

A Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial

High school Reform in the state of Bahia: analyzing the reference curriculum document

Franciele Brito Barbosa¹, Elis Cristina Fiamengue²

RESUMO: A mais recente reformulação do ensino médio, lei federal nº 13.415/2017, junto com a Base Nacional Comum Curricular, propõem uma mudança estrutural no currículo desta etapa da educação básica. Trata-se de uma reforma em curso no país e coube a cada estado definir o seu processo de implantação nas escolas. Deste modo, este artigo busca analisar a Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia. Para tanto, recorre à pesquisa qualitativa, de estudo bibliográfico e de documentos. Após análise, cabe destacar a presença do setor empresarial na elaboração do documento curricular baiano, o que se configura pelo desmonte das políticas educacionais e pela desvalorização da formação crítica das/os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: DCRB; Novo Ensino Médio; Políticas Educacionais.

ABSTRACT: The most recent secondary school reform, Federal Law No. 13.415 of 2017, and the National Common Core Curriculum propose a structural change in the curriculum of this stage of basic education. It is an ongoing reform in the country and each state is responsible for defining the process of reform implementation in its schools. Thus, this article aims to analyze the High School Reform in the Brazilian state of Bahia. For this purpose, it utilizes qualitative research, including documentary and bibliographic study. After analysis, it is important to highlight the presence of the business sector in the elaboration of the Bahia curricular document, which is characterized by the dismantling of educational policies and the devaluation of the critical formation of students.

KEYWORDS: BRCD; New high school; Educational policies.

INTRODUÇÃO

Atualmente, uma crescente quantidade de estudos tem se dedicado à análise da Reforma do Ensino Médio no Brasil, aprovada pela lei federal nº 13.415/2017. Estas pesquisas têm-se debruçado em aprofundar o debate sobre a temática em um contexto de plena implementação nas

1Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Itapetinga (BA), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6975-3380>, E-mail: franbr.barbosa@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista. Professora Titular no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9292-6737>. E-mail: eliscf@gmail.com.

escolas de ensino médio de todo país (Santos; Oliveira; Silva, 2017; Branco *et al*, 2018, 2019, Suhr, 2019; Pinheiro, Evangelista, Moradillo, 2020; Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020; Santos; Silva, 2020; Silva, 2022; Souza, Novais, 2021; Bezerra, Brito, 2022).

Apresentada inicialmente por meio da Medida Provisória, nº 746/2016, em uma conjuntura de intensa crise política e institucional no Brasil. Esta medida de caráter autoritário é reflexo de um Estado neoliberal e conservador que se materializou, entre outras formas, nas políticas curriculares voltadas para a educação básica, com o intuito de validar a criação de um currículo único, visando o processo de avaliação das escolas, baseado principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse contexto vai se expressar e influenciar no processo de elaboração da Reforma do Ensino Médio, visando a aplicação e o alinhamento da lógica das competências e habilidades. Neste caso, a sua aprovação altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que passa a se configurar, entre outras mudanças, por uma Base Comum dividida por áreas de conhecimento e pelos itinerários formativos. Como resultado, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ganharam mais destaque nos três anos do ensino médio (Brasil, 2017).

A ideia de competências e habilidades está em consonância com a BNCC em que os conhecimentos são uma soma de habilidades desenvolvidas pelas estudantes com o intuito de agir, não com o intuito de transformação social, mas como adaptações às exigências do mercado de trabalho, com vistas a atender os interesses da classe dominante (Ramos, 2002; Júnior Genival; Bento; Ribeiro, 2023).

Considerando o currículo como um espaço de poder (Silva, 1999), em que alguns conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros, cabe atenção a essas alterações no currículo do ensino médio, procurando analisar o tipo de sociedade que se quer formar com essas mudanças, e como a priorização destes conhecimentos irá interferir na formação e na vida dos estudantes.

Diante desse contexto, a lei nº 13.415/2017 transfere as decisões acerca da implementação da Reforma do Ensino Médio para os estados. Dentre as pesquisas realizadas anteriormente encontram-se as que possuem o intuito de compreender as especificidades desta Reforma nos estados de São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Ceará³. Destacam-se também as que analisam a relação da Reforma com os interesses econômicos, como a abertura de convênios com a educação à distância e parcerias com o setor privado, nos estados do

³ Batista *et al* (2022), Ferreira e Cypriano (2022), Perboni e Lopes (2022), Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022), Silva, Barbosa e Körbes, (2022) e Vidal, Oliveira e Avelar (2022).

Ceará, Minas Gerais, Amapá, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul⁴. Além disso, ainda evidenciamos a demanda de discussões sobre a referida reforma no estado da Bahia. Cabe destacar que pela publicação recente do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), publicado em 2022, a reforma ainda se encontra em processo de implantação nas escolas baianas.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia procurando entender o que esse processo representará para a educação, principalmente dos estudantes de escola pública. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e de análise de documentos com foco na lei federal nº 13.415/2017 e na última versão do DCRB (Bahia, 2022), volume dois, etapa do ensino médio. A referida normativa orienta as instituições de educação básica na Bahia, tendo como objetivo o planejamento curricular e a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares estaduais dos municípios baianos. A análise dos dados dos documentos se deu após uma leitura criteriosa de todo o material, bem como, o seu processo de construção e organização.

Este artigo está estruturado em três seções distintas. Na primeira, discute-se a maneira como o currículo do ensino médio tem se configurado como um campo de disputa e poder. A segunda seção aborda o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, com um enfoque especial nas correlações de forças que influenciaram sua aprovação. Por fim, a terceira seção apresenta uma análise detalhada da versão mais recente do documento referencial que regulamenta a implantação da Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia.

POR QUE O ENSINO MÉDIO?

Aí galera, vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? [...] ele vai deixar o aprendizado muito *mais estimulante e compatível* com a realidade dos jovens de hoje. [...] Pois é! Agora além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos, e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular. [...] eu vou ter a *liberdade de escolher* entre as quatro áreas do conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, *poderá optar* por uma formação técnica e profissional. [...] Agora é você quem decide seu futuro (Ministério da Educação, 2016⁵, grifo nosso).

O ensino médio, última etapa da educação básica, está presente em diversos debates na sociedade, principalmente nos meios de comunicação de massa. O trecho acima, retirado de uma

4 Oliveira e Oliveira (2021), Pinto e Melo (2021), Drago e Moura (2022), Lima e Gomes (2022), Queiroz e Azevedo (2022) e Saraiva, Chagas e Luce (2022).

5 Propaganda retirada do canal do *YouTube* do Ministério da Educação (MEC). *O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2fdocnZiSFg>. Acesso em: 17 fev. 2024.

propaganda veiculada em 2016 pelo Ministério da Educação (MEC) amplamente divulgada na TV aberta e nas mídias digitais sobre o Novo Ensino Médio. Chama atenção, entre outros motivos, pela defesa da necessidade de reformulação dessa etapa do ensino.

A necessidade de uma reformulação foi defendida, naquele contexto, por entender que essa fase da educação apresenta diversos problemas. Entre eles, um ensino médio composto por aulas maçantes e enciclopédicas, com falta de infraestrutura nas escolas, carência de diálogo com a vida real, entre outros fatores (Tartuce *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a urgência de uma reforma foi justificada por razões ideológicas, como uma forma de destravar as barreiras que impedem o crescimento da economia e tendo, nesse caso, a profissionalização por meio da educação como uma forma de retomada do setor econômico. Naquele momento defendia-se que o investimento em capital humano seria capaz de potencializar a produtividade e, como consequência, elevar a competitividade no mercado de trabalho. Neste caso, seria necessária uma reforma que estivesse alinhada ao desenvolvimento econômico, à competitividade, ao mercado internacional e à empregabilidade (Brasil, 2017).

Diante desse cenário, a atual Reforma do Ensino Médio se apresentou como uma solução para todos os problemas dessa última etapa da educação básica, propondo um currículo menos extenso, mais estimulante e compatível, de acordo com a vocação do estudante, por meio de uma liberdade de escolha do que estudar. Nessa circunstância, ao invés de discutir caminhos para resolver problemas apresentados sobre o ensino médio, declaram, por meio de uma Medida Provisória, a defesa da meritocracia e a entrada precoce da juventude no mercado de trabalho (Santos; Oliveira, Silva, 2017).

Nesse sentido, a atual Reforma “[...] cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da educação básica e não discute o funcionamento das escolas, hoje sob precárias condições, o que deveria ser de fato, o alvo das mudanças” (Pinheiro, Evangelista, Moradillo, 2020, p. 248). Em outras palavras, há uma ideia acintosa de não resolução dos reais problemas presentes no ensino médio.

Para Motta e Frigotto (2017) a justificativa de que uma reforma no ensino médio se faz necessária pelo investimento em capital humano, não condiz com a realidade do setor econômico brasileiro. Segundo os autores, a base da pirâmide dos empregos no Brasil é composta por serviços informais e de baixa remuneração e os cursos profissionalizantes ofertados no ensino médio são caracterizados por serem céleres e de baixo investimento. Eles complementam ainda, que a ideia da reformulação do currículo apresentado como inútil e desinteressado atende as demandas dos organismos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, que nesse caso, estão mais preocupados com os critérios de avaliação das áreas de português e matemática.

Analisando historicamente, conforme apresentado por Nosella (2011), o princípio pedagógico do ensino médio foi marcado por uma dualidade na sua finalidade, caracterizado por uma formação dirigente para as elites e de profissionalização para a classe trabalhadora. Diante desse contexto, essa fase de ensino é “estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação” (Nosella, 2015, p.123).

Segundo o Censo escolar de 2021, de todas as pessoas matriculadas no ensino médio no Brasil, 88% são estudantes do ensino público, ou seja, a maior parte dos estudantes atingidos por esta Reforma são filhos da classe trabalhadora. Mostra também que o ensino médio se apresenta como uma fase estratégica da educação básica para o fortalecimento das ideias da classe dominante. A ideia de uma profissionalização precoce dos jovens no ensino médio, não só revela o tipo de sociedade que se almeja construir, mas também evidencia “[...] uma declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar” (Nosella, 2011, p. 1053).

Somado a isso, com base na teoria crítica do currículo, pode se inferir que há uma relação entre a maneira como a economia está organizada e como o currículo está organizado. Essa realidade atinge a sua máxima quando se naturaliza, em toda a sociedade, em que grupos dominantes se esforçam permanentemente para garantir o convencimento ideológico e manter essa dominação. Ou seja, o currículo busca modificar as pessoas que vão segui-lo, por meio de um modelo de ser humano ideal para aquela sociedade, modificado pela prática escolar, sendo atravessado por ideologias e relações de poder, tornando-se, portanto, um mecanismo não neutro (Silva, 1999).

Correlacionando com a etapa do ensino médio, essa relação de poder se apresenta por meio de uma ligação direta entre aquilo que se espera dessa escolarização e a elevação social que se espera da classe média desta sociedade. Em outras palavras, “a função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação” (Nosella, 2015, p. 124).

Assim quando questionamos anteriormente *por que o ensino médio?* Precisa-se, para responder a esta questão, levar em conta o cenário político, social e econômico de aprovação dessa reforma. Esta, portanto, aprovada em contexto de manutenção de políticas públicas educacionais neoliberais, retoma a ideia de dualidade do propósito pedagógico da escola e escancarando a desigualdade de classes. Dessa forma, o fato de a Reforma ter o foco no ensino médio, reflete o desmonte da educação pública, da precarização da profissão docente, do descaso com a juventude e com a sociedade, se apresentando como um retrocesso na educação pública. Considerando o que foi dito até aqui, na próxima seção, será discutido como a Reforma do Ensino Médio ficou organizada a partir da lei nº 13.415/2017 e como se deu essa correlação de forças até a sua aprovação.

NADA TEM DE NOVO O NOVO ENSINO MÉDIO

A partir da discussão anterior, em que o ensino médio se apresenta em disputa e que atualmente vem ganhando novos debates, cabe evidenciar que *nada tem de novo o Novo Ensino Médio*⁶. Para aprofundar adequadamente essa questão, é necessário considerar as várias manifestações do capitalismo em âmbito global, que afetaram significativamente o campo da educação, especialmente em termos econômicos. Essas mudanças tiveram um impacto direto na última fase da educação básica.

Na década de 90 do século XX, sob fortes influências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, entre outros, foi desenvolvida a ideia de construção de um modelo de educação compatível com os interesses da globalização econômica. Ideia esta que ditava os rumos da educação, por meio de um apanhado de reformas, com o discurso de melhoria da qualidade da educação e que resultariam em melhores condições econômicas e sociais (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

Essas mudanças foram colocadas em curso no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em que o campo da educação apresentava, nesse momento, princípios voltados para a qualidade, a competitividade, a eficiência e a eficácia. Expressões estas, importadas dos setores privados, ligadas, por exemplo, à produção, ao maquinário e à confecção (Branco *et al.*, 2018; Pinto; Melo, 2021).

A noção de competências estabeleceu um novo arranjo e trouxe uma ideia de qualificação para o trabalho futuro em que as empresas passam a requerer tais competências em sua forma de gestão. Essas ideias permanecem presentes até mesmo na elaboração da BNCC (Pinto; Melo, 2021; Junior Genival; Bento; Ribeiro 2023).

Conforme apresentado por Bezerra e Brito (2022), ao analisarem a correlação de forças até a aprovação da Reforma do Ensino Médio, antes da aprovação da Medida Provisória (MP) que estabelecia tal reforma de maneira autoritária, sem consulta pública das necessidades de reformulação desse setor, não se levou em consideração os debates em torno do Projeto de Lei anterior, 6.840/2013. Iniciados em 2012, a partir de uma comissão especial, formada no Congresso Nacional, discutida em dezenove audiências públicas, esses debates tiveram a presença de diversos setores da

⁶ Trecho extraído da entrevista do professor Gaudêncio Frigotto à revista IHU. *Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto*. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma%20regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 13 out. 2023.

sociedade civil, representados pelo setor governamental, por organismos internacionais e pelos setores privado, acadêmico e profissional (Bezerra; Brito, 2022).

A proposta de reformulação do ensino médio nesse contexto se apresentava, até então, contra as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, sendo esta uma das pautas principais defendidas pelo setor acadêmico e profissional. Diante disto, a proposta inicial do currículo se dava por um núcleo comum, dividido por áreas do conhecimento, já mostrando a necessidade da BNCC, e outra parte diversificada. A diferença, portanto, em relação à Reforma aprovada em 2016 era que a flexibilização de escolhas dos estudantes se daria apenas no terceiro ano do ensino médio (Bezerra; Brito, 2022).

Outras mudanças nesse Projeto de Lei eram a necessidade de aumento da carga horária, assim como a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como requisito para sua conclusão. Também já se pronunciava uma relação dessa etapa de ensino com a oferta do ensino profissional em parceria com o setor privado (Bezerra; Brito, 2022).

Diante dessa análise, percebe-se que o setor empresarial, mesmo sendo representado por apenas 14% da comissão, conseguiu avançar muito mais com suas pautas devido ao fato de possuir relações de poder com os governantes. Conseqüentemente, outros setores como o acadêmico e o profissional não conseguiram levar tantas propostas ao texto final, principalmente aquelas que se referiam à defesa das DCNEM. Porém, ainda segundo as autoras, o debate e a discussão ao menos puderam evitar, naquele momento, o avanço desse Projeto de Lei (Bezerra; Brito, 2022).

Importante situar o contexto para a discussão dessa Medida Provisória, de caráter autoritário, a partir do golpe consumado em 31 de agosto de 2016 contra a Presidenta Dilma Rousseff (PT), alinhada aos interesses do capital nacional e estrangeiro e com o apoio da mídia empresarial, do suporte judiciário e de um apelo moral. Motta e Frigotto (2017), por exemplo, entendem que esse golpe atingiu uma maior abrangência e profundidade do que os anteriores, devido ao fato de que não foi necessário o uso das forças armadas.

Essa urgência em se aprovar a Reforma do Ensino Médio sustenta a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto de gastos, a PEC 55, que ficou conhecida dentre a oposição (os partidos de esquerda) como a *PEC do fim do mundo*. Junto com a ideologia neoliberal e conservadora que se apresentava através do movimento Escola Sem Partido⁷, configurando um ataque bem arquitetado contra a classe trabalhadora (Souza, Novais, 2021; Branco *et al.*, 2019; Suhr, 2019; Pinheiro, Evangelista, Moradillo, 2020).

7 O movimento Escola Sem Partido se consolidou nesse momento por defender um pretenso caráter de neutralidade na formação de estudantes, em que a ideologia neoliberal e conservadora defende apenas as suas práticas e visão de mundo. “[...] Trata-se de mais uma proposta que tem por objetivo o cerceamento da liberdade de ser, saber e poder [...] que os isentasse de promover uma leitura crítica do mundo e da realidade em que vivem” (Souza; Novais, 2021, p. 540).

Ainda nesse contexto, essa reforma foi duramente criticada, e houve um amplo movimento de resistência a partir das chamadas ocupações dos estudantes, que entenderam esta Medida Provisória como inapropriada. Alguns especialistas defendem que essa medida foi a primeira dos atos antidemocráticos que surgiram no período recente, por não se levar em consideração toda a discussão que vinha se tendo anteriormente (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Com a promulgação da Medida Provisória, que possui não só força de lei, mas também um prazo reduzido de 120 dias para aprovação, indicativo de urgência, constitui-se uma nova comissão. Esta, com apenas nove encontros realizados, desconsidera o extenso trabalho e as discussões prévias já existentes sobre o tema.

Neste momento, somado ao discurso da Escola Sem Partido, que já estava muito presente, aparecem também os discursos de ódio a Paulo Freire e a ideia de que as escolas públicas brasileiras praticavam *doutrinação marxista*, o que nesse sentido, torna alvo as disciplinas de Sociologia e Filosofia até então obrigatória em todos os anos do ensino médio desde 2008 (Morais, 2011; Souza; Novais, 2021). Diante do contexto apresentado, o Relatório final foi aprovado com ampla maioria na Comissão Mista, mantendo a estrutura geral da MP. A Reforma final altera:

[...] a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei 11.494 de 20 de junho de 2007), além da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967) (Pinheiro; Evangelista; Moradillo, 2020, p. 247).

Dentre as principais mudanças ocorridas com a aprovação da Reforma, podemos destacar: (1) aumento progressivo da carga horária para 1400 horas ao ano; (2) revogação da obrigatoriedade da oferta da disciplina de língua espanhola; (3) viabilização de parcerias com o setor privado; (4) contratação de docentes por notório saber para o ensino médio técnico e profissional; (5) organização curricular dividida pela base comum e pelos itinerários formativos (Brasil, 2017).

De maneira geral, a discussão para aprovação da Medida Provisória se dá sem o debate necessário com a comunidade escolar, universidades e pesquisadores do campo acadêmico. Não se leva em conta a realidade das diversas escolas brasileiras, com a proposta de um currículo único, com o objetivo principal de inserir a juventude precocemente no mercado de trabalho, privilegiando, neste caso, apenas os interesses dos organismos internacionais e do setor empresarial. Partindo da ideia de que essa realidade faz parte de um desdobramento nacional, somada à responsabilidade de cada estado na implementação destas mudanças em seus territórios, cabe agora verificar como esta Reforma se apresenta para as escolas baianas, a partir da análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

DCRB VOLUME 2: ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Em 2019, na Bahia, durante o segundo governo de Rui Costa (PT-BA), é implementado a Reforma do Ensino Médio nas escolas do estado por meio da elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), composto por três volumes⁸. O volume um, destinado à Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais; o volume dois, etapa do ensino médio, que inclui as ofertas de ensino médio de Tempo Parcial, Tempo Integral, Intermediação Tecnológica (EMITec), Profissional, Tecnológico e ensino Noturno; e o volume três, que atende às modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O DCRB, no volume dedicado ao ensino médio, trata-se de uma normativa que orienta as instituições de educação básica na Bahia, tendo como objetivo o planejamento curricular e a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares estaduais dos municípios baianos. Este documento é apresentado como uma referência curricular para as instituições estaduais que ofertam o ensino médio e foi elaborado em conformidade com a lei federal nº 13.415/2017 e a BNCC (Bahia, 2022).

Quanto a BNCC, neste caso entendida como uma base curricular e não como uma diretriz do que deve ser feito nas escolas, na prática e na análise do referencial curricular; essa política está atrelada a um conjunto de ações que tem o poder de definir quais componentes serão obrigatórios, servindo de parâmetro para a formação continuada dos professores, elaboração de material didático e base para os critérios de avaliação da educação nacional.

O volume dois do DCRB foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) e a sua versão final foi publicada em 2022. O documento possui 573 páginas distribuídas em 18 seções. Entre elas, as primeiras tratam da apresentação, da introdução e dos marcos legais que embasam o documento. Em seguida, estão os princípios, os eixos estruturantes e os temas integradores do documento referencial. Logo depois há uma discussão teórica, que apresenta a base conceitual, os fundamentos teóricos do currículo e de avaliação. Tem-se também uma discussão sobre o perfil do ensino médio no contexto baiano. A partir dela, o DCRB apresenta um aprofundamento sobre a matriz curricular, as disciplinas eletivas e os itinerários formativos. Finalizando com uma seção dedicada ao ensino médio em tempo integral, o ensino noturno, EMITec e sobre a formação continuada dos professores (Bahia, 2022).

8 Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (Volume 2). Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_03-02_.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

Até chegar a sua versão final o documento passou por duas etapas: (i) versão elaborada após consulta pública; (ii) seguida de análise do CEE-BA, que emitiu o parecer de aprovação CEE-BA nº 111/2022 e a homologação da Secretaria da Educação do estado da Bahia (SEC/BA) (Bahia, 2022). Na fase de consulta pública para elaboração do documento, foi apresentado um questionário, desenvolvido pela SEC/BA, de escuta aos estudantes e professores. O DCRB apresenta os dados obtidos nesta pesquisa exploratória intitulada Escuta aos Estudantes, que contou com a participação de 9.138 estudantes, entre agosto e setembro de 2019 (Bahia, 2022).

Cabe destacar que de um total de 544.868 estudantes matriculados na rede estadual da Bahia em 2019 (Brasil, 2022), o número dos que responderam ao questionário equivale a apenas 1,67% desta população. Pode-se observar, neste caso, uma participação limitada dos envolvidos em contraste com a falsa ideia que o documento apresenta, a saber, que o seu processo de elaboração ocorreu com participação democrática bem como o seu produto final foi resultante de uma construção coletiva (Pinto; Melo, 2021).

Um cenário muito parecido pode ser verificado com a consulta pública a nível nacional para aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Com pouca participação, coube ao governo federal afirmar que a consulta se deu por meio de forma democrática com ampla participação da população⁹. Esses dados, enviesados, eram utilizados como forma de validar a aprovação da BNCC e da Reforma pela população e divulgados por pessoas que se diziam especialistas no campo da educação (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

Para a elaboração do DCRB houve a participação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Pró BNCC), de professores, tanto da rede estadual quanto de escolas privadas da Bahia, técnicos da SEC/BA, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Instituto Reúna (Bahia, 2022).

Entre estas participações, o que chama atenção é a influência que, Branco *et al* (2018; 2019), denomina de interferências internas que participaram da construção do documento. Nesse caso, representados pela UNDIME e pelo Instituto Reúna. Essas instituições também estavam presentes na elaboração da BNCC, o que reforça a ideia da aprovação de uma reforma alinhada a instituições privadas.

Segundo o mapeamento do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), com dados referentes ao período entre 2005 e 2018, das empresas que atuaram junto à

⁹ Notícia Ministério da Educação *Evento de entrega do texto da Base tem público representativo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47141-evento-de-entrega-do-texto-da-base-tem-publico-representativo>. Acesso em 17 fev. 2024.

educação pública na Bahia, 42% delas são instituições privadas¹⁰. Dentre elas, 69% delas se dedicam a atuar na etapa de escolaridade do ensino médio (Monteiro, 2021).

Convém observar que a escola pública, principalmente o ensino médio, se tornou um nicho de mercado importante. A lógica empresarial atua na produção de material didático (Höfling, 2000), na formação de professores e na oferta de consultorias. Diante destes dados, podemos considerar que o interesse das empresas na rede pública de ensino se dá por um discurso de uma profissionalização precoce desses estudantes. Cada vez mais o discurso do empreendedorismo se faz presente nesse contexto e essas empresas vêem o ensino médio como um momento propício para essa formação do trabalhador.

Nessa perspectiva, o DCRB apresenta como objetivo:

[..] a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade (Bahia, 2022, p. 19).

Nesse sentido, não se trata de negar a importância da preparação destes jovens para o mercado, mas como citado por Nosella (2011), a pergunta que se deve fazer é: qual o tipo de preparação está por trás dessa Reforma? Segundo o censo escolar da educação básica do estado da Bahia quanto à autodeclaração cor e raça, 88,6% dos estudantes baianos que estão no ensino médio são pessoas negras. Na Educação de Jovens e Adultos esse número corresponde a 91,4% (BRASIL, 2022).

Em 2021, o ensino médio na Bahia chegou ao equivalente a 635.569 estudantes matriculados. Deste total, 81.600 estão na educação profissional. Um dado que chama atenção é que de 2017 até 2021 ocorreu um aumento de 46,9% nas matrículas deste tipo na educação básica (BRASIL, 2022). O destaque deste dado é ainda mais relevante quando se tem em vista o aumento da oferta de vagas no ensino médio técnico e profissional, que ganhou um investimento ainda maior com a Reforma do Ensino Médio (Motta; Frigotto, 2017).

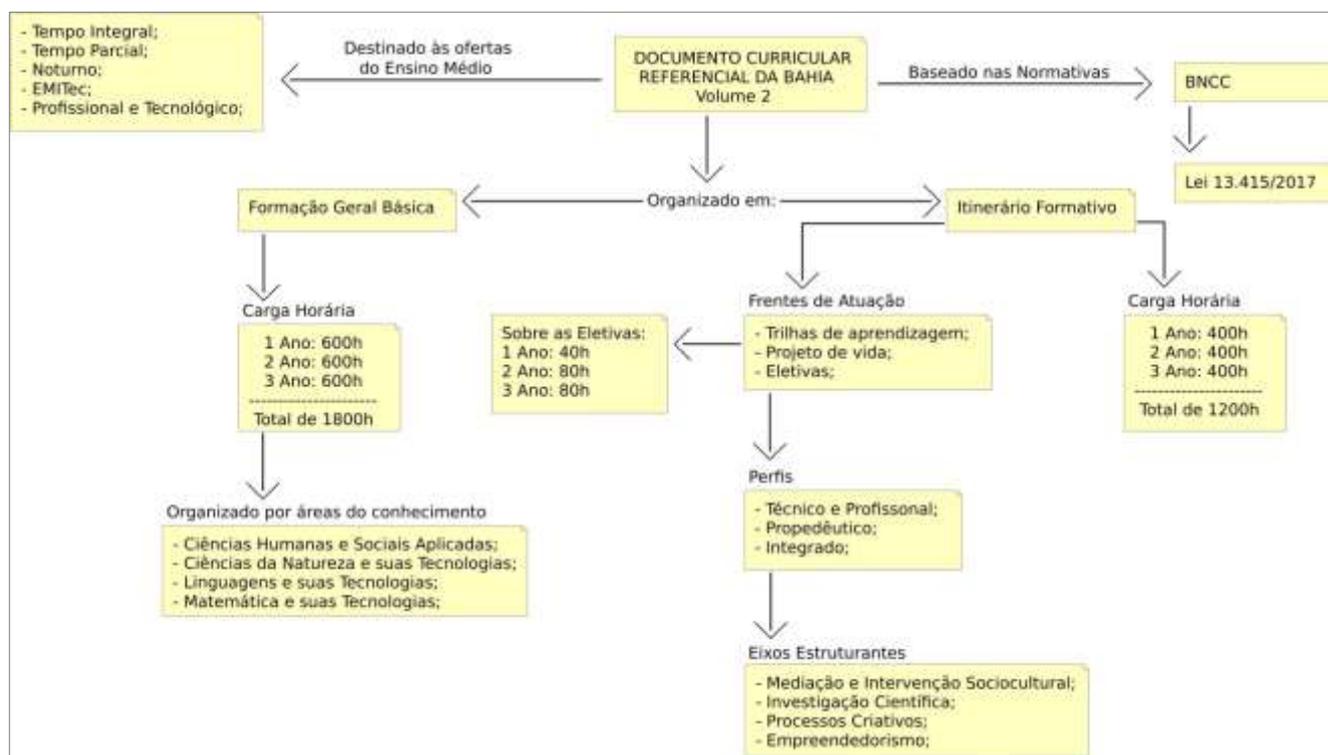
Ainda do total de matrículas no estado da Bahia, em 2021, 88,7% desses estudantes estavam na rede pública estadual, 2% estavam na rede federal e 8,8% na rede privada (BRASIL, 2022). Portanto, a grande maioria dos estudantes do ensino médio na Bahia frequentam as escolas da rede pública. Em todo este montante, o terceiro ano do ensino médio é o que apresenta o maior número de estudantes matriculados com distorção idade-série. Esta distorção se dá quando os estudantes possuem idade superior à recomendada para a série frequentada. Ainda de acordo com o censo escolar,

10 Segundo o estudo, entre essas empresas cabe destacar: Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia, Empresa do Grupo Neoenergia, Fullbright, Google, Grupo Geekie, Liceu Virtual, Oi, Federação das Indústrias do Estado da Bahia Canal Futura, Fundação Banco do Brasil, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Alana, Instituto Miguel Calmon e Instituto Paramitas (Monteiro, 2021, p. 98).

tomando a variável sexo, 61% dos matriculados do sexo masculino encontram-se em distorção idade-série. Este número corresponde a 54,1% quando tratamos do sexo feminino (BRASIL, 2022). Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) em 2018¹¹, a cada 100 estudantes matriculadas no ensino médio com até 19 anos, apenas 43 conseguem concluir os estudos na idade correta.

A versão final do DCRB foi aprovada em 29 de março de 2022 e define o currículo do ensino médio baiano em duas partes, conforme apresentado na Figura 1: a BNCC, comum a todos os estudantes, e a parte flexível. A formação geral básica é composta por 1800 horas, distribuídas em 600 horas em cada ano, e pelo itinerário formativo, de 1200 horas (Bahia, 2022). A ideia do processo de implementação é que o mesmo se dê gradativamente, porém foram selecionadas escolas do grupo-piloto que já deram início a implementação da reforma desde o ano de 2020 (Bahia, 2022).

Figura 1 - Organização do DCRB na etapa do ensino médio



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

A Formação Geral Básica compreende como previsto na BNCC e na lei nº 13.415/2017, o aprofundamento das dez competências gerais da BNCC e das competências e habilidades específi-

¹¹ Notícia retirada do site G1. *Bahia é o estado nordestino com maior número de jovens que deixam a escola antes de concluir o ensino médio, aponta IBGE*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/12/18/bahia-e-o-estado-nordestino-com-maior-numero-de-jovens-que-deixam-a-escola-antes-de-concluir-o-ensino-medio-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2023.

cas das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e Itinerário Integrado Transdisciplinar (Bahia, 2022).

Por transdisciplinaridade o documento afirma:

A transdisciplinaridade parte da premissa de que as áreas do conhecimento e os componentes curriculares não só permitem a comunicação e o trânsito de saberes entre as áreas, mas que o próprio conjunto plural de saberes não possui barreiras gnosiológicas. A articulação dos componentes curriculares é uma condição própria dos conhecimentos, pois, em sua gênese, são interligados, podendo ser compreendida como uma união de saberes, genuína e transversal (Bahia, 2022, 379).

A ideia de competências e habilidades está presente no DCRB em consonância com a BNCC, com a ideia de apresentar conteúdos em conformidade com as competências, em que os conhecimentos são uma soma de habilidades desenvolvidas pelas estudantes com o intuito de agir, não com o intuito de transformação social, mas como adaptações às exigências do mercado de trabalho, com vistas a atender os interesses da classe dominante (Branco *et al.*, 2018).

O documento traz também uma defesa da autonomia e do protagonismo da estudante, possibilitando ainda, o cumprimento de unidades curriculares em outros espaços de aprendizagem (Bahia, 2022). A problemática que se apresenta com essa discussão sobre escolha e flexibilização é justamente que essas escolhas dos estudantes estão condicionadas à oferta que a escola poderá dar a partir dos recursos disponíveis para os mesmos, o que se agrava com a consolidação do teto dos gastos públicos e dos desmontes da educação.

Outra incerteza é como ficará o processo de avaliação do ENEM a partir dessas mudanças e como isso pode agravar a entrada de estudantes de camadas populares nas universidades, direito historicamente negado à grande parcela da população. O que não acontece, por exemplo, nas escolas privadas, já que estas poderão ofertar esses itinerários (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

Na Bahia, no primeiro ano do ensino médio, as estudantes terão componentes obrigatórios, sem liberdade de escolha para a parte flexível, podendo escolher apenas o componente eletivo. Ficando da seguinte forma: base comum a todos os anos, Projeto de Vida, Leitura e Escrita do Mundo, História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira, Matemática para além dos Números, Iniciação Científica e um Componente Eletivo. A partir do segundo ano o estudante terá a possibilidade de escolher a área do conhecimento de sua preferência e, por fim, poderá aprofundar o itinerário somente no terceiro ano (Bahia, 2022).

Os itinerários formativos, que compõem a área flexível do currículo, estão divididos em três perfis que interferem diretamente na escolha do estudante a partir do segundo ano do ensino médio: (i) o itinerário propedêutico, em que os estudantes escolhem apenas uma área do conhecimento; (ii)

o itinerário integrado, em que apresentam diferentes áreas do conhecimento; e (iii) a formação técnica e profissional (Bahia, 2022).

Diante do apresentado, depreende-se que a Reforma do Ensino Médio, em curso em todo o Brasil e que se apresenta por meio do DCRB no estado da Bahia, contribui para o esvaziamento e enfraquecimento do ensino médio nas escolas públicas. Com a presença cada vez maior do setor empresarial, essas estudantes, em sua maioria negra e oriunda da rede pública, quando conseguem concluir esta etapa da educação básica, estão predestinadas há uma formação desprovida de senso crítico, que não as capacitará para a universidade, nem tão pouco para o mercado de trabalho¹².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter de urgência para aprovação da Reforma do Ensino Médio no Brasil, que se deu por meio de uma Medida Provisória, não levou em consideração as discussões anteriores em torno do Projeto de lei 6.840/2013. O que reflete, junto com outras políticas, no desmonte dos direitos sociais que atinge principalmente a juventude que frequenta as escolas públicas, tendo a última etapa da educação básica como um lugar de constantes disputas.

Para um melhor entendimento de como a Reforma do Ensino Médio vem se configurando no país, cabe os estudos das particularidades dessa Reforma nos estados, por entendê-la como a análise de desdobramento nacional. Desse modo, o propósito deste artigo foi analisar o andamento desta Reforma no estado da Bahia.

A partir da análise da última versão do Documento Curricular Referencial, no volume dedicado à etapa do ensino médio, publicado em março de 2022, pode-se indicar uma série de elementos que caracterizam a reforma na Bahia e que é contrária às problemáticas apresentadas pela mesma reforma a nível nacional. Entre eles, podemos destacar a ideia da construção de um documento democrático, com ampla participação popular de professoras/es, gestoras/es e estudantes. O que se verifica na prática foi o baixo número de participantes nas pesquisas que embasaram a construção do DCRB.

Outro fator que merece destaque, diz respeito a presença de empresas na elaboração do documento. No caso da Bahia, cabe destaque para o Instituto Reúna, que também atuou nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, conforme pesquisas analisadas neste artigo.

12 Notícia retirada do site G1. *Desemprego cai em 22 estados no 2º trimestre; Bahia e Pernambuco têm as piores taxas.* Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/08/12/desemprego-cai-em-22-estados-no-2o-trimestre.ghtml>. Acesso em 13 out. 2023.

A ideia de “flexibilização” e “autonomia” das/os estudantes para escolha dos itinerários formativos esbarra na ausência de como eles de fato serão abordados nas escolas baianas. As/os estudantes dependerão do que será ofertado pela escola e caso deseje estudar em outro lugar, não são apresentadas informações sobre como esse modelo será feito. Visto que, existem municípios onde há apenas uma única escola da rede estadual e 93,1% das escolas da zona rural na Bahia são da rede pública (Brasil, 2022).

Ocorre a redução dos componentes curriculares presentes na base comum, áreas como Filosofia, Sociologia, Biologia, História entre outras, terão sua carga horária reduzida, em contrapartida, ocorre um aumento dos itinerários formativos como Projeto de Vida, por exemplo, além de componentes mais voltados para a profissionalização presentes na matriz do ensino médio de turno noturno e dos EMITec.

Existem limitações nesta pesquisa, por analisar um documento que está em processo de implantação nas escolas baianas. Desse modo, como sugestão de próximas pesquisas pode-se investigar as matrizes curriculares presentes no DCRB bem como as ementas do que se propõe esses componentes e como as/os professoras/es das áreas mais prejudicadas poderão atuar, visto as demandas que surgirão na escola.

De modo geral, pode-se afirmar que a Reforma do Ensino Médio, em curso no estado da Bahia, não valoriza a formação das/os jovens nesta última etapa da educação básica, para uma formação crítica. Pelo contrário, reforça os interesses do setor empresarial, a partir de uma formação de mão de obra precoce, barata e flexível, trazendo mais uma vez o esvaziamento, a dualidade e a precarização da escola pública.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BATISTA, S. S. S. *et al.* Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 483-503, 2022.

BEZERRA, V. O.; BRITO, S. H. A. Ensino Médio em Disputa: correlação de forças na conjuntura do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 e da Medida Provisória Nº 746/2016. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BRASIL. **Exposição de Motivos. EM n.º 00084/2016/MEC.** Brasília, 15 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em 13 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 13 out. 2023.

BRASIL. **Resumo técnico do Estado da Bahia: censo escolar da educação básica, 2021.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2022.

DRAGO, C. C.; MOURA, D. H. Implantação do Novo ensino médio no Amapá. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 357-376, 2022.

FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo ensino médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 443-461, 2022.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 159-170, 2000.

JUNIOR, G.; BENTO, B. F. S.; RIBEIRO, U. F. C. Uma timeline do Exame Nacional do Ensino Médio: um olhar sobre a influência do ENEM na educação pública. **Revista Café com Sociologia**, v. 12, p. 1-22, 2023.

KOEPSSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

LIMA, M. C. S.; GOMES, D. J. L. Novo ensino médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022.

MONTEIRO, S. C. Estratégias da privatização da educação básica na rede estadual da Bahia (2005-2018). In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 84-111.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 359-382, 2011.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio: medida provisória nº 746/2016. (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

NOSELLA, P. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

OLIVEIRA, B. K. A.; OLIVEIRA, M. B. Trazendo o contexto para o centro da análise sobre a atuação das políticas: um estudo acerca da reforma do ensino médio e da BNCC em escolas do Ceará. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1128-1147, 2021.

PERBONI, F., LOPES, M. L. M. F. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 377-397, 2022.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 463-481, 2022.

PINHEIRO, B. C. S.; EVANGELISTA, N. A. M.; MORADILLO, E. F. A reforma do “novo ensino médio”: uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 242-260, 2020.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas Políticas Curriculares do ensino médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, 2021

QUEIROZ, L. M. S.; AZEVEDO, A. A. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. In: **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 295-313, 2022.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B.; SILVA, M. K. Tensões sem medida: impactos da reforma na escola de ensino médio. **Interfaces Da Educação**, v. 8, n. 23, p. 134-159, 2017.

SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. A dualidade educacional no ensino médio brasileiro (2004-2018). **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, p. 45-59, 2020.

SARAIVA, M.; CHAGAS, A.; LUCE, M. B. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 419-442, 2022.

SILVA, K. N. P. Novo Ensino Médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileiras. **Revista Lex Cult**, v. 6, n. 1, p. 128-136, 2022.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 527-550, 2021.

SUHR, I. R. F. A reforma do ensino médio como estratégia de adequação da educação às demandas do setor produtivo. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 402-415, 2019.

TARTUCE, G. L. *et al.* Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 478-504, 2018.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; AVELAR, D. M. L. A reforma do ensino médio no Ceará. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 337-356, 2022.