõe pensar em alterações estruturais e metodológicas, tendo em vista o mundo contemporâneo e as diversas culturas juvenis que adentram a escola atual. Assim, é necessário pensar formas de lidar com toda essa diversidade, sobretudo em relação e esses novos jovens que ocupam esse espaço. Leão (2018, p. 12-13) ressalta que,

> A chegada desses novos atores alterou o perfil dos estudantes, trazendo para escola questões que expõe contradições de nosso sistema educacional. Eles encontram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com o perfil de estudante que foge ao padrão do aluno ideal. Esses estudantes chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade [...].

Nesse contexto, é propício refletir sobre tais apontamentos que, independentemente do caráter prescritivo da Reforma, a escola, de fato, precisa repensar o seu papel diante dessa

nova realidade. Não se pode perder de vista, no trabalho pedagógico no cotidiano escolar, as demandas que carecem as juventudes. Sendo assim, concordamos com Leão (2018, p. 13) quando reforça que "[...] é esse jovem concreto que chega à velha escola [...] e que a questiona em sua experiência cotidiana como estudante".

Em relação às famílias, o levantamento das suas demandas ocorreu em uma reunião de pais e mestres, a qual foi organizada em equipe, em que os pais puderam contribuir, sugerindo alterações e/ou manutenção de práticas pedagógicas realizadas na escola. Além disso, responderam questionários que abordaram temas voltados para objetivos dos estudantes ao cursarem o Ensino Médio, sobre Projeto de Vida e Itinerários Formativos, incluindo formação técnica profissional (que tipo, tempo de duração, quantos cursos etc.).

É importante mencionar que os funcionários, administrativos e de apoio também puderam contribuir por meio de rodas de conversa orientadas pelos mesmos eixos descritos anteriormente. Alguns segmentos da comunidade em torno da escola também foram convidados a opinar. Dessa forma, foram enviados questionários de escuta para instituições que, segundo o documento, "exercem papel de grande relevância na cidade" como diretores de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental II, Câmara de Vereadores, Sindicatos, entre outros. Enfim, percebemos que houve uma grande mobilização realizada pela escola piloto para reunir sugestões sobre as possíveis ofertas curriculares para esse novo formato de Ensino Médio, visando a atender as demandas locais.

Amparadas pelo diagnóstico das necessidades e pelas sugestões apontadas por todos os participantes, no processo de escuta, foram tomadas decisões que resultaram no planejamento de ações pedagógicas para compor a Proposta de Flexibilização Curricular, consequentemente, o plano de aplicação dos recursos financeiros para viabilizar ações propostas. Neste aspecto, ganharam destaque as adequações na estrutura física da escola e na aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos para dar suporte ao trabalho pedagógico e à formação dos professores.

Com base nesse movimento de construção da Proposta de Flexibilização Curricular, podemos verificar, na esteira de Ball, Maguire e Braun (2016), que mesmo não analisando a Reforma na prática, as políticas não são simplesmente implementadas. Elas são colocadas em prática mediante processos criativos de interação, inter-relação entre os diversos atores por meio de textos, conversas, tecnologias e artefatos que constituem respostas à política. É o que os autores chamam de "atuação", em substituição ao termo implementação.

Nessa perspectiva, segundo Lopes (2008), as políticas educacionais devem ser compreendidas como produções hibridas de textos e discursos, continuamente ressignificados

por múltiplos contextos, sejam eles “locais”, nacionais ou internacionais. Assim, podemos perceber que nas trajetórias das políticas curriculares, os contextos sociais, as (re)leituras e os sentidos atribuídos pelos diversos sujeitos são determinantes na efetivação de políticas curriculares que passam a dar o “tom” às Reformas instituídas pelos governos.

5.3 A Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) e suas especificidades

A Proposta de Flexibilização Curricular é um importante instrumento para implantação do Novo Ensino Médio. O Documento que orienta a sua elaboração enfatiza que a construção desse plano deve contar com a participação de toda equipe escolar “[...] garantindo assim uma reflexão e construção conjunta das ações a serem desenvolvidas na escola” (BRASIL, 2018e, p. 3). Ainda, conforme o documento,

> [...] é necessário compreender que o currículo, em todas suas dimensões e com uma carga-horária mínima de 1.000 horas anuais, deverá ser elaborado de forma garantir a flexibilização, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil por meio do desenvolvimento de projetos de vida e, a partir de uma **perspectiva interdisciplinar da abordagem dos conhecimentos**, amplie as experiências dos estudantes, promovendo vivências que tenham base **na reflexão crítica e na autonomia dos estudantes, elementos fundamentais no processo de formação humana integral** (BRASIL, 2018e, p. 3, grifo nosso).

Percebemos a ênfase dada para uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, o destaque à necessidade de permitir que o aluno esteja alicerçado nas vivências oriundas da reflexão crítica e da autonomia — como fundamentais para a formação humana integral e fortalecimento do protagonismo juvenil. Contudo, é importante refletir sobre como a escola poderá atender a tais demandas.

A PFC, além de um instrumento que visa a conduzir a implementação da Reforma no âmbito escolar, também é uma exigência para o recebimento de recursos financeiros oriundos do PDDE pelas escolas piloto para que sejam realizadas ações pedagógicas e possíveis adequações na instituição escolar. Segundo a portaria n.º 1.024, de 04 de outubro de 2018, do Ministério da Educação, em seu artigo 6º,

> As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple:
> I - formação continuada para os professores;

> II - proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes;
> III - proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil;
> IV - identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador;
> V - definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional [...] (BRASIL, 2018f).

Podemos verificar que a proposta de flexibilização curricular deve estar pautada na formação os professores, no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes e em ações que contemplem a flexibilização curricular, ponto seminal da Reforma. É importante destacar que a oferta dos itinerários formativos deve ser orientada pela identificação dos interesses dos estudantes, conforme destaca a portaria. Nesse ponto, a política educacional em questão dá a ideia de liberdade de modo a "satisfazer as necessidades dos jovens", ao tempo em que delega às secretarias estaduais e às escolas, de modo particular, a difícil tarefa de atender às demandas das juventudes.

Outro aspecto relevante que a portaria apresenta é a necessidade se planejar na PFC atividades que visem o "desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil", incumbência que caberá à equipe escolar desempenhar. Entretanto, como operacionalizar tal tarefa? Esse é um aspecto que precisa ser melhor deliberado e discutido, já que os documentos oficiais não detalham explicitamente essa questão.

As competências socioemocionais mencionadas, de modo sucinto, na BNCC referem-se ao conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para sua formação integral (BRASIL, 2018b). Em relação a essas habilidades, Manfré (2021, p. 272) destaca:

> Relacionamento interpessoal, gerenciar as próprias emoções para atingir determinados fins, ser motivador, perceber e valorizar as emoções do outro, valorizar sentimentos diversos dos seus, agir com bom humor são as novas palavras-chave que norteiam as chamadas Competências *Socioemocionais propostas pela Fundação Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) e pelo Instituto Ayrton Senna, os quais almejam desenvolver a aprendizagem socioemocional já na primeira infância, até os mais elevados níveis da educação brasileira.

Ainda, segundo este autor, as competências socioemocionais ganharam força na educação brasileira por influência de organismos internacionais, a exemplo da OCDE, que apontou que a insegurança, o medo e a ansiedade presentes em nossos estudantes interferem na aprendizagem, consequentemente, na sua formação. Sendo assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais é uma forma de fortalecer atitudes e valores para o

enfrentamento dos desafios da sociedade atual em que as mudanças rápidas se tornam algo marcante em vários campos (MANFRÉ, 2021).

Percebemos, entretanto, que desenvolver tais competências ao longo da vida dos estudantes é algo bastante complexo e, a nosso ver, não cabe apenas à escola, pois, as mazelas da sociedade, as desigualdades sociais, as situações de vulnerabilidade a que, muitas vezes, os nossos estudantes estão submetidos dependem muito mais de outras políticas públicas do que de ações pedagógicas pontuais para dar conta de tal empreitada. Embora reconheçamos que a escola possa contribuir nesse aspecto, acreditamos que o trabalho solitário nessa tarefa, certamente, não terá o resultado esperado.

Outro aspecto que merece destaque é que a PFC deve atender as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), elaborado pelas secretarias estaduais, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e deve manter coerência com o Projeto Político Pedagógico da Escola (BRASIL, 2018d). Dessa forma, os referidos documentos se entrelaçam para manter uma coerência e articulação das ações das escolas com os sistemas de ensino. A PFC, portanto, é mais um documento para a efetivação da Reforma elaborado no âmbito da escola, de modo a atender, pelo menos em tese, as suas especificidades.

Segundo o documento elaborado pela escola, a flexibilização curricular se dará por meio de projetos e da oferta de unidades curriculares eletivas em que os alunos deverão escolher duas opções, de acordo com a disponibilidade da escola nos diversos turnos de estudo. Porém, conforme vimos no Documento Orientador da Bahia, essa escolha só ocorrerá na 2ª série, assim sendo, todos os alunos cursarão uma mesma “grade curricular” na 1ª série.

A construção das disciplinas eletivas, conforme o descreve o documento PFC da escola, se deu pelo levantamento prévio dos estudantes do 9º ano das redes municipal e privada no município onde a escola está inserida, associadas às “expertises” dos docentes da Unidade Escolar. Vale lembrar que, com a diminuição da carga horária estabelecida da BNCC, muitos professores tiveram a carga horária de suas disciplinas diminuída, consequentemente, buscaram complementar com as disciplinas da parte diversificada e com as chamadas disciplinas “eletivas”.

É importante destacar que, segundo o diagnóstico do plano de flexibilização, “[...] as formações e expertises do quadro docente da Unidade Escolar são bem diversas, pois, há profissionais com experiências nas áreas de Contabilidade, Administração, Estudos Ambientais, Mídias na Educação, Teorias Musicais [...]” (BARRA DA ESTIVA, 2019). Esses apontamentos verificados no documento permitem considerar que, apesar da participação dos

alunos mediante consultas sobre os seus desejos e necessidades, o que provavelmente foi levado em consideração na oferta foi a possibilidade de ensino dos professores, pois, nem sempre os anseios dos alunos estarão alinhados com a viabilidade da escola. Segundo o documento,

> Foram escolhidos dois itinerários formativos compostos, sendo cada formado por duas áreas de conhecimento. **Desta forma conseguiremos atender as demandas de carga horária de todos os docentes**. Visando atender a esses itinerários, toda a equipe escolar decidiu adequar à escola o sistema de Salas Ambientes por Área do Conhecimento, assim em um mesmo ambiente os professores poderão atender as disciplinas da BNCC e também aos itinerários formativos, já que a escola não dispõe de muitos espaços para serem adequados além das próprias salas de aula (BARRA DA ESTIVA, 2019, s/p, grifo nosso).

Ao propor itinerários compostos, todas as áreas serão contempladas. Dessa forma, fica evidente que a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes serão totalmente condicionados às realidades dos diversos contextos escolares, como formação de professores, espaços físicos, condições materiais, dentre outros. Certamente, ainda que haja investimentos financeiros para a execução das adequações, não se conseguirá, em um curto prazo, oferecer dentro das escolas condições plenas de oferta de itinerários, conforme os anseios dos estudantes.

Outro ponto que precisamos refletir é sobre o que Lopes (2019) aponta como "identificações docentes", pois, a organização dos currículos por áreas e, até mesmo, a "criação" de novas disciplinas para compor o núcleo das eletivas pressupõe novas identidades e formações docentes para atender a tais demandas. Segundo Lopes (2019, p. 63),

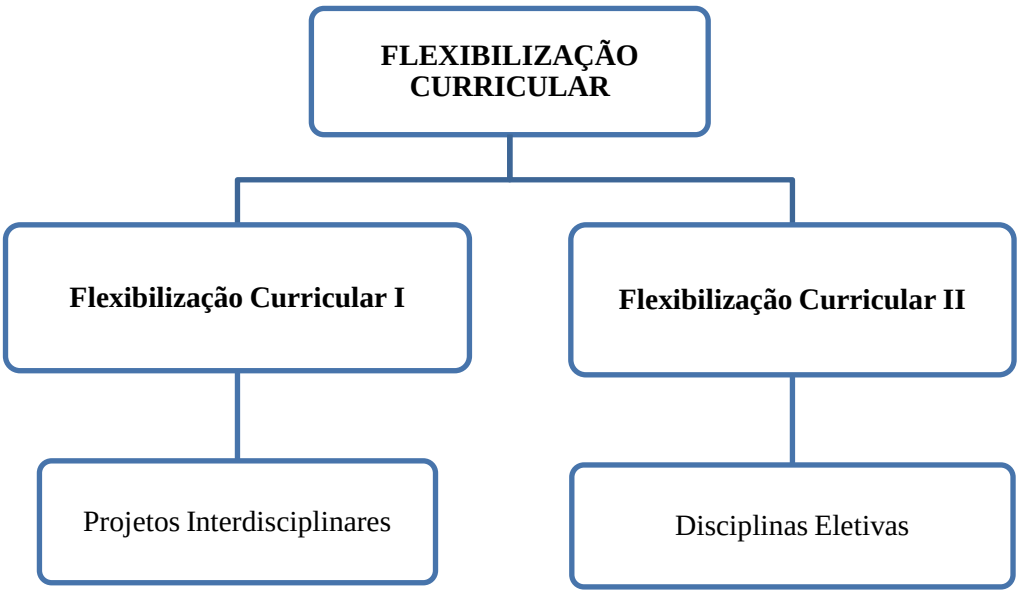
> As disciplinas escolares [...] são instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular. Propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes.

Ainda, conforme Lopes (2019), as alterações curriculares, propostas nesse conjunto de documentos normativos, para que sejam efetivadas mediante Reforma, implica não apenas modificar listas de conteúdos ou competências e habilidades, mas, alterar, consideravelmente, "práticas discursivas" e "identificações docentes" que, por sua vez, modificam o ser e o fazer docente no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as adequações estruturais e pedagógicas, a escola optou por implantar um sistema de “salas ambiente”, de modo que adapta as salas de aula em ambientes temáticos para o trabalho com as áreas dos conhecimentos que compõem a BNCC, também, as eletivas que fazem parte flexível. Essa organização da escola, conforme propõe o documento, visa a facilitar não somente a oferta dos itinerários formativos, mas, também, pode viabilizar a interdisciplinaridade.

A Proposta de Flexibilização Curricular no documento da escola foi dividida em “Flexibilização Curricular I” e “Flexibilização Curricular II”, conforme podemos observar na Figura 10, a seguir.

Figura 10 — Organização da Flexibilização Curricular



Fonte: Elaborado pela autora com base na PFC da escola.

A Flexibilização Curricular I, proposta no documento, aponta os projetos interdisciplinares, por área do conhecimento que, em sua maioria, são projetos que fazem parte da cultura da escola, a serem desenvolvidos durante todo o ano letivo como: *workshop* das profissões na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas; projeto “cenadcultura”[5] em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Artes Gráficas na Escola, na área de Linguagens, dentre outros.

Na parte de Flexibilização II, ficaram definidas como Eletiva I: Física – Prática e Cotidiano, O cotidiano e a química e geometria; Eletiva II: Identidade e Cultura; Eletiva III:

[5] Projeto interdisciplinar que contempla conhecimentos científicos e eventos socioculturais (PPP da Unidade Escolar).

Letramento Digital e Introdução à Robótica: Eletiva IV: Agroecologia e Eletiva V: EaD por meio de parceiros indicados pela Secretaria Estadual de Educação. Ainda conforme o documento, ao final de cada unidade letiva, alunos e professores deverão organizar exposições e apresentações dos trabalhos desenvolvidos nessas disciplinas.

É importante ressaltar que a parte flexível da proposta curricular está composta por disciplinas eletivas, também, por um núcleo de unidades curriculares obrigatórias que devem ser ofertadas por todo o Ensino Médio na rede estadual, como vimos no capítulo anterior, a saber: Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual e Projeto de Vida, estas, oferecidas presencialmente e duas disciplinas ofertadas na modalidade à distância: Produção e Interpretação Textual II e Projeto de Intervenção Social.

Cabe acrescentar que as disciplinas EaD, conforme o documento, serão ofertadas em ambientes virtuais específicos com a possibilidade de *download* material para atender aos estudantes que não têm acesso à internet e não dispõem de equipamentos de informática. A disponibilização de componentes curriculares oferecidos na modalidade a distância, pela Secretaria de Educação, é uma opção para o ajuste e cumprimento da carga horária de 1000 horas anuais. Possivelmente, essa alternativa, por parte da SEC, foi uma das soluções encontradas para resolver o problema da oferta de uma hora a mais na carga horária, dificultado, dentre outros fatores, pela indisponibilidade de transporte escolar em horário diferenciado, já que, em quase todos os municípios do interior baiano, o transporte é administrado pela rede municipal.

Destarte, verificamos que a oferta das disciplinas na modalidade EaD é um aspecto ainda indefinido por parte da SEC, o que não permite vislumbrar como se dará essa oferta, dada as condições materiais dos alunos, a qualidade e disponibilidade de internet para os estudantes realizarem os estudos e atividades propostas. Acreditamos ser esse mais um entrave para o sucesso dessa reforma, pois, a Lei n.º 13.415/2017 orienta o aumento da carga horária já no primeiro ano de implantação da reforma, apesar disso, a rede pública não se mostra preparada para atender esse dispositivo.

Outro aspecto presente na Proposta de Flexibilização Curricular diz respeito à formação continuada dos professores que prevê, dentre outros temas, o estudo da BNCC e dos Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários formativos. Ainda que reconheçamos a relevância dessas formações, percebemos certa incoerência na implementação da Reforma que se antecipa, mesmo sem ter preparado adequadamente, não somente a infraestrutura, mas os profissionais que irão atuar diretamente com essa política

educacional. Isso porque é uma profunda alteração curricular e da organização do trabalho educativo, tendo em vista os seus objetivos.

Apesar de ter sido feito o levantamento das possíveis ofertas de cursos profissionalizantes, como vimos anteriormente, é importante ressaltar que a PFC da escola não traz nenhuma proposta referente ao itinerário formativo na área de Formação Técnica e Profissional. Isso se deve, talvez, pelo fato de a escolha do itinerário ocorrer apenas a partir do segundo ano ou, até mesmo, pela indefinição do próprio estado quanto às orientações para a oferta desse itinerário. É importante lembrar que o Documento Referencial Curricular para essa etapa de ensino, na Bahia, ainda se encontra em fase de elaboração.

Cabe considerar que as interpretações das políticas curriculares não são deterministas, Lopes (2008) aponta, com base em Bernstein (1996), que as escolas se apropriam de tais políticas, conforme seu contexto, por meio da recontextualização. Contudo, o Estado atua como regulador nesse processo por meio de avaliações externas, distribuição de recursos e discursos curriculares que influenciam na prática pedagógica. Destarte, compreendemos que nesse processo há uma mistura de discursos e práticas adaptadas às realidades, visando a atender às propostas de mudança.

Nesse sentido, ainda de acordo com Lopes (2008), no processo de recontextualização ocorre uma hibridização de discursos devido à existência de culturas diversas e às necessidades e possibilidades educacionais de determinados contextos. Esta autora destaca também que a recontextualização por hibridização não tem por objetivo adulterar textos originais, pois, a própria ideia de originalidade se modifica, dada a rapidez com que novos textos são incorporados e outros são perdidos, o que impossibilita uma precisão do texto original. Dessa forma, alguns textos permanecessem, outros são descartados, finalidades são alteradas, dentre outros possíveis contornos.

O que, por hora, percebemos por meio dessa análise da PFC da Unidade Escolar em questão é que o documento produzido não traz detalhamentos sobre como ocorrerá o processo de flexibilização, ou mesmo a integração curricular nas práticas pedagógicas. Não se sabe se elas ocorrerão por meio dos projetos ou por outras unidades curriculares como incubadoras, oficinas por área do conhecimento, dentre outros, como propõe a Reforma. Apenas são apresentados os projetos e as disciplinas eletivas a serem ofertadas e especifica as ações pedagógicas e suas planilhas de custos para justificar e garantir o recebimento dos recursos.

A PFC analisada apresenta muitas lacunas que, possivelmente, deverão ser preenchidas no contexto da prática da escola, com as interpretações dos professores e com possíveis alterações por parte dos órgãos oficiais. Nesse contexto, Ball, Maguire e Braun

(2016, p. 14) apontam que "[...] os textos das políticas não podem ser simplesmente implementados. Eles devem ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados em prática – em relação à história e ao contexto com recursos disponíveis".

Outro aspecto relevante a ser considerado é que essa proposta supõe ser mais um documento elaborado pela escola para o cumprimento de uma norma, pois, envolve o recebimento de recursos. Desta forma, devem justificar a aplicação de recursos, já que para cada projeto e cada disciplina eletiva tem uma relação de gastos a serem considerados. Do ponto de vista teórico-metodológico, o documento também é vago e não traz maiores detalhes sobre como será efetivada a proposta na prática.

Neste aspecto, retomamos Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23, grifos dos autores) ao afirmarem que, no processo de implementação, ou como eles bem definem, no processo de atuação das políticas, "[...] as escolas podem prestar atenção a uma política e 'fabricar' uma resposta que é incorporada na documentação das escolas para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudanças pedagógicas [...]".

Como mencionado anteriormente, a escola-piloto receberá um recurso financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para gasto com custeio[6] e capital[7], cujo total estimado é de R$ 149.965,00 (cento e quarenta e nove mil, novecentos e sessenta e cinco reais) (PFC, 2019). Conforme as orientações da SEC, o recurso financeiro a ser recebido pela Unidade Escolar tem por finalidade a ampliação a carga horária para, no mínimo, 1.000h anuais, a incorporação do projeto de vida como prática pedagógica e flexibilização curricular.

Apesar de percebemos, por meio do Plano de Flexibilização Curricular, um movimento, supostamente democrático para a construção da PFC, consideramos que a Reforma, no âmbito escolar, repercute como uma política imperativa, nela há poucos espaços para alterações, pois, os inúmeros guias e documentos, elaborados com vistas a sua implantação, restringem as suas interpretações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Entendemos que existe, também, o que Shiroma, Garcia e Campos (2011) apontam como uma mudança do paradigma da "democracia" para o da "participação". Conforme esses autores, ao analisarem a participação de associações e conselhos de pais e professores na educação,

> [...] fica evidente um deslocamento da noção de participação no contexto da "gestão democrática", construída nas lutas dos anos de 1980 para a ideia de "gestão participativa" usada como estratégia de responsabilização (*accountability*), em que não se faz menção à participação como partilha do poder, mas apenas de responsabilidades (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS,

[6] Custeio são gastos com materiais de consumo, serviços, materiais pedagógicos etc.
[7] Capital são gastos com materiais permanentes, equipamentos dentre outros.

2011, p. 238, grifo dos autores).

Isto posto, entendemos que, apesar haver a participação dos segmentos do contexto escolar na elaboração da flexibilização curricular, a autonomia da escola é restrita, uma vez que é imposta a sua responsabilização pelo atendimento ao projeto de vida dos estudantes. Diante disso, no máximo, o que pode ocorrer são diferentes arranjos curriculares em decorrência dos itinerários formativos, mas, em alguns aspectos importantes, a Unidade Escolar tem a sua atuação limitada, como por exemplo, a carga horária e a oferta da BNCC a, no máximo, 60% do currículo.

Por meio da análise da PFC da Unidade Escolar consideramos que a cultura da escola, as condições humanas e materiais, além das interpretações dos profissionais que atuam no processo educativo ressignificarão o Novo Ensino Médio. Destarte, percebemos que não há um entendimento claro dessa política curricular. São várias as ações de flexibilização propostas em forma de projetos e disciplinas eletivas, mas não verificamos como se darão a integração curricular e a oferta dos itinerários formativos, pontos fundamentais na Reforma. Há, portanto, um longo caminho a percorrer para a efetivação da Reforma que, necessariamente, terá que reconhecer o papel da equipe escolar para o seu êxito, nesse sentido, a formação desses profissionais se torna parte fundamental nesse processo.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da pesquisa não é algo fácil e nem sempre previsível, apesar de todo planejamento realizado para trilhar os caminhos. O pouco tempo disponível, as incertezas e os imprevistos, levaram a traçar novas rotas e propor reinvenções para dar conta da empreitada, ao mesmo tempo, primar por uma produção qualificada. Nesse contexto, a pandemia da Covid-19 condicionou a alteração dos objetivos iniciais dessa pesquisa, de modo que foi necessário investigar a Reforma do Ensino Médio sem considerar o contexto da prática, conforme propõe a abordagem do ciclo de políticas de Ball, o que tornou o processo ainda mais desafiador. Dessa forma, os documentos normativos da Reforma permitiram um reordenamento do objeto focado na compreensão dos contextos de influência e de produção de texto, assim como dos desafios e entraves dessa política curricular que ainda está em fase inicial de implantação.

Ao longo do texto, discutimos como o Ensino Médio foi marcado no contexto educacional brasileiro pela dualidade estrutural, característica preponderante, assim como por alternâncias de finalidades, visando a estabelecer um currículo que atenda, principalmente, às demandas econômicas. Não muito diferente dessa marca histórica, foi percebido que a atual Reforma, sob influências dos organismos internacionais e de setores da iniciativa privada, apresenta-se como uma política curricular, aliada a vários dispositivos, sendo a principal a BNCC do Ensino Médio, de cunho instrumental que resgata a formação técnica como uma de suas possibilidades.

Ao recuperarmos o contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas de Ball, é possível afirmar que forças engendradas que antecederam a elaboração dessa política curricular, voltadas aos acordos internacionais, aos interesses de mercado e às avaliações em larga escala tiveram maior peso na determinação de mudanças estruturais para atender as novas finalidades educacionais centradas, principalmente, na flexibilidade e no projeto de vida dos estudantes.

Destacamos, ainda, com base em Ball (2001), que o processo da globalização influenciou a convergência de políticas nos diversos setores da sociedade, especialmente na educação, com destaque para o Banco Mundial, financiadora de tais políticas, a OCDE e a UNESCO, aliados aos interesses privados, ligados ao terceiro setor, como Fundação Lemman, Instituto Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Reúna, dentre tantos outros, que impulsionaram a proposição de alterações curriculares do Ensino Médio no Brasil.

Com base nas análises dos contextos de influência e produção de texto, verificamos, portanto, que as atuais políticas educacionais são produtos de agendas e agências presentes nas diversas arenas onde as políticas são elaboradas e reelaboradas. Desse modo, foi possível perceber que os discursos que foram corporificados na Reforma do Ensino Médio, apesar das críticas e dos embates de Movimentos e Instituições que se mostraram contrárias, como o Movimento em Defesa do Ensino Médio, ANPED, ABdC, dentre outros, estão em consonância com uma agenda global voltada para a competitividade econômica.

É fato, porém, que essa etapa da Educação Básica, dadas as transformações do mundo contemporâneo e às juventudes que hoje adentram a escola, requer mudanças que visem à formação dos jovens para lidarem com a realidade em constante transformação. Ao mesmo tempo, ela deve possibilitar uma formação integral e que atenda os seus anseios enquanto cidadãos em suas singularidades. Contudo, é mister ressaltar que outros interesses não devem se sobrepor à formação humana, pois, se assim for, a educação ficará esvaziada de sentidos em nome do imediatismo do mundo contemporâneo.

Cumpre destacar que, embora a Reforma ainda comece a ser implantada em todo o território nacional somente a partir de 2022, percebemos, nos documentos normativos, que no estado da Bahia, mesmo com as limitações impostas pela legislação nacional, o Novo Ensino Médio começa a tomar novos contornos, ao enfatizar a importância do acesso ao conhecimento historicamente acumulado dos estudantes baianos como premissa da contra hegemonia.

Com isso, busca valorizar, inclusive, outros saberes, ou como bem coloca o Documento Orientador, o currículo não prescrito e os múltiplos pertencimentos dos nossos estudantes. Nesse sentido, o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) orienta para a valorização dos territórios de identidade como fundamento para a elaboração dos currículos em nível local, o que contribui na construção e nas escolhas de disciplinas eletivas.

Por outro lado, é perceptível nos primeiros movimentos de implantação da Reforma no âmbito da Unidade Escolar estudada que, embora tenha recebido orientação, no processo de produção da PFC, para a composição de um currículo que atendesse as especificidades dos Territórios de Identidade e às demandas locais, em sua parte flexível, a SEC Bahia disponibilizou um “catálogo de disciplinas eletivas” como “opção” para serem utilizadas no currículo pelas Unidades Escolares. Dessa forma, dadas as facilidades que muitas escolas poderão encontrar ao disporem de material organizado para o planejamento de ensino, as discussões em torno da valorização do Território e as singularidades locais, certamente, correrão sérios riscos de serem relegados.

Ao retomarmos a questão central dessa pesquisa, a saber, “que fundamentos embasam a proposta do Ensino Médio na atual Reforma”, verificamos que mesmo estando fundamentado no atendimento ao projeto de vida dos estudantes e na flexibilização, o Novo Ensino Médio, na forma como está posto, esvazia o currículo, ao tempo em que não oportuniza a formação integral dos estudantes. Não se trata da oferta de um currículo enxuto, como reforçava um dos argumentos da proposta da Reforma, visto que, amplia o número de disciplinas, enquanto oferece uma formação superficial aos alunos. A Reforma, portanto, não proporciona uma identidade para esse nível de ensino.

É necessário ressaltar que o Ensino Médio ainda é um entrave para a sociedade, especialmente no que se refere à sua identidade e suas configurações curriculares. Porém, os problemas enfrentados na educação no Brasil, principalmente nesse nível de ensino, vão muito além do currículo ofertado nas escolas. A estrutura escolar e o atendimento às juventudes devem ser considerados, o que requer, não somente investimentos financeiros, apoio técnico-pedagógico dos órgãos governamentais, mas uma análise consistente no nível macro e no interior das escolas sobre as reais dificuldades que fazem com que os jovens apresentem rendimentos insatisfatórios, problemas de evasão, dentre tantas outras mazelas que afetam esse nível de ensino.

Os desafios que hora percebemos com a implantação da Reforma estão centrados, sobretudo, na adequação das escolas, na organização dos seus espaços e tempos e na formação dos professores, uma vez que estes terão que ajustar o seu trabalho às novas demandas curriculares, impostas pela tão proclamada flexibilização com a oferta de vários percursos formativos. Além desses aspectos essenciais, é necessário retomar questões esvaziadas nessa nova proposta curricular como a garantia de uma formação básica consistente atendendo ao que preconiza a LDBEN n.º 9394/1996 para esse nível de ensino, como etapa final da Educação Básica**.**

Acreditamos, porém, que não se pode pensar em uma reforma educacional sem ouvir os alunos e profissionais que atuam no chão da escola e sem considerar as práticas positivas já existentes e experiências que já foram vivenciadas nas escolas, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado em 2009 (ainda em vigor) que, como vimos, tem muitos aspectos da proposta atual. Nesse sentido, ficou evidente a falta de envolvimento dos sujeitos que, de fato, fazem a educação acontecer, nos processos de elaboração da Reforma, no âmbito nacional, o que poderá comprometer o sucesso dessa política educacional, pois, as realidades têm que ser consideradas, tanto humanas quanto materiais, para a oferta dos itinerários formativos.

É importante destacar que algumas ações governamentais começam a despontar, visando ao apoio técnico, financeiro e pedagógico para as demais escolas de Ensino Médio do país que não estão entre as escolas-piloto e as de tempo integral. Por meio da portaria n.º 733, de 16 de setembro de 2021, o MEC instituiu o Programa Itinerário Formativo (PIF) para coordenar a implantação da Reforma, especialmente nesse aspecto, visando a promover a integração das redes públicas de educação para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos (BRASIL, 2021).

Ademais, com os recursos financeiros do Programa as escolas poderão adquirir materiais de consumo, equipamentos e mobiliários, pequenos reparos e adequações na infraestrutura, contratação de serviços pedagógicos, destinados à implantação dos itinerários. A portaria não fala em valores, mas, certamente, serão ações que tentam amenizar as situações de precariedade em que se encontram muitas escolas do país.

Por outro lado, embora a Lei n.º 13.415 tenha sido promulgada há mais de quatro anos, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a sua efetivação, conforme determina o dispositivo legal, não somente pelas características de um país imenso como o Brasil, com contextos socioeconômicos diversos que afetam a educação brasileira, mas, especialmente por se tratar de uma Reforma que interfere nas formas de atuação dos professores e afeta as estruturas das identidades docentes muito enraizadas por uma formação disciplinar.

Apesar de a Reforma ainda não ter sido plenamente implantada, essa pesquisa poderá contribuir para estudos futuros sobre o tema, uma vez que o Novo do Ensino Médio apenas está começando a dar os seus primeiros passos no contexto da prática. Assim, todo o esforço empreendido para compreendê-lo, seja no contexto de influência, seja no da produção de seus textos, certamente permitirá um olhar sobre as intencionalidades e os discursos que se fizeram presentes nessa política curricular, bem como a compreensão não apenas de alguns dos seus desafios e entraves iniciais, mas também de possibilidades de novas significações, a exemplo dos direcionamentos dessa política curricular no contexto da rede estadual da Bahia.

REFERÊNCIAS

ABDC; ANPED. **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio.** Disponível em: https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/10/posicionamento-sobre-a-medida-provisc3b3ria-do-em_abdc-1.pdf /. Acesso em: 04 jul de 2021.

AMESTOY, M**. A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar**: um estudo no município de Santa Maria/RS. Tese (Doutorado em Educação e Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019

ARANHA, Maria Lúcia A**. História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo:** educandos, educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel. Que currículo, para qual Ensino Médio? *In*: DAYREL, Juarez, *et al*. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BAHIA, **Decreto n. 15.086 de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos núcleos regionais de educação e dá outras providências. Salvador, 2014. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/nucleos-regionais-de-educacao. Acesso em 10 out 2021.

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia – Ensino Médio**. Textos introdutórios. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-consulta-publica-ensino-medio-regular/ Acesso em: 18 ago 2021a.

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado**: Documento Orientador da Rede Pública de Ensino**. Salvador, 2020.

BAHIA, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. História da política territorial da Bahia. Disponível em: https://seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia_v3.pdf. Acesso em: 10 out 2021b

BAHIA, Secretaria Estadual de Educação. **Manual de programação escolar**: regras 2018. Salvador, 2018. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2021

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/documento-curricular-bahia Acesso em: 19 out 2021

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. SUPED. Diretoria do Ensino Médio. **Material para subsídio ao trabalho docente**. Projeto de Vida, 1ª série. Salvador, 2019.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Curriculo sem fronteiras, v. 1, n.2, p.99-116, jul/dez, 2001. Disponível em:

https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf. Acesso em: 30 jun de 2021

BALL, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. Entrevista concedida a Marina Avelar UCL Institute of Education – University of London United Kindom. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas.** vol. 24 n. 24. 29 fev 2016. Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/AvelarEntrevistaBallPortugues%20(2).pdf . Acesso em: 30 ago 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias**.** Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRA DA ESTIVA. **Plano de Flexibilização Curricular** (PFC). Colégio Estadual Nercy Antônio Duarte. Barra da Estiva, 2019.

BARRA DA ESTIVA. **Projeto Político Pedagógico.** Colégio Estadual Nercy Antônio Duarte. Barra da Estiva, 2019.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007..

BRASIL, **Censo escolar 2020**: divulgação de resultados. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 29 de janeiro de 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: jan. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2018f. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 649 de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de apoio ao novo ensino médio:** orientações para construção da PAPFC e das PFCs. Brasília, DF, 2018e.

BRASIL, **Portaria n. 733 de 16 de setembro de 2021**. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, DF. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147 Acesso em: 05 dez 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso: 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969 Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-197 Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União – Seção 1 – 19/10/1982, Página 19539, 1982. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. **Portaria n° 756, de 3 de abril de 2019**. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6840-A/2013**. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reformulação do ensino médio. *Câmara dos Deputados*. 16 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAETANO, M. R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1,

p.204-220, Jan./Abr., 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811 Acesso: 20 abr. 2020.

CONSED. **Agenda da aprendizagem.** Ensino médio, 2021b. Disponível em: https://www.consed.org.br/tema/ensinomedio. Acesso em: 10 out 2021.

CONSED. **Grupo de trabalho do ensino médio**, 2021a. Disponível em: http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/anos-anteriores. Acesso 18 jul 2021

COSTA, J. G.M. **Os contextos e influência e produção da Base Nacional Comum Curricular**: Um enfoque na disciplina escolar ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.

ERRAM, C. A.; CZERNISZ, E. C. S.Reformar o ensino médio? impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017**. Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 135-147, set./dez., 2018 Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5807 Acesso em: 04 out. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S; ESQUINSANI, V. A. A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. **Rev. Espaço do currículo,** João Pessoa, v.12, n.1, p. 171-180, jan./abr.,2019. Disponível em: https://doaj.org/article/b0afadb9b876474f904e444e7bbdacc0. Acesso em: 02 set. 2020.

FARIA FILHO, *et. al*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *In:* **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERRETTI C. J.; SILVA, M. R. Reforma da Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf Acesso em: 10 set. 2020.

FERRETTI, João Celso. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudo Avançados**, São Paulo, 32 (93), 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

FLORES, C. D. **Território de identidade na Bahia**: saúde, educação, cultura e meio ambiente, frente a dinâmica territorial. 2015. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf Acesso em: 10 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf.acesso 15 mar 2001.

FREITAS, J. C. Ensino Médio será financiado pelo BIRD e Banco Mundial. **Avaliação educacional Blog do Freitas**, 2017. Disponível em:

https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/. Acesso em jan. de 2021.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, mai/ago, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf Acesso em: 15 mar. 2020

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE.** São Paulo, v. 35, n. 3, p, 20-29 mai./jun.,1995b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/. Acesso em: 10 jul 2021.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB 2019**. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/ Acesso em: out. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf Acesso em: 06 jun. 2020.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1140 Acesso em: 10 mar. 2020.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê: meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757. Acesso em: 20 fev. 2021.

KUENZER, Acácia. **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em https://pdfslide.tips/documents. Acesso em: 10 set. 2020.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 01-23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf. Acesso em: 20 set.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46. n. 149. p. 38-62. Jan./Mar. 2016

LOPES A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES A. C.; MOREIRA, N. R. Em nome da democracia: igualdade, diversidade e equidade na BNCC do ensino médio. *In:* RODRIGUES, A. *et al.* **Queerlizando currículos e educação:** narrativas do encontro. Salvador: Devires, 2020.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 95-112, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71466/40542 Acesso em: 08 jul. 2020.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, maio /jun. /jul. /ago. n. 26, p. 109-183, 2004 . Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf Acesso em: 05 abr. 2021.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Teoria pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto - PT, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

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

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai., 2019. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 14 jul. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf Acesso em: 15 jul. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10 set. 2020

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos teórico-metodológicos. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista teias**. V. 11, n.22, p. 31-54. Maio/ago, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114 Acesso em: 20 jul. 2021

MANFRÉ, A. H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1419 Acesso em: 10 nov. 2021

MARCHELLI, P. S. LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez., 2014. Disponívelem:https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665. Acesso: 10 mar. 2020.

MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações**. Rev. educ. PUC-Camp**., Campinas, v. 25, p. 01-15, 2020. Disponível em: http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/. Acesso em: 04 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade,** v. 38, p. 355-372, 2017.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto sobre a medida provisória:** Não ao esfacelamento do Ensino Médio**.** Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-mc3a9dio-sobre-a-medida-provisc3b3ria.pdf. Acesso em: 15 jul 2021

PIMENTEL, G. S. R. **Ensino Medio**: contradições conceituais. Curitiba: CRV, 2015.

SANTOS, J. M. C. T; OLIVEIRA, M. B. Tensões permanentes na reforma do ensino médio. *In*: LOPES, A.C.; OLIVEIRA, M. B. (Org.). **Políticas de Currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba, CRV, 2017.

SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia –. **Perfil dos territórios de Identidade**. Salvador:, SEI. 2015. vol. 1, 2021. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17 . Acesso em: 15 set 2021.

SEPLAN. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. SEPLAN. **Indicadores do território da Chapada Diamantina**, 2021c. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2289&Itemid=265 . Acesso em: 20 out 2021.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R.M.C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela educação. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. R. **A regulamentação da reforma do Ensino Médio nos estados:** prejuízos e resistências. Comunidade FUFF. Youtube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0EKRqzE__dE . Acesso em: 16 jul 2021.

SILVA, M. R. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: http:// www.esforce.org.br. Acesso em: 10 jun 2021

SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais**. Reunião Científica Regional da ANPED**. 24 a 27 julho de 2016. UFPR, Curitiba.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34 p. 01-15, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética, a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Autêntica. 2010.

SOUZA NETO, Alaim. Tensões no ensino médio: projeto de currículos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 699-714, set./dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimento e práticas escolares. *In*: XAVIER, Libânia Nacif *et al*. **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward Utopia:** a century of public school reform. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VIDAL, G. D. No interior da sala de aula: ensaios sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem Fronteira** (online), v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun., 2009. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no1/3.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.