UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO

MARCOS ALVES MOREIRA

CURRÍCULO BAHIA: PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA O PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO MÉDIO

Vitória da Conquista — BA
2022

MARCOS ALVES MOREIRA

CURRÍCULO BAHIA: PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA O PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO MÉDIO

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

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof. Dra. Núbia Regina Moreira.

Vitória da Conquista — BA

2022

M838c

Moreira, Marcos Alves.
Currículo Bahia: projeto de vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no ensino médio. / Marcos Alves Moreira, 2022.
106f.
Orientador (a): Drª. Núbia Regina Moreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 100 – 106.
1. Currículo Bahia – Política curricular. 2. Projeto de vida – Componente curricular. 3. Protagonismo juvenil. 4. Ensino médio. I. Moreira, Núbia Regina. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 375.002

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

MARCOS ALVES MOREIRA

CURRÍCULO BAHIA: PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA O PROTAGONISMO JUVENIL NO ENSINO MÉDIO

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

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof. Dra. Núbia Regina Moreira

Data de aprovação ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drª Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB)
(Orientadora)

Prof. Drª Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Universidade do Estado da Bahia – (UNEB)
(Examinadora Externa)

Prof. Drª Nilma de Castro Crusoé
Universidade Estadual da Bahia – (UESB)
(Examinadora Externa)

A meus pais, Icleildes Cavalcanti Alves (in memoriam) e Aroldo Alves Moreira, que sempre acreditaram em meus sonhos. A eles a minha eterna gratidão.

A meus Filhos, Marco Antonio Alves e Anthony Alves.

A meu neto, Lian Pietro Alves.

A meus irmãos, Soane Alves, Arislane Alves, Monoela Alves, Gilson Alves, Danilo Silva e Maria da Conceição.

Aos meus, sobrinhos, tias e tios.

A meu companheiro, Wanderson Gomes.

AGRADECIMENTO

Na vida sempre fazemos escolhas e essa escolhas devem nos levar por caminhos de realização pessoal, traçando pelo mundo a nossa história de vida. Por esses caminhos sempre vamos encontrar pessoas que acreditam em nossos sonhos ou pessoas que não acreditam, essa é a tônica da vida. Eu sempre digo que a persistência é o caminho do êxito. Persistir é lutar por aquilo que se acredita, é ser resiliente, é ser resistência, é ser empático com o outro, é ser a diferença no mundo.

Neste momento ímpar da minha vida profissional e acadêmica, quero, aqui, agradecer de forma especial todos aqueles que torceram pela minha vitória, vitória essa que foi forjada no sacrifício, já que ela não existe sem sacrifício.

Agora deixo de agradecer para homenagear duas mulheres que foram os pilares de minha vida, a primeira é a minha mãe, Icleildes Cavalcanti Alves *(in memoriam)*, que enquanto presente de forma física entre nós sempre segurou a minha mão, sempre sonhou comigo, sempre me amou do jeito que sou. Mulher forte, professora apaixonada pela profissão, mãe, esposa, avó, filha que nos deixou um legado de amor incondicional e inconfundível. A ela o meu eterno amor, amor esse que não se esgotou com sua prematura partida, mas que, a cada dia, cresce mais na certeza de um encontro final e feliz. A segunda é minha querida Professora e Orientadora Núbia Regina Moreira, que com seu exemplo de dedicação, amor e resiliência à sua vocação de ensinar, sempre me motivou nos caminhos do conhecimento. A minha eterna gratidão a essa mulher forte, guerreira e feminista. A essas duas mulheres quero com um trecho da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento, expressar o meu apreço e gratidão.

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo essa marca
Maria, Maria
Mistura dor e alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida

Milton Nascimento, 1978.

Desde a minha tenra infância;

Sou caçador de mim [...].

RESUMO

Essa pesquisa se constrói concomitantemente aos processos da reforma do ensino médio brasileiro, cujo recorte é o Projeto de Vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no currículo Bahia. Utilizamos como aporte teórico o ciclo de políticas de Stephen J. Ball. O ciclo de políticas é dispositivo teórico que nos apresenta três facetas ou arenas da política educacional: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. No contexto de influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. O contexto de produção de texto está relacionado com os textos políticos e representam a política. Esses textos políticos são resultados de disputas e acordos. No contexto da prática, de acordo com Mainardes *apud* Ball (2006), a política está sujeita à interpretação e recriação, em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O campo investigativo para esta pesquisa está relacionado com o Projeto de Vida como componente curricular nas Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (DCRB) do ensino médio. No decorrer da pesquisa, foram realizadas leituras e interpretações, à luz do ciclo de política de Ball, de textos que estivessem relacionados ao currículo do ensino médio, ao Projeto de Vida e ao protagonismo juvenil. Para tanto, selecionamos os textos legais — Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996); Lei 13.415/2017, Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio (DCNEM/2018); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (DCRB); além de portarias e decretos mediante os quais vislumbramos sentidos e significações do Projeto de Vida para o protagonismo juvenil no estado da Bahia. O Projeto de Vida para a BNCC é uma das 10 competências curriculares que nortearam o processo de implementação do novo ensino médio em todo Brasil, cuja finalidade é fazer com que o estudante aprenda a valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilite entender suas próprias relações com o mundo do trabalho. Na DCRB, o Projeto de Vida é apresentado como componente curricular e tem por objetivo fazer conexões das áreas do conhecimento com as áreas sociocognitivas dos estudantes e ao mundo do trabalho. Com as leituras sobre o novo currículo para o ensino médio, buscamos desvelar o real sentido do Projeto de Vida para o protagonismo juvenil nas políticas curriculares da Bahia.

Palavras-chave: Currículo Bahia; ensino médio; política curricular; Projeto de Vida; protagonismo juvenil.

ABSTRACT

This research is built in the midst of the Brazilian secondary education reform processes, having as a cut the life project as a curricular component for youth protagonism in the Bahia curriculum. We used Stephen J. Ball's policy cycle as a theoretical contribution. The policy cycle is a theoretical device that presents us with three facets or arenas of educational policy. (Context of influence, context of text production and context of practice). In the context of influence, public policies are initiated and political discourses are constructed. The context of text production is related to political texts and represents politics. These political texts are the result of disputes and agreements. In the context of practice according to Mainardes *apud* Ball (2006). It is where the policy is subject to interpretation and recreation and where the policy produces effects and consequences that can represent significant changes and transformations in the original policy. The investigative field for this research is related to the life project as a curricular component in the Referential Curriculum Guidelines of Bahia (DCRB) of high school. In the course of the research, we proceeded to read and interpret texts that were related to the high school curriculum, life project and youth protagonism in the light of Ball's policy cycle. With the analysis of legal texts: Law of Guidelines and Base of National Education - LDB/96, Law 13.415/17, National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM/2018), National Common Curricular Base (BNCC), Reference Curriculum Guidelines of Bahia (DCRB), directive and decrees, we glimpse meanings of the life project for youth protagonism in the state of Bahia. The life project for the BNCC is one of the ten curricular competences that guided the process of implementing the new high school throughout Brazil and has the purpose that the student learns to value the diversity of knowledge and cultural experiences, appropriating knowledge and experiences that enable him to understand his relationships with the world of work. At DCRB, life project is presented as a curricular component and aims to make connections between the areas of knowledge with the socio-cognitive areas of students and the world of work. With the readings on the new curriculum for high school, we seek to reveal the real meaning of the life project for youth protagonism in Bahia curricular policies.

Keywords: Bahia curriculum; high school; curriculum policy; Life Project; youth protagonism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho de Secretários Estadual de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio
DCRB	Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia etapa Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FEEBA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OBEDUC	Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Política Curricular Nacional
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PFF	Percurso Formativo Flexível
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PV	Projeto de Vida

SEC	Secretaria Estadual de Educação da Bahia
SESI	Serviço Social da Indústria
UBES	União Secundarista de Estudantes da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRP	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização da Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Estado da Arte (Currículo and Projeto de Vida) 19
Quadro 2 — Estado da Arte (Protagonismo Juvenil and Ensino Médio) 19
Quadro 3 — Território de Identidade e seus Núcleos de Territorial de Educação.....25
Quadro 4 — Contextos e Políticas Curriculares 38
Quadro 5 — Contextos e política Curricular baiana 40
Quadro 6 — Principais mudanças do ensino médio.....42
Quadro 8 — Instituições, conselhos e grupos sociais organizados presentes na audiência pública realizada no dia 04 de outubro de 2016.....49
Quadro 9 — Leis, MP, Resoluções e Portarias que mudaram o Ensino Médio.....54
Quadro 10 — Principais mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.....56
Quadro 11 — Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil 58
Quadro 12 — Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.....67
Quadro 13 — Princípios de orientação curricular 68
Quadro 14 — Audiências Públicas realizadas na Bahia.....84
Quadro 15 — Ementa do componente curricular Projeto de Vida na DCRB 90
Quadro 16 — Organizador curricular - Projeto de Vida 91
Quadro 17 — Estrutura do projeto de vida na DCRB 92
Quadro 18 — Objetivos gerais da DCRB 93

LISTA DE TABELA

Tabela 1 — Números de matrículas no Ensino Médio da Bahia (2017 – 2020).....26
Tabela 2 — Número de matrículas no Ensino Médio em Vitória da Conquista – Bahia (2017-2020).....26

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Diagrama de Venn 41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 Do interesse pessoal à construção de estratégias teórico-conceituais 15
1.2 Campo Empírico: diálogo com o ciclo de políticas 23
2 POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO MÉDIO 32
2.1 Ciclo de Políticas: contextualizando políticas curriculares 32
2.2 Ensino Médio em Foco: macrocontexto 42
3 CURRÍCULO BAHIA E O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR 61
3.1 Ensino Médio baiano à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) 61
3.2 Projeto de Vida: pressupostos de mudanças no protagonismo juvenil ancorados na BNCC e na DCNEM 75
3.3 Projeto de Vida na DCRB: componente curricular para o protagonismo juvenil 80
CONSIDERAÇÕES FINAIS 98
REFERÊNCIAS 101

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do interesse pessoal à construção de estratégias teórico-conceituais

A pesquisa intitulada *Currículo Bahia: Projeto de Vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no ensino médio* tem como objetivo investigar os processos em que o chamado "Currículo Bahia" tem construído enquanto normatização do ensino médio baiano sob as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio (DCNEM).

O interesse em compreender esse nível de ensino começa na minha trajetória de formação acadêmica e profissional. Nos anos 1990, o ensino médio era o sonho de muitos jovens, que viam nessa etapa educacional uma oportunidade de elevar seu grau de conhecimento, por consequência, ocupar um lugar no mercado de trabalho.

O ensino médio era percebido pelos jovens dos anos 1990 como uma etapa da educação muito difícil de ser alcançada, seja pela precariedade do ensino fundamental, seja pela não obrigatoriedade da oferta pelo Estado. Para mim, o ensino médio se apresentou como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Ingressei no Ensino Médio (EM) nos anos noventa, justamente quando se passou a ofertar a chamada "formação geral"[1] que, teoricamente, proporcionaria para o aluno uma formação completa.

Nessa perspectiva de adentrar esse "novo ensino médio" que postulava uma formação integral do aluno, fui percebendo que a oferta das disciplinas, de certa forma, preparava o aluno para o ingresso ao ensino superior, embora esse acesso a uma universidade, ainda, era difícil, em virtude da precariedade educacional daquela época tal como: escolas mal estruturadas, falta de professores com formação específica, falta de livros didáticos, escassez de concurso, além da pouca oferta de cursos superiores em nossa região.

---

[1] Conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. "Art. 35I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (BRASIL, 1996, *on-line*).

As políticas educacionais para o ensino médio não garantiam o acesso a todos os jovens a esse nível de educação, muito embora fosse garantia conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996. A lei não postulava a obrigatoriedade de acesso a essa etapa de ensino como parte da educação básica dos cidadãos, ou seja, dos jovens eram retirados o direito à continuidade dos seus estudos, ficando a cargo da família essa obrigatoriedade.

O ensino médio brasileiro tem sua trajetória marcada pela exclusão, sendo uma etapa destinada quase que exclusivamente aos poucos privilegiados que tinham na escola secundária[2] a preparação para o vestibular (SILVA, 2017). Éramos tolhidos de buscar esse caminho, ficando claro a não preparação adequada para que esse objetivo fosse alcançado. Nessa época, só tínhamos a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em nossa região e ela era bastante concorrida nos cursos ofertados. Mesmo sem estar preparado, prestei dois vestibulares e não obtive sucesso, percebendo, naquele momento, que não tinha conhecimento suficiente para conquistar uma vaga no curso que pleiteava, o de História.

O meu ingresso na universidade ocorreu em 2005 com o surgimento do Ensino a distância no curso de Biologia, na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC-Ead). Só em 2010 consegui ingressar em uma universidade pública no curso de pedagogia na Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). O curso de pedagogia trouxe para minha formação um olhar mais apurado sobre a condição da educação no Brasil, por consequência, a educação baiana, principalmente quanto às questões que envolvem os aspectos pedagógicos tais como: aprendizagem, prática docente, avaliação etc.

A minha prática docente, parte do princípio da valorização do aluno como sujeito capaz de transformar sua realidade por meio da educação e da minha experiência de vida, minha história e de valores que, em certa medida, influenciaram a minha prática docente. “A atuação de profissionais no contexto da prática nas escolas, quando entram em contato com textos políticos, trazem conhecimentos prévios, suas histórias, experiências e propósitos” (MAINARDES, 2006, p. 17).

Nesse processo de práticas pedagógicas, compreendi que a formação continuada se torna o meio pelo qual aprendemos a caminhar por outros caminhos, entendendo que a educação é um ciclo contínuo de aprendizagens. Por isso, sempre

[2] O ensino secundário ou educação secundária constitui o ensino ministrado aos adolescentes, com idades que podem ir dos 12 aos 18 anos, conforme o país e o seu sistema educativo.

busquei trilhar o caminho do conhecimento por intermédio de estudos e foi nessa busca constante de novos conhecimentos que consegui adentrar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em um momento muito importante para minha carreira acadêmica.

Inicialmente, apresentei um projeto de pesquisa que se intitulava *Estrutura e Funcionamento do Currículo Novo para o Ensino Médio no contexto do município de Vitória da Conquista*. Tinha como questão de pesquisa a implementação do novo currículo no ensino médio no contexto do município de Vitória da Conquista. Após várias discussões e orientações sobre o currículo do novo ensino médio e a fim de focar em um objeto de pesquisa, percebemos que seria necessário fazer modificações, portanto, desde então, o nosso olhar se voltou para o chamado Projeto de Vida no ensino médio e como ele tem sido significado no Documento Curricular Referencial da Bahia, popularmente chamado “Currículo Bahia”.

O projeto de Vida se configura dentro da BNCC como uma das 10 competências gerais que norteiam os fundamentos da base, que tem como finalidade valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências. Segundo o documento, competência é a mobilização de conhecimentos “(conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo trabalho” (BRASIL, 2017).

Essas importantes mudanças no projeto, tais como: questão de pesquisa e estratégia teórica metodológica deram um direcionamento mais contundente sobre a pesquisa, buscando compreender como o Projeto de Vida, enquanto componente curricular para o protagonismo juvenil, comparece no Currículo Bahia, intencionando interrogar o significante Projeto de Vida, como componente, bem como o seu significado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Para que a pesquisa nos desse maior profundidade nas análises documentais, trouxemos objetivos que estivessem diretamente relacionados à questão de pesquisa com a intenção de não só responder nossas indagações acerca do tema, mas para tentar apontar as intencionalidades da nova política educacional para o Ensino Médio no estado baiano. Por isso, aludimos os seguintes objetivos específicos: identificar como a componente curricular Projeto de Vida está significado no novo currículo Bahia; analisar o currículo Bahia para ensino médio proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEC); tensionar o protagonismo juvenil proposto no currículo Bahia.

O Projeto de Vida no ensino médio, no contexto do Currículo Bahia, traz uma proposta de vincular Projeto de Vida com a liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é preciso que as escolas estejam organizadas em relação ao acolhimento das diversidades que os jovens trazem e suas histórias “bem como a um percurso formativo que, observando diferentes percursos e histórias, faculte aos sujeitos da aprendizagem a definição dos seus Projetos de Vida, em âmbito individual e coletivo” (BAHIA, DCRB, 2020, n.p.). Quando falamos de Projeto de Vida, estamos tratando da reflexão que deve ser promovida, junto aos estudantes, sobre objetivos, ideais e sonhos, bem como à organização e ao planejamento para a definição de metas de curto e de médio prazos, para o presente e para o futuro (BAHIA, DCRB, 2020, n.p.).

Diante da formulação da pergunta de pesquisa que nos colocou em contato com uma temática/problema atual, ela nos impeliu a buscar autores e pesquisas que estivessem relacionados ao tema investigado.

O estado da arte dentro da pesquisa é um momento em que o pesquisador entra em contato com obras de outros pesquisadores que têm em comum temas que já foram discutidos e/ou ainda serão estudados. Os estudos e leituras de artigos, teses e dissertações — que procedemos no decorrer da investigação — trouxeram outras indagações e apresentaram as potencialidades da nossa pesquisa, assim como proporcionou uma visão ampliada de como o tema, por nós, investigado, esteve ou está sendo debatido no meio acadêmico.

As leituras preliminares voltadas para construção do estado da arte nos trouxeram um olhar mais apurado sobre o objeto de estudo. Assim, para a busca desses estudos utilizamos os seguintes descritores: “Currículo Bahia” and “projeto de vida”; “protagonismos juvenis” and “ensino médio”. O marco temporal estabelecido foi de 2018 a 2020. A escolha desse recorte temporal se deu em função do nosso interesse nas mudanças provocadas pela Medida Provisória 746/2016 no Ensino Médio, consequentemente, no Ensino Médio baiano. Os bancos de dados utilizados foram: GT 12 (Currículo) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Portal de dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da plataforma SciELO. Vale ressaltar que pela atualidade do tema, tivemos dificuldades em encontrar textos, artigos, teses etc. que trouxessem pesquisas relacionadas ao Currículo Bahia e ao Projeto de Vida no ensino

médio baiano. Os Quadros 1 e 2, apresentados a seguir, evidenciam os resultados das buscas com os descritores mencionados.

Quadro 1 — Estado da Arte (Currículo and Projeto de Vida)

Teses verificadas	Autoria	Resumo
Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas,	José Romero Machado Gontijo. Universidade de Uberaba.	Discorre sobre a reforma do ensino médio mediante um debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio.
Ensino básico em debate: as perspectivas de alunos de uma escola do Distrito Federal.	Fabrício Jacynto Lara Universidade Cidade de São Paulo - UNICID	Relata sobre a qualidade do ensino médio e aborda as percepções dos alunos em relação ao Ensino Médio: “Só os dados revelam que os alunos percebem o ensino oferecido pela escola como um ensino de baixa qualidade e atribuem essa situação à falta de estrutura e investimento dos governantes (LARA, 2018).
O “novo” ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em Movimento no NTE 09 – Amargosa.	Flávio Figueredo Santos	Esse estudo discorre sobre os processos de desterritorialização reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidem sobre as escolas piloto para um “novo” ensino médio, no contexto da Rede Estadual de Educação da Bahia, no contexto do NTE 09 – Amargosa.
Projeto de Vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola	Ana Maria Klein Valéria Amorim Arantes. Universidade Estadual Paulista - UNESP	Este artigo trata da percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição que as experiências escolares podem trazer aos seus projetos de vida.
Representações sociais do Projeto de Vida entre adolescentes no ensino médio.	Maria Quitéria Dos Santos Marcelino, Maria De Fátima Fernandes Martins Catão E Claudia Maria Pereira De Lima. Universidade Federal da Paraíba.	Esse artigo teve como objetivo comparar as representações sociais dos adolescentes inseridos em diferentes contextos escolares (público e privado) acerca da construção do seu Projeto de Vida.

Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 2 — Estado da Arte (Protagonismo Juvenil and Ensino Médio)

Teses verificadas	Autoria	Resumo
O significado da Educação De Jovens E Adultos — EJA nos documentos após a reforma do ensino médio.	Rosane Silva De Jesus Tigre. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	A dissertação faz um estudo sobre o significante Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos textos políticos que acompanham a reforma da política curricular brasileira para a Educação Básica, em específico, a do Ensino Médio.

Teses verificadas	Autoria	Resumo
Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal Baiano.	Emanoela Batista Neves Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	A tese traz uma análise sobre as políticas curriculares e o processo de tradução no contexto da reforma proposto pela Lei nº 13.415/17 e com a BNCC no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.
Os contextos de influência e produção da Base Nacional Comum Curricular: um enfoque na disciplina escolar ciências	Jéssica Gomes Das Mercês Costa Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	O foco desta pesquisa foi compreender os fundamentos da disciplina escolar Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomando como aporte teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball.
Reoganização curricular do ensino médio: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador.	Shirlei Souza Corrêa UNIVALE	A presente tese traz uma discussão sobre a descontinuidade das políticas públicas curriculares e pelos baixos índices de acesso e permanência dos alunos.
Juventude, ensino médio e trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica.	Márcio Bernardes de Carvalho Universidade Tuiuti do Paraná.	Discute como o ensino médio ainda não se tornou universal em nosso país. Para o autor, o Ensino Médio no Brasil ainda vive momentos de intensa disputa teórica, conceitual e estrutural.
Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no ensino médio.	M. B. Oliveira e. F. A. Oliveira Universidade Estadual do Rio Grande do Norte,	Este trabalho aborda protagonismo juvenil no ensino médio em meio a demandas curriculares.

Fonte: elaboração própria (2022).

O que inferimos diante dos textos lidos, é que nossa pesquisa está alinhada com outras pesquisas sobre o ensino médio que tratam das temáticas: protagonismo juvenil, Projeto de Vida, currículo do ensino médio e a articulação dessa etapa da educação básica. Ainda nos processos do estado da arte tivemos contato com teses publicadas sobre o tema em interesse. Embora os textos tratassem de maneira particular sobre o ensino médio, não encontramos dados que estivessem ligados diretamente ao nosso objeto de estudo, a saber, sobre o protagonismo juvenil. Assim, os textos apresentavam uma abordagem na perspectiva de projetos pedagógicos realizados nas escolas com começo, meio e fim. O estado da arte nos possibilitou tensionar, rasurar, analisar o ensino médio baiano na perspectiva de compreender como o componente curricular Projeto de Vida no ensino médio está significado no Currículo Bahia.

Nosso interesse pelo ensino médio se dá justamente na perspectiva de compreender como ele é forjado pelas políticas educacionais vigentes no Brasil, em especial, os processos curriculares do ensino médio baiano que, outrora, tinha como

base um currículo comum, sem perceber as demandas locais e/ou as realidades em que as escolas estavam inseridas.

O ensino médio sempre esteve no centro das atenções das políticas educacionais, tendo em vista a sua importância político-social para o desenvolvimento educacional dos jovens. “Esse desenvolvimento educacional dos jovens está atrelado à relação dessa juventude com o trabalho, a região do país ao qual pertencem, e/ou outras características que definem o jovem” (SILVA, 2015).

O ensino médio do qual faz parte a formação básica do sujeito, torna-se o lugar em que fica mais visível essa dualidade entre a formação social e a formação produtiva. Formação social é, por excelência, o lugar da classe dominante e a formação produtiva é o lugar dos pobres. Nessa fase da educação brasileira, é perceptível a urgência de se pensar um ensino médio que garanta a equidade dos sujeitos. Essa etapa da educação básica assume dupla função na formação do discente, uma delas é formar o “homem social” apto a exercer plenamente todas atividades sociais e intelectuais, e o “homem econômico”, que é formar o indivíduo para o mercado de trabalho (GONTIJO, 2018, p. 40).

Pensar esse nível de ensino na contemporaneidade requer fazer um traçado cronológico sobre os processos legais em que a etapa esteve envolvida. A universalização[3] do acesso ao Ensino Médio apenas muito recentemente adentrou os horizontes da sociedade brasileira (SILVA, 2015.) De acordo com documentos normativos da educação brasileira, o ensino médio é a última etapa da educação básica no Brasil, ela tem duração média de três anos e antecede o ingresso no ensino superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seu artigo 1º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” [...] (GONTIJO, 2018). Nesse sentido, o Ensino Médio assume um papel crucial na formação e no desenvolvimento socioeconômico e cultural do discente. A atual LDB traz como preceito que o ensino médio é educação básica. Isto tem como decorrência primeira o reconhecimento de um direito, ainda que esse direito tenha sido fragilizado por não ter se tornado obrigatório (SILVA, 2014).

[3] A Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. II - universalização do ensino médio gratuito;

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988 ficou instituída a educação básica, definida no seu artigo 21, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O artigo 22 estabelece que a educação básica deve ter por finalidade o desenvolvimento do aluno, assegurando-lhe uma formação indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada no ano de 1996, de acordo com as diretrizes da CF/1988 regulamentou a educação brasileira e fez referências ao Ensino Médio em seus artigos 35[4] e 36[5].

Contudo, para adentrarmos nos rumos dessa pesquisa, o que nos interessa neste momento é analisarmos os caminhos do Ensino Médio em face do artigo 36, que traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi modificada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017[6], a qual converteu a medida provisória nº 746 de 2016 na lei citada.

A escola deve estar preparada e estruturada para receber essas demandas que são contingenciadas nos processos educacionais. A política curricular deve ser pensada e elaborada de acordo com a realidade dos jovens baianos, para, de fato, promover uma educação equalizadora.

> Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, *on-line*).

---

[4] O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: "I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (BRASIL, 1988, *on-line*).

[5] 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: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

[6] Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento relacionadas à sua visão de mundo, pertencimento, diferenças sociais, déficit na aprendizagem, processos de exclusão cultural, social, econômico e liberdade.

Ousamos considerar a relevância dessa pesquisa porque ela interroga acerca do novo currículo do ensino médio baiano e do Projeto de Vida como componente curricular nessa etapa da educação básica. Para tanto, é mister compreender que a relevância de uma pesquisa se confirma diante de disputas e dos discursos produzidos durante a prática de investigação.

A pertinência acadêmica desta pesquisa se comprova quando nos deparamos com pesquisadores e pesquisadoras, grupos de pesquisas, GTs e a própria academia fazendo importantes debates sobre o ensino médio. Trazemos como exemplo a Doutora em Educação Mônica Ribeiro da Silva, professora associada na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio vinculado ao observatório da Educação (OBEDUC) da CAPES que tem se debruçado sobre o assunto em questão.

1.2 Campo Empírico: diálogo com o ciclo de políticas

O campo empírico desta pesquisa foi analisado em função dos pressupostos teóricos do ciclo de política de Ball, teoria que nos deu maior clareza sobre o objeto de estudo. O ciclo de política é composto pelo contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Essa pesquisa se ancora no ciclo de política de Ball nos oportunizando uma interpretação do componente curricular “Projeto de Vida” dentro da política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia. No decorrer da investigação achamos pertinente fazermos leituras de textos políticos do macrocontexto da política educacional.

O macrocontexto para esta pesquisa é entendido como as ações do Governo Federal voltadas para a política educacional materializada na edição de leis e decretos. O Ministério da Educação é responsável pela divulgação e implementação das políticas educacionais no país, por isso, achamos plausível analisar textos políticos que estivessem relacionados à política nacional para educação e currículo. Esse procedimento nos deu uma visão ampliada dos caminhos percorridos pelo governo federal para lançar novos moldes para o ensino médio brasileiro.

No contexto de influência relacionado ao macrocontexto, procedemos à análise da audiência pública realizada no dia 4 de outubro de 2016, em que grupos de diversos setores da sociedade estiveram presentes para debaterem sobre as vantagens e

desvantagens da Medida Provisória 746 que mudava os rumos do Ensino Médio Brasileiro. No contexto de produção de texto macro nos debruçamos em ler as leis, decretos e portarias que regulamentaram a MP 746/2016. No microcontexto entendemos como campo empírico os processos de implementação do novo ensino médio em nível baiano, para tanto, analisamos por meio do contexto de influência o microcontexto documentos normativos editados pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Núcleos Territoriais de Educação, Governo e Conselho Estadual de Educação etc.

No contexto da produção de texto micro buscamos ler e interpretar os textos legais que normatizam o novo ensino médio baiano. O campo empírico para essa etapa da pesquisa foi a Lei nº 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Etapa do Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — Etapa do Ensino Médio; decretos, portarias e resoluções editadas pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Nesse sentido, buscamos compreender como o Projeto de Vida no ensino médio está significado no Currículo Bahia para o protagonismo juvenil.

O Ministério da Educação (MEC) é responsável pelos assuntos relacionados à educação e cultura em todo o Brasil, isto é, responsável por reconhecer, autorizar, credenciar e avaliar todas as instituições de ensino do país. Nesse sentido, é o braço do governo responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE) de todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a profissional e tecnológica.

A audiência pública é um importante mecanismo de participação social. Por meio destas reuniões, os cidadãos e a sociedade civil organizada podem contribuir para que os assuntos de interesse público e coletivo sejam priorizados, assegurados e respeitados. As audiências públicas são espaços de debates acerca de temas sociais relevantes para a sociedade civil. É o momento em que a população é chamada a dar opiniões sobre o tema em questão, a exemplo da MP 746/2016, em que diversos atores da sociedade civil organizada puderam discorrer sobre as suas impressões diante das novas propostas para o ensino médio, lançadas pelo governo federal.

No contexto baiano, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) foi criada pela Lei nº 115, de 16 de agosto de 1895, como Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública. Em 1966, passou a denominar-se Secretaria da Educação e Cultura, por meio da Lei n° 2.321, de 11 de abril, mas só em 1995, com a Lei nº 6.812, de 18 de

janeiro, ela foi desmembrada, voltando a denominar-se Secretaria da Educação, com alterações na sua estrutura organizacional.

A Secretaria tem por finalidade a manutenção financeira e a elaboração de diretrizes administrativas e pedagógicas de diversas escolas públicas e ensino fundamental, médio e/ou técnico em todo território baiano, além de gerir os 27 Núcleos Territorial de Educação (NTE) distribuídos em Salvador e no interior da Bahia, de acordo com a identidade cultural, geográfica, social, econômica etc., em que esses núcleos estão alocados. O governo criou os Núcleos Territoriais de Educação e as características de cada região foram base para a criação dos chamados Territórios de Identidades.

Quadro 3 — Território de Identidade e seus Núcleos de Territorial de Educação

Território de Identidade	**Núcleo Territorial De Educação/Sede**
Irecê	Irecê
Velho Chico	Bom Jesus da Lapa
Chapada Diamantina	Seabra
Sisal	Serrinha
Litoral Sul	Itabuna
Baixo Sul	Valença
Extremo Sul	Teixeira de Freitas
Médio Sudoeste da Bahia	Itapetinga
Vale do Jequiriçá	Amargosa
Sertão de São Francisco	Juazeiro
Bacia do Rio Grande	Barreiras
Bacia de Paramirim	Macaúbas
Sertão Produtivo	Caetité
Piemonte do Paraguaçu	Itaberaba
Bacia do Jacuípe	Ipirá
Piemonte da Diamantina	Jacobina
Semiárido Nordeste II	Ribeira do Pombal
Litoral Norte e Agreste Baiano	Alagoinhas
Portal Sertão	Feira de Santana
Sudoeste baiano	Vitória da Conquista
Recôncavo	Santo Antônio de Jesus
Médio Rio de Contas	Jequié
Bacia do Rio Corrente	Santa Maria da Vitória
Itaparica	Paulo Afonso
Piemonte Norte do Itapicuru	Senhor do Bomfim
Metropolitano de Salvador	Salvador
Costa do Descobrimento	Eunápolis

Fonte: elaboração própria (2022).

De acordo com as características de cada território de identidade, a SEC faz articulações com os Núcleos Territoriais de Educação no sentido de se pensar uma educação que esteja próxima à realidade de cada território.

Em dado momento da análise do campo empírico, verificamos que seria importante trazer o número de matrículas realizadas nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 e se as mudanças no ensino médio influenciaram no percentual de matrículas. O marco temporal que trouxemos considera a promulgação da Lei 13.415/2017 que postulou mudanças no ensino médio brasileiro. Os quadros referenciados são de matrículas em nível do ensino médio baiano e em nível do ensino médio do município de Vitória da Conquista. Ao proceder às devidas análises, certificamos que houve mudanças no percentual de matrículas ao longo dos quatro anos verificados. A base de dados que utilizamos foi o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As informações encontradas no *site* do IBGE só faziam referência aos dados de matrículas até o ano letivo de 2020, por isso, não trouxemos informações sobre o número de matrículas do ano de 2021.

Tabela 1 — Números de matrículas no Ensino Médio da Bahia (2017 – 2020)

2017		**2018**		**2019**		**2020**	
1ª série	**230.752**	1ª série	**207.808**	1ª série	**219.016**	1ª série	**225.191**
2ª série	**175.426**	2ª série	**175.565**	2ª série	**165.725**	2ª série	**174.074**
3ª série	**153.255**	3ª série	**154.909**	3ª série	**148.780**	3ª série	**147.313**
4ª série	**10.650**	4ª série	**11.093**	4ª série	**11.207**	4ª série	**10.622**
N.S	**248**	N.S	**17.093**	N.S	**140**	N.S	**241**
Total	**570.301**	Total	**566.952**	Total	**544.868**	Total	**557.441**

Fonte: elaboração própria (2022).

Tabela 2 — Número de matrículas no Ensino Médio em Vitória da Conquista – Bahia (2017-2020)

2017		**2018**		**2019**		**2020**	
1ª série	**5.568**	1ª série	**5.095**	1ª série	**5.320**	1ª série	**5.720**
2ª série	**4.158**	2ª série	**4.264**	2ª série	**4.178**	2ª série	**4.530**
3ª série	**3.797**	3ª série	**3.712**	3ª série	**3.693**	3ª série	**3.815**
4ª série	**345**	4ª série	**359**	4ª série	**339**	4ª série	**305**
N.S	**-**	N.S	**452**	N.S	**-**	N.S	**-**
Total	**13.886**	Total	**13.882**	Total	**13.530**	Total	**14.370**

Fonte: elaboração própria (2022).

No contexto de produção de texto utilizamos textos legais que demarcaram o processo de implementação do novo ensino médio no Brasil, em particular, na Bahia. Para isso, nosso processo de análise se ateve a esses textos, no sentido de compreender como o ensino médio foi pensado diante do novo currículo, principalmente em relação à competência curricular Projeto de Vida. Conforme já mencionado, os documentos analisados, sob a égide do contexto de produção de texto se ancorou na

teoria de do ciclo de política de Ball, foram a Lei nº 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Etapa do Ensino Médio; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — Etapa do Ensino Médio; além dos manuais do professor (Ser Protagonista, Jovem Protagonista e Guia para o seu Projeto de Vida).

A Medida Provisória 746/2016 trouxe em seu texto uma política que fomentasse a implementação do ensino médio integral, alterando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Além dessas importantes mudanças, a MP 746/2016 promoveu alterações na estrutura curricular do ensino médio (ampliação da carga horária para 1.400 horas, obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos dessa etapa da educação básica, obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, facultando o oferecimento de outros idiomas principalmente o espanhol, ensino de arte e educação e da educação física se tornam facultativas) o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional e autonomia dos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. Com a promulgação da Lei 13.415/2017, o ensino médio passa a corporificar os processos de transformação propostos pela referida lei e fomentadas pela MP 746/2016.

No seu texto base, a nova lei trouxe mudanças importantes perpetradas pela MP 746/2016 em relação ao protagonismo juvenil em seu Art. 3º, inciso § 7º, o qual preconiza que o currículo deverá considerar a formação integral do aluno garantido a construção de seu Projeto de Vida, tanto nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo Ministério da Educação, é um documento que vem sendo orientador para os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil, além de trazer propostas pedagógicas para todas as escolas públicas e privadas de ensino médio, servindo de referência para a construção dos currículos nas escolas.

Na BNCC, analisamos a etapa do Ensino Médio, por essa etapa da educação básica ser o nosso interesse de estudo. Para que nossa pesquisa estivesse ancorada

nos processos e marcos regulatórios do novo ensino médio, empreendemos também a análise da resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A DCNEM é um documento normativo que estabelece a Base Nacional Comum sendo responsável por orientar, organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Outro contexto que fizemos uma análise profícua foi o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) etapa ensino médio. O referido texto nos possibilitou compreender como o componente curricular Projeto de Vida está significado no Currículo Bahia para o protagonismo juvenil. A DCRB é um documento de referência para no novo ensino médio que esteve em processo de consulta pública durante o período de 13 de julho a 12 de agosto de 2021, para, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEC), ser legitimado e assegurado de acordo com interesses da sociedade civil e das comunidades escolares.

Em novembro de 2021, a SEC entregou ao Conselho Estadual de Educação a versão final da DCRB, para que o órgão fizesse as devidas observações e ponderações sobre o documento referido. O CEE disponibilizou a DCRB para escuta pública por meio de audiências públicas que foram realizadas de forma remota no canal do Youtube no mês de março de 2022. Na oportunidade, foram ouvidos representantes de vários segmentos da educação (Fórum Estadual de Educação — FEEBA; União Secundarista de Estudantes da Bahia; Sistema S; Fórum De Reitores das Universidades Estaduais da Bahia; Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior Particular da Bahia; Fórum das Licenciaturas da UEBAS e Sindicatos dos Professores no Estado da Bahia — SINPRO).

Nos caminhos da pesquisa também analisamos três manuais do professor intitulados Projeto de Vida/ensino médio. Esses livros didáticos foram disponibilizados às escolas de ensino médio para que o corpo docente fizesse a avaliação e escolha deles. Os documentos que foram lidos e interpretados por nós, sobre os quais nos referimos anteriormente, são textos que trazem, para o docente, articulações, caminhos e propostas didático/pedagógicas para o desenvolvimento de ações que levem o estudante a pensar, sentir e fazer.

O manual do professor “Jovem Protagonista” tem como objetivo o planejamento do futuro, além de explorar as competências e habilidades dos alunos, tornando-os, segundo o texto, um cidadão ativo na sociedade, realizando suas escolhas de forma

crítica e responsável (MEDINA; WASSERMAN, 2020, p. 3). No segundo Manual do Professor “Ser Protagonista”, que fizemos análises, por meio das quais percebemos que referência ao autoconhecimento em que os alunos devem mergulhar em si mesmo (a) ao longo da jornada do Projeto de Vida, para que, ao fim da jornada, ele saiba identificar, planejar e organizar suas habilidades, seus sonhos, suas metas e seus potenciais (SANTORO; MORANDO; VAZ, 2020, p. 03).

O guia de planejamento para o docente, que irá atuar como mediador do Projeto de Vida, tem como principal objetivo fazer planejamentos que estejam intimamente ligados ao cotidiano do aluno no espaço escolar e em sociedade. Para isso, o docente terá que trabalhar com itinerários, tais como: Parte1 “Jeito de Ser”, Parte 2 “O Bem de Todos Nós”, Parte 3 “Agir no Mundo” e a chamada consolidação que é o “Meu Projeto de Vida” (MONTEIRO, 2020, p. 4).

Em contato com Núcleo Territorial de Educação (NTE), para sondar quais escolas foram escolhidas pela Secretaria de Educação para a implementação do ensino médio integral, recebemos a informação de que no município de Vitória da Conquista foram escolhidas seis escolas chamadas de “escolas piloto”. Essas escolas foram selecionadas para a implementação do novo EM, em que os alunos deverão seguir os novos padrões da Nova Política Curricular Nacional. Esses espaços educacionais serão observados e avaliados com base em uma visão geral dos princípios e fundamentos da Nova Política Educacional para o EM.

Estas escolas-piloto, segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) versão 2020, já produziram a chamada Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), em 2020, e que serão implementadas em 2021. A PFC foi construída de acordo as formações pedagógicas com gestores e coordenadores realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no intuito de orientar as escolas na parte da flexibilização curricular. O AVA é uma ferramenta de Suporte Pedagógico criada pela SEC que objetiva orientar os cursistas e orientadores de estudos quanto ao conteúdo conceitual das diferentes disciplinas, além da realização de cursos pedagógicos para o corpo docente das unidades escolares de EM.

No decorrer da pesquisa, recorremos aos estudos de Ball sobre o ciclo de políticas (contexto de influência e contexto de produção de texto). Para essa pesquisa, não foi possível empreendermos o contexto da prática, pois não tivemos acesso a documentos e espaços que se relacionassem com a prática. Vale ressaltar que fizemos várias tentativas de contato junto ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) sediado no

Município de Vitória da Conquista, de modo que tivéssemos autorização para entrar nas escolas, ou mesmo acessar de textos e documentos produzidos pela comunidade escolar de EM acerca da DCRB e a implementação do Novo Ensino Médio, entretanto, não obtivemos êxito nessa etapa da nossa pesquisa.

A utilização do ciclo de política como estratégia metodológica de construção de informações nos permitiu investigar o objeto de estudo, no sentido de aprofundar, compreender e analisar os processos em que nosso objeto de estudo está imerso. Contudo, deixamos registrado que as opções metodológicas foram aqui pensadas, no sentido de dar celeridade à pesquisa pretendida. Para isso, trouxemos as opções metodológicas que estivessem relacionadas a um paradigma interpretativo dentro da abordagem de natureza qualitativa de pesquisas em educação, a qual ofereceu suporte que delineou a perspectiva de orientação deste trabalho.

No decorrer da pesquisa, utilizamos os seguintes métodos e técnicas para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica e análise documental. Os textos políticos por nós lidos foram: a Lei nº 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — Etapa ensino médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — Etapa ensino médio Baiano, além das Audiências Públicas realizada pela Conselho Estadual de Educação (CEE), em março de 2022. Após a realização da pesquisa, fez-se a análise e tratamento do material produzido no decorrer da pesquisa.

O Capítulo 2 traz uma análise das políticas curriculares para o ensino médio. Assim, discorre sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball e sua contribuição para pesquisas em educação. O ciclo de política é um importante instrumento teórico-metodológico no estudo das políticas educacionais e curriculares na sociedade contemporânea. Tratamos do ensino médio, no sentido de compreender os processos tanto históricos quanto de mudanças por meio de textos legais nesse nível da educação básica.

No Capítulo 3, intitulado currículo Bahia e o Projeto de Vida como componente curricular, tecemos importantes debates sobre a implementação do novo ensino médio baiano e como o componente curricular Projeto de Vida, nas Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia, é percebido pela comunidade escolar e por grandes pesquisadores baianos da política curricular e do ensino médio.

A pesquisa sempre nos dará respaldos em nossas perguntas, a pesquisa sempre deixará transparecer aquilo que se quer mostrar ao mundo, entretanto, a pesquisa jamais será determinista.

2 POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO MÉDIO

2.1 Ciclo de Políticas: contextualizando políticas curriculares

A pesquisa em políticas educacionais, segundo Stephen J. Ball (2006), dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e aos métodos da reforma e em relação às tradições das ciências humanas. A pesquisa nos possibilita um envolvimento com o objeto estudado, pois descortina para o pesquisador respostas concretas sobre o objeto em investigação. Como já dito, essa pesquisa teve como arcabouço teórico o ciclo de política de Stephen J. Ball, que nos ofereceu instrumentos para a interpretação do Projeto de Vida como componente curricular em sua formulação, especialmente na produção de textos, implementação e resultados.

O Projeto de Vida descortinado por meio do ciclo de políticas nos direciona a tencionar em quais discursos e disputas ele está envolvido na concretização do novo currículo para o ensino médio na Bahia em face da reformulação das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB). O Documento Referencial Curricular da Bahia passou por várias fases, análises e construção pelo governo estadual, para assegurar que suas diretrizes estivessem de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para Mainardes (2006), o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro, além das interações entre eles. Sendo assim, procederemos na pesquisa analisando o objeto de estudo sob o contexto de influência, contexto da produção de texto e como eles se articulam, buscando compreender o Projeto de Vida como Componente Curricular para o Protagonismos Juvenil no Currículo Bahia no que diz respeito à implementação, tradução e discursos. Por meio desse aporte metodológico, identificamos estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos.

A teoria do ciclo de política traz uma análise sobre as políticas educacionais, para tal, enfatiza os percursos micropolíticos e a atuação de profissionais que, no seu dia a dia, lidam com essas políticas, por isso, precisam de articulação com os processos macro e micro das políticas educacionais. Para tanto, essa teoria não é um processo analítico estático, nem termina em si mesma, visto que é um processo dinâmico, flexível e variável. De acordo Oliveira e Lopes (2011, p. 20), as investigações de Ball (1989),

juntamente com as Bowe & Gold (1992, 1994), “colocam no centro do debate os processos micropolíticos e a necessidade de se articular as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo curricular”.

Ao pensarem o ciclo de política em que os processos das políticas educacionais estão envoltos, os pesquisadores formularam suas primeiras facetas e ou arenas políticas para aprofundarem o entendimento sobre os ciclos em que a educação inglesa estava imersa nos seus processos de formulação e ou reformulações. Sendo assim, foram pensadas a política proposta, a política de fato e política em uso. Nesse momento o que os pesquisadores pretendiam era, de maneira concisa, analisar como, de fato, as políticas educacionais estavam articuladas nessas três arenas políticas e quais interesses estavam por trás na formulação da educação inglesa.

A “política proposta” remete à chamada política oficial, em que estão envolvidas as intenções de grupos políticos, tais como: governos e seus assessores, secretarias educacionais, escolas, autoridades educacionais e, mais recentemente, a chamada “comunidade escolar”, representada por alunos, pais de alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Nessa arena das políticas educacionais, é visível a articulação desses grupos na tentativa de impor ideias que estejam relacionadas às suas demandas estratégicas-sociais.

A “política proposta”, que tem como premissa a política oficial, que está intimamente ligada às ações do governo e de seus colaboradores. A chamada “política de fato” integra os textos políticos oficiais para serem colocadas em prática. Já a “política em uso”, aparece na implementação das políticas segundo a qual atuam profissionais na prática, ou seja, a política em uso é interpretada e reinterpretada em instituições em que é implementada.

Se por um lado o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas — o de influência — e outro que tem privilégio na ressignificação (OLIVEIRA; LOPES, 2011). O movimento que perpassa os contextos são ressignificados mediante crenças e valores particulares fazendo articulações de discursos, que são tratados por sujeitos em um processo que agrega histórias, experiências, e relações de poder. “Esse movimento conceitual ajuda a compreensão dos processos que se estabelecem quando as políticas migram de um contexto a outro [...]” (LOPES; MACEDO, 2011).

A política de fato é constituída por textos políticos e textos legislativos que foram pensados e articulados na primeira arena política, a política proposta. Esses textos

políticos se tornam a base para a implementação das políticas educacionais e ou as curriculares, colocando em prática as diretrizes que orientam como a educação deve acontecer. A última arena do Ciclo de Política, da primeira análise de Ball e Bowe sobre as políticas educacionais, é a “política em uso” que se caracteriza pelos discursos e as práticas institucionais, que vão surgir no momento em que são implementadas as políticas diante da atuação dos profissionais, que por intermédio de suas práticas, as interpretam e reinterpretam de acordo as particularidades dos profissionais envolvidos e/ou das instituições em que são implementadas. A prática docente é o momento em que os profissionais da educação se envolvem de maneira particular com os textos políticos produzidos em outros espaços, nela, muitas vezes, esses textos políticos são constituídos de maneira unilateral, sem envolver outros atores da educação.

Durante o percurso da constituição do ciclo de política, Ball e Bowe (1992) perceberam que essas primeiras facetas das políticas educacionais eram rígidas e que, na verdade, para eles havia uma gama de variações e disputas que influenciavam o processo político. “As três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pela qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49). “Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Ball e Bowe (1992) compreendem que o ciclo de política deva ser contínuo, justamente por existir uma relação direta entre os contextos, também, que cada uma delas, como arenas, lugares e grupos de interesse, envolvem disputas e embates. Para os autores, os contextos não se limitam a uma dimensão temporal ou sequencial e não são lineares. O foco na análise das políticas deve perpassar pela formação do discurso da política e pela livre interpretação dos profissionais que atuam no contexto da prática, os quais relacionam os textos políticos à prática, identificando resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo nas arenas das práticas. Ao abandonarem os contextos das políticas propostas e o contexto de uso, justamente por serem rígidas, os autores propõem outros contextos que não se encontram em uma dimensão temporal ou sequencial. São os chamados contextos de influência, produção de textos e da prática.

O contexto de influência tem uma relação direta com interesses ideológicos dogmáticos, ao passo que o contexto de produção de textos está articulado ao interesse do público, em geral. Nesse contexto, os textos políticos representam a política e suas

interfaces. Esses textos são: textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

> Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al.,1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 52)

No contexto de influência, grupos de interesses disputam para, em certa medida, influenciarem e definirem socialmente a educação, com isso, darem significado ao ato de educar. Esses grupos de interesses estão ligados ao governo, a partidos políticos e ao poder legislativo. Para Ball e Bowe (1998), é nesse contexto que os conceitos se legitimam, formando, assim, discursos de alicerce para a política. “Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (MAINARDES, 2006, p. 51)

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares (MAINARDES, 2006, p. 50). O contexto de influência é o lugar onde são iniciadas as discussões sobre as políticas educacionais, em que grupos ideológicos articulam seus interesses particulares, perspectivando desse modo, definir quais caminhos as políticas curriculares devem percorrer. Esse contexto agrega interesses sociais que estejam alinhados com as demandas de cada grupo ali envolvido, principalmente grupos políticos e governos. O contexto de influência, pensado por Ball e Bowe, tem uma maior significância, quando se projeta esse contexto nas análises das políticas educacionais para o mundo global.

Os discursos sobre os rumos da educação, na contemporaneidade, perpassam por influências internacionais, com a pretensão de uma educação globalizada, que esteja alinhada com os interesses da economia mundial. O mercado educacional vende soluções e sonhos para uma educação de qualidade. Grandes instituições, organizações, fundações etc., a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização da Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)

buscam consolidar e exercem influência na construção de políticas educacionais.

A atuação de grupos na interpretação ou reinterpretação dos textos políticos traz um olhar sobre como se tem articulado às políticas educacionais, traçando uma disputa sobre os processos nos quais as políticas curriculares são envolvidas. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006).

A produção de textos se dá em meio a negociações e acordos entre grupos políticos e/ou sujeitos da política, situados em diferentes instâncias e localizações, que traduzem as políticas curriculares, assim, surgem frequentemente vários textos políticos que estão alocados em outros espaços da política. “O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma bricolagem textual que torna o controle difuso” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258)

No contexto da prática, a política está sob o prisma da interpretação e da recriação. É nesse contexto, segundo Ball e Bowe (1992), que a política produz seus efeitos, consequentemente, podem ser elencadas mudanças e transformações na política original. Aqui, as políticas não são puramente implementadas e, de certa forma, compreendidas como tal, mas sofrem, em função da prática, interpretações, com isso, são recriadas de acordo as peculiaridades a que foram destinadas.

O contexto da prática é o lugar onde a política é analisada e interpretada, tal contexto pode sofrer intervenções, por isso, mudar a política original. Para Ball e Bowe (1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretações, logo, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006). A atuação de profissionais no contexto da prática nas escolas, por exemplo, quando entram em contato com os textos políticos, trazem consigo conhecimentos prévios, suas histórias, experiências, valores e propósitos.

Vale ressaltar que os profissionais que atuam no contexto da prática leem os textos políticos e os interpretam de acordo com suas experiências, histórias, valores e propósitos. As políticas curriculares são interpretadas de formas diferentes e sofrem mudanças porque existem interesses diversos. Os significados dos textos políticos poderão ser selecionados, ignorados, rejeitados ou mal-entendidos no momento em que eles são analisados pelos profissionais que atuam no contexto da prática. Portanto, essa abordagem nos diz que os professores, demais profissionais e a comunidade

escolar, em geral, tem um importante papel no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e curriculares.

As diferenças existentes entre os profissionais, nesse momento de contato com os textos políticos, farão a interpretação dos textos de acordo como as suas experiências profissionais e de vida. Os autores dos textos políticos almejam que eles sejam lidos literalmente, de modo que se mantenha os significados dos textos. Entretanto, as interpretações podem, em um dado momento, contestar, rejeitar, reafirmar ou, de maneira superficial, reproduzir os significados dos textos.

O ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992, 1998) não dissocia uma política da outra, visto que elas se completam. Os estudos sobre as políticas e como elas são articuladas serve para confirmar ou refutar processos hegemônicos e/ou ideológicos que, mediante discursos, constroem os textos políticos. Na verdade, o ciclo de políticas emerge da urgência de analisar as demandas sociais principalmente da educação, vista como arena de disputas dos discursos políticos sociais.

Para irem além dos contextos, os autores conceituam a política com base em textos e discursos que são as chamadas “políticas como texto’ e “políticas como discurso. O que pretendiam os autores era analisar a política sob aspectos que trouxessem uma visão mais apurada sobre o entendimento das políticas educacionais. A política como texto é percebida como uma pluralidade de leituras, justamente porque os leitores dessas políticas são diversos e plurais. Os textos políticos sofrem influências, intenções e negociações nos processos de formulação. Aqui reconhece-se que algumas influências e agendas são legitimadas em detrimento de poucas vozes ouvidas.

Em seu artigo *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma visão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*, Ball (1997) *apud* Mainardes (2018) expõe, de forma pessoal, uma visão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional no Reino Unido. O autor nos apresenta um texto rico em informações sobre a pesquisa em educação, elencando processos em que o pesquisador em política educacional está imerso. Ele nos diz que “a política é algo que é feito para as pessoas e como beneficiários de primeira ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas” (BALL, 1997, p. 45, grifos do autor).

Para Ball (1997), o pesquisador deve pensar sobre que tipo de pessoas e vozes habitam a análise dos textos políticos e que, na verdade, o pesquisador deve pensar

as identidades sociais e coletivas dos sujeitos da pesquisa. O fato é que se deve considerar não os efeitos das políticas sobre um coletivo, mas como essa política também interage com a identidades, interesses e conflitos dentro dos atos da política. Um desafio para os pesquisadores em política educacional, principalmente a política curricular, é se colocar como agente em novas tarefas intelectuais, desenvolvendo assim, uma teoria crítica sobre seu objeto de estudo.

Os princípios da política como discurso geram, em certa medida, um controle de poder, legitimando o controle social das classes sociais, visando à manutenção de ideologias inerentes aos grupos sociais dominantes. A reprodução desses discursos, por meio dos textos políticos, tem como premissa o controle das relações dos grupos sociais. Para Bernstein (1990, p. 1996), “a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados ao nível do sujeito em diferentes princípios de organização”. Quando relacionamos os contextos de políticas de Ball e Bowe com os princípios de controle social de Bernstein, queremos pontuar que o ciclo de políticas perpassa pelo controle social, e que as políticas curriculares são formas de controlar os sujeitos pela educação e qual sujeito se quer educar transversalmente na reprodução de códigos. O conceito de códigos é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios (BERNSTEIN, 1990).

Os códigos são o meio pelo qual o poder e o controle são distintos tanto na sua reprodução quanto na sua aquisição. Para Bernstein (1990), existem contextos nos quais as relações sociais se dão, que regulam o poder e o controle. Para o autor, existe o contexto de local de reprodução elaborando práticas específicas entre transmissores e adquirentes. O contexto de aquisição regula as relações entre transmissores e adquirentes. Já o contexto comunicativo controla os princípios de comunicação nas relações sociais no interior da reprodução.

Para dar maior lucidez sobre as relações dos contextos presentes em Ball e Bowe e em Bernstein elaboramos um quadro comparativo dos contextos pensados pelos autores, fazendo uma ligação com as políticas curriculares.

Quadro 4 — Contextos e Políticas Curriculares

Contextos na perspectiva de Ball e Bowe		**Contextos na perspectiva de Bernstein**		**Os contextos nas políticas curriculares**
Contexto de influência	Onde, normalmente, as políticas públicas	**Contexto Local de produção**	O que deve ser produzido e	Fundações, Organizações, Instituições financeiras, Partidos

Contextos na perspectiva de Ball e Bowe		Contextos na perspectiva de Bernstein		Os contextos nas políticas curriculares
➡	são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educando.	➡	a forma de aquisição.	políticos, governos e OCDE, UNESCO e FMI.
Contexto de produção de textos ➡	Os textos Políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política.	**Contexto de comunicação**	As relações sociais no interior da reprodução controlam os princípios de comunicação.	Textos políticos oficiais (BNCC, LDB, DCRB, DCNEM etc.) Textos políticos (oral/escrita/visual).
Contexto da prática ➡	Onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.	**Contexto de aquisição**	As relações sociais se referem às práticas específicas que regulam as relações entre transmissores e adquirentes.	Interpretação e reinterpretação de textos políticos adquirido ou implementados em escolas.

Fonte: elaboração própria (2022).

As políticas curriculares, vistas e analisadas sob a ótica dos contextos, têm nos permitido compreender ou rasurar os processos em que as suas reformulações estão inseridas. Tensionar os sentidos das políticas curriculares é, de fato, rasurar os textos políticos oficiais, percebendo que tais deles não se encontram estruturados de forma fixa, mas que, diante das interpretações, estão sujeitos a mudanças importantes na sua recontextualização.

As políticas curriculares se tornam um campo de conhecimento em que existem relações de poder postulando uma escola que perceba que os sujeitos ali inseridos, são sujeitos sociais. A formação do sujeito se dá justamente por um currículo que

agrega todas as áreas do conhecimento. “O currículo é arcabouço das políticas educacionais, é nesta seara que ocorre um considerável processo de elaboração e implementação de políticas educacionais no Brasil” (ESPINDULA; LEITE; PEREIRA, 2012, p. 103).

Ao tecer críticas às atuais políticas curriculares, compreendemos que elas estão ligadas às modificações sociais, políticas, econômicas e culturais, também, que essas modificações sejam capazes de trazer novas interpretações para o nosso espaço-tempo. A política curricular é constituída pelo conhecimento construído para e pela escola em suas ações externas e em suas práticas cotidianas. Vale ressaltar que as políticas curriculares ultrapassam os textos políticos escritos, que a sua organização ou reformulação também incluem os processos de planejamento, vivenciados nos espaços e por múltiplos sujeitos.

Pensando a política curricular baiana, sob a égide do ciclo de políticas, podemos inferir que ela também perpassa pelos contextos de influência, produção de textos e contexto da prática.

Quadro 5 — Contextos e política Curricular baiana

Contextos	**Os contextos na política curricular baiana**
Contextos de influência	Secretaria Estadual de Educação, Núcleos Territoriais de Educação, Governo etc. e grupos empresariais.
Contexto de produção de texto	Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa do Ensino Médio; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — Etapa do Ensino Médio.
Contexto da prática	Elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) - escolas de ensino médio.

Fonte: elaboração própria (2022).

O Quadro 5 apresentado nos possibilita, mesmo que de forma breve, tecer uma análise sobre a política curricular baiana. Desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que postula um novo ensino médio, a educação baiana vem, de forma lenta, implementando essa etapa do ensino básico, tendo em vista que ainda não temos um documento de referência curricular definitivo. Nessa discussão teórica, saliento que o ciclo de políticas de Ball e Bowe nos dá clareza sobre os aspectos em que as políticas curriculares, principalmente a baiana, são forjadas ou pensadas.

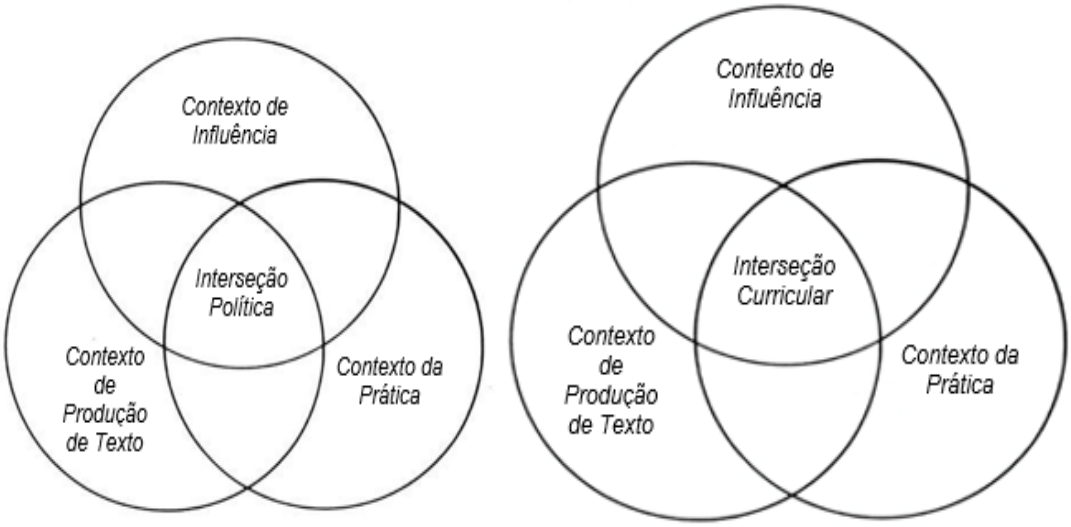
Para Lopes e Macedo (2011), apesar de Ball trazer importantes contribuições para os debates e pesquisas nas políticas educacionais, estas tentam superar a visão estruturada que Ball ainda mantém em suas pesquisas. Segundo Lopes e Macedo

(2011), toda política se constitui como uma estrutura não estruturada, ou seja, não existe, na política, um centro fixo e definidor dos seus sentidos. De acordo com as autoras, os discursos têm estruturações contingentes que, provisoriamente, solidificam sentidos na política. “Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas que permitem a significação, pois um evento factual é formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 272).

Concordamos com Lopes e Macedo (2011) com a ideia de que a política está em constante atravessamento de sentidos, lugares, propósitos etc. Nesse sentido, concebemos a ideia da “interseção política” que por entrecruzamentos de sentidos concebe as interpretações e mescla dominação e resistência. Dentro da política, a existência simultânea de discursos é o que caracteriza a política como sendo esse lugar de disputas ideológicas. A política Curricular também possui existências simultâneas, em que a produção de outros contextos favorecem novos sentidos e significados. Nesse cruzamento de discursos e sentidos, também, concebemos a ideia da “Interseção Curricular” que, mediante olhar mais apurado, significa dizer que ideias se encontram em um dado momento na política, mesmo que suas particularidades produzam novos sentidos para a política curricular.

Para melhor visualização do que chamamos de “Interseção Política” utilizamos o diagrama de Venn, proposto por John Venn (1834-1923), matemático inglês. A ideia desse diagrama é representar graficamente conjuntos colocando-se nos seus interiores seus respectivos elementos.

Figura 1 — Diagrama de Venn



Fonte: elaboração própria (2021).

A utilização do diagrama para representar a Interseção Política se justifica por apontar como o ciclo de política de Ball está em movimento e os contextos se cruzam, dando a ideia de movimento e sentido aos processos políticos, ou seja, que esses textos estão sempre em ação. A Interseção Política, compreendemos aqui, como "Política como Texto" e "Política como Discurso".

Para dar entendimento à chamada "interseção Curricular" também utilizamos o Diagrama de Venn, o qual possibilitando compreender como o currículo é atravessado pelo ciclo de política, o que dá a ideia de circularidade nas políticas curriculares. O currículo é um campo em que o conhecimento é forjado pelas relações de poder. De fato, essas relações de poder se encontram nos contextos de influência, na produção de texto e na prática do currículo. A interseção curricular é justamente a tentativa de se pensar a educação como meio de "emancipar o sujeito", ou seja, para quem ou para que a educação serve. Ball (2011, p. 78) nos lembra "existem pessoas e "vozes" que habitam a análises de textos políticos e que é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos".

2.2 Ensino Médio em Foco: macrocontexto

O Ensino Médio, desde os anos 1990, ver Tabela 1, sempre sofreu importantes mudanças em sua estrutura curricular. Os impactos trazidos pela edição de leis, decretos, resoluções etc. reconfiguraram as metodologias didático-pedagógicas para essa etapa do ensino básico. Essas mudanças metodológicas, tais como: processo de ensino/aprendizagem, didática de ensino, exclusão e inclusão de disciplinas, carga horária etc. sempre estiveram atreladas à tentativa de almejar um ensino de qualidade e que estivessem alinhadas às propostas de ensino do MEC.

Para nos ajudar a compreender a cronologia dos marcos normativos para o ensino médio trouxemos o Quadro 6, a seguir, adaptado de Mônica Ribeiro da Silva, representa as principais mudanças no ensino médio, do ano de 1996 até 2018.

Quadro 6 — Principais mudanças do ensino médio

1996	• Sancionada a LDB/96 Lei 9.394/96 20 de dezembro de • Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum curricular para todas as etapas da educação básica. • Art. 35 – finalidades do ensino médio. • Art. 36 – Organização curricular do EM • Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional

1997	• Decreto 2.208/97 • Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional e Técnica de Ensino Médio. • Formas de ofertas: Concomitante e Subsequente
1998	• Homologação a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional da Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) • Síntese: Vincula o Currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades. • Primeira Edição do ENEN – Exame Nacional do Ensino Médio.
1999	• MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (PCNEM) • Organizado por áreas define "competências e Habilidades" para cada área/disciplina • Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional.
2003	• Seminário em Brasília • Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. São anunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, Ciência e Cultura.
2004	• Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2,208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP ao EM.
2009	• EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indica para etapa) • Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir a reformulação do EM.
2011	• Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as Bases conceituais debatidas no Seminário de 2003
2012	• Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12; novas DCNEM. • Criada a Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas a reformulação do EM)
2013	Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013
2014	• Em discussão o PL em várias audiências públicas. É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que ocorrer) • Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3- universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos
2016	• Reforma do Ensino Médio. • Michel Temer assume em agosto de 2016 • MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas
2017	• Fevereiro de 2017 Aprovado no Conselho Nacional a lei 13.415/17 originada na MP 746/19
2018	• MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM • Retrocesso ao currículo organizado por competências. • Apenas Língua Portuguesa e Matemática tem detalhamento. • As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes.

Fonte: Silva (2018, p. 7).

O Quadro 6 mostra os avanços e retrocessos do ensino médio brasileiro, que sempre esteve envolvido em reformas educacionais, visto que esta etapa passou por diferentes reconfigurações.

As políticas curriculares têm o objetivo de postular diretrizes para uma educação transformadora, reafirmando ou refutando alguns paradigmas vigentes no ensino. Os formuladores das políticas curriculares propõem projetos didáticos pedagógicos que, muitas vezes, não percebem as demandas sócio-históricos existentes nos espaços escolares, ou mesmo as localidades em que estão inseridas. Dessa forma, elas devem ser pensadas em face das demandas existentes nesses espaços (histórias de vida, diferenças, étnico raciais, gêneros, sexualidades, geração, cultura, realidade, estrutura etc.). A escola se torna o lugar onde, por vezes, a luta por reconhecimento das diferenças é debatida e esses espaços socioeducacionais têm “um papel fundamental no processo da constituição identitária dos estudantes, na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão e exclusão” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 34)

Segundo Ball (2016, p. 11), “algumas escolas têm mais recursos; as escolas têm diferentes consumos de estudantes e têm necessidades diferentes; as escolas são mais ou menos populares em suas comunidades [...]”. Nesse emaranhado das políticas educacionais o currículo se torna o centro delas, pois, é nele que as tensões educacionais são colocadas, na tentativa de alcançar uma educação de qualidade, muito embora continuem a existir lacunas no processo de ensino.

O ensino médio, na atualidade, é, por muitas vezes, questionado diante das diferenças sociais e das realidades em que estão inseridos nossos discentes nos processos educacionais. O ensino médio apresentado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) trazia a perspectiva de se pensar o lugar do outro no mesmo espaço e tempo, garantindo a adequação dos saberes, respeitando individualidades, cultura e senso comum. Segundo a LDB, no inciso III, o Ensino Médio terá como finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Com a Lei 13.415/2017, que muda a LDB, pretende-se que escola seja o espaço de preparação dos jovens de acordo as necessidades do mercado de trabalho, sem levar em consideração seus interesses e suas perspectivas de vida como sujeito da sociedade em que está inserido. O aluno chega ao espaço escolar trazendo consigo uma carga de informações e emoções que são incluídas ou excluídas do processo de

ensino e aprendizagem (CANDAU, 2012). Essas informações e emoções estão intimamente ligadas ao ser do aluno em diversas manifestações de diferenças: de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motora, cognitivas entre outras.

A Lei 13.415/2017 que regulamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não leva em consideração as diferenças sociais existentes no espaço escolar. A referida lei deixa margem para processos de exclusão das juventudes por não respeitar as diferenças presentes no currículo escolar. O currículo, pelos efeitos que produz, torna-se meio mais fácil de não garantir o respeito das diferenças (SILVA, 2017).

A política curricular para o Ensino Médio, após 2016, projetou um novo cenário educacional para esse nível de educação básica, a despeito da aprendizagem, da prática docente, da relação do estudante com a sociedade, da diversidade, da identidade e da cultura. A mais recente reforma do ensino médio tem exigido do corpo docente outras práticas pedagógicas que se adéquem e se ajustem às políticas curriculares produzidas e elaboradas por meio das disputas em torno do significado do ensino médio.

Levar-se-á anos para que essas novas mudanças alcancem seus objetivos no interior das escolas, será preciso, como bem disse Silva (2017), visualizar o alcance da reforma e mesmo que esta não chegue a alterar a totalidade das práticas educativas, produz mudanças, gera novos discursos e novas práticas que necessitam ser conhecidas, analisadas, problematizadas e que permitem dimensionar os impactos que podem causar sobre a formação que se processa no interior da escola.

Desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017, são pensados outros rumos para o ensino médio brasileiro, dadas as discussões sobre os processos curriculares para essa etapa da educação básica. As transformações postuladas pela referida lei (aumento de carga horária, flexibilização curricular etc.) têm trazido importantes debates sobre as novas propostas da política educacional no Brasil principalmente para o Ensino Médio, demarcando o lugar da juventude na sociedade. Esse lugar é de subalternidade aos ditames do mercado produtivo.

A educação, concebida como um horizonte para construir a emancipação do sujeito, deve ser reconhecida como política pública capaz de transformar a realidade dos alunos ali inseridos. Contudo, diante de tantas mudanças educacionais e da incapacidade do sistema em resolver os problemas enfrentados pela educação, desde a infraestrutura até recursos humanos adequados e valorizados, percebe-se que ainda

há um longo caminho a percorrer, para de fato alcançar um processo de escolarização que garanta de forma efetiva e contínua o ensino e a aprendizagem.

Os itinerários formativos, como um significado das recentes políticas curriculares, decorrem de demandas políticas pedagógicas (avaliação, didática, formação etc.) que estão imersas em processos de significados nas práticas educacionais. As práticas educacionais decorrem das mudanças curriculares, a exemplo dos itinerários formativos, que moldam a educação de acordo com os interesses sociais. O Projeto de Vida é uma prática política pedagógica oriunda desse novo formato de ensino médio, o qual postula mudanças de comportamento nos estudantes, as quais estão relacionadas às suas escolhas de vida e como eles devem buscar um protagonismo nas suas relações com o mundo. O Projeto de Vida, como componente curricular apresentado na DCRB, torna-se um aporte curricular que tem por objetivo concretizar ações voltadas para que o aluno obtenha êxito em suas tomadas de decisões frente à sociedade contemporânea.

Pimentel (2015) faz um profundo e importante estudo sobre o Ensino Médio brasileiro, nos apresentando a história do ensino médio no Brasil e suas principais transformações e/ou contradições, no decurso da história da educação no Brasil. Para a autora, o ensino médio se configura como etapa de educação básica, mas que, para a legislação, segue sem uma definição clara. Tal etapa ainda se depara com uma política educacional fragmentada, pouco visível pela sociedade, com um nível de ensino desvinculado, tanto do fundamental quanto do superior, apesar da ideia implícita de interposição (PIMENTEL, 2015).

Em meio a essas transformações nas propostas perpetradas pelas políticas educacionais e no centro das atenções dessas políticas, o ensino médio, mais uma vez, entra em campo em razão da promulgação da Lei nº 13.415/2017, postulando outros rumos para o ensino médio brasileiro (mudança de carga horária, mudanças nas matrizes curriculares, educação de nível médio integral etc.) produzindo discursos sobre os processos curriculares para essa etapa da educação básica.

Diante disso, é preciso contextualizarmos os processos que levaram às reformas do Ensino Médio Brasileiro e quais impactos essas reformas causaram nessa etapa do ensino básico brasileiro, sobretudo, a partir do ano de 2016, em que houve um rompimento nas instituições democráticas com o *impeachment* de Dilma Rousseff, processo conturbado e alicerçado em dúvidas sobre sua a legitimidade e legalidade. Até então, a reforma do ensino médio não estava pautada na política educacional do

governo federal, embora fosse importante que houvesse essa reforma, mas não aligeirada e sem consulta prévia da sociedade como aconteceu no governo Temer e que tornou uns dos primeiros atos do novo governo.

O EM no governo de Dilma Rousseff estava voltado para as questões da coesão social e do reconhecimento da existência de demandas sociais (diferenças, identidade, cultura etc.) relacionadas à construção de um sujeito emancipado social e culturalmente, por isso, o currículo estava pautado em demandas sociais que privilegiava as minorias. Para Ferreti e Silva (2017, p. 392), “observou-se neste uma abertura maior que a verificada no governo em relação a articulações como a iniciativa privada no que se refere à educação básica”.

Percebemos isso com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Este programa foi estabelecido pela Lei 12.513/2011 e tinha como intenção ofertar cursos de educação profissional e tecnológica. O público alvo desse novo programa de educação profissional eram jovens que estavam no EM da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, a exemplo do Bolsa família, minorias e pessoas em situação de risco social. Para Waldow (2014, p. 13),

> O PRONATEC, enquanto programa de governo, envolvia um conjunto de iniciativas que pretendia expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

Com a posse ilegítima de Michel Temer como presidente da república, a Educação Básica brasileira, em 22 de setembro do mesmo ano do golpe, sofre alterações, já que é editada a medida provisória nº 746/2016 que trazia propostas de mudanças no currículo dessa etapa da educação. Essa medida, em alinhamento com os interesses neoliberais, reforça as demandas que estavam voltadas à modernização tecnológica, produção e ao capitalismo financeiro. A MP 746/2016 depois transformada na Lei nº 13. 415/2017 e juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postulou a formação no EM pôr competências e não valorizava, dentro do currículo, disciplinas que estivessem ligadas à formação humanas em sua integralidade.

A principal mudança elencada pela MP nº 746/2016 para o currículo está na alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9.394/1996) com a seguinte redação:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:
> I – linguagens;
> II – matemática;
> III – ciências da natureza;
> IV – ciências humanas; e
> V – formação técnica profissional.
> § 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos como base em mais uma área prevista incisos I e V do caput.
> § 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016, *on-line*).

A reforma do ensino médio, proposta pela MP nº 746/2016, passou a representar o contexto político e social vigente no país. A partir do caos instaurado com o golpe de 2016, as forças envolvidas nesse processo do *impeachment* se consolidaram no poder trazendo mudanças nas pastas administrativas do país. Para efeitos desta análise nos atentamos somente no Ministério da Educação (MEC), uma vez que é de suma importância compreendermos os caminhos percorridos por essa pasta, ao toque da reforma no Ensino Médio Brasileiro. Para que a MP 746/2016 tivesse suas propostas aceitas por alguns segmentos da sociedade, o governo elencou justificativas, ou seja, trouxe uma exposição de motivos, para que a tal MP se justificasse.

Argumento como: o baixo desempenho dos estudantes em língua Portuguesa e matemática, de acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o número excessivo de disciplinas propondo o estabelecimento de itinerários formativos valorizando a escolha do alunos para aquele itinerário que os leve ao protagonismo juvenil, de acordo com suas necessidades; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, denominado currículo rígido, para o qual seria necessária a substituição por outro, enxuto e dinâmico e que estivesse alicerçado aos moldes de currículos de outros países com o melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); apenas 17% dos alunos que concluíam o EM tinham acesso à educação superior e apenas 10% das matrículas estavam vinculadas à educação profissional.

Segundo Branco, Iwasse e Zanatta (2018, p. 61), “os slogans da campanha midiática que o governo utilizou para convencer os jovens estava atrelado ao “protagonismo juvenil” tais como: aprendizagem mais estimulante, ensino voltado à

realidade dos jovens de hoje, liberdade de escolha, agora é você que decide seu futuro". Todos esses argumentos utilizados pelo governo foram reiteradamente usados em audiências públicas sobre a MP, cujo defensores eram representantes de outros órgãos de governo e de entidades ligadas às fundações empresariais ou instituições privadas de ensino. Listamos algumas: Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Instituo Unibanco, Todos pela Educação e Instituto Alfa e Beto.

Quadro 7 — Instituições, conselhos e grupos sociais organizados presentes na audiência pública realizada no dia 04 de outubro de 2016

Organizações	Finalidades
Conselho De Secretários Estaduais De Educação (CONSED)	A finalidade do CONSED é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública.
Instituo Unibanco	O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas. Além de resultados sustentáveis de aprendizagem, trabalha pela equidade no ensino, tanto entre as escolas, como no interior de cada uma delas, com base em quatro valores fundamentais: conectar ideias, acelerar transformações, valorizar a diversidade e ser fundamentado em evidências.
Todos Pela Educação	Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos. Sua proposta é de mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil.
Instituto Alfa E Beto	Tem por finalidade trabalhar para criar uma sociedade consciente e mais produtiva começando pela educação fomentando e fortalecendo o debate educacional no Brasil
Campanha Nacional Pelos Direito À Educação	Atua pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade no Brasil.
Fórum De Dirigentes De Ensino Dos Institutos Federais	Instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Atua no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência.
Associação Nacional Pela Formação De Profissionais Da Educação (Anfope)	Tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.
Confederação Nacional Dos Trabalhadores Em Educação	Organização dos trabalhadores da educação que luta pela escola pública e gratuita.
Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio	Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho.

Fonte: elaboração própria (2022).

Ferreti e Silva (2017, p. 394) destacam os posicionamentos dos interlocutores citados.

> Todos os países do mundo que deram saltos expressivos de melhoria da educação, especialmente no ensino médio, passaram, sim, por um processo de discussão e de reformulação da estrutura. [...] avançaram no sentido de flexibilização do currículo. [...] Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressaram no ensino superior. (Frederico Amancio, Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, 2016).
> A situação esdrúxula que produzimos, que é haver 13 disciplinas, no mínimo obrigatórias para todos os estudantes. [...] (Ricardo Henriquez, Instituto Unibanco, 2016).
> Há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais (Olavo Nogueira Filho, Todos pela Educação, 2016).
> O que o PISA mede; isso é mais ou menos, o passaporte que o mundo entende que todo cidadão deve ter para conviver nesse nosso mundo de hoje (João Batista Araújo e Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto, 2016).

A argumentação utilizada pelo Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) traz índices sobre o acesso de jovens de 18 a 24 anos em universidades, pontuando que a flexibilização curricular é um avanço, no sentido de dar mais qualidade ao Ensino Médio e melhorias dos dados estatísticos. Percebemos que o discurso utilizado pelo Presidente do CONSED estava alinhado com o discurso do governo vigente na época da audiência pública.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo trazia um excesso de disciplinas e abordagens pedagógicas que não correspondiam às perspectivas dos jovens, às demandas do mundo do trabalho e, muito menos, com as relações sociais vigentes. Segundo o documento, a flexibilização curricular preconiza itinerários formativos diversificados e flexíveis, no sentido de garantir, por parte dos estudantes, escolher disciplinas que melhor atendessem suas inquietações e o Projeto de Vida. “Para a BNCC, é imprescindível romper com a centralidade das disciplinas nos currículos, adotando metodologias que evidenciem “a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2018c, n.p.).

O Presidente do Instituto Unibanco, Ricardo Henriquez, faz referência às 13 disciplinas que eram obrigatórias a todos os estudantes. Antes da aprovação da Lei

13.415/2017, o currículo do Ensino Médio era composto por cinco itinerários formativos, obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, a saber: Linguagens (Português, Artes, Educação Física e Inglês); Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia); Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática (Matemática). Com a mudança proposta pela Lei, cerca de 60% da carga horária é obrigatória para todos os estudantes dos 3 anos do ensino médio, que inclui as disciplinas de português e matemática, os 40% entram no chamado Percurso Formativo Flexível (PFF). Esse percurso formativo é a parte do currículo, em que o estudante terá condições de escolher que área é melhor para sua formação.

Na fala do representante da organização Todos pela Educação, há uma pseudopreocupação com a formação dos jovens estudantes do ensino médio, na verdade essa preocupação está diretamente ligada à formação de mão-de-obra "qualificada" para o mercado de trabalho, retirando uma formação completa e humanizada desse educando.

O representante do Instituto Alfa e Beto usa os índices do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), para embasar seu discurso argumentativo na audiência pública. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, incluindo dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, também, aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. É possível concluir que os representantes dos órgãos, instituições e do setor privado estavam alinhados com o que se apresentava na MP 746/2016, naquele dado momento, dada a influência decisiva para que a referida MP fosse transformada em lei e mudasse os moldes em que se apresentava o currículo do Ensino Médio até a presente data.

Nessas audiências também estiveram representados movimentos sociais, entidades acadêmicas, grupos políticos organizados e pessoas da esfera pública da Educação, que teciam críticas à reforma curricular da educação brasileira. Listamos entre eles: a Campanha Nacional pelos Direito à Educação, o Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Vejamos os argumentos utilizados pelos representantes dessas organizações segundo Ferreti e Silva (2017, p. 394).

> Então, a questão dos itinerários, sinceramente, da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entende de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios (referindo-se ao fato de que no Brasil existem próximos a três mil municípios com uma escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes) (Daniel Cara, Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2016).
> A nossa experiência de Ensino Médio integrado tem revelado alguns aspectos positivos: primeiro, que ela tenta articular, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla (Adilson Cesar de Araújo, Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais, 2016).
> A Fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público (Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, 2016).
> Não é possível, não é possível pensar em como melhorar o ensino médio só pensando na mudança curricular. [...] Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas [,,,] em como nós vamos valorizar os profissionais da educação. O que está colocado para nós nesta medida provisória é desresponsabilizar o Estado. [...] Aqui, a flexibilização é no sentido da privatização (Marta Vanelli, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, 2016).
> Quando eu reduzo a formação básica comum à metade do currículo, eu estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica (Mônica Ribeiro Silva, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2016).

Daniel Cara, representante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, tece duras críticas aos itinerários formativos, fazendo alegações de que não obedecia às regras do Pacto Federativo, demonstrando as dificuldades encontradas nas relações entre Estados e Municípios. O Pacto Federativo é o conjunto de dispositivos constitucionais que configuram a moldura jurídica, as obrigações financeiras, a arrecadação de recursos e os campos de atuação dos entes federados.

Para Daniel Cara, outra dificuldade está no fato de que existem municípios com apenas uma escola de Ensino Médio, o que afetaria os estudantes dessas escolas na sua escolha no chamado Percurso Formativo Flexível, que é justamente a parte do currículo em que não há obrigatoriedade de o aluno a cursar determinadas disciplinas. Para Adilson César de Araújo, do Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais

do Ensino Médio Integral, existentes em alguns municípios, há pontos positivos na perspectiva de garantir aos estudantes uma formação humana completa sem retirar deles o acesso à cultura, à arte e a sociologia, por exemplo.

Ainda conforme Adilson César de Araújo, a MP 746/2016 sonega a cultura, a arte e tantas outras disciplinas tão importantes, a exemplo da sociologia, importantes para uma formação completa dos estudantes. Iria Brzezinski, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), demonstra que o direito ao conhecimento será fragmentado com a nova proposta do Ensino Médio e que estudantes de escolas públicas terão esse direito cerceado pelos itinerários formativos.

Marta Vanelli, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), considera que as mudanças curriculares propostas pela MP 746/2016 não trará de fato o aumento de qualidade no Ensino Médio se antes não se pensar em investir na infraestrutura das escolas, na valorização dos profissionais da educação, ou seja, as mudanças na política curricular por si só não garantirão a oferta de uma educação de qualidade. Ela nos chama atenção para privatização da educação, retirando do governo a responsabilidade educacional, isso demonstra que o governo está seguindo uma tendência neoliberal no processo de privatização das políticas educacionais, ou seja, “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que envolve os governos e organizações internacionais a exemplo do Banco Mundial” (BALL, 2014, p. 34).

A representante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Mônica S. Ribeiro nos lembra que a Educação Básica tem a premissa de uma formação completa do sujeito e que a redução do currículo pela metade vai de encontro às propostas preconizadas tanto na Constituição Federal (CF) quanto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).

De acordo com Ferreti e Silva (2017, p. 396), “as audiências públicas evidenciaram um cenário de disputas em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o EM brasileiro, caracterizando disputas hegemônicas em torno de um projeto formativo da sociedade brasileira”. O caminho percorrido pelo então governo Temer, foi de propor mudanças não inerentes à qualidade de ensino, ao contrário, postulou outras intencionalidades mais direcionadas para uma formação flexível e aligeirada, retirando da educação aspectos importantes como financiamento, estruturação das escolas, evasão, formação docente etc.

É plausível verificar que a reforma do EM não tem ocorrido de forma satisfatória principalmente para estudantes e educadores. “Na verdade, estamos diante da continuidade do descaso do processo educacional enquanto agente qualitativo da formação do ser humano como sujeito detentor de conhecimento” (BRANCO; IWASSE; ZANATTTA, 2018, p. 49).

Quadro 8 — Leis, MP, Resoluções e Portarias que mudaram o Ensino Médio

Documento	Descrição
Medida Provisória Nº 746	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
Lei nº 13. 415/2017	Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.
Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021	Institui o Programa Itinerários Formativos, com a finalidade de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho.
Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021	Instituir o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Fonte: elaboração própria (2022).

Essas alterações — carga horária, obrigatoriedades dos alunos cursarem somente língua Portuguesa e Matemática nos três anos, itinerários formativos específicos, Projeto de Vida como meio de promoção social do aluno, flexibilização curricular, em que cada sistema de ensino deveria articular seu currículo de acordo

contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, inclusão de experiência de trabalho no setor produtivo etc. — muda o sentido de como o ensino médio era percebido, entendido e construído no imaginário social. O ensino médio, no imaginário social, é lugar de transformação do sujeito, preparando-o para ingressar no mercado de trabalho por meio dos cursos técnicos ou ingressar no nível superior, sonho almejado por tantos jovens que buscam uma formação profissional sólida e diferenciada.

Neste contexto são perdidas lutas, reconhecimento das diversidades, reconhecimento da cultura local, muda-se as práticas pedagógicas, sonega-se o conhecimento integral, retira-se oportunidades como o acesso às universidades públicas etc. A MP 746, em 16 de fevereiro de 2016, foi transformada na lei 13.415/2017 estabelecendo novos princípios e diretrizes para a implementação do novo ensino médio. Partimos da compreensão primeira que uma Lei é um conjunto de normas jurídicas criadas para estabelecer regras em um tema pertinente a uma parte da sociedade civil ao qual ela foi pensada, debatida e escrita.

A referida lei sobre a qual nos debruçamos, analisamos e compreendemos é um dispositivo jurídico que preconiza grandes mudanças no Ensino Médio brasileiro. Essas mudanças vão desde as alterações de carga horária, às mudanças curriculares. Para efeito desta pesquisa, atentamos na leitura do Art. 3º da referida lei, especificamente no inciso 7º que trata da formação integral do aluno, a construção do Projeto de Vida e a formação nos aspectos socioeconômicos, físicos e psicológicos. Nas entrelinhas do Art. 3ª, a formação dos estudantes deve passar dispositivos pedagógicos que os projetem para o mundo trabalho e isso está intimamente relacionado à construção do seu Projeto de Vida atrelados à aptidão vocacional profissional.

Compreendemos que a formação integral do aluno está ligada a uma formação que priorize um amplo conhecimento do mundo e da sociedade. Contudo, quando a lei traz importantes alterações curriculares, como a não obrigatoriedade dos alunos em cursarem as 13 disciplinas presentes no arcabouço do EM, na verdade, essa formação deixa de ser integral e passa ser parcial. Quando falamos em formação parcial, queremos dizer que o estudante, ao optar por algumas disciplinas, deixará de produzir conhecimentos científicos em certas áreas do conhecimento, preconizados nas novas diretrizes curriculares do ensino médio. Ou seja, o estudante fica tolhido de conhecimentos mais gerais que são provenientes dos conteúdos disciplinares, o que

pode impactar negativamente no desempenho dos estudantes em processos seletivos, a exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Logicamente, essa “formação parcial” não dará base suficiente para o chamado processo de “construção de Projeto de Vida” e muito menos terá eficiência nas questões relacionadas aos aspectos socioeconômicos, físicos e emocionais do aluno. Aqui, percebemos que o jogo político existente na referida lei é justamente mascarar a sua real intenção, que é preparar o estudante para o mercado de trabalho de acordo com as doutrinas do neoliberalismo. Segundo Ball (2014, p. 25), “o neoliberalismo se caracteriza nas relações materiais quanto sociais envolvidas e a economização da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro”.

O Projeto de Vida (PV) está alinhado ou subjugado aos ditames do mercado e está significado como um projeto de preparação desse estudante para sua atuação como trabalhadores em vários setores econômicos da sociedade. Isso fica claro no inciso 6º, quando é colocada a possibilidade da inclusão das chamadas “Vivências das Práticas de Trabalho” no setor produtivo. Sabemos que o setor produtivo tem grandes interesses em mão de obra qualificada e a escola se torna a grande “incubadora” dos projetos sociais pensados pelos grandes empresários.

O Quadro 10, apresentado a seguir, exibe um comparativo, de forma resumida, das principais mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro em função da Lei 13.415/2017. Essas mudanças têm impactado de forma direta os educadores e educandos que tiveram que se adaptar a um novo ensino médio, visto que foram retiradas dessa etapa da educação básica conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade.

Quadro 9 — Principais mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017

Lei 13.415/17			
Antes		**Depois**	
Currículo	Não existe um currículo básico mínimo, ainda que a LDB determine a necessidade de Base Nacional Comum.	**Currículo**	Currículo definido pela Base Nacional Comum Curricular.
Itinerários formativos	Os alunos devem cursar as 13 disciplinas ao longo dos três anos do EM.	**Itinerários formativos**	Os alunos poderão escolher quais disciplinas querem cursar.
Carga horária	800 horas por ano.	**Carga horária**	1000 horas por ano.

Lei 13.415/17			
Antes		**Depois**	
Disciplinas	13 disciplinas são obrigatórias nos três anos do EM.	**Disciplinas**	Somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórias nos três anos do EM.
Professores	Somente profissionais com curso de formação de professores podem lecionar.	**Professores**	Profissionais com notório saber reconhecidos pela instituição de ensino.

Fonte: elaboração própria (2022).

Essas inferências na Política Nacional Curricular (PNC) foram norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vislumbra um currículo adequado às demandas sociais vigentes no Brasil. Segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC tem

> [...] caráter de normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, *on-line*).

As escolas públicas de ensino médio poderão flexibilizar o seu currículo de acordo com as suas particularidades: realidade, localização, cultura, economia, mas essa flexibilização curricular deve está ancorada e alinhada com as diretrizes curriculares da BNCC.

A BNCC alinha de forma sistemática como o currículo deverá ser adotado pelos sistemas de ensino em todo Brasil, independentemente da localidade, entretanto, essas orientações curriculares devem observar a realidade de cada estado federativo. Dentre os textos legais e normativos, relativos à política curricular, temos a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Tal documento tem por finalidade articular-se com

> [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BRASIL, 2018, *on-line*).

A DCNEM é um importante documento que integra a política educacional e curricular com objetivo de direcionar as práticas escolares por meio do currículo, ou seja, a DCNEM é um instrumento político-pedagógico que fundamenta ações pedagógicas nos espaços de ensino.

A portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, estabelece normas para a instituição dos chamados Itinerário Formativos (IF) nas escolas do EM e como essas instituições deverão se organizar para pôr em prática e atender o que determina o disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além de estabelecer normas, a resolução também assegura suporte técnico e financeiro às escolas, bem como o desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho. No tocante à portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (CNINEM). O Quadro 11, adiante, apresenta o referido cronograma:

Quadro 10 — Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil

Ano	Ação
2020	Elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos.
2021	Aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; escolha e distribuição das obras, projeto integradores e projetos de vida; elaboração e consolidação da versão preliminar das matrizes de avaliação das quatro áreas de conhecimento para a formação geral básica e os itinerários formativos;
2022	Implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; escolha e distribuição, por área de conhecimento, das obras de formação continuada e dos recursos educacionais digitais; definição da estrutura das matrizes e preparação das versões preliminares; validação pedagógica das matrizes; laboração do documento básico; validação pedagógica das matrizes das quatro áreas do conhecimento, para a formação geral básica e os itinerários formativos, e elaboração da versão final; elaboração do documento básico do exame; publicação da portaria do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio.
2023	Implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; escolha e distribuição das obras literárias; montagem e aplicação dos pré-testes; análise dos resultados dos pré-testes e validação das matrizes;
2024	Implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; escolha e distribuição dos materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos; publicação das novas matrizes de avaliação do Saeb; aplicação do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio.
2022 a 2024	Monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

Fonte: elaboração própria (2022).

O Quadro 11, ora apresentado, expõe uma visão ampla de como o ensino médio deverá ser implementado nas escolas. Percebemos que essa implementação vem acontecendo aos poucos e que, no prazo de 5 anos, todas as escolas de nível médio deverão estar funcionando de acordo as diretrizes da Lei nº 13.415/2017.

O ensino médio é percebido como arena político-social para o desenvolvimento educacional dos jovens. Esse desenvolvimento educacional dos jovens está atrelado à relação dessa juventude com o trabalho, à região do país a qual pertencem, além de outras características que definem o jovem. O ensino médio, que faz parte da formação básica do sujeito, torna-se o lugar em que fica mais visível essa dualidade entre a formação social e a formação produtiva. Muito se tem debatido sobre as mudanças propostas pelas políticas educacionais no Brasil e como elas demarcam o lugar do sujeito na sociedade e qual o papel ele terá que “encenar” diante do mundo contemporâneo.

Essa primeira etapa, como podemos vislumbrar no ciclo de política, é o contexto de influência. No contexto de influência são iniciadas as discussões sobre as políticas educacionais em que grupos ideológicos articulam seus interesses particulares, perspectivando, assim, definir quais caminhos as políticas curriculares devem percorrer. Esse contexto agrega interesses sociais que estejam alinhados com as demandas de cada grupo ali envolvido, principalmente grupos políticos e governos.

O contexto de influência, pensado por Ball e Bowe (1992), tem uma maior significância quando se projeta esse contexto nas análises das políticas educacionais para o mundo global. Os discursos sobre os rumos da educação, na contemporaneidade, perpassam por influências internacionais, com a pretensão de uma educação globalizada, que esteja alinhada com os interesses da economia mundial. O mercado educacional vende soluções e sonhos para uma educação de qualidade. Grandes instituições, organizações, fundações etc., a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI), buscam consolidar e exercem influência na construção de políticas educacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

O ensino médio brasileiro, a partir da Lei nº 13.415/2017 segue a lógica dessa educação globalizada, mas que, ainda, é deficiente no que diz respeito a uma “educação de qualidade.” Para que o novo ensino médio de fato começasse a ser implementado e assegurado de acordo com as leis educacionais vigentes do Brasil, as

Diretrizes Curriculares do Ensino Médio passaram por reformulações e adequações às matrizes curriculares. Essa etapa, no ciclo de política, é chamada Contexto de produção de texto, ou seja, é um texto político que representa a política a ele vinculadas, são textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Os textos políticos não devem ser compreendidos como textos prontos e acabados, mas percebidos como textos contraditórios e que precisam ser lidos de acordo com o tempo e o local de sua produção. Os textos políticos para o novo ensino médio são: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A atuação de grupos na interpretação ou reinterpretação dos textos políticos trazem um olhar sobre como tem sido articuladas às políticas educacionais, bem como sobre como vem sendo traçadas disputas sobre os processos nos quais as políticas para o novo ensino médio são envolvidas. A produção de textos se dá em meio a negociações e acordos entre grupos políticos e/ou sujeitos da política que não são especialistas em políticas curriculares. Assim, surgem frequentemente vários textos políticos que estão alocados em outros espaços da política.

O contexto da prática, podemos dizer que é a parte mais importante no processo de investigação do Novo Ensino Médio. Para Ball (1992), no contexto da prática a política é analisada e interpretada, de modo que pode sofrer intervenções, com isso, mudar a política original. As diferenças existentes entre os profissionais, nesse momento de contato com os textos políticos, farão a interpretação dos textos de acordo suas experiências de vida, como já dissemos. Os autores dos textos políticos almejam que eles sejam lidos ao “pé da letra” mantendo os significados dos textos. Entretanto, as interpretações podem em um dado momento contestar, rejeitar, reafirmar ou, de maneira superficial, reproduzir os significados dos textos.

3 CURRÍCULO BAHIA E O PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR

3.1 Ensino Médio baiano à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

A readequação curricular para o novo ensino médio, cujo alicerce é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe grandes desafios para educação brasileira, principalmente para os estados como a Bahia, que é um estado particularmente diverso culturalmente.

> A educação baiana, assim como todo o país, passa por um profundo processo de readequação curricular preconizada pela BNCC e pela Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Isso representa um desafio muito grande considerando a singularidade, diversidade, cultura, e aspectos socioeconômicos de cada região do estado. Pensar em um currículo que assegure uma formação integral do aluno contemplando a realidade social em que está inserido, é traduzir os aspectos políticos pedagógicos de acordo ao interesse de cada público, que será diretamente atingido por políticas formuladas em contextos de influências homogêneas. É preciso admitir que o currículo sofrerá interpretações e conformações à localidade ou espaço social, respeitando as diferenças e/ou as identidades sociais e individuais. A escola é o espaço em que o processo de reconhecimento das diferenças deve assegurar os processos de identificação dos sujeitos em suas posições (TEIXEIRA; MOREIRA, 2020, p. 2).

Apesar da promulgação da Lei nº 13.415/2017, determinada pelo governo federal, o ensino médio baiano caminhou ainda no ano de 2018 de acordo com a estrutura do ensino médio antes da referida lei. As escolas mantiveram, no ano de 2018, o Ensino Médio no formato de séries anuais (três anos), com uma carga horária total de 2.400 horas, devendo ser cumpridas anualmente 800 horas, com um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.

As referências curriculares foram constituídas em novembro de 2015, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio da superintendência de Políticas para a Educação Básica (SEC/SUPED). Os manuais foram distribuídos para todas as escolas da rede estadual por intermédio de uma coletânea com cinco volumes: quatro dedicados às orientações curriculares correspondentes as quatro áreas de conhecimentos (linguagens; matemática; ciências da natureza e ciências humanas) e um volume que trata das orientações curriculares de forma geral.

A estrutura curricular proposta considera uma base comum e uma parte diversificada, como dimensões formativas, devendo essas serem trabalhadas de forma integrada como modo de fortalecer uma identidade nacional que respeite às diversidades regionais e locais (PÓVOAS, 2018, p. 1009-1010). O novo currículo Bahia para o ensino médio vem passando por essas adequações, respeitando, como já dissemos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Para a BNCC, o ensino médio deverá garantir uma formação integral do aluno mediante aprendizagens essenciais organizadas por áreas de conhecimento.

> As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199856), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela (BRASIL, 2018, p. 469-470).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formulada depois da medida provisória nº 746/2016 e que, em 2017, foi transformada na Lei 13.415/2017 instituiu um novo currículo para o ensino médio brasileiro. Segundo o governo federal, o currículo antigo do ensino médio não tinha aspectos que dessem, aos jovens brasileiros, autonomia na sua construção como cidadão e a busca pela sua autoestima. O discurso de que existiam grandes problemas no ensino médio (taxa de evasão, repetência, distorção idade-série etc.) acelerou para que as novas propostas curriculares do ensino médio fossem aprovadas por diversos órgãos reguladores da educação, tal como o Conselho Nacional de Educação.

> Valendo-se de argumentos de que as altas taxas de evasão e de repetência registradas no ensino médio brasileiro estavam vinculadas a um modelo de currículo pouco atraente para os jovens, o Ministério da Educação (MEC), contando com o apoio das diversas mídias, colocou em circulação um conjunto discursivo endereçado a sociedade em geral, mas, muito especialmente, à juventude, a qual foi mobilizada pela apologia do jovem com poder de decisão, cabendo a ela, e não mais aos currículos, traçar seus percursos acadêmicos profissionais de acordo com suas vocações e aptidões. Para isso, a reforma secundarista propôs agrupar disciplinas e percursos diferentes a serem escolhidos pelos estudantes após terem cursado uma suposta base comum. Na esteira destas disposições legais, em abril de 2018, o MEC encaminhou para a apreciação e discussão do Conselho Nacional de

> Educação (CNE) o documento normativo Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), no qual fica evidente a compreensão autoritária e tecnicista de currículo para além das interferências a princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, em especial, no que tange à pluralidade de concepções pedagógicas, a valorização dos conhecimentos locais, gestão democrática e participativa, entre outras alterações que afetam diretamente as práticas escolares (PÓVOAS, 2018, p. 1005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) trazem orientações e definições para o planejamento dos currículos de escolas e de sistemas de ensino. Conforme o referido documento,

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BRASIL, 2018, *on-line*).

Lançadas no ano de 2018, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se tornaram o marco regulatório preconizando a estruturação do novo Ensino Médio na tentativa de garantir uma educação que, em geral, possibilite a formação integral do sujeito, mediante a qual tenham condições de expressar seus valores. O DCNEM no seu artigo 5º, inciso II, faz referência ao Projeto de Vida no ensino médio e pontua que ele será uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar, construindo assim, uma dimensão pessoal, cidadã e profissional do estudante.

O Currículo Bahia, nos últimos dois anos, vem sendo forjado na tentativa de adequar o ensino médio baiano à nova realidade trazida pelas políticas educacionais vigentes no Brasil. Essa tentativa de mudanças no ensino médio baiano encontrou vários entraves no processo de construção do Currículo Bahia, realizando, segundo o Documento Orientador, versão 2020, ações voltadas para definir as diretrizes curriculares baianas para o ensino médio.

> Nos últimos dois anos a SEC realizou um conjunto de ações voltadas a difundir os dispositivos legais, fomentando o debate entre estudantes e educadores que atuam nas escolas, provendo instrumentos que possibilitaram às Unidades Escolares construírem um Plano de Ação com o máximo de autonomia. Dentre essas ações, destacamos: Escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares, realizada ao longo de 2018 e 2019, Diagnóstico da Rede de Ensino, Construção da Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023, Definição da oferta e flexibilização da carga horária nas escolas da Rede, Formação de

> gestores e coordenadores pedagógicos, presencial e à distância por meio de ambiente virtual e Definição da Governança, em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes áreas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2020, p. 4).

A Professora Alessandra Assis, em sua argumentação na audiência pública sobre a DCRB, etapa ensino médio, mostrou-se preocupada com a publicização das Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (DCRB), ainda que o documento representasse uma oportunidade de autonomia da educação baiana em que se pretende construir um Projeto Político Pedagógico para a formação da juventude baiana.

Para a presidente do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), o currículo não é um mero instrumento técnico, mas um dispositivo de construção social do conhecimento e que tem como pano de fundo o projeto de sociedade e quais sujeitos a educação quer formar dentro da nossa realidade. Ela questiona se seria esse momento de fazer uma mudança tão importante e complexa no ensino médio frente às dificuldades impostas pela atual realidade em que a sociedade vive, devido à pandemia que nos assola e que ainda nos assusta.

Em seu discurso pudemos perceber que há uma grande preocupação do Fórum Estadual de Educação da Bahia referente à participação da comunidade educacional na construção da DCRB, já que isso demandaria muito tempo na leitura e análise minuciosa do documento. Entendemos que a construção coletiva de projetos políticos educacionais se faz necessária para que as demandas ali representadas sejam amplamente discutidas e reconhecidas dentro dos processos educacionais.

Para a gerente do SESI/Bahia, Cléssia Lobo, que também participou da audiência pública realizada pelo CEE, a DCRB é um importante instrumento de colaboração para educação de nível da Bahia. Ela enfatiza em suas palavras que a autonomia dos estudantes em suas escolhas dentro das escolas é algo importante para prepará-los para além de suas escolhas de vida, os dando dignidade cidadã. De acordo com a gerente o SESI, para o novo ensino médio é necessária uma base sólida para que os jovens explorem novas escolhas e seus projetos de vida. Os objetivos do SESI para a implementação do novo ensino médio estão relacionados à concepção de alternativas de natureza técnico-pedagógicas e gestão, que possam contribuir de forma inovadora para a formação humana, cidadã e profissional dos jovens. Esses objetivos segundo Cléssia Lobo estão basificados em normativos legais. São eles: a Lei

13.415/2017; o DCNEM (de novembro de 2018); a Homologação da BNCC, etapa ensino médio (dezembro de 2018); o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (dezembro de 2018) e as Referências Curriculares para elaboração de Itinerários Formativos (dezembro de 2018).

Segundo a gerente, o SESI, desde 2017, vem implementando o novo formato do ensino médio, tendo em vista que a instituição trabalha com o ensino médio vinculado à educação profissional. O SESI tem por finalidade incluir os jovens em carreiras relacionadas a ciências, engenharia, tecnologia, artes/*design* e matemática. Por fim, ela faz uma exposição dos itinerários formativos, categorizando as etapas nos processos de formação dos estudantes e a integração das áreas de conhecimento, a exemplo da disciplina de português com artes.

Segundo a Prof. Drª Gabriela Pimentel, que também esteve presente na escuta pública realizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), a iniciativa de debates sobre a educação é um momento de construção, de ouvir outras opiniões, no sentido de enriquecer os debates sobre a educação. Em sua fala, a professora nos lembra que o ensino médio é última etapa da educação básica e que seus fins e objetivos ainda carecem de uma definição precisa na legislação. Segundo a pesquisadora, ainda nos deparamos com uma política educacional fragmentada e pouco visível na sociedade. Na continuidade de seu discurso ela indaga sobre a estrutura legislativa e se essa estrutura garante realmente o direito à educação aos jovens e adultos aptos a ingressarem no ensino médio. Ela pontua muito bem sobre as mudanças ocorridas no ensino médio ao longo da história da educação brasileira, desde a sua nomenclatura a legislações e constituições específicas. Ela finaliza suas ponderações sobre a DCRB nos dizendo que o EM se constitui como direito à educação e que Brasil acumula um déficit histórico e imenso na educação e que a pandemia veio acentuar esse déficit.

Diante dos desafios impostos para a implementação do Currículo Bahia, percebe-se a morosidade do estado baiano em dar uma resposta rápida e eficaz para o enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo ensino médio baiano, principalmente diante da pandemia do covid-19, que tem retirado dos jovens baianos o direito à aprendizagem adequada. Diante da situação pandêmica que o mundo vem sofrendo desde de 2019, a educação foi de longe a mais atingida devido aos processos de isolamento social. A pandemia desnudou a incompetência do Estado brasileiro em implantar ações que dessem aos estudantes condições de permanência em seus

estudos. Na verdade, a pandemia do covid-19 acentuou as desigualdades educacionais em nosso Brasil.

Na Bahia não foi diferente. Muitos alunos da rede estadual de ensino não conseguiram acompanhar as aulas remotas propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), deixando uma marca profunda em jovens que desejavam alcançar êxito em seus estudos. As dificuldades encontradas pelos estudantes para continuarem seus estudos estão intimamente ligadas ao não acesso à rede mundial de internet ou mesmo à falta de meios para acessar computadores, celulares, tablets etc. Vale ressaltar que nossos jovens são de baixa renda e que, muitas vezes, encontram na educação o caminho para sua emancipação como sujeito capaz de transformar sua história de vida e de sua família.

Segundo o Documento Curricular Referencial da Bahia, etapa Ensino Médio, 565 escolas intituladas “escolas-pilotos” deram início à implementação do novo ensino médio, no ano de 2020, em razão dos processos de flexibilização curricular (PFC) que constitui uma demanda curricular pensada em face da realidade vivida pela comunidade escolar.

> É importante ressaltar que, a partir da adesão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação - MEC, via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria nº 649/18 e, também, por meio da adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, intituladas de escolas-piloto, a implementação do processo de flexibilização curricular será iniciada em 2020, apenas com a 1ª série das Escolas-piloto, conforme prevê o cronograma do Programa supramencionado.
> Nesse sentido, as Escolas-piloto já produziram a Proposta de Flexibilização Curricular - PFC e essas receberam a primeira parcela de recurso federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE / Novo Ensino Médio, para iniciarem a flexibilização pretendida e planejada. Além disso, gestores e coordenadores dessas escolas vêm participando de formações pedagógicas, presenciais e em Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, construído para auxiliá-los na construção da parte flexível do currículo, dialogando com professores e estudantes nas Unidades Escolares, uma proposta que faça sentido para as suas realidades.
> Em 2020, as escolas que não estão no grupo “piloto” iniciarão o processo de planejamento da flexibilização curricular para implementação, gradativa, a partir de 2021, com as turmas de 1ª série, conforme explicitado na Tabela 1, apresentada a seguir. A conclusão da transição em toda Rede está prevista para 2023 (BAHIA, 2020, *on-line*).

A flexibilização Curricular, segundo o documento, é uma parte importante para a implementação do novo ensino médio baiano. Ela é pensada pela comunidade escolar

(professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores) no sentido de elaborar um currículo capaz de reconhecer demandas sociais que estejam atreladas à realidade em que essas escolas estão inseridas.

> A parte flexível é a parte mais desafiadora da nova arquitetura curricular do Ensino Médio e deve ser configurada de forma mais dinâmica, respondendo aos interesses dos estudantes, mas igualmente focada no processo de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. 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, *on-line*).

O Quadro 12, apresentado adiante, expõe o cronograma de implementação do novo ensino médio no estado da Bahia.

Quadro 11 — Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia

Grupos de escola	2019	2020	2021	2022	2023
Escolas-Piloto (565)	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	-
Escolas que não estão no grupo “piloto”	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série

Fonte: (BAHIA, 2020, *on-line*).

O Quadro 12 exibe uma visão geral de como as articulações para o novo Currículo Bahia vêm acontecendo de forma gradual no estado com o prazo de cinco anos para alcançar todas as séries do ensino médio. As escolas que não estão no grupo “piloto” foram contempladas como o ensino integral, a partir do ano de 2021, demonstrando assim, que o estado baiano não estava preparado para consolidar o currículo proposto pela BNCC, justamente por não garantir infraestrutura adequada e equipe de profissionais qualificados e bem remunerados, ou seja, a educação básica baiana, principalmente o ensino médio, segue uma lógica de que a educação não é importante para classe política.

> Conforme cronograma supramencionado, as escolas não-piloto iniciarão o processo de implementação do Novo Ensino Médio a partir de 2021. Sendo assim, para essas escolas, o ano de 2020 será de preparação e formação para a nova arquitetura curricular. A Secretaria

> de Educação realizará, a partir de abril, módulos de atualização para professores, gestores e coordenadores pedagógicos sobre temáticas que embasam o currículo do Novo Ensino Médio. Os professores realizarão a inscrição nos módulos que se adequarem aos seus interesses e necessidades formativas. No ano de 2020, as escolas deverão realizar a escuta da comunidade escolar através de rodas de conversa e questionários, disponibilizados pela SEC, com o objetivo de entender quais anseios e necessidades da comunidade, principalmente dos estudantes. A partir desses dados, as unidades iniciam a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) da Unidade Escolar. Ressalta-se que a construção do referido documento deverá ser feita, democraticamente e por toda comunidade escolar. Para isso, a escola deverá compor uma estrutura de governança que auxilie no processo de elaboração da PFC, citada acima. As orientações detalhadas serão enviadas para as escolas a partir de março de 2020 (BAHIA, 2020, *on-line*).

A chamada Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) é o ponto-chave da articulação do Currículo Bahia e é perante esse ponto que os discursos, dentro de uma pluralidade de fenômenos sociais, vão caracterizando e/ou fundamentando o currículo baiano perspectivando um ensino médio capaz de reconhecer as diferenças, as realidades e as culturas alocadas nos espaços escolares.

O documento orientador para implementação do novo ensino médio baiano, versão 2020, elenca princípios de orientação curricular, com isso, constitui fundamentos básicos para elaboração do novo currículo do ensino médio. O Quadro 13, adiante, apresenta os princípios de orientação desse currículo.

Quadro 12 — Princípios de orientação curricular

Princípios	Finalidades
Direitos Humanos	Alicerce fundamental para qualquer ação educativa e deverão ser amplamente divulgados, valorizados e promovidos nas práticas pedagógicas exercidas na escola. Norteadores para conduzirem as relações interpessoais da comunidade escolar, permeadas pelo respeito à diversidade dos grupamentos humanos ali existentes e, também, ao multiculturalismo presente na escola, o qual reflete a constituição do povo baiano. A escola como lócus do conhecimento não deverá se constituir em um espaço que legitima a exclusão, o preconceito, a discriminação e/ou racismo de qualquer natureza: de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional, econômica, cultural, de raça ou etnia e de condição de deficiência.

Princípios	Finalidades
Trabalho - como princípio educativo	Concebe o trabalho na sua dimensão ontológica, na sua relação necessária com a produção da vida, na reprodução da existência física, biológica, como também cultural, social, estética, simbólica e afetiva. O trabalho é a categoria fundante pela qual o homem produz e reproduz a sua própria realidade; é a mediação humana na natureza para suprir as suas necessidades de sobrevivência, incluindo o próprio homem, que também é natureza. Essa mediação pode produzir ou reproduzir dois tipos de realidades: a alienada - quando a humanidade não se apropria dessa realidade e a transforma para seu bem-estar e sobrevivência, reproduzindo-a; ou quando se apropria dela e a transforma, garantindo a sobrevivência e sustentabilidade da vida no planeta. Só é possível se apropriar da realidade e transformá-la por meio do conhecimento. Assim, o trabalho como princípio educativo, deve ser premissa para a organização e planejamento curricular nas escolas, mediante seleção intencional e crítica dos conhecimentos, valores e princípios pedagógicos e curriculares adotados pela escola, também, deve ser premissa para adoção de metodologias e processos avaliativos que promovam a formação integral do estudante, oportunizando-os o acesso aos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para a compreensão histórica do processo de construção do conhecimento e da sociedade e para intervenções na realidade.
A pesquisa como princípio pedagógico	A pesquisa, aqui, pode ser definida como forma de ver, compreender e transformar o mundo. A curiosidade, inerente ao ser humano, pode proporcionar a integração do conhecimento sistematizado com as práticas cotidianas, entendendo que ao reconhecer, analisar, questionar e buscar a transformação da sociedade em que está inserido, o ser humano está realizando pesquisa. O que se deseja é que isso aconteça de forma intencional. A escola, ao trazer esse princípio para sua prática pedagógica, cumpre o seu papel para contribuir na formação de cidadãos emancipados.
A sustentabilidade socioambiental como meta universal	A elaboração de políticas públicas intersetoriais (educacionais, de saúde, econômicas e ambientais) para as mudanças de atitudes, tomada de decisões e efetivas ações de conservação e/ ou preservação ambiental em nosso planeta se tornam urgentes. As multicausalidades da crise socioambiental planetária, contemporânea, que não se limita às fronteiras geográficas imaginárias criadas pelo homem, precisam ser conhecidas e debatidas com os estudantes e comunidade local, para decisões individuais e coletivas, no âmbito local, regional e global. Os modos de produção e de consumo da sociedade capitalista proporcionam um esgotamento dos recursos naturais tornando esse modelo de sociedade insustentável para manutenção da vida.

Fonte: elaboração própria (2022).

Contextualizar o currículo Bahia, seguindo uma lógica educacional de qualidade e que traga eficiência no processo de ensino e aprendizagem, requer, por parte do governo, maior engajamento com a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, pais de alunos etc.) para que se possa, de fato, garantir uma formação integral dos alunos, preparando-os para as demandas sociais impostas por um mundo globalizado, segundo os moldes do neoliberalismo. O neoliberalismo vem de forma contundente propor uma educação mercadológica, ou seja, que esteja atrelada a projetos educacionais privados retirando do Estado a autonomia em formular políticas educacionais.

No documento orientador, para a implementação do novo currículo Bahia 2020, fica claro como tem sido articulados os processos de construção do documento, na medida em que tal currículo se torna um texto político que perpassa o viés do que Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) vão chamar de ciclo de políticas. Segundo os autores, ciclo de política influencia como são percebidas as políticas educacionais regulamentadas por leis educacionais.

Relacionar o documento referencial para a implementação do novo currículo Bahia com o ciclo de política de Ball, é, na verdade, buscar uma compreensão de como se tem organizado esse documento, no sentido de tensionar as relações de poder e articulações existentes por trás desse novo currículo proposto. Mesmo sabendo que o documento analisado não tem poder de lei, ele se torna um texto político que perpassa por contextos. Contextos de produção dos textos e contexto da prática não se tratam de espaços estanques, mas de um fluxo contínuo, um espaço de fronteira (PÓVOAS, 2018, p. 1008).

Ao aprofundarmos a reflexão acerca dos contextos em Ball, podemos situar o Currículo Bahia nos contextos. Contextos situados, Contextos culturais profissionais, Contextos materiais e Contextos externos. Os Contextos Situados estão relacionados ao Sistema de Gestão Escolar (SGE) que é responsável pelas matrículas dos alunos, programação e provimento de professores e lançamento de notas e faltas no SGE. Fatores situados, referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como estabelecimento de uma escola, sua história e matrículas (BALL, 2016, p. 38).

No contexto de culturas profissionais, para o Documento Orientador do novo Ensino Médio, o professor deverá ser percebido como profissional mediador do conhecimento que contribui para o desenvolvimento da sociedade. “Culturas

profissionais referem-se a variáveis pouco menos tangíveis [...] o envolvimento dos professores dentro das escolas” (BALL, 2016, p. 45).

> O professor precisa ser visto como importantíssimo ator no processo educativo, mediador dos conhecimentos que contribui para a formação de uma sociedade pensante. Esse professor deve ser formado para ter a compreensão da sua responsabilidade pois é ele quem que planeja as práticas e escolhe as metodologias a partir de uma intencionalidade pedagógica, comprometendo-se com o trabalho educativo baseado nos conhecimentos historicamente estruturados pelos seus alunos (BAHIA, 2020, *on-line*).

Nos Contextos Materiais, o presente documento diz que as escolas deverão humanizar os espaços para receber os alunos, sistematizando o conhecimento por hora produzido pela sociedade. “O Contexto Material refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamento, mas também aos funcionários [...] a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não)” (BALL, 2016, p. 48)

> A escola é a estrutura formal, a instituição que viabiliza o acesso aos saberes oriundos dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o saber científico elaborado. A escola viabiliza a interação, a orientação, a reflexão acerca da realidade vigente, a humanização e é o espaço onde ocorre a sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. É importante não perder de vista a importância dessa instituição na formação do sujeito. Não podemos permitir o esvaziamento da escola no que tange à sua função primordial, dessa forma permitindo que ela exerça o seu papel social (BAHIA, 2020, *on-line*).

Os Contextos Externos, presentes no documento orientador para implementação do novo Ensino Médio, são as leis que regulamentam o novo currículo. Aqui, estamos pensando em aspectos e expectativas gerados pelos quadros das políticas locais e nacionais (BALL, 2016, p. 57).

> Com base nos normativos legais que amparam a nova configuração do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Etapa do Ensino Médio; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (DCNEM), as principais ações relacionadas ao tema, programadas para acontecer em 2020, incluem: Construção coletiva do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, Etapa do Ensino Médio, à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos Itinerários Formativos. Oferta de Unidades Curriculares Eletivas para composição da carga horária, por meio das escolas, para a escolha dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Ajuste da carga horária para 1000 horas-relógio/anuais (BAHIA, 2020, *on-line*).

Contextualizar o Currículo Bahia é perceber como ele vai sendo construído, ou seja, como de fato é percebido pelos atores envolvidos na sua reformulação. O contexto, segundo Stephen J. Ball (2016), é importante na atuação da política educacional. “A política cria contextos, mas o contexto também precede a política” (BALL, 2016, p. 36). O autor identifica nas políticas educacionais contextos que estão diretamente

> Situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrícula); culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas); materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); externos (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo...) (BALL, 2016, p. 38).

Pensar o Currículo Bahia por meio do contexto de influência, do contexto da produção e do contexto da prática possibilita compreender como o CB vem sendo construído desde a promulgação da Lei nº 13.415/2017, sobretudo em relação aos efeitos produzidos na educação baiana, que se dá de forma ainda tímida e não garante a implementação do novo ensino médio na sua integralidade.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)foi construído por meio de vozes que estiveram envolvidas em todo processo de implementação da base curricular da Bahia, para tanto, foram produzidos textos políticos mediante a escuta de estudantes, de professores e das comunidades escolares, ao longo de 2018 e 2019 (contexto de influência) (BAHIA, 2020).

No contexto de produção de texto a DCRB trouxe agentes que estiveram envolvidos no processo de construção da arquitetura curricular baiana, para em conjunto estruturar de forma provisória as diretrizes para a implementação do novo ensino médio. Para que a DCRB estivesse mais alinhada com os aspectos culturais, realidade, comunidade escolar etc. as escolas-piloto foram convidadas a elaborar a Proposta de Flexibilização Curricular respeitando as particularidades e singularidades da comunidade escolar (contexto da prática).

> Fazendo uma relação do currículo para o novo ensino médio no estado da Bahia com a abordagem de ciclo de política de Ball, pode-se perceber que o currículo proposto pelo estado, mesmo com processos de escutas de agentes sociais (chamando aqui de agentes sociais, os membros que compõe a comunidade escolar), a política curricular da Bahia perpassa pelos três processos de abordagem do ciclo de política: a política curricular proposta (contexto de influência) caracterizada pelas intenções do governo baiano de acordo com a Base Nacional

> Comum Curricular - BNCC, a política curricular de fato (contexto de produção de texto) preconizada nos documentos normativos que regem o Documento Orientador, a política de uso (contexto da prática) que é pensada a partir de um viés local e identitário onde a prática política pedagógica possibilita novos olhares para uma educação que garanta o respeito e às diferenças existentes dentro do espaço escolar dialogando com as diversidades existentes em cada território de identidade no estado da Bahia. Ainda usando a abordagem de ciclo de Política de Ball, cabe aqui uma pergunta, tendo como base os dois últimos contexto de ciclo de política expandido pelo o autor, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política: Quais resultados ou efeitos da implementação do Novo Ensino Médio na Bahia? E quais foram realmente as estratégias políticas usadas para pensar o novo Ensino Médio? (TEIXEIRA; MOREIRA, 2020, p. 5).

O novo ensino médio, de acordo com o texto preliminar que orienta as escolas nos processos de configuração dessa etapa da educação básica, deverá garantir uma educação que respeite as particularidades de cada escola e a realidade em que ela está inserida. O currículo para o novo ensino médio baiano deverá ser orientado por premissas, a saber:

- O projeto de educação, sociedade e de formação do ser humano deve estar alinhado com a busca pela transformação social e justiça social;
- A formação das juventudes nas escolas baianas deve propiciar o desenvolvimento de seres humanos integrais e, nesse sentido, a escola deve pensar em sujeitos de direitos e deveres, construtores de sua história, com uma consciência crítica que lhes possibilite autonomia ao se relacionarem com este mundo e não simplesmente de subserviência.
- É tarefa da escola é estimular os estudantes a um olhar crítico sobre a sociedade, com vistas à atuação sobre esta;
- A escola deve contribuir para a efetiva ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes por intermédio da mobilização de conteúdos e saberes que se inter-relacionam;
- A escola é a instituição social onde as contradições, as relações de poder e os conflitos também se manifestam e precisam de tratamento e mediação nas relações interpessoais;
- Não há neutralidade na produção de conhecimento, considerando que os sujeitos envolvidos são guiados por sua motivação e por sua história;
- Ainda que os estudantes do Ensino Médio baiano trilhem percursos formativos diversos, precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem,

respeitando as desigualdades, independentemente da sua origem social, da sua cor, do seu gênero, do seu local de moradia, de onde se localiza a sua escola ou de outros possíveis marcadores de diferenças que se explicitam em cada jovem.

- A política de territorialidade baiana deve ser compreendida como possibilidade de enriquecimento das diversas arquiteturas curriculares que podem se alinhar às especificidades e dinâmicas sociais existentes no Estado;
- Considerando que uma parcela significativa dos jovens com idade entre 15 a 17 anos não conseguem o sucesso escolar esperado, de acordo com os dados do IDEB (2017), é importante que os currículos considerem as especificidades das juventudes baianas, buscando orientar as escolas para a necessária universalização do acesso, estímulo à permanência, consequentemente, do sucesso escolar dos estudantes.

A não escolaridade dos jovens baianos ainda é um estigma social e, diante das dificuldades encontrada pelos nossos jovens em frequentarem uma educação de qualidade e um ensino eficiente, é que muitos desses jovens se veem fora da escola devido a uma educação precária e sem prioridade de investimentos pelas políticas educacionais e públicas.

> A expansão da escolaridade para grande parte dos jovens brasileiros não foi acompanhada dos investimentos necessários para a recepção de uma nova e numerosa geração de estudantes, notadamente quando isso se refere aos jovens das classes populares. A inadequação tanto se refere aos baixos insumos matérias, que se refletem na precariedade da maioria dos prédios escolares, quanto nas inadequadas articulações curriculares que não respondem às perspectivas de aprendizagens e sociabilidade escolar almejada pelos jovens estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 184).

A escolarização dos jovens não acompanhou as demandas sociais contemporâneas, as escolas ainda continuam sem condições mínimas de recepção dos jovens estudantes brasileiros, no sentido de não reconhecimento das particularidades desses alunos. O ensino médio brasileiro é a parte da educação básica que recebe esses jovens, porém, as políticas educacionais para o ensino médio não conseguem articular um ensino médio com as demandas sociais inerentes a esses jovens.

> As DCNEM concebem a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológicas e etárias, mas que se encontram articulada com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e

> culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do ensino médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizada e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011) (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015, p. 81).

A educação dos jovens deve ser pensada para possibilitar o desenvolvimento da autonomia, da auto valorização e do crescimento pessoal projetando-os para um futuro promissor e transformador de suas histórias de vida.

3.2 Projeto de Vida: pressupostos de mudanças no protagonismo juvenil ancorados na BNCC e na DCNEM

Para a compreensão sobre como o *Currículo Bahia: Projeto de Vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no ensino médio*, partimos, inicialmente, da análise textos políticos legais e de discursos políticos em torno do Projeto de Vida no ensino médio, com pressuposto de mudança de atitude dos jovens em suas realidades. Trazer uma discussão sobre os aspectos sociais, geracionais e curriculares do EM significa, por muitas vezes, entender que não é uma tarefa fácil, justamente pela complexidade do tema em questão.

Em sua fala na audiência pública sobre a DCRB etapa ensino médio, a professora Gabriela Pimentel (2022) nos diz que “EM faz parte do epicentro das discussões das políticas educacionais e curriculares”, assim, para Pimentel (2022, informação verbal), “a própria nomenclatura do EM ao longo da história desse nível de educação são materializadas em reformas e mudanças curriculares”. A professora nos lembra que “discutir um EM é um tema complexo, é um tema que envolve muitas discussões e questões que perpassam a escola, a gestão educacional e o próprio conceito e trabalho com a juventude” (PIMENTEL, 2022, informação verbal).

O ciclo de política foi a base teórico metodológica que utilizamos para consolidar essa pesquisa. Por isso, utilizamos o contexto de influência e o contexto de produção de texto, de acordo Ball (2011), cujo propósito dentro dessas perspectivas teóricas foi responder a nossa questão de pesquisa. Para isso, procedemos nas leituras dos textos legais que trouxessem o Projeto de Vida como competência curricular para o protagonismo juvenil, a saber: a Lei 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018. No recorte dessa pesquisa nos dedicamos em compreender como o Projeto de Vida

está significado dentro das Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (DCRB) de 2021.

O termo Projeto de Vida, surge na Lei 13.415/2017, no § 7º, que menciona a importância do currículo para o ensino médio considerando a formação integral do aluno, tendo o Projeto de Vida articulado com as demandas em seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Entende-se, portanto, que as escolas deverão elaborar projetos políticos pedagógicos, no sentido de valorar a formação integral dos alunos em consonância com os itinerários formativos, que para Lei 13.415/2017 se apresentam da seguinte maneira: Linguagens e suas Tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Esses itinerários formativos deverão estar alicerçados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo sendo organizados nos chamados “Arranjos Curriculares”. Quando nos deparamos com essa nomenclatura “arranjos curriculares”, percebemos que era importante indagarmos em que medida esses arranjos curriculares, de fato, consolidariam a política curricular dentro dos espaços escolares.

O significado da palavra arranjo, está ligado à ideia de remendo, acomodação, reparo etc. O Art. 36, da lei 13.415/2017, por hora descortinada, abre uma brecha para que as instituições de ensino observem um currículo próprio, ou seja, elaborem a Flexibilização Curricular que, em outras palavras, significa arranjos curriculares. A flexibilização curricular é o momento em que as escolas de ensino médio deverão pensar e planejar um currículo de acordo com suas demandas e realidade local, em consenso com a BNCC, garantindo aos estudantes o direito de escolherem sua formação dentro do seu Projeto de Vida profissional e pessoal.

Apesar da orientação da referida lei de que se componha o currículo de acordo com os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciamos que os chamados arranjos curriculares, em certa medida, não garantirão uma formação integral do aluno nos aspectos relacionados ao conhecimento, pois, os estudantes não terão acesso a todas as áreas do conhecimento propostas pela BNCC. Segundo Lopes e Moreira (2021, p. 294), “a proposta de organização por itinerários formativos vem sendo conectada à possibilidade de construção de um self individual impulsionada pelo discurso de atender a diversidade da juventude”.

A formação integral dos alunos, preconizada na lei 13.415/2017, será de maneiras e jeitos diferentes e essas diferenças curriculares não garantirão equidade, diversidade e igualdade, conforme esperado pela Base. Aquilo que se espera com um Currículo Comum, na verdade, deixará lacunas no processo de ensino/aprendizagem devido às diferenças sociais e regionais do Brasil. Sabemos que o Brasil é um país diverso em aspectos econômicos, culturais e sociais, por isso, pensar um currículo comum para uma educação, que abarca tantas diferenças e sentidos, é não reconhecer a necessidade de uma educação pautada em uma política curricular diversificada, no sentido, de reconhecer as diferenças e as realidades em nossos jovens estão inseridos.

Segundo Moreira (2022, informação verbal, grifo nosso), em sua fala em uma audiência pública realizada no dia 10/03/2022 pelo CEE sobre a DCRB do EM, “é preciso que se faça uma readequação e ajustes do ‘currículo’ a identidade da baiana, mesmo porque no estado já existe uma organização territorial, em que a tradução da Política Curricular no ente federado tem se pautado nas diferenças regionais do estado”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como fio condutor 10 competências, que devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos em sua experiência escolar. Para a Base, “competências está ligada a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, *on-line*).

As competências são: **Conhecimento** (valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade). **Pensamento científico crítico e criativo** (exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade). **Repertório cultural** (valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural). **Comunicação** (utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos). **Cultura digital** (compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas

diversas práticas sociais). **Trabalho e Projeto de Vida** (entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade). **Argumentação** (argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos). **Autoconhecimento e autocuidado** (conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas). **Empatia e cooperação** (exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos). **Responsabilidade e cidadania** (agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários) (BRASIL, 2017, *on-line*).

O Projeto de Vida dentro da BNCC está perspectivado no sentido de que as juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais e que essas juventudes são interlocutores do currículo. Para a BNCC, as escolas devem estar organizadas para receber as diversidades, os percursos históricos, estilos de vida etc. dessas juventudes. Nesse sentido, o Projeto de Vida assegura uma formação que seja inerente às relações desses sujeitos com o mundo. As escolas devem contribuir para formação de jovens críticos e autônomos, proporcionando experiências e processos intencionais, promovendo situações nas quais “o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes” (BNCC, 2017, *on-line*).

Segundo a Resolução nº 3, de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Projeto de Vida é visto como: estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional, além de estratégia pedagógica que tem como objetivo motivar o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, otimizando o planejamento da carreira profissional almejada (BRASIL, 2018, *on-line*). O Projeto de Vida está significado dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como aporte curricular, no intento de desenvolver intencionalmente aspectos sociais, que estejam ligados às emoções dos estudantes e sua relação com o mundo.

A intencionalidade desses textos legais em relação ao Projeto de Vida, é que os estudantes sejam motivados a transformarem suas vidas e que estejam preparados

para o mundo do trabalho. Para tanto, segundo os textos, é preciso que esses estudantes sejam reconhecidos como sujeitos dotados de emoções, pertencentes a um lugar no mundo, que têm relações socioemocionais com outros sujeitos.

Para a BNCC, a Competência Curricular Projeto de Vida deverá ser uma estratégia pedagógica nos espaços escolares de nível médio para efetivar os arranjos curriculares, possibilitando, de acordo os textos políticos anteriormente rasurados, que os estudantes compreendam que sua trajetória de vida, dentro da sociedade e da escola, deve ser planejada estrategicamente para que tenham êxito nas suas futuras escolhas pessoais e profissionais.

Apesar disso, os sentidos produzidos pela BNCC em relação ao Projeto de Vida dos jovens, não condizem com a realidade em que estão imersos muitos jovens brasileiros. O Brasil é um país que possui uma extensão territorial muito grande, que o torna peculiar nos aspectos socioculturais. Além disso, hoje, possui uma população estimada 50 milhões de jovens, segundo Fiaschetti (2021, *on-line*), “é a maior geração de jovens da história brasileira, embora represente um grande potencial de desenvolvimento social para o Brasil, os jovens ainda enfrentam um contexto excludente, violento e desafiador”. De acordo com a plataforma Atlas da Juventude (2020), jovens de 15 a 29 anos estão em situação de vulnerabilidade social e sem oportunidade de formação acadêmica e emprego formal.

Quando relacionamos o Projeto de Vida com o protagonismo juvenil, percebemos articulação com os processos de construção da autonomia do estudante. Na contramão dessa autonomia do estudante que se espera, a política educacional e ou políticas públicas para essa parcela da população brasileira revelam dados político-sociais que demonstram a ineficiência dessas políticas no trato da autonomia juvenil. Pesquisas nos alertam sobre a real situação da maioria dos jovens brasileiros, em que 54% dos deles estão desocupados, 43% já pensaram em desistir dos estudos, 20,02% não completaram algumas das etapas da educação básica, além disso, 5 de cada 10 jovens sentem exaustão ou cansaço constante (ATLAS DA JUVENTUDE, 2020).

Nos textos legais, o protagonismo juvenil também se apresenta como uma estratégia pedagógica, estando ligado à ideia de que os jovens devem ser valorizados em suas particularidades, diversidade de gênero, raça, cor, sexo etc., além de serem conduzidos em processos didáticos pedagógicos que promovam posicionamentos éticos, críticos e reflexivos sobre a sua realidade, com o objetivo de transformarem suas vidas. Esses processos didáticos pedagógicos dentro dos espaços escolares devem

acontecer de acordo com os textos legais, assim, precisam reforçar e valorar os aspectos socioemocionais dos estudantes para além dos muros da escola.

3.3 Projeto de Vida na DCRB: componente curricular para o protagonismo juvenil

> *"O sentido primário e mais verdadeiro desta palavra "vida", na linguagem corrente, não é biológico, mas biográfico. Significa o conjunto do que fazemos e somos, esta terrível tarefa – que cada ser humano tem de cumprir por sua própria conta – de manter-se firme no universo, de conduzir-se por entre as coisas e os seres do mundo. Viver é, certamente, relacionar-se com o mundo, dirigir-se a ele, atuar nele, dele ocupar-se. Se esses atos e ocupações em que consiste nosso viver se produzissem em nós automaticamente, a vida humana não seria um viver. O autômato não vive".*
>
> *Ortega y Gasset, 2010.*

Optamos em começar essa parte da escrita com uma epígrafe de Ortega y Gasset (1983) que nos presenteia com essa definição da palavra vida. Certamente, ele conseguiu visualizar com profundidade as questões humanas em relação ao mundo que se vive. Segundo Klein e Arantes (2016, p. 136) "Projeto de Vida, para o filósofo espanhol, Ortega y Gasset, (1983) aproxima-se da vocação – chamado que atrai a pessoa para determinada direção e implica em uma imagem de vida individual e única". "O ser humano inventa o que vai ser, ele é aquilo que faz das suas circunstâncias; portanto, assim concebido, é, essencialmente, projeto" (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 136).

O Projeto de Vida para o protagonismo juvenil é uma estratégia política pedagógica que se insere nos processos de construção da vida dos jovens dentro dos espaços escolares e para além desses espaços. Compreendemos a juventude como fase da vida em que são depositadas expectativas e possibilidades de transformarem o mundo. De acordo com Klein e Arantes (2016) *apud* Silva; Lopes (2009, p. 137)

“juventude refere-se a uma categoria sociológica, que compreende o recorte etário de quinze a vinte e quatro anos e define-se pelo processo de preparação dos indivíduos para integrarem a sociedade”. A existência humana sempre esteve condicionada às suas relações com o mundo e outros sujeitos. Em cada fase da vida, o ser humano estabelece relações de acordo com as particularidades biológicas, cognitivas e socioemocionais.

Os jovens brasileiros estão marcados pela não oferta de políticas públicas que os reconheçam como sujeitos de direito e capazes de protagonizarem as suas histórias de vida. O jovem sempre lutou por espaços na sociedade, sempre gritou para que suas reivindicações fossem ouvidas e que essas importantes demandas sociais (educação, cultura, lazer, saúde etc.) tivessem prioridade nas políticas públicas do estado. Entretanto, na verdade, cabe-nos uma pergunta: como a juventude brasileira é percebida pelo Estado? Como a educação básica, ou seja, como o ensino médio trará para esses jovens um protagonismo real? O protagonismo juvenil está atrelado as políticas públicas que estejam relacionados às: relações de gênero e enfrentamento à violência contra as mulheres e meninas; relações raciais e enfrentamento ao racismo; sexualidades, direitos sexuais e direitos reprodutivos; prevenção de DST/Aids; uso de álcool e outras drogas; teatro e dança.

O que vemos é uma juventude sonegada de suas histórias, uma juventude que não faz parte de processos políticos sociais, de quem são retirados sonhos e valores. Muito se fala em protagonismo juvenil, em oportunizar a esses sujeitos voz e vez. O termo “protagonismo” refere-se a nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social (AZEVEDO; SILVA; MACEDO, 2015, p. 83). Diante disso, “[...] o protagonismo juvenil diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto, na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (SILVA, 2020, p. 10). Com isso, esses jovens poderão se apropriar criticamente das realidades sociais, econômicas, ambientais e políticas onde estão inseridos, por conseguinte, terem a possibilidade de contribuir para mudanças de realidade.

A educação para os jovens tem se reconfigurado nos últimos anos por meio do currículo, em função da tentativa de oportunizar a esses jovens compreensão do mundo e de sua realidade, porém, eles são relegados de sua compreensão de mundo, quando não são oportunizadas políticas públicas que efetivem os seus direitos.

O analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, em 2019, representou 6,6% dessa população (11 milhões de analfabetos), atingindo 6,9% para os homens e 6,3% para as mulheres (IBGE, 2020). Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%) de 15 anos ou mais, o percentual de analfabetismo mais que o dobro do observado entre as pessoas brancas (3,6%), dessa mesma faixa etária (IBGE, 2020). Entre os brasileiros de 14 a 29 anos, 20,2% não completaram nenhuma das etapas da educação básica em 2019. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos (IBGE, 2020). A taxa de conclusão do ensino médio foi de 76,8% para pessoas brancas e 61,8% para pessoas pretas e pardas em 2018. Os jovens homens pretos e pardos apresentaram os piores índices de conclusão (IBGE, 2019). Mesmo não sendo a nossa pergunta de pesquisa sempre inferimos: qual escola é perspectivada pelo Estado? Qual escola é perspectivada pela sociedade? Sabemos que são perspectivas diferentes porque os sentidos produzidos em torno da escola de EM estão relacionados à compreensão de como a escola é percebida pelos setores da sociedade. Porém, é perceptível que as escolas para o ensino médio não estão estruturadas para de fato conceber um jovem autônomo e crítico de sua realidade.

> A escola com a formação voltada para os jovens, não devem ser apenas espaços de procedimentos voltados para operacionalização do currículo conceitual. É preciso uma formação capaz de formar cidadãos para compreensão crítica da realidade social, econômica, política, cultural, que contribua para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. Porém, a revisão bibliográfica reconhece também que a importante concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio isoladamente não pode transforma-se em política pública se não for acompanhada de outras dimensões, como financiamento, constituição qualitativa e quantitativa do quadro de profissionais de educação, adequada formação inicial e continuada desses profissionais, cenário institucional escolar, dentre outros (AZEVEDO; SILVA; MACEDO, 2015, p. 86).

Vislumbrando um jovem autônomo e que seja capaz de fazer suas próprias escolhas sobre seu futuro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o Projeto de Vida como um dos pilares para a educação dos jovens brasileiros. Para a Base, o ensino médio se torna o caminho que os alunos devem percorrer para alcançar seus anseios e sonhos. Segundo a DCRB, o Projeto de Vida traz a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, em uma apropriação do conhecimento que possibilite ao estudante compreender o mundo do trabalho e fazer escolhas (BAHIA, 2020).

Para tanto, é preciso que a Política Curricular promova o pleno desenvolvimento educacional dos jovens em seus territórios, potencializando suas habilidades coletivas e individuais, concretizar sonhos, aprender, inovar e participar ativamente da economia e da sociedade, como protagonista, em todas as suas esferas. A ideia de jovem, concebida pelo imaginário social, é de um sujeito em constante transformação. A juventude é vista por grupos sociais como a fase da vida em que devem ser atribuídas diferentes expectativas e papéis sociais possíveis de realizações.

O Projeto de Vida, no contexto das atuais mudanças no ensino médio, tem esse papel de atribuir aos jovens papéis sociais, que perfazem suas escolhas de vida nos âmbitos sociais e acadêmicos. Ao terem contato com o Projeto de Vida, os jovens estudantes serão convidados a refletirem sobre as suas escolhas de vida, onde querem chegar e qual profissão querem exercer no mundo do trabalho.

A partir do momento em que as juventudes são institucionalizadas nos processos educacionais, fica clara a intenção das políticas educacionais em conduzir e/ou induzir esses jovens a adentrarem a sociedade adulta por meio do mundo do trabalho, conferindo-lhes responsabilidades pelos avanços da sociedade.

A DCRB, segundo o Conselho Estadual de Educação, é um normativo estadual que 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) (CEE, 2022). A primeira versão das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB), após consulta, pública foi entregue em novembro de 2021 ao Conselho Estadual de Educação (CEE) a fim de que o órgão fizesse o parecer acerca do documento.

Para dar retorno à escuta da comunidade escolar sobre a reforma do ensino médio, que foi paralisada no ano de 2020 devido à pandemia do covid-19, o CEE agendou para março de 2022 três audiências públicas com participação de especialistas e representantes da comunidade escolar. Após a escuta pública, o CEE fez suas considerações sobre a DCRB para deliberar a organização e a normatização em todo sistema de educação do Estado da Bahia concernente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as modificações legais da estrutura do Ensino Médio baiano. Segundo o presidente da Comissão Especial do CEE/BA, Nildon Pitombo (2022, informação verbal), “todo Conselho Estadual de Educação está empenhado em ampliar o debate sobre a reforma do ensino médio, trazendo uma

discussão democrática sobre o tema” (*apud* MOREIRA, 2022). O Quadro 14, a seguir, relaciona as audiências realizadas.

Quadro 13 — Audiências Públicas realizadas na Bahia

Data	Instituições participantes da audiência pública
03/03/2022	União Secundarista de Estudantes da Bahia – UBES – BAHIA. Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA). Sistema “S” e representante das Modalidades de Ensino.
10/03/2022	Institutos de Educação Superior - IES. Fórum de Reitores das Universidades Estaduais da Bahia – FRUEB. Reitores dos Institutos Federais – RIF. Sindicato dos Representantes das Faculdades Privadas e do SINEPE.
17/03/2022	APLB e SINPRO

Fonte: elaboração própria (2022).

As audiências públicas realizadas pelo Conselho Estadual de Educação trouxeram um momento muito importante nos debates sobre a reforma do Ensino Médio baiano, construindo, assim, pontes de diálogos entre a sociedade civil e o governo.

Na análise das audiências públicas, resolvemos nos atentar para as audiências realizadas nos dias 03 e 10 de março de 2022. Na audiência realizada, no dia 03 de março de 2022, estiveram presentes a vice-presidenta da União Secundarista de Estudantes da Bahia (UBES/BAHIA), a estudante Yasmim Barreto, que, naquele momento, estava representando os jovens do ensino médio baiano, também presentes Cléssia Lobo Morais, gerente de educação e cultura do SESI/Bahia, André Luiz Brito Nascimento, representante da UEFS/FEEBA e a Professora Alessandra Assis, representante do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA). Em particular, essa primeira audiência pública nos interessou, justamente por estarem ali representados os setores da sociedade civil vinculados aos jovens (UBES), ao mundo do trabalho (SESI) e às modalidades de educação (FEEBA).

Em seu discurso, a vice-presidenta da UBES/BAHIA, Yasmim Barreto, fez importantes ponderações sobre a reforma do ensino médio, mostrando-se preocupada com a realidade dos jovens secundaristas que ficaram fora da escola por dois anos devido à pandemia. A vice-presidente relatou que devido à crise educacional causada pela pandemia, muitos jovens foram excluídos da educação, voltada para dar autonomia aos estudantes nesse nível de educação. Em sua fala, a vice-presidenta questionou qual a nova realidade do ensino médio esses estudantes vão encontrar e como os espaços escolares estarão preparados para receber esse estudante, já que esses espaços são preparados para a socialização dos jovens. O seu questionamento

se dá justamente por compreender que esses estudantes não tiveram um ensino de qualidade durante as aulas remotas, tendo em vista que muitos não tiveram acesso a essa modalidade devido à falta de aparelhos tecnológicos e, até mesmo, de internet que os garantisse uma aprendizagem eficiente.

Para Yasmim, a DCRB é um documento muito importante para o formato do novo ensino médio na Bahia, pois, ele é completo no sentido de agregar as singularidades dos estudantes e suas diversidades. Apesar da DCRB ser um dispositivo que garante, em certa medida, um ensino médio de qualidade, para ela, a estrutura do novo ensino médio se torna mecanicista, em que os processos pedagógicos vinculam os estudantes diretamente para o mercado de trabalho, o que gera mão-de-obra para as grandes empresas. O discurso da vice-presidenta da UBES/BAHIA nos fez refletir sobre a reforma do ensino médio baiano e como os jovens serão impactados diante das mudanças postuladas pela Lei 13.415/2017 no contexto local.

Assim, concordamos que esse novo formato do ensino médio deixará lacunas importantes no processo de formação dos jovens, já que é mecanicista e deixa de fora do processo ensino/aprendizagem questões inerentes ao desenvolvimento sócio-político dos estudantes, tais como: autonomia, reconhecimento, individualidade etc. Na DCRB é proposto que o jovem secundarista alcance por meio do componente curricular Projeto de Vida a sua autonomia como cidadão reconhecendo a sua individualidade na coletividade, porém, indagamos como o componente garantirá que os jovens estudantes tenham autonomia diante de uma realidade, em que os índices sociais demonstram que os sujeitos nessa faixa etária de 15 a 29 anos não tem acesso a políticas públicas que os motivem a transformarem as suas realidades. Para Moreira (2022, informação verbal), “o perfil dos jovens que adentraram o ensino médio a partir dos anos 2000 têm suas vidas marcadas pela pobreza e conjugam em determinados momentos a realidade escolar com o trabalho"

Para o representante da UEFS/FEEBA, André Luiz Brito Nascimento, a DCRB se preocupa com o novo contexto em que estamos vivendo diante do desenvolvimento do capitalismo globalizado e dos processos de acumulação e reprodução capitalista. Para André Luiz, a DCRB faz limitações sobre o multiculturalismo e sobre as discussões sobre o reconhecimento das diferenças, visto que o respeito às diversidades de culturas de matrizes africanas não são vistas como prioridade nas práticas pedagógicas. Ele tece uma crítica à equipe da Secretaria Estadual de Educação (SEC), responsável pela elaboração da DCRB, justamente por não haver sensibilidade no trato dos temas

voltados para a interculturalidade, pois, não basta apenas reconhecer distintas diferenças culturais ou repertórios culturais, mas que é preciso estabelecer diálogos intercríticos entre essas demandas culturais nos espaços escolares.

Para André Luiz, os objetivos perspectivados dentro das áreas do conhecimento deveriam ser simples, no sentido de pensar como um professor da escola pública irá desenvolver sua prática em sala de aula sem conhecimento específico de temas sugeridos nos objetivos do conhecimento, a exemplo do tema “relativismo antropológico versus colonização etnocêntrica”. Em seu discurso, André Luiz deixou clara a sua preocupação em relação às questões da diversidade cultural existente na escola. É nos espaços escolares que as diferenças se encontram e essas diferenças precisam dialogar para que as relações sejam pautadas no respeito, na empatia e na tolerância.

Na audiência realizada no dia 10 de março de 2022, esteve presente no debate a Pró-reitora de Graduação da UNEB, Gabriela Sousa Rêgo Pimentel, a professora do PPGEd-UESB, Núbia Regina Moreira, e a professora representante do Fórum das Licenciaturas da UESB, Maria Cristina Dantas Pina.

A Prof. Drª Nubia Moreira, em sua fala, traz um olhar sobre o componente curricular Projeto de Vida presente na DCRB, e exibe importantes questionamentos sobre o perfil dos jovens baianos que adentram o EM. Segundo a professora, a temática Projeto de Vida não aparece somente agora, visto que já estava presente na BNCC, mas em outros contextos como espaços discursivos e campos discursivos. Ela ressalta que o Projeto de Vida está ligado à ideia de juventude e que as identidades desses jovens se conectam com os processos culturais em que estão inseridos.

Moreira (2022) ainda ressalta que é dentro das dimensões culturais e do mundo do trabalho que esses jovens vão se constituindo como tais, marcados pelas diversidades culturais e sociais (origem de classe, pertencimentos étnicos, religiosos, sexualidade, localização geográfica). Para a pesquisadora, é em função dessas dimensões que os jovens vão construir estratégias para lidar com as incertezas e limites estruturais nos quais se inserem. Concordamos com seu discurso no sentido de compreender se o jovem, ao terminar o EM, vai realmente se inserir no mercado de trabalho. A professora nos diz que é preciso tencionar o discurso que atribui à escola o *lócus* do trabalho, desviando o sentido de que a escolarização é muito mais que formar para o trabalho e interrogando se a escola consegue acompanhar a demanda temporal do mercado de trabalho.

Além disso, Moreira (2022) apresenta dados da pesquisa de seu orientando Elielson Teixeira que pensa o perfil do jovem do EM da Bahia diante da raça, que é uma especificidade do Estado da Bahia. De acordo com dados da referida pesquisa, coletados no censo escolar, 33.1% dos estudantes não declaram cor, mas 89.1% se declaram negros e pardos. Segundo Moreira (2022) essas informações devem ser consideradas nas reformulações das políticas curriculares da Bahia. Por fim, ela questiona: o que chamamos Projeto de Vida na Bahia? De que Projeto de Vida estamos falando quando nos deparamos com as realidades de jovens negros e negras baianos que estão matriculados nas escolas baianas? Que tipo de atravessamentos impactam esses jovens impossibilitando-os de mobilizarem seus sonhos e possibilidades de escolhas?

Segundo a participante da audiência pública, a Prof.ª Drª Maria Cristina, o debate sobre a política curricular interessa à sociedade baiana como um todo, que traz uma significância de um currículo que vai formar essa sociedade. Em sua reflexão sobre a DCRB, ela pontua que mesmo ainda em fase de aprovação pelos órgãos competentes, a DCRB já está sendo implementada nas escolas, o que tem ocasionado muita preocupação por parte dos professores do EM. Ele tende ao criar um currículo prescritivo, contudo, ele também tem um lado de vivência, o que o torna real na prática, dependendo dos agentes que estão envolvidos nos processos de construção curricular no dia-a-dia e nos processos de ensino/aprendizado.

A Prof.ª Drª Maria Cristina ainda enfatiza que é preciso um alargamento dos debates sobre a DCRB e que nesses debates estejam envolvidos professores, alunos, comunidade e a sociedade. A professora destaca que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, currículo envolve pensar formas de ensinar e aprender, envolve pensar teorias da aprendizagem por disciplinas e por áreas do conhecimento. Conforme evidencia a professora, na DCRB falta pensar o currículo para além dos conteúdos.

O que inferimos ao tencionar as falas nas audiências públicas, é que há uma grande preocupação de como a reforma do ensino médio será sentida ou percebida pela comunidade escolar (professores, alunos, gestores, família etc.). É preciso que os sujeitos atingidos por essas reformas sejam ouvidos e que seus anseios de mudanças de condições socioculturais estejam respaldados nas práticas pedagógicas. Mesmo se caracterizando como um dispositivo educacional, as Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB) não evidenciam uma política curricular capaz de assegurar aos jovens uma formação respaldada em toda as áreas do conhecimento. É

preciso que se reconheça o jovem nesse nível de educação como sujeito sonegado de muitos direitos relacionados à diversidade, às diferenças, à cultura, à sexualidade, à raça, à cor e à educação.

Dentre as mudanças curriculares propostas pela DCRB, talvez a mais importante seja a apresentação do Projeto de Vida como componente curricular que vai ressignificar o olhar da comunidade escolar, tanto na prática como na relação do estudante com a escola.

É perceptível que há uma preocupação do Estado em preparar o aluno para a vida e como essa preparação deve mobilizar os jovens para suas escolhas futuras. Aqui, estas escolhas dentro da DCRB estão significando o processo de construção da autonomia do estudante que perpassa pelo autoconhecimento, liberdade, conhecimento científico, respeito, diversidade e identidade. Porém, essa autonomia não significa que esse estudante seja capaz de sozinho elaborar um Projeto de Vida que os projete para um futuro promissor, será necessário que haja intervenções psicopedagógicas, ou seja, a escola por meio das áreas do conhecimento e práticas pedagógicas conduzirá os jovens em suas escolhas de profissão, assim, prepará-los para o mercado de trabalho.

Essa dualidade existente no EM entre o mundo do trabalho e a formação para a vida dos jovens é recorrente desde a década de trinta. Parafraseando Moreira (2022), questionamos “O EM realmente prepara o estudante para o mundo do trabalho? Os estudantes do EM são preparados para acompanhar as mudanças sociais e econômicas vigentes no mundo do trabalho?

Segundo o relatório Evidencias para a Transformação das Juventudes do Instituto Atlas da Juventude, muitas ações já foram realizadas para incluir os jovens no mercado de trabalho, a saber: a Lei da Aprendizagem, nº 10.097/2000; a Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude; o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE); o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; o Programa Brasil Profissionalizado; o Projovem trabalhador; a Política Nacional de Estímulo ao Empreendedorismo do Jovem do Campo (PNEEJC); a Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Rede e-Tec Brasil. Todas essas políticas públicas foram criadas para oportunizar aos jovens a sua entrada no mundo do trabalho, todas elas aliadas à educação.

A componente Projeto de Vida na DRCB é percebida como momento em que as escolas de nível médio deverão incluir em seus currículos, para que os “estudantes sejam mobilizados/as a pensarem a vida, as escolhas, os desejos, os interesses para que façam as escolhas mais coerentes com seus propósitos na vida” (BAHIA, 2020, *on-line*).

O Estado da Bahia, segundo a DCRB, conceberá o Projeto de Vida como componente curricular, por isso, a organização curricular das escolas deve apoiar os estudantes na reflexão e elaboração de seus projetos de vida, também, “o entendimento de que seus objetos de conhecimento não visam apenas definição de uma carreira ou profissão, mas contribuam para que os/as estudantes aprendam a fazer escolhas” (BAHIA, 2020, *on-line*). O componente curricular tem igualmente por finalidade fazer os jovens perceberem que o Projeto de Vida não se esgota com término do ensino médio, os acompanhará ao longo da vida.

O Projeto de Vida, de acordo com o Documento, está inserido na área de humanas, embora ele deva perpassar por todas áreas do conhecimento propiciando aos estudantes a capacidade de interpretar e se relacionar com o mundo, compreendendo processos e fenômenos sociais, políticos e culturais. Dessa forma, o jovem deverá agir de forma ética, responsável e autônoma diante dos desafios sociais e naturais. Ser jovem, segundo Klein e Arantes (2016), nesse novo contexto é, qualitativamente, diferente do que há algumas décadas.

Para Klein e Arantes (2016), há desafios em relação ao futuro dessas juventudes, por isso, é preciso outro tipo de formação. Klein e Arantes (2016) *apud* Mannheim (1968, p. 138) nos diz que “o grau de mudanças em uma sociedade interfere no significado atribuído aos jovens e no papel que a educação deverá desempenhar”. A escola tem um papel fundamental no processo de formação dos jovens, visto que deve perceber o universo de possibilidades desses estudantes nos espaços escolares e em sua realidade sociocultural. É dentro dessas possibilidades que a escola se torna parte integrante na construção desse jovem cidadão, dessa forma, possibilita diferentes experiências que podem contribuir para a identificação de seus projetos de vida.

A escola é percebida pela sociedade como o lugar em que a juventude será reconhecida e conectada com a sociedade adulta. É dentro dos espaços escolares que haverá a preparação e transitoriedade desses jovens para o mundo, ou seja, a relação que deverá estabelecer entre o que vive dentro da escola e fora dela. Ainda que o Projeto de Vida os orientem para o futuro, é perceptível que as estratégias pedagógicas

sejam pensadas para o presente e formuladas de acordo com as experiências vividas e significadas no tempo presente, no sentido de que as estratégias pedagógicas não conseguirão formar um sujeito que seja capaz de acompanhar as mudanças que a sociedade ainda passará, principalmente nos aspectos tecnológicos, o que obriga esses sujeitos a buscarem qualificação e/ou outras habilidades.

O Projeto de Vida, para a DCRB, deve ser concebido como componente curricular que fará conexões entre as intensas mudanças geracionais pelas quais passam os estudantes do ensino médio. A inserção do Projeto de Vida no currículo se torna uma oportunidade de valorizar e trabalhar as várias dimensões do ser humano, expandindo essas dimensões para além da racionalidade cognitiva. Para as Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (DCRB), no atual currículo, a racionalidade cognitiva ainda ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas, mas que é possível trabalhar por meio dessas práticas pedagógicas o sentido da vida dos estudantes.

O Protagonismo Juvenil, de acordo com a DCRB, deve ser fortalecido e privilegiado com o componente curricular Projeto de Vida. Para tanto, os profissionais da educação devem reconhecer os estudantes como detentores de saberes, com suas formas de sociabilidade e práticas culturais, aproveitando esse singular momento do desenvolvimento humano, para fomentar a construção do “eu”, para estimular a autonomia, para encorajar nossas juventudes a se prepararem para irem 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, 2021).

O Projeto de Vida, como componente curricular e o organizador curricular são apresentados da seguinte forma, conforme representado nos Quadros 15 e 16 que seguem:

Quadro 14 — Ementa do componente curricular Projeto de Vida na DCRB

Componentes	Ementas
Projeto de vida 1ª série 40 horas	Autoconhecimento e Identidade - Autoconhecimento: Sócrates, o Estoicismo e Sartre e as escolhas individuais. Autocuidado, autoconfiança, autodisciplina: práticas corporais para o fortalecimento do eu (Capoeira, Tai Chi Chuan e Yoga, etc.). Estudos biográficos: histórias de vidas marcantes no universo geral e próximo. As artes como recurso para a expressão do “eu”.
Projeto de vida 2ª série	Eu e o outro (responsabilidade social) - Representações e Identidades do eu, sujeito, em meus territórios: grupo e raízes. As visões de natureza e ser humano dos povos indígenas, africanos e orientais. A representação do eu

Componentes	Ementas
40 horas	na vida cotidiana e o conceito de estigma. A influência da mídia para padrões e comportamentos. Reflexões críticas dos valores sociais (fracasso, sucesso, ressentimento, etc.). Ética hoje: conceito de moral, autonomia, responsabilidade, virtudes e compromisso social.
Projeto de vida 3ª série 40 horas	Eu no mundo (mundo do trabalho e formação intelectual). Minhas forças/Minhas fraquezas - o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (lógico-matemática, linguística, corporal cinestésica, intrapessoal, interpessoal, espacial, natural). Formação profissional e responsabilidade social. Experiências de economia solidária e cooperativismo. Escolhas individuais, impactos globais: o Ser e o Ter. Projetar-se no mundo: possibilidades de atuação profissional e ingresso no ensino superior. Registro de memórias, construção de portfólio.

Fonte: adaptado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (2021).

Quadro 15 — Organizador curricular - Projeto de Vida

Carga horária	120h
Objetivos	● Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional. ●Consolidar a formação integral dos/as estudantes, desenvolvendo a autonomia e a criatividade necessária para que realizem seus projetos de vida. ● Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. ● Desenvolver habilidades que permitam aos/as estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.
Sugestões de Recursos	Data-show, computadores, papéis, canetas coloridas, impressora, cartuchos, tapetes, livros, tesouras, almofadas, mesas, cadeiras, estantes, bebedouro, ar-condicionado, copos, máquina fotográfica. Internet, marcador para quadro branco, artigos de papelaria, materiais gráficos, caixa amplificada, microfone, sala apropriada para projeção de slides, lousa interativa, computador, projetor multimídia, Chrome books, textos e outros recursos bibliográficos, ônibus para aulas de campo, lanche para aulas extraclasse, custeio (para a visita de: palestrantes, oficineiros, expositores, etc.), itens para a montagem de um laboratório escolar de Ciências da Natureza (vidrarias, materiais de consumo e equipamentos específicos: microscópios ópticos, microscópio estereoscópio, lunetas, balança digital, etc.), espaço maker (blocos de montar; ferro de solda; circuito integrado; prensa térmica; display LCD; fresadora de precisão; cortadora a laser; kits como Scopa Bits ou Little Bits; impressora 3D). Laptop, Aplicativos de programas (Geogebra, gamificação, Excel, Symbolab, etc.) impressora, kits de desenho geométricos, papel de oficio, papel quadriculado, cartolina, folha sulfite A4 colorido, palito de churrasco, canudo de pirulito, garrote (borracha de soro), tesoura, nylon, balança, fita métrica, copos de medidas.

Fonte: adaptado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (2021).

Quadro 16 — Estrutura do projeto de vida na DCRB

Eixos Estruturantes	**Investigação científica e processos criativos**	
	Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	**Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes**
Investigação Científica	(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e a analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética inclusive utilizando apoio de tecnologias digitais. (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de, o enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos linguagens adequados investigação científica.
	(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.	(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.
Processos criativos	(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.
Sugestões de Produto(s)	Roda de conversa, sarau, fotografias, shows, seminários, feiras literárias, projeto de pesquisa, clubes de ciência, feiras de iniciação científica, portfólios, diários de bordo, jornal, revista, histórias em quadrinhos, cartilhas digitais, vídeos, documentários, e-books, construção de protótipos, maquetes, robôs, projeto de pesquisa, exposição artística (fotografias, instalações, apresentações, saraus), horta escolar/comunitária, games, aplicativos, blogs, site, cafés literários, filosóficos ou científicos, cybercafé, seminários, campanhas, feira de	

Eixos Estruturantes	Investigação científica e processos criativos
	conhecimento, tabelas e gráficos, livros, protótipo, palestras, game, apps, documentários.

Fonte: adaptado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (2021).

Quadro 17 — Objetivos gerais da DCRB

Série	Objetos de conhecimento
1ª série 40 horas	**Autoconhecimento e Identidade:** ● Autoconhecimento: Sócrates, o Estoicismo e Sartre e as escolhas individuais. ● Autocuidado, autoconfiança, autodisciplina: práticas corporais para o fortalecimento do eu (Capoeira, Tai Chi Chuan e Yoga, etc.). ● Estudos biográficos: histórias de vidas marcantes no universo geral e próximo. ● As artes como recurso para a expressão do “eu”.
2ª série 40 horas	● Eu e o outro (responsabilidade social): ● Representações e Identidades do eu, sujeito, em meus territórios: grupo e raízes. ● As visões de natureza e ser humano dos povos indígenas, africanos e orientais. ● A representação do eu na vida cotidiana e o conceito de estigma. ● A influência da mídia para padrões e comportamentos. ● Reflexões críticas dos valores sociais (fracasso, sucesso, ressentimento, etc.). ● Ética hoje: conceito de moral, autonomia, responsabilidade, virtudes e compromisso social.
3ª série 40 horas	**Eu no mundo (mundo do trabalho e formação intelectual):** ● Minhas forças/Minhas fraquezas: o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (lógico matemática, linguística, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, espacial, natural). ● Formação profissional e responsabilidade social. ● Experiências de economia solidária e cooperativismo. ● Escolhas individuais, impactos globais: o Ser e o Ter. ● Projetar-se no mundo: possibilidades de atuação profissional e ingresso no ensino superior.

Fonte: adaptado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares Referencial da Bahia (2021).

De acordo com as ementas curriculares do Projeto de Vida, expostos nos quadros referenciais para a prática pedagógica nos espaços escolares, o currículo deverá considerar aspectos importantes na formação humana dos jovens e essa formação deve estar alinhada com os processos políticos pedagógicos do Projeto de Vida. Atento a essas mudanças curriculares e em consonância com legislações vigentes voltadas para o novo formato do ensino médio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponibilizou, para a avaliação do corpo docente das escolas de ensino médio, uma gama de livros didáticos relacionados ao Projeto de Vida e ao protagonismo juvenil. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem como uma das suas finalidades avaliar e disponibilizar livros didáticos de forma

sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais e distrital.

Percebendo a importância do livro didático para prática docente, portanto, como mais um documento que elegemos para analisar, selecionamos 3 (três) livros didáticos sobre o Projeto de Vida e protagonismo juvenil disponibilizados pelo PNLD para consulta docente. Nossa intenção, ao ter contato com esse material durante a pesquisa, foi compreender como o componente curricular Projeto de Vida aparece nos livros, já que entendemos ser o livro didático um dos recursos mais presentes e utilizados nos espaços escolares.

Os três livros analisados foram: *Planejando a Jornada: um guia para o Projeto de Vida* (autora Bia Monteiro, editora. Evoluir); *Jovem Protagonista: Projeto de Vida no ensino médio* (autores Gabriel Medina e Maria Clara Wassermam, editora SM educação) e *Ser Protagonista: Projeto de Vida no ensino médio* (Autoras Eliane de Abreu Santoro, Maria Lúcia Voto Morando e Taciana Vaz, Editora SM educação). Os três livros aqui apresentados são materiais de divulgação submetidos à avaliação dos professores do ensino médio. Aqui, tecemos uma crítica sobre como a avaliação dos livros didáticos é feita, visto que aqueles diretamente atingidos pelas escolhas dos livros (estudantes do ensino médio) ficam de fora desse processo de avaliação e escolha. Percebemos que essa avaliação e seleção do livro didático deve passar pelo viés democrático, em que jovens representantes da classe estudantil devem opinar e ajudar o corpo docente na avaliação.

A autonomia dos estudantes que tanto se tem discutido, principalmente no novo formato curricular para o ensino médio, deve garantir que eles participem dos processos decisórios, porque esse instrumento político pedagógico é pensado e construído para eles, cabendo ao professor ser mediador do conhecimento.

O livro didático *Planejando a Jornada: um guia para o Projeto de Vida* se configura como um manual do professor. A finalidade dele é propor ao corpo docente um amplo debate sobre o Projeto de Vida dos estudantes. O livro em questão está subdividido em três partes (Jeito de ser, O bem de todos nós e *Agir no mundo*). Na primeira parte do livro, que se intitula *Jeito de ser*, propõe aos estudantes uma reflexão sobres seus sonhos, motivações, expectativas, interesse pessoal e nas relações com os outros e com o mundo. O autoconhecimento nesse primeiro momento é uma jornada investigativa e reflexiva sobre si mesmo e sobre o lugar que se ocupa.

Na parte dois, *O bem de todos nós*, propõe uma aproximação dos estudantes com os princípios éticos que formam a base do convívio cidadão. Nessa segunda parte do livro são abordados temas que estejam ligados à vida coletiva tanto nos espaços sociais de convívio do jovem, quanto no mundo. A ideia central dessa parte é que o jovem compreenda que, apesar de ele ser independente, também faz parte de um todo.

A terceira parte do referido livro didático, intitulada *Agir no mundo*, estabelece elaborações conscientes de questionamentos, projetos e aspirações de como agir no mundo. Esse agir no mundo postula uma reflexão pessoal, coletiva e planetária com ênfase na inserção do estudante no mundo do trabalho.

O livro *Jovem Protagonista: Projeto de Vida no ensino médio* também está dividido em três módulos: *Quem sou eu: autoconhecimento, trajetória e potencialidades; Eu cidadão* e *Meu Projeto de Vida*. Essas três partes foram subdivididas em capítulos, a saber. Capítulo I — Meu Reflexo. Capítulo II — Por onde andei. Capítulo III — Que Juventude é essa? Capítulo IV — Eu e nós. Capítulo V — Um ser Social. Capitulo VI — A sociedade que queremos. Capítulo VII — Fazendo escolhas. Capítulo VIII — O mundo do trabalho bate em minha porta e Capítulo IX — Tudo pronto e agora?

No módulo I, o jovem estudante é entendido como ser capaz de elaborar o seu próprio Projeto de Vida para o seu protagonismo na sociedade. E o autoconhecimento é o ponto de partida para que esse jovem conheça a si mesmo para refletir sobre aquilo que ele gosta, suas vontades e seus sonhos. No módulo II, o jovem terá a possibilidade de explorar seu Projeto de Vida mediante a relação com outro, se organizando cultural e socialmente em grupo. Ele é convidado a pensar que seu desenvolvimento significa tomar decisões e realizar ações para o bem comum e que todos têm direitos e deveres na convivência coletiva. No módulo III, o planejamento do Projeto de Vida é uma reflexão sobre as escolhas do estudante e essas escolhas devem considerar os aspectos que são determinantes na tomada de decisões, associando tais escolha com contextos sociais, culturais e econômicos.

O último livro didático por nós analisado, intitulado *Ser Protagonista: Projeto de Vida no ensino médio* está dividido em três unidades: Unidade 1 — Quem sou eu? Unidade 2 — Onde estou? Unidade 3 — Para onde vou? O mesmo vem subdividido em seis capítulos: Capítulo 1 — Minha identidade. Capítulo 2 — Minhas raízes. Capítulo 03 — Ser jovem nesse mundo. Capítulo 4 — Construindo o mundo que eu quero. Capítulo 5 — Profissões possíveis e Capítulo 6 — Caminhos a percorrer. Na unidade

1, o jovem deverá realizar um mergulho em si mesmo para se reconhecer como pessoa que tem forças e fraquezas, para isso, ele deverá valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, defender suas ideias, pontos de vista e decisões que estejam pautadas no respeito dos diretos humanos. Assim, o estudante deve apropriar-se dos cuidados com sua saúde física e mental, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e do outro, com autocrítica e capacidade de lidar com elas. Na unidade 2, o estudante é interpelado a refletir sobre sua relação com o outro e a chamada “casa mundo”. Nesse momento, o estudante deve praticar a empatia e exercer a cidadania com ações que visem ao bem comum da comunidade escolar e fora dela. O aluno também é convidado a refletir sobre o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e com seu Projeto de Vida. Seu agir pessoal e coletivamente perpassa pelos processos de autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. O foco no futuro profissional do estudante está presente na Unidade 3. Nessa unidade, o estudante é levado a exercitar a curiosidade e recorrer à abordagem própria da ciência, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para resolver e criar soluções com base em conhecimento das diferentes áreas.

Ao nos debruçarmos sobre os livros aqui analisados, percebemos que, de fato, eles estão alinhados com o que se espera do componente curricular Projeto de Vida na DCRB. Os livros didáticos trazem uma sequência lógica de interpretação de como o estudante deve ser compreendido nos espaços escolares. Essa compreensão está relacionada com aspectos socioemocionais: autoconhecimento, o eu, a relação com outro e com o mundo, o mundo do trabalho etc. É visível que os livros, no primeiro momento, convidam os estudantes a refletirem sobre o seu mundo particular, a ponderar acerca do seu lugar no mundo diante de suas experiências vivenciadas individual ou coletivamente, reconhecendo-se como autônomos nas suas escolhas de Projeto de Vida.

Toda essa sistemática pedagógica, no trato do Projeto de Vida dos estudantes, tem por finalidade última a inserção dessa juventude ao mundo do trabalho, a preparação desses jovens por meio de práticas pedagógicas diretamente relacionadas à emoção, à afetividade e à autonomia, as quais só levam ao um único caminho, a profissionalização dessas juventudes.

Dado todo contexto analisado sobre o Projeto de Vida como componente Curricular para o protagonismo Juvenil no Currículo Bahia, percebemos que esse

componente curricular é de fato importante para o protagonismo juvenil, mas que a intenção da DCRB alinhada com os marcos legais, não é só perceber o jovem como um ser dotado de emoções, mas como esse jovem também é força de trabalho e produção. Para Oliveira (2020, p. 188), “o Currículo Bahia funda-se na compreensão de currículo como conhecimento”. Para a pesquisadora, o currículo também deve incorporar diversidade, ou seja, eliminar as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados e valorizar socioculturalmente o sujeito.

A nossa maior questão foi justamente em responder às nossas inquietações sobre como o Projeto de Vida está significado na DCRB, bem como na DCRB como um componente curricular que, mediante práticas pedagógicas, levará e/ou induzirá o estudante a escolher no mundo do trabalho uma profissão que lhes dê autonomia, autoconhecimento e liberdade, contudo, o Projeto de Vida se torna insuficiente para a compreensão sociocultural dos jovens baianos. É preciso reconhecer que os jovens baianos têm suas peculiaridades e particularidades, que estão imersos em um universo de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"Os valores pessoais e os compromissos políticos do analista crítico de políticas devem estar ancoradas na visão de uma ordem moral na qual justiça, igualdade e liberdade individual não podem ser comprometidas pela avareza de alguns poucos. O analista crítico deve endossar posturas políticas, sociais e econômicas nas quais pessoas não são nunca tratadas como meios para um fim, mas tratadas como o fim em seu próprio benefício".*
>
> *Ball apud Prunty (1985, p. 136).*

A pesquisa é um processo valioso nas descobertas de novos olhares para os objetos estudados. A pesquisa nos possibilita tornarmos analíticos críticos das políticas sociais vigentes. A política social é compreendida enquanto ação de um determinado grupo, sob a lógica do bem comum social a todos, todas e todes. Uma pesquisa deve estar amparada em princípios e fundamentos da liberdade, do respeito, da intolerância, da justiça e da igualdade.

De fato, a pesquisa não é imparcial, ela se posiciona diante das análises dos dados, ao toque que interpretações e reinterpretações estão arraigadas com a percepção que temos do mundo. A base desta pesquisa esteve solidificada nesses princípios e fundamentos, em que desvelamos e/ou rasuramos textos políticos inerentes à política nacional para educação do EM, bem como o componente curricular Projeto de Vida para o protagonismo juvenil dentro das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB).

Caminhamos lado a lado com a teoria do ciclo de política de Stephen J. Ball, de modo que pudemos perceber em função dos contextos de influência e de produção de texto como a Política Educacional e Curricular para o novo EM estiveram impregnadas de discursos e movimentações políticas de grupos ideológicos, com a clara intenção de influenciar os processos de implementação do novo currículo para o EM.

Nos ancoramos em pesquisadores do currículo a exemplo de Lopes e Macedo (2011) que nos conduziu para um entendimento claro de que o currículo é carregado de significações e demandas, não sendo possível uma definição clara e objetiva do que é currículo, pois, este é definido de jeitos e formas diferentes.

Ao construirmos pontes entre discursos e textos políticos com o significado PV na DCRB compreendemos que o PV se tornou a espinha dorsal da nova política curricular para o EM baiano, ao passo que o PV deverá possibilitar aos estudantes trabalharem suas expectativas de vida em relação ao seu futuro e ao mundo do trabalho. Quando fazemos referência ao PV como espinha dorsal da nova política curricular para o EM, queremos dizer que o PV é um componente curricular que deverá estar presente em todas áreas do conhecimento do novo currículo.

No bojo do Projeto de Vida estão inseridos sentidos, significações e expectativas de autonomia, liberdade, realização profissional e pessoal. Sob essas perspectivas, o Projeto de Vida foi forjado dentro da política curricular para o Novo Ensino Médio, para pensar o aluno como sujeito carregado de emoções e que essas emoções, inerentes a cada ser, devem ser trabalhadas com mediações de práticas sociopedagógicas, no sentido de que o aluno seja o protagonista de sua história de vida.

O protagonismo juvenil se constitui para a política curricular como um processo de autonomia dos estudantes em suas escolhas e que estas escolhas estejam diretamente ligadas à sua vocação profissional. Ou seja, a educação enxerga no estudante a possibilidade de transformação social e que estes estudantes se tornem sujeitos capazes de produzir conhecimentos conectados com o mundo em que se relacionam.

No decorrer dessa pesquisa, tivemos muitos entraves, no sentido de analisar textos políticos e/ou discursos políticos que estivessem relacionados aos contextos locais, a exemplo do EM do Município de Vitória da Conquista. Compreendemos, de fato, que essa pesquisa foi realizada em meio a uma crise mundial de saúde, o que nos retirou a possibilidade de uma pesquisa centrada em entrevistas e processos de escuta com o público de nosso interesse.

O processo de investigação não para por aqui, ela tem outros caminhos a percorrer, tem outras indagações a fazer acerca do nosso objeto de estudo. O tema escolhido por nós, ainda, está em processo de construção e desconstrução.

Salientamos que essa pesquisa irá contribuir para o campo das políticas curriculares do Novo Ensino Médio no contexto baiano. Nesta investigação buscamos reunir diferentes textos políticos, com isso, traduzir os discursos presentes nesses textos legais (MP 476, Lei 13.415/2017, LDB/1996, BNCC, DCNEM/2018, DCRB, portaria e decretos) com a clara pretensão de avançarmos no trato qualitativo teórico, empírico e de análises de dados sobre como o Projeto de Vida está significado para o protagonismo Juvenil no Currículo Bahia (DCRB).

Finalizamos essa pesquisa não com a ideia de completude, mas a de que a política educacional curricular se constitui em movimentos, em novos discursos e em novos jogos políticos. Por fim, queremos ressaltar que nada é mais importante do que a busca por novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, André. **Última audiência pública sobre a BNCC**, realizada em setembro, em Brasília, DF EPSJV/Fiocruz, 2017**.**

ATLAS DA JUVENTUDE: EVIDENCIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS JUVENTUDES. Disponível em: www.atlasdasjuventudes.com.br. Acesso em: maio de 2022.

AZEVEDO, Marcio A.; SILVA, Cibele D.; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques. Educação Profissional e Currículo Integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, v. 4, p. 77-88, 2015.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia.** Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BAHIA. **Documento Orientador Novo Ensino Médio na Bahia:** versão Final 2020. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: jun. de 2022.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journa**l, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

BALL, Stephen J. **Como as escolas fazem política**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL. Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez.2006.

BARROS, Adil de Jesus Paes. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

BERNSTEIN. Basil**. A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ. Vozes. 1990.

BRANCO. Emerson Ferreira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio e ZANATTA, Shalimar Calegari. **Uma Visão Crítica sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com Reforma do Ensino Médio**. Universidade Estadual de Alagoas. Debates em Educação. Vol. 10, Nº 21, Mai/ago. 2018.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil.** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC,** Ministério da Educação – MEC, 2018.

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. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória n° 746, de 2016.** Reformulação Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário oficial da união. Publicado em: 14/07/2021. Edição: 131. Seção: 1. Página: 47, 2021.

BRASIL. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 17/09/2021 | Edição: 177 | Seção: 1 | Página: 53. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2021.

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

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: maio de 2022.

CANDAU, Vera Maria (organizadora). **Didática crítica internacional:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria (organizadora). **Didática crítica internacional:** aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEE, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/. Acesso em: maio de 2022.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês. **Os contextos de influência e produção da Base Nacional Comum Curricular um enfoque na disciplina escolar ciências.** /

Jéssica Gomes das Mercês Costa, 2021. – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan. **Ortega y Gasset** / Juan Escámez Sánchez; tradução: José Gabriel Perissé Madureira. – Recife: Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ESPINDULA, Miriam; LEITE, Janete de Carvalho Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória da década de 90. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 5, n. 1, p. 103-108, 2012.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC-relações de poder e interesses ocultos. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2015.. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: maio de 2022.

FERRETI, Celso João. SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Curriculo e Disputa por Hegemonia. **Educ. Soc, Campinas**, V. 38, nº 139, p. 385 – 404, abr/jan., 2017.

FERRETI. Celso João. SILVA. Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Educ. Soc, Campinas**, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FIASCHETTI, Bruno. **A plataforma que reúne dados sobre a população jovem no Brasil.** Nexo Políticas Públicas. Nexo Jornal, 2021. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/topico/2021/09/23/A-plataforma-que-re%C3%BAne-dados-sobre-a-popula%C3%A7%C3%A3o-jovem-no-Brasil#:~:text=O%20%E2%80%9CAtlas%20das%20juventudes%E2%80%9D%20tamb%C3%A9m,assegurar%20os%20direitos%20dos%20jovens. Acesso em: jun. de 2022.

FNDE, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br. Acesso em: maio de 2022.

GONTIJO, José Romero Machado. **G589r Reforma do ensino médio:** aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas / José Romero Machado Gontijo. – Uberaba, 2018.

GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do ensino médio:** aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2018.

GOODSON, Ivo F – **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel. **BNCC do ensino médio prejudicará jovens pobres** – Jornal Extra Classe – Jornalismo além da superfície. 2018. Disponível em: www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/05/bncc-do-ensino-medio-prejudica-jovens-pobres/

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: maio de 2022.

KLEIN, Ana Maria. ARANTES, Valeria Amorim. **Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117. Acesso em: maio de 2022.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola**. Educação & Realidade**, v. 41, p. 135-154, 2016.

LOPES, Alice Casemiro. ANA, Luiza. OLIVEIRA, R. Martins. OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **A Teoria do Discurso na pesquisa em educação.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo** – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D, A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, Marcia Betania; DE ARAÚJO OLIVEIRA, Elvira Fernandes. DEMANDAS E PROTAGONISMO JUVENIL: políticas curriculares no ensino médio. **HOLOS**, v. 3, p. 185-195, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, pp. 98-113, jul/dez 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12 n. 16 – 31 de agosto de 2018.

MAINARDES. Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: jun. de 2022.

MEDINA, Gabriel. WASSERMAN, Maria Clara. **Jovem protagonista:** Projeto de Vida – Ensino Médio. São Paulo – SP. 1 ed. SM 2020.

MONTEIRO, Bia. **Planejando a jornada:** um guia para o seu Projeto de Vida: manual do Professor- São Paulo – SP. Evoluir, 2020.

MOREIRA, Núbia Regina. **Audiência Pública II:** DCRB do Ensino Médio. Canal do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA). Youtube. 16 de março de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iDBMdmr6JcY. Acesso em: jun. de 2022.

NEVES, Emanoela Batista**. Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal Baiano**, 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

OLIVEIRA, Iris Verena. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. Série-Estudos. **Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB**, 2020.

OLIVEIRA. Ana. LOPES. Alice Casimiro**.** A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril, 2011.

Org. MENDONÇA, Daniel. RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do discurso de Ernesto Laclau**. 2ª edição – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Audiência Pública II:** DCRB do Ensino Médio. Canal do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA). Youtube. 16 de março de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iDBMdmr6JcY. Acesso em: jun. de 2022.

PIMENTEL, Gabriela Souza Rêgo. **O Ensino Médio no Brasil:** busca recorrente de identidade e rupturas conceituais. Universidade Católica de Brasília. 2003.

PIMENTEL. Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil:** busca recorrente de identidade e rupturas conceituais. Universidade Católica de Brasília, 2013.

PÓVOAS. Eliana P. Estrela Brito. O currículo do ensino médio: entre a formação e a valorização das diferenças. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Currículo sem Fronteiras**, V. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina. AKKARI, Abdeljalil. MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural:** desafios e possibilidades**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTORO, Eliane de Abreu. MORANDO, Maria Lúcia Voto. VAZ, Taciana. **Ser protagonista:** Projeto de Vida – Ensino Médio. SM Educação. 1 ed. – São Paulo 2020.

SANTOS, Maria Quitéria dos Marcelino. CATÃO Maria de Fátima Fernandes Martins & LIMA Claudia Maria Pereira. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2009, 29 (3), 544-557

SILVA Dweison Nunes Souza. Protagonismo juvenil na pesquisa científica: um relato de experiência com jovens do Ensino Médio**. Revista Brasileira De Ensino Médio** vol. 3, 1-11, 2020.

SILVA, M. R. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. *In.:* José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis. (Org.). **Políticas Educacionais:** debates e desafios. 1ed.Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, v. 1, p. 39-5

SILVA, Mônica da Silva. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 34, 2018

SILVA, Mônica Ribeiro. Sociologia do Ensino MÉDIO: Critica ao Economicismo na Política Educacional. **Educ. Soc., Campinas**, V. 36, nº. 130, p. 249 – 252, jan.- mar., 2015.

STEPHEN. J. Ball, MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas – São Paulo: Cortez, 2018.

TEIXEIRA. Elielson. MOREIRA. Marcos Alves. A tradução da BNCC do ensino médio no contexto baiano. 6671 - Trabalho Completo. **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020.

TIGRE, Rosane Silva de Jesus. **O significado da educação de jovens e adultos - EJA nos documentos após reforma do ensino médio**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

WALDOW Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.