



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

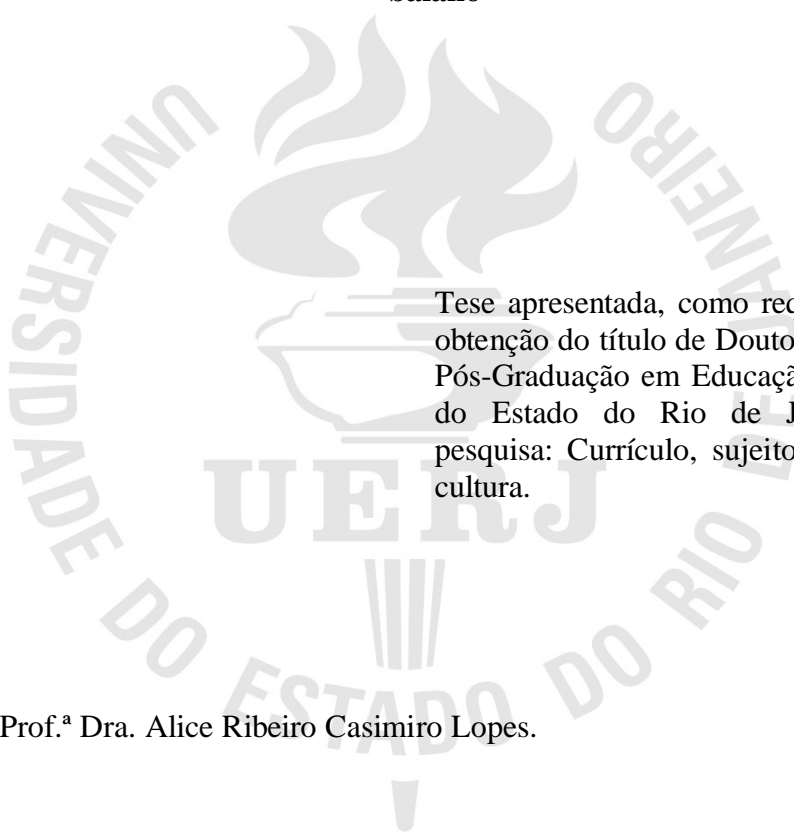
Lady Daiana Oliveira da Silva

**A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino
Médio baiano**

Rio de Janeiro
2022

Lady Daiana Oliveira da Silva

**A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio
baiano**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes.

Rio de Janeiro
2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Lady Daiana Oliveira da.
A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano / Lady Daiana Oliveira da Silva. – 2022.
202 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Ensino Médio – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lady Daiana Oliveira da Silva

**A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio
baiano**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dra. Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro
2022

Dedico esta tese à fonte criadora, Deus, ser essencial em minha vida, meu guia, amigo íntimo que me proporcionou perseverança, entusiasmo diante dos obstáculos que surgiram no decorrer deste estudo; e à minha família, amor e gratidão por tanto cuidado, compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradecer constitui momento significativo, tanto àqueles/as pelo reconhecimento, por poder ser grato/a, quanto àqueles/as pelo apoio recebido no processo. A tarefa de agradecer é algo que considero muito difícil, principalmente porque é preciso tentar ser justa a tudo o que me fizeram ao longo do período acadêmico. Nesse sentido, agradecer assume a responsabilidade da tradução e, ao mesmo tempo, impossibilita definir o que devo agradecer.

Contudo, antes de tudo, quero agradecer a Deus por ter me abençoado em todos os dias da minha vida, por iluminar meu caminho e dar forças para seguir com gratidão, entusiasmo e avidez pelo conhecimento.

Mesmo diante de tal impossibilidade, reconheço que não poderei responder à altura ao que a Professora Doutora Núbia Regina Moreira e a Professora Doutora Alice Casimiro Lopes fizeram por mim. Em um momento de orfandade acadêmica, Núbia acolheu-me no Mestrado em Educação, lá em 2017, incentivou-me e desafiou-me a desbravar novas construções teóricas, via perspectivas pós-críticas de currículo, particularmente a teoria discursiva pensada a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Nesse movimento, como um desses momentos que simplesmente acontecem, a Professora Núbia convidou para a banca de defesa da minha dissertação de Mestrado a Professora Doutora Alice Casimiro Lopes. Como o inesperado, que chega e nos abala, me senti, ao mesmo tempo, incomodada, pela responsabilidade teórica assumida, perante a teoria pensada por essa excelente curricularista, e pelo sentimento de gratidão por receber, na banca, uma pesquisadora de referência nacional e internacional. Confesso que os meandros da vida me surpreendem e, como movimento de vir a ser, acreditei que essa seria a possível oportunidade para seguir adiante e me dedicar aos estudos acadêmicos. Assim, ao concluir o Mestrado, ingressei no processo de seleção para o Doutorado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de currículo, pleiteando a orientação da Professora Alice.

Assim sendo, essas duas professoras (Alice e Núbia) têm sido pessoas importantes em minha vida acadêmica, não apenas pelas orientações e pelo brilhantismo que lhes são próprios, mas, sobretudo, pelo exemplo de mulheres que desconstruem formas de pensar supostas como verdades universais e apontam formas outras de interpretar aquilo que nomeamos como sociedade: a política e o social. As orientações recebidas por meio dessas professoras reverberam em meu trabalho e em minha vida. Por tudo isso, sou grata, e onde quer que me encontre, no por vir, levo comigo as marcas desses momentos vividos no processo acadêmico.

Agradeço à minha orientadora, Alice Casimiro Lopes, por aceitar assumir a pesquisa, ser fonte de inspiração em minha trajetória acadêmica e pessoal. Admiro imensamente essa pessoa excepcional, solícita, sensata, responsável e atenta à orientação do trabalho. Como diz Mário Quintana: “Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!” – e, como uma estrela, Alice iluminou meu caminho no Doutorado. Assim, desejo contribuir para o campo do currículo, com a mesma ética, responsabilidade e seriedade que ela me transmite.

O meu trabalho acadêmico, nesta tese, tem a marca de muitos outros professores que me auxiliaram em uma caminhada de reflexões e de pensamentos; por isso, devo agradecer aos Professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, por contribuírem com aprofundamentos teóricos nas discussões curriculares.

Agradeço imensamente aos colegas de Doutorado, particularmente àqueles/as que fazem parte do “nosso grupo” de pesquisa, por me acolherem com alegria, estímulo ao estudo e às discussões teóricas.

Agradeço às Professoras que compuseram a banca examinadora – Prof.^a Dr.^a Alice Casimiro Lopes (Faculdade de Educação – UERJ), Prof.^a Dr.^a Talita Vidal Pereira (Faculdade de Educação – UERJ), Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva (Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR), Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias (Faculdade de Educação – UERJ) e Prof.^a Dr.^a Núbia Regina Moreira (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB), pelas contribuições ao meu trabalho, por todas as críticas e sugestões.

Aos meus amigos com quem pude compartilhar esta experiência desafiadora e ao mesmo tempo angustiante: Adário Oliveira da Silva, Jacirlene Matos Silva (Jaci) e Fábio dos Santos Teixeira. Sou grata e devedora pelo apoio, pela confiança incondicional, por terem me apoiado quando mais precisei nos momentos de crise de sentimento de impotência.

Agradeço à minha família, por incentivar-me a lutar pelos meus sonhos e compreender minha ausência nesse período de estudos. Vocês constituem meu refúgio e minha fortaleza.

Agradeço ao pequenino, Henrique, presentinho de amor que a vida colocou em meu caminho. Meu filho amado, a sua presença me fortaleceu a cada dia, fazendo acreditar que eu seria capaz de concluir minha tese, mesmo em meio a tantos desafios.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio à pesquisa.

Agradeço a todos/as que contribuíram com meus processos formativos e minhas conquistas profissionais, desde sempre.

Gratidão!

O que eu chamo de “texto” implica todas as estruturas ditas “reais”, “econômicas”, “históricas”, sócio-institucionais, em suma, todos os referenciais possíveis. Outro modo de recordar, uma vez mais, que não há extratexto. Isso não quer dizer que todos os referenciais estão suspensos, negados ou encerrados num livro [...]. Mas isso quer dizer que todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só nos podemos reportar a esse real numa experiência interpretativa. Esta só se dá ou só assume sentido num movimento de retorno no diferencial.

Jacques Derrida

RESUMO

SILVA, Lady Daiana Oliveira da Silva. *A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano*. 2022. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta tese apresenta os resultados de uma investigação sobre as interpretações da política curricular baiana para o Novo Ensino Médio, particularmente a proposta de itinerários formativos. Foram pesquisadas as relações de poder e as articulações discursivas envolvidas no jogo político pela significação da flexibilização curricular do Ensino Médio. Essa flexibilização é apontada, nos documentos normativos, como meio de inovar e de proporcionar formação humana emancipada aos estudantes, com a promessa de garantir a valorização das identidades territoriais baianas e o desenvolvimento socioeconômico dos estudantes e seus territórios. A organização teórico-metodológica da pesquisa introduz operadores interpretativos, a partir das chaves de leitura pós-estrutural e pós-fundacional no campo da política curricular. Essas discussões esteiam leituras sustentadas pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, dos estudos da tradução e da desconstrução derridianos, e nas contribuições desses autores para pensar o campo do currículo na educação, desenvolvidas pelas pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. A releitura da linguagem informa a noção de realidade como produção discursiva e do social como textualização, marca a noção de política curricular como produção cultural e sustém a defesa do currículo como um texto, sem garantia de plenitude, interpelado pela tradução que impossibilita o controle da sua significação. Esta tese assinala os entrelaçamentos entre a política, o político e o currículo em uma perspectiva discursiva e enfatiza a tradução como condição da política. A partir desse enfoque, nesta tese, discorre-se sobre a política curricular pensada para o Ensino Médio no Brasil e para o estado da Bahia, assim como as equivalências entre essas políticas, e argumenta-se que elas estão imersas na textualidade em que se constitui o jogo político-curricular pela definição do modelo/formato de currículo integrado via itinerários formativos. É problematizada, ainda, a ideia de Território de Identidade que se apresenta na política baiana como unidade de gestão capaz de direcionar o planejamento dos setores públicos e a divisão regional da Bahia, a partir de uma suposta identidade territorial, influenciando a organização da política curricular. Nessa relação, as decisões políticas na Bahia sustentam a defesa da precarização do Ensino Médio convencional/disciplinar como objetividade social e projeta sintomaticamente a organização curricular em áreas de conhecimento e em itinerários formativos como solução à instabilidade educacional do nível médio. Defendendo a tradução como operador no texto, conclui-se que o processo de diferimento permanece nas múltiplas relações contextuais em que o texto dos itinerários formativos, proposto pelo Documento Curricular Referencial da Bahia, for acessado, o qual é interpelado pela imprevisibilidade da linguagem. O texto curricular é incessantemente traduzido, efeito de fixações provisórias resultantes de articulações em um dado contexto que é sempre ambivalente, precário e contingente. A cada leitura do texto, o sentido é sempre traído em sua afirmação ou recuperação. Nessa relação, o documento normativo não consegue apagar os movimentos diferenciais; há sempre processos de tradução, com múltiplas interpretações, sobre as quais não se tem controle absoluto, impossibilitando qualquer plenitude hegemônica. A própria relação de causa (o suposto texto original publicado pela Secretaria da Educação do Estado da

Bahia) e efeito (tradução) desloca-se e dissemina sentidos que se multiplicam indefinidamente, em relações incontroláveis e impossíveis de serem previstas.

Palavras-chave: Política curricular. Reforma do Ensino Médio. Itinerários formativos. Teoria do Discurso. Tradução.

ABSTRACT

SILVA, Lady Daiana Oliveira da Silva. *The translation of the notion of formative itineraries in the curriculum policy of Bahian High Schools*. 2022. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This Doctoral dissertation presents the results of an investigation into the interpretations of the curricular policy of the state of Bahia, Brazil, for the New High School, particularly the proposal of formative itineraries. Power relations and discursive articulations involved in the political game were researched for the meaning of curricular flexibility in High School. This flexibility is pointed out, in the normative documents, as a means of innovating and providing emancipated human education to students, with the promise of guaranteeing the appreciation of the territorial identities from Bahia and the socioeconomic development of students and their territories. The theoretical-methodological organization of the research introduces interpretive operators, from the keys of post-structural and post-foundational reading in the field of the curricular policy. These discussions are based on readings supported by Laclau and Mouffe's Discourse Theory, of the Derridian translation and deconstruction studies, and on the contributions of these authors to thinking about the field of curriculum in education, developed by the researchers Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo. The re-reading of language informs the notion of reality as discursive production and of the social as textualization, marks the notion of curricular policy as cultural production and sustains the defense of the curriculum as a text, without guarantee of fullness, challenged by translation that makes the control of its meaning impossible. The dissertation highlights the intertwining between policy, politics and curriculum in a discursive perspective and emphasizes translation as a condition of policy. From this approach, in this Doctoral dissertation, the curricular policy designed for High School in Brazil and for the state of Bahia is discussed, as well as the equivalences between these policies, and it is argued that they are immersed in the textuality in which the political-curricular game is constituted by the definition of the model/format of an integrated curriculum via formative itineraries. It is also problematized the idea of Territory of Identity that presents itself in the politics of the state of Bahia as a management unit capable of directing the planning of the public sectors and the regional division of Bahia, based on a supposed territorial identity, influencing the organization of curricular policy. In this relationship, the political decision in Bahia support the defense of the precariousness of the conventional/disciplinary High School as a social objectivity, and symptomatically projects the curricular organization in areas of knowledge and formative itineraries as a solution to the educational instability of the secondary level. Defending translation as an operator in the text, it is concluded that the deferral process remains in the multiple contextual relationships in which the text of the formative itineraries proposed by the Bahia Referential Curriculum Document, is accessed, which is challenged by the unpredictability of language. The curricular text is incessantly translated, the effect of provisional fixations resulting from articulations in a given context that is always ambivalent, precarious and contingent. At each reading of the text, the meaning is always betrayed in its affirmation or recovery. In this relationship, the normative document cannot erase the differential movements; there are always translation processes, with multiple interpretations, over which there is no absolute control, making any hegemonic fullness impossible. The very relationship of cause (the supposed original text published by the Bahia State Department of

Education) and effect (translation) displaces itself and disseminates meanings that multiply indefinitely, in uncontrollable relationships that are impossible to predict.

Keywords: Curricular Policy. High School Reform. Formative Itineraries. Discourse Theory.
Translation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Divisão do Estado da Bahia em territórios de identidade | 116 |
| Quadro 1 – Documentos normativos para orientar a (re)organização curricular do Ensino Médio no Estado da Bahia..... | 139 |
| Quadro 2 – Arranjo curricular dos itinerários formativos | 156 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Taxa de analfabetismo por faixa etária – Bahia, 2000-2015..... | 129 |
| Tabela 2 – Taxa de escolarização – Bahia, 2000-2015 | 129 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| ABA | Associação Brasileira de Antropologia |
| ABdC | Associação Brasileira de Currículo |
| Abecs | Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais |
| Abong | Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais |
| Abrapee | Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional |
| ALBA | Assembleia Legislativa da Bahia |
| Andifes | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| Anfope | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| Anpae | Associação Nacional de Política e Administração da educação |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| Anpocs | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais |
| APLB-Sindicato | Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia |
| Arcafar | Associação Regional das Casas Familiares Rurais |
| AVALIE | Avaliação Externa do Ensino Médio |
| BA | Bahia |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNDES | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Cealnor | Central de Associações do Litoral Norte |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| Cedes | Centro de Estudos Educação e Sociedade |
| CEE-BA | Conselho Estadual de Educação da Bahia |
| Ceensi | Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio |
| Ceep | Centros de Educação Profissional do Estado da Bahia |
| Cemi | Centro de Ensino Médio Integral |
| Cieb | Centro de Inovação para a Educação Brasileira |
| Ceneb | Centro Noturno de Educação da Bahia |
| Ceplac | Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira |
| CET | Coordenação Estadual dos Territórios |
| Ceta | Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas |
| Cetep | Centros Territoriais de Educação Profissional |
| CF-DoC | Centro de Formação Docente Continuada |
| CIE | Complexos Integrados de Educação |
| Cieb | Centro de Inovação para a Educação Brasileira |
| CJCC | Centros Juvenis de Ciência e Cultura |
| CNE | Centro Noturno de Ensino |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| Codevasf | Companhia de Desenvolvimento dos Vales de São Francisco e do Parnaíba |
| Codeter | Colegiados Territoriais |
| Conif | Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica |

| | |
|-----------|---|
| Consed | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| CRA | Conselho Regional de Administração |
| Cuni | Colégio Universitário |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| DCRB | Documento Curricular Referencial da Bahia |
| DF | Distrito Federal |
| Direc | Diretorias Regionais de Ensino |
| Dnocs | Departamento Nacional de Obras contra as Secas |
| Embrapa | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| EMTI | Ensino Médio em Tempo Integral |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| FAO | Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura |
| FASE | Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| Fetag | Federação dos Trabalhadores na Agricultura |
| Fetraf | Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar |
| FGB | Formação Geral Básica |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento |
| ForumDir | Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| Fundifran | Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco |
| GALs | Grupos de ação local |
| Gife | Grupo de Institutos Fundações e Empresas |
| IAT | Instituto Anísio Teixeira |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IE | Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social |
| IICA | Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura |
| Incoder | Instituto Colombiano de Desenvolvimento Rural |
| Incra | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Inta | Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária |
| Irpaa | Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional |
| LDRS | Ley de Desarrollo Rural Sustentable |
| Leader | Ligações entre Ações do Desenvolvimento da Economia Rural |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social |
| MEC | Ministério da Educação |
| MLT | Movimento de Luta pela Terra |
| MNDEM | Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio |
| MOC | Movimento de Organização Comunitária |
| MP | Medida Provisória |

| | |
|---------|---|
| MST | Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| NRE | Núcleos Regionais de Educação |
| NTE | Núcleos Territoriais de Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OCEM | Orientações Curriculares Gerais para o Ensino Médio |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| Oscip | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PCdoB | Partido Comunista do Brasil |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDT | Partido Democrático Trabalhista |
| PEE/BA | Plano Estadual de Educação da Bahia |
| PFC | Proposta de Flexibilização Curricular |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| Pisa | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PL | Partido Liberal |
| PL | Projeto de lei |
| PMB | Partido da Mulher Brasileira |
| PMDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| PME | Programa Mais Educação |
| PMN | Partido da Mobilização Nacional |
| Pnae | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNDRS | Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| Pnud | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PODE | Podemos |
| PP | Partido Progressista |
| PPA | Plano Plurianual Participativo |
| PPGEEd | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPS | Partido Popular Socialista |
| PR | Partido da República |
| PRB | Partido Republicano Brasileiro |
| ProBNCC | Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular |
| Proemi | Programa Ensino Médio Inovador |
| Pronat | Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais |
| ProNem | Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio |
| ProPEd | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PROS | Partido Republicano da Ordem Social |
| PRP | Partido Republicano Progressista |
| PSB | Partido Socialista Brasileiro |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PSDB | Partido Social Democracia da Bahia () |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |

| | |
|---------|--|
| PTC | Partido Trabalhista Cristão |
| PTDS | Planos Territoriais de Desenvolvimento Sustentável |
| PTI | Política Territorial de Identidade |
| PTN | Partido Trabalhista Nacional |
| PV | Partido Verde |
| Renafor | Rede Nacional de Formação de Professores |
| RMS | Região Metropolitana de Salvador |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAF | Secretaria da Agricultura familiar |
| Sasop | Serviço de Assessoria a Organizações Populares Rurais |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SBS | Sociedade Brasileira de Sociologia |
| SDT | Secretaria de Desenvolvimento Territorial |
| Sead | Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário |
| SEB | Secretaria da Educação Básica |
| SEC | Secretaria da Educação do Estado da Bahia |
| Secadi | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| Secomp | Secretaria de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais |
| SEE | Secretarias Estaduais de Educação |
| SEI | Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia |
| Senac | Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio |
| Senai | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| Senar | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| Seplan | Secretaria Estadual do Planejamento |
| Sesc | Serviço Social do Comércio |
| Sescoop | Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo |
| Sesi | Serviço Social da Indústria |
| Sest | Serviço Social de Transporte |
| Suped | Superintendência de políticas para educação básica |
| Suprof | Superintendência da Educação Profissional |
| Suprot | Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFPel | Universidade Federal de Pelotas |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFPel | Universidade Federal de Pelotas |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| Uneb | Universidade do Estado da Bahia |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| | INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 1 | POSIÇÃO TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA | 31 |
| 1.1 | Discurso e linguagem: a (im)possibilidade da significação | 31 |
| 1.2 | A Teoria do Discurso e a constituição do social como produção discursiva | 36 |
| 1.3 | A produtividade da Teoria do Discurso e de Derrida nas políticas de currículo.. | 40 |
| 1.4 | Operadores discursivos: tradução, desconstrução, antagonismo | 44 |
| 1.5 | Entrelaçamentos entre o político, a política e o currículo: perspectiva discursiva | 55 |
| 2 | O CONTEXTO DISCURSIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO..... | 64 |
| 2.1 | Disputas políticas na Reforma do Ensino Médio: tentativas de organização e de controle da vida..... | 64 |
| 2.2 | Investigando (des)caminhos da política curricular para o “Novo” Ensino Médio | 87 |
| 2.3 | Tentativas de construir a “flexibilização” curricular no Ensino Médio: itinerários formativos..... | 97 |
| 3 | A TESSITURA DA POLÍTICA TERRITORIAL NO CURRÍCULO BAIANO | 107 |
| 3.1 | Política territorial e Território de Identidade: unidade de gestão administrativa | 107 |
| 3.2 | Atravessamentos da política territorial de identidade nas propostas curriculares da Bahia..... | 122 |
| 4 | A POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BAIANO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS | 147 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 174 |
| | REFERÊNCIAS..... | 182 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no registro pós-estrutural e sustenta a compreensão de que o significado sobre educação, currículo, sociedade (qualquer significado) nunca será fechado de forma definitiva, pois a instabilidade dos sentidos é permanente, decorrente de deslocamentos provisórios operados pela sobredeterminação¹ simbólica atinente ao que constitui o social: a linguagem. O social funciona como linguagem; é produção discursiva, sendo o discurso o limite de toda objetividade.

A empiria desta tese é interpretada, particularmente, nos estudos da teoria discursiva de currículo a partir dos aportes teóricos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Neste estudo, as noções e as discussões teóricas dessas autoras potencializam operar na constante tradução das interpretações sobre políticas de currículo.

Nesta pesquisa, destacam-se leituras da organização curricular proposta para o Ensino Médio brasileiro, fortemente defendido e inserido na política organizacional do estado da Bahia (BA), governado há mais de 13 anos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), opositor ao Governo Federal, mas dependente de verbas federais.

A política curricular do Ensino Médio da Bahia aqui investigada é pensada como uma textualização nas quais interpretações são constituídas de forma precária e contingente. Uma vez que se reconhece a operação empírica como inscrição discursiva, neste texto, assinala-se uma investigação que se pauta na radicalidade da linguagem e rompe com as pretensões de orientação racional na elaboração dos itinerários formativos propostos para o Ensino Médio. Por conseguinte, esta pesquisa aposta no entendimento do social como textualidade, do currículo como um texto e defende que todo o processo de leitura é contextual, estando sujeito a múltiplas interpretações.

Neste estudo, apresentam-se contribuições importantes para pensar a política curricular do Ensino Médio no Brasil, no geral, e, então, na Bahia. Apesar da relevância e do interesse crescente de pesquisadores/as do campo da Educação e do Currículo em desenvolverem estudos sobre as alterações nas políticas de Ensino Médio, provocadas pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018a), nas universidades estaduais da

¹ A sobredeterminação é um termo oriundo da psicanálise, principalmente freudiana que, de acordo com Mendonça (2014, p. 149), designa “[...] a pluralidade de determinados fatores que geram um dado efeito final”. Esse autor afirma ainda que “[...] a sobredeterminação é o efeito do trabalho de dois mecanismos: o da condensação (que agrupa os diversos fatores como se fossem um só) e o do deslocamento (que pode dar um aparente relevo maior a um fator insignificante, devido a que o fator mais relevante ficou deslocado naquele)” (MENDONÇA, 2014, p. 149).

Bahia, há uma carência de pesquisas nesse campo. Essas universidades trabalham com a formação de professores para atuarem nas escolas estaduais de Ensino Médio. Minha aposta, então, é que esta tese fomente debates e novas pesquisas, produza novas leituras sobre a política curricular do Ensino Médio, particularmente da proposta de itinerários formativos apresentada para as unidades escolares estaduais da Bahia.

A escrita desta tese reforça meu posicionamento político e discursivo em relação ao campo da educação e do currículo. Assumo esta pesquisa como constitutiva da política, ao mesmo tempo em que participa da disputa pela significação da própria política. Nesse sentido, pondero sobre a tentativa de pensar a contingência do seu funcionamento e, por conseguinte, o fracasso em tentar controlar a tradução do currículo.

Esta investigação foi atravessada por inquietações em relação às orientações normativas “adotadas” pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), que marcam minha carreira docente no Ensino Médio da rede pública desse estado. Há mais de 15 anos, convivo com muitas tentativas de reformulação desse nível de ensino, por meio de diferentes normativas curriculares (BAHIA, 2015b, 2018b, 2020b, 2021; BRASIL, 1999, 2008a, 2008b, 2012b, 2017a), anunciadas como meio para melhorar o desempenho dos estudantes e garantir a formação crítica, emancipada e de qualidade.

Nessa trajetória, iniciei a docência de 40 horas-aula, como professora efetiva em um colégio estadual. Durante um período de três anos, colaborava na gestão pedagógica, atuando como professora-articuladora responsável por conduzir os encontros pedagógicos semanais, com os docentes da área de Ciências Humanas. Naquele momento, o trabalho pedagógico no estado da Bahia focalizava o desenvolvimento da contextualização, associada à elaboração de projetos interdisciplinares entre as áreas de conhecimento, o sentido do aprendizado de cada área, suas competências e suas habilidades.

Nas formações de professores das quais participei, oferecidas pela SEC/BA, a defesa da formação para o desenvolvimento da cidadania e da emancipação, associada à melhoria da qualidade da educação, marcava as falas dos mediadores. Era fortemente projetado para os estudantes o desenvolvimento de competências para formar o sujeito emancipado, participativo na sociedade. Além disso, havia a valorização de conhecimentos com *performances* requisitadas pelo mercado de trabalho e do acompanhamento do desempenho dos estudantes baianos, por meio do sistema de avaliação elaborado pela própria SEC/BA: o AVALIE Ensino Médio². Essas formações defendiam uma lógica do social como um

² Mais informações sobre o AVALIE Ensino Médio disponíveis em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/avaliacao-ensino-medio>. Acesso em: 14 out. 2022.

horizonte a ser alcançado via educação. As mudanças curriculares eram pautadas na contextualização e apontadas como capazes de produzir uma mudança positiva no Ensino Médio e de possibilitar a participação dos estudantes, com a qualificação destes para prosseguirem nos estudos ou se inserirem no mercado de trabalho.

Durante muito tempo, os trabalhos de formação docente³, os projetos pedagógicos e os planejamentos educacionais que eu realizava se pautavam na crença de que seria possível alcançar um ordenamento social por meio da educação. Nesse entendimento, com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Bahia – OCEM (BAHIA, 2015b) – que também defendem a contextualização, a interdisciplinaridade e a integração entre as áreas de conhecimento –, coordenei muitos projetos socioculturais e aulas de campo integrando as áreas do conhecimento. Essas ações buscavam envolver os professores e os estudantes e fortalecer a parceria da escola com instituições governamentais, associações comunitárias e instituições religiosas.

Naquele período, eu já defendia o campo curricular como uma produção cultural e utilizava, em minhas interpretações sobre o discurso pedagógico e o currículo, o pensamento da recontextualização com base em Bernstein (1996, 1998). A recontextualização era desenvolvida pela formação de híbridos constituídos a partir da transferência de textos de um contexto a outro. Nessa acepção, as relações de poder e os documentos normativos curriculares deixaram de ser interpretados como verticalizados, ainda que permanecessem as hierarquias e passassem a ser relocados e a produzir novos sentidos cumprindo distintas finalidades sociais. Desde aquele período, já acreditava no poder das escolas na alteração das políticas curriculares e educacionais.

Durante o Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), investiguei o campo do currículo em uma perspectiva discursiva a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), considerando-a uma ferramenta teórico-metodológica de interpretação do social a partir da construção de ordens discursivas (SILVA, 2018). As noções de demanda, de discurso, de hegemonia presentes na teoria laclauiana, do ponto de vista metodológico, constituíam e ainda se constituem como operadores que me possibilitam investigar as políticas de currículo e o social, entendido a partir da lógica do discurso. O discurso para essa teoria é noção que une ações e palavras com uma natureza material e não material, resultado da articulação entre prática e significação – discurso é prática, de onde surge a noção de prática discursiva.

³ Durante os anos de 2009 a 2013, participei da Rede Nacional de Formação de Professores (Renafor) como professora-formadora da disciplina Geografia, em diversos municípios do Estado da Bahia.

Minhas investigações atuais sobre as políticas para o Ensino Médio permanecem apostando no descentramento, na textualidade que constitui o mundo e na contextualização radical de toda política de currículo. Desejando aprofundar as investigações sobre a Reforma que o Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2017a, 2018a) e baiano vem passando nos últimos anos, desenvolvi esta pesquisa focalizando a tradução (DERRIDA, 2006, 2008, 2011) da proposta de itinerários formativos na política curricular de Ensino Médio na Rede Estadual baiana, as relações de poder, as articulações discursivas e as contingências políticas envolvidas na elaboração e na “implementação” dessa proposta. Utilizo o termo “implementação” entre aspas por considerar, com base em estudos publicados sobre políticas de currículo (LOPES; MACEDO, 2011), que as políticas curriculares (ou qualquer política) não são produzidas em uma esfera para serem implementadas em um contexto da prática. As políticas estão imersas em relações de poder e de lutas político-discursivas, que apenas produzem efeitos, criando identificações temporárias e estão imersas em traduções que são imprevistas.

Nesse entendimento, defendo um currículo sem fundamento, sem garantia de plenitude, constituído na textualização e interpelado pela tradução que impossibilita o controle da significação do texto curricular, desconstruindo aquilo que se imagina ser, por exemplo, o melhor currículo para o Ensino Médio baiano. Desse modo, participo da disputa política pela interpretação do currículo do Ensino Médio e concebo este texto de tese, e tantos outros textos, como tentativas de produzir sentidos nessa política curricular, dessedimentando e tencionando ideias hegemônicas que tecem cenários de crise desse nível de ensino, projetam e disseminam supostas soluções curriculares obrigatórias, defendidas como eficazes para superar a crise anunciada.

Nesta pesquisa, utilizo a tradução derridiana como operador no texto que se afasta de uma ideia que remete a uma origem e considera as diferentes perspectivas teóricas como processos de interpretações realizadas no campo educacional e curricular que constituem, continuamente, novos sentidos. A tradução é interpretada como elemento perturbador do processo de reapropriação do sentido que opera em toda a tradução (SISCAR, 2013).

Derrida (2008) me permite pensar que as propostas curriculares são remetidas à proliferação incessante de significações em uma rede diferencial e diferida, sendo impossível a universalização de itinerários formativos ou qualquer outra proposta curricular. Nenhuma proposta curricular sustenta um significado racional e/ou que carregue em si uma suposta dimensão de verdade (sobre o Ensino Médio, a educação, o conhecimento) passível de ser

acessada em um documento curricular, de contemplar um ideal projetado a *priori*, para ser alcançado por todos os estudantes.

A traduzibilidade é própria de qualquer texto – e, aqui, refiro-me, conforme Derrida (2008, 2011), à textualidade que constitui o mundo –, pois os textos são arquivos infiéis aos sentidos que supostamente carregam, são correlatos ao intraduzível ou a-traduzir que sempre escapa ao suposto corpo textual original, mas está implicado por algo que perturba a reapropriação de sentidos, prenunciando a morte do significado de qualquer texto. Toda e qualquer política curricular, reformulação, lei, orientações ou diretrizes curriculares, discursos midiáticos, enfim, qualquer texto está fadado à tradução. A política é instituída como tentativa de dar conta desse impossível que seria supostamente seguir um sentido original que guiará as ações – nesse caso, das escolas de Ensino Médio, seja na Bahia ou em qualquer outra parte do mundo. A textualidade do mundo é habitada pelo intraduzível como processo, flutuação de sentidos que são disputados e iterados contextualmente, operando sempre na fissura do texto e da linguagem.

Esta tese é, assim, tecida pela compreensão de que a hegemonização da política curricular proposta para o Ensino Médio é decorrente da aglutinação de diferentes discursos projetados como uma leitura aceitável da crise educacional e curricular do nível médio, das formas de superá-la. Os discursos diferenciais decorrem da representação de uma ameaça eminente: o Ensino Médio disciplinar, conteudista. Tal ameaça, no estado da Bahia, é processada em uma relação com a formação de uma identidade territorial emancipada e do conhecimento marcado pela falta, requerido como instrumento para responder aos desafios da prática social.

Dessa forma, é articulada uma operação discursiva de defesa da flexibilização curricular por meio de itinerários formativos, para atender às supostas expectativas do projeto de vida dos estudantes baianos. Busca-se, assim, desenvolver, no estado da Bahia, uma formação omnilateral capaz de superar as “deficiências” do nível médio, pensadas como distorções curriculares que o currículo flexível vai possibilitar para que os estudantes consigam superar os desafios impostos pela sociedade, melhorar os índices de desempenho nas avaliações e promover o desenvolvimento territorial. É hegemonizada uma leitura sedimentada no social como tentativa de ordenamento curricular e produção de universais como: emancipação, justiça social nos territórios baianos, conhecimento acumulado pela humanidade. Esta tese sustenta o argumento de que a tradução é um operador em quaisquer textos, ela revolve o que supostamente está sedimentado. Nesse sentido, defendo que os textos normativos e as propostas de itinerários formativos estão sujeitos a uma série de

interpretações e de recriações quando imersas nas relações contextuais dos diferentes espaços educativos.

De modo geral, a pesquisa busca dessedimentar significações que se encontram estabilizadas na defesa de um universalismo: o sujeito emancipado que o currículo baiano pretende instituir. Igualmente sustenta a defesa de que não é possível controlar a significação, visto que ela se constitui como uma suposição de nossa parte, a tradução reitera e desliza sentidos na cadeia significante. Do mesmo modo, a partir da Teoria do Discurso, a tese argumenta que o sujeito projetado pelo currículo é sempre suposto, pois constitui-se pela falta/incompletude.

Nesse movimento, a tese defende que quaisquer propostas curriculares – itinerários formativos – que correspondam a determinado projeto de vida estão inseridas na textualidade que constitui o mundo. Dessa forma, estão abertas a interpretações curriculares contextuais, incontroláveis, produzindo significações que sempre escapam à intenção de ser capaz de determinar a vida dos estudantes. Os movimentos políticos sejam eles de qualquer natureza permanecem em processo de diferimento nas múltiplas relações contextuais que estejam envolvidas. O texto dos itinerários formativos está em constante fluxo de leituras em diferentes contextos discursivos e sujeitos a uma série de interpretações, de deslizamentos, de contestações, de apagamentos, de produção de relações e de suplementações. Esse movimento do texto ocorre em diversas direções. As orientações assinadas como oficiais são interpretadas, reiteradas, acionam formas outras de entendimentos sobre aquilo que se diz serem os itinerários formativos disponibilizados para o arranjo curricular do Ensino Médio das escolas baianas.

Desconstruir a concepção de que seja possível “implementar” qualquer projeto, desconsiderando a tradução, não se trata, contudo, de avaliar a política de currículo e os programas pensados para o Ensino Médio na Bahia. Busco deslocar os sentidos que direcionam para certo realismo e reativar as reduções e as exclusões que sustentam esses sentidos como particularismos que apontam para um horizonte pleno a ser alcançado, ocultando a própria ideia de que há exclusão (MACEDO, 2014).

A investigação pontua que os embates em torno do Ensino Médio vêm se dando em grande parte pela disputa das suas finalidades e pela organização curricular. A Reforma do Ensino Médio, normatizada na Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – e estabelece modificações na organização do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e

delineando uma organização curricular, que contempla a BNCC, direcionada à formação geral e à suposta oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, que se trata dos itinerários formativos.

Ademais, a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a BNCC (BRASIL, 2018a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018h) promoveram a redução do tempo pedagógico voltado à formação básica geral e ampliaram as possibilidades de aproveitamento das aprendizagens extraescolares, contabilizando-as para o cumprimento da etapa de formação básica geral. Tais normativas apontam que foram pensadas para flexibilizar a matriz curricular dos estudantes, propondo a opção de itinerários formativos para melhorar os processos de aprendizagem e atender às expectativas e às necessidades dos jovens. Nesse sentido, os itinerários formativos são projetados visando à integração curricular com foco em uma ou mais Áreas de Conhecimento e planejados por meio da combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional. O guia de “implementação” dos itinerários (BRASIL, 2018a) aponta que estes podem ser organizados por disciplinas, por oficinas, por unidades temáticas, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização curricular, desde que atendam ao projeto de vida dos estudantes e possibilitem o aprofundamento em uma área do conhecimento específica e/ou na formação técnica e profissional.

Esta tese explicita como determinadas reivindicações curriculares se apresentam no movimento da política nacional, que defende a reorganização curricular do Ensino Médio, disseminando o discurso da complexidade do ser humano. Para desenvolver esse discurso de maneira pretensamente completa, é afirmado ser necessário incorporar estratégias de aprendizagem mais flexíveis e abrangentes que se conectem ao processo de formação integral. Tal proposta não se restringe à transmissão de conteúdo, mas ao desenvolvimento de todas as competências⁴ que os jovens necessitam para enfrentar os desafios do século XXI.

⁴ As competências socioemocionais e instrumentais são acionadas nos documentos normativos das políticas curriculares da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2017a, 2018a). Para além das capacidades cognitivas, são traduzidas como capazes de preparar o estudante para o mundo contemporâneo (do trabalho, da tecnologia e da ciência), para agir (ter habilidades), pensar (refletir, tomar decisões) e sentir (ser responsável e criativo). O termo “competência”, no contexto das políticas curriculares, aponta para um conjunto de referências a organismos multilaterais reforçado pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que popularizou o termo ao utilizá-lo no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Embora a OCDE se vincule a um enfoque mais economicista e a Unesco à educação e à cultura, tal diferença não modifica os vínculos propostos entre escola e mercado. Esses organismos acionam a defesa sobre a necessidade de desenvolver um indivíduo completo, dito de outro modo, com um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais que lhe permitam enfrentar os desafios do século

A disputa educacional pelo formato e pelas finalidades do Ensino Médio tem provocado uma série de movimentos políticos que disputam a significação e a organização do currículo dessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, o Movimento pela Base⁵, uma rede política constituída em 2013, dedicada à causa da construção e à “implementação” da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM), construiu a representação de um inimigo a ser combatido: o Ensino Médio tradicional, interpretado como conteudista, disciplinar, entre outros adjetivos que tentam remeter à ideia de atraso. Tal defesa pauta-se no discurso da necessidade de um currículo comum composto por uma formação geral básica via BNCC e uma parte flexível do currículo, organizada em itinerários formativos correspondentes aos projetos de vida dos estudantes.

Todavia, o Movimento em defesa do Ensino Médio (MNDEM), composto por diversas entidades do campo educacional, aponta que as medidas anunciadas pela Reforma desse nível de ensino carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em itinerários formativos, o que poderá resultar no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais; o incentivo à ampliação da jornada escolar, sem que se assegurem investimentos de forma permanente o que poderá produzir uma oferta ainda mais precária, aumentando a evasão escolar.

Nesse contexto discursivo de disputas pelo Ensino Médio, esta pesquisa volta-se para a leitura que o estado da Bahia fez dos itinerários formativos e possibilitou a configuração de um documento curricular referencial que organiza os itinerários em três perfis: os Itinerários Propedêuticos, organizados pelas áreas de conhecimento; os Itinerários Integrados, que aglutinam competências e habilidades de diversas áreas de conhecimento; e os Itinerários de Formação Técnica e Profissional, direcionados especificamente à educação profissional.

Para desenvolver a investigação pretendida, selecionei alguns dispositivos normativos que constituem uma textualização política, não me limitando apenas a documentos assinados por órgãos oficiais. Os dispositivos normativos da pesquisa são: a Lei N^o 13.415/2017, que altera o formato do Ensino Médio (BRASIL, 2017a); as DCNEM (BRASIL, 2018h); as OCEM (BAHIA, 2015b); o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Volumes I

XXI. Nesse sentido, a “[...] competência favorece a integração e a contextualização do conhecimento, assim como a centralidade no aluno. Ao mesmo tempo em que assume uma abordagem instrumental – na qual competências e habilidades se equivalem” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 59).

⁵ O Movimento pela Base constitui uma rede política pela alteração na política curricular na Educação Básica brasileira. O movimento é formado por um grupo não governamental de pessoas, organizações e entidades que, desde 2013, defende a construção e a implementação da BNCC e do NEM. Informações acessadas no *site* do Movimento pela Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

e II (BAHIA, 2020a, 2021); a Portaria Nº 733, de 16 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021c), que institui o Programa Itinerários Formativos. São consultados, também, os seguintes textos: Documento Orientador para implementação do NEM na rede pública de ensino do estado da Bahia (BAHIA, 2020b); o Documento Orientador da Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece referências para a elaboração de itinerários formativos (BRASIL, 2018g); o Programa “Pensar Bahia: construindo nosso futuro 2023” (BAHIA, 2010b); o documento Política Territorial e a Participação Social (BAHIA, 2018a); além de informações disponibilizadas nos *sites* oficiais assinadas pelo governo da Bahia e outras instituições no âmbito regional e nacional.

Alguns textos foram focalizados por sua abrangência nacional e por sua repercussão no âmbito das discussões sobre o Ensino Médio na política curricular estadual baiana. Entendo esses documentos como superfícies de inscrição de sentidos que me permitem interpretar o conflito em torno do projeto de formação que marca o dinamismo de um pensamento político curricular que, por muito tempo, tenta controlar o que é apontado como ausente ao currículo e fomenta a defesa de sentidos pela reforma do nível médio.

Ressalto que a demora na liberação para consulta pública do DCRB Volume II (etapa Ensino Médio) e da publicação do documento impossibilitou que essa investigação pudesse acessar textos das audiências públicas para compor a parte empírica da tese. No entanto, a investigação faz referência ao Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 111/2022, que, em janeiro de 2022, iniciou o estudo comparativo do DCRB Volume II pelos membros da comissão para readequação do texto (BAHIA, 2022b).

A investigação enuncia que, no estado da Bahia, a política de reformulação curricular do Ensino Médio já estava em discussão desde 2009, imersa na política desenvolvimentista adotada pelo PT. A política desenvolvimentista (como discutida no terceiro capítulo desta tese) regionalizou o Estado em 27 territórios de identidade, com base nos aspectos socioculturais e locais de cada região, e adotou a noção Território de Identidade como unidade de divisão regional e como unidade de gestão administrativa para o planejamento de políticas públicas, dentre elas a política curricular para o Ensino Médio.

Pautada na política territorial, a SEC, por meio da Superintendência de Políticas para Educação Básica (Suped), publicou, em 2015, as OCEM. A partir desse documento, as escolas passaram a ser orientadas a organizar os currículos com base na contextualização, na interdisciplinaridade e na transversalidade entre as áreas de conhecimento. Além disso, deveriam priorizar a valorização de conhecimentos científicos, da cultura dos territórios de identidade e da formação crítica. Esse documento reitera o discurso defendido pelos

defensores da Reforma do Ensino Médio, sobre a necessidade de modificações curriculares para a superação dos índices de evasão e para o investimento em educação de qualidade.

Nesse aspecto, nesta investigação, argumenta-se como se deu o processo de adesão do estado da Bahia à agenda política educacional, para “implementação” do NEM. Assevera-se que a SEC aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria N° 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018d), para receber recursos financeiros oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A partir de então, a SEC fomentou a participação de 565 escolas da Rede Estadual, intituladas escolas-piloto, para iniciar o processo de elaboração de proposta de flexibilização curricular, já em 2019, para iniciar a “implementação” do NEM.

Nesse escopo, foi proposto em documento normativo (BAHIA, 2020a) que as escolas-piloto⁶ organizassem um Plano de Flexibilização Curricular para adequação do currículo e “implantação” dos itinerários formativos a partir de 2020. No entanto, com a pandemia da covid-19, as aulas foram interrompidas na rede pública, sendo retomadas apenas em março de 2021 com calendário *continuum* 2020/2021. Nesse movimento, a SEC, em busca de celeridade na construção do DCRB para o Ensino Médio da Rede Estadual, realizou parcerias com as instituições privadas Fundação Lemann e Instituto Reúna, e com universidades públicas estaduais e federais – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e UESB – e alguns professores de escolas estaduais (BAHIA, 2019a, 2021). O planejamento para elaboração do documento pautou-se nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018a), na Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) – e nas normativas estaduais: as OCEM (BAHIA, 2015b) e o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE/BA) – Lei N° 13.559, de 11 de maio de 2016 (BAHIA, 2016b).

Nesta pesquisa, destaca-se que, no estado da Bahia, o DCRB produzido (BAHIA, 2021) reitera as competências gerais da BNCC em relação à defesa do discurso sobre a formação para o século XXI, na qual o estudante é considerado protagonista do próprio desenvolvimento e de seus territórios, já que o Ensino Médio tradicional/disciplinar é visto como voltado ao atendimento de demandas antigas (BAHIA, 2021).

⁶ A partir da adesão da SEC ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, do Ministério da Educação (MEC), via assinatura de termo de compromisso, anexado à Portaria N° 649/2018, a SEC fomentou a adesão de 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, intituladas de escolas-piloto, para iniciar o processo de elaboração de proposta de flexibilização curricular para iniciar a “implementação” do NEM em 2019 (BAHIA, 2020b).

Nesta pesquisa, destaca-se que os textos curriculares, produzidos no estado da Bahia, para orientar o currículo do Ensino Médio, são ancorados na opção pela perspectiva crítica de currículo e referenciados nos registros normativos de uma reforma e de uma base que não defendem tal perspectiva. A investigação volta-se a interpretar como os projetos de desenvolvimento defendidos na política nacional e estadual operam com a ideia de diversidade interligada à proximidade geográfica e cultural, uma identidade cristalizada que irá promover o protagonismo juvenil e a qualidade da educação. Argumenta que esses projetos não se pautam por um processo relacional de diferimento (LACLAU, 2011), mas a afirmação de um efeito que, no estado baiano, é configurado pelos territórios de identidade que matiza a regionalização e o gerenciamento do estado.

A partir dos aspectos mencionados, esta tese está organizada do seguinte modo: o Capítulo 1 trata da organização teórico-estratégica utilizada para pensar a problemática da pesquisa. Busca-se, na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e nos estudos derridianos, operadores interpretativos e potencialidades teóricas para investigar, a partir de um posicionamento pós-estrutural e pós-fundacional, o campo da política curricular. Utiliza-se como operadores investigativos as noções “tradução”, “desconstrução”, “discurso” “antagonismo” e “hegemonia”, pois elas potencializam investigar as forças políticas que disputam o currículo, como elas se inter cruzam e, muitas vezes, caminham para o mesmo lugar advogando na mesma lógica que a política. A partir desse aporte teórico, busca-se operar no campo curricular com o envolvimento desconstrucionista no qual convergem Laclau e Derrida.

As noções de desconstrução e de tradução desenvolvidas por Jacques Derrida inspiram a investigação desta tese, possibilitando pensar no “adiamento” do significante para explorar sua extensão, desconstruindo a “presença originária”. Ao propor o “adiamento” do significante e a “impossibilidade da verdade”, Derrida (2011, 2008) rasurou conceitos da metafísica, colocando em suspensão conceitos como universalidade, centro, sujeito, entre outros, próprios das Ciências Humanas. Essa forma de pensar abre possibilidades para investigar as políticas curriculares como processo de significação que são modificadas no processo de tradução e na hegemonização de certos sentidos.

A relação entre as noções de tradução-desconstrução é assim um meio possível para as investigações discursivas, na medida em que a tradução é um operador em qualquer texto, independentemente de uma intenção do pesquisador e/ou do leitor/produtor da política. Em contextos discursivos diversos, os documentos curriculares, situados no terreno das

possibilidades, estão abertos a diferentes maneiras de interpretá-los. Visto que os contextos são incontrolláveis, sempre haverá o imprevisível, o intangível.

Aborda-se, na última seção do Capítulo 1, os entrelaçamentos entre a política, o político e o currículo em uma perspectiva discursiva com base nos estudos de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e dos grupos de pesquisa por elas coordenados no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), além de outros estudos que são marcantes no pensamento curricular com os quais se busca estabelecer uma posição teórica de currículo resguardada como campo de disputas constituído por diferentes discursos. Esses estudos potencializam o entendimento de currículo como uma prática discursiva, um texto incessantemente traduzido, uma produção cultural e histórica, imbricado em relações de poder que são inseparáveis das práticas de significação que o envolvem. Nesse sentido, acredita-se que essa forma de pensar amplia os espaços democráticos de decisão e de escolhas pedagógicas.

Por esse pensamento, interpreta-se a noção de (a) política como um processo de formação discursiva, que opera por tradução em um contexto interpretativo contingente, descentrado, no qual diferenças disputam um espaço-tempo à significação, para produzir precariamente estabilidade ao social (LACLAU, 2011; MOUFFE, 2003, 2005, 2015). (O) Político por sua vez, é entendido como momento de de-sedimentação social, constitui um conjunto de práticas normativas e instituições por meio das quais uma ordem social precária é criada (LACLAU, 2011, 2000). Nesse entendimento, o social não possui sentido finalístico, e a iteração possibilita multiplicidade da significação produzindo estabilidades precárias.

No Capítulo 2, discorre-se sobre as (re)formulações políticas pensadas para o Ensino Médio no Brasil, a partir da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), os antecedentes desse texto normativo e as normativas propostas para a “implementação” daquilo que se nomeia NEM e os itinerários formativos a ele articulados. Argumenta-se que tais políticas são efeitos de fixações provisórias resultantes de articulações em um dado contexto que é sempre ambivalente, precário e contingente.

As discussões nas seções do Capítulo 2 são desenvolvidas com base em Laclau (2011), Derrida (2001, 2006, 2008) e Lopes (2019b). Argumenta-se que as disputas discursivas pela organização curricular do Ensino Médio são práticas que ocorrem na ambivalência, na flutuação de sentidos e a partir de relações de poder que tentam dominar o campo da discursividade, cristalizar sentidos para a política. Tais disputas são tentativas de estabelecer, precariamente, uma ordem hegemônica, criando a ilusão de uma sociedade emancipada, com tentativas de eliminar os processos tropológicos que constituem qualquer significação.

No Capítulo 3 da tese, aprofunda-se o trabalho estratégico envolvendo a empiria. Pondera-se sobre a política curricular baiana para o Ensino Médio, referente à defesa de uma reforma curricular e da noção *Território de Identidade* utilizada no estado como unidade de gestão administrativa que direciona a divisão regional, territorializando os 417 municípios baianos, a partir das supostas especificidades socioculturais e locais de cada região. Essa noção vem sendo utilizada para o planejamento de políticas públicas para o Estado. Nesse movimento, tenciona-se o jogo político que tenta direcionar a educação baiana para a formação crítica, emancipada, visando à transformação social, e, ao mesmo tempo, utiliza as referências das normativas nacionais que propõem competências e habilidades para a formação do protagonismo juvenil.

No Capítulo 4, tenciona-se sobre as interpretações da política curricular que precariamente possibilitou a organização curricular dos itinerários formativos no Ensino Médio baiano. Assevera-se sobre a tradução e o processo de iteração que todo texto político está imerso, ao mesmo tempo em que se ressaltam as articulações políticas no estado da Bahia que tentam direcionar sentidos de itinerários formativos. Argumenta-se sobre a proposta de itinerários formativos apontadas no DCRB, Volume II (BAHIA, 2021). Elucida-se que essa normativa é uma das superfícies que constitui a textualidade da política curricular investigada.

Conclui-se, esta tese, defendendo que outras leituras, outros arranjos curriculares podem ser feitos a partir de 2023, período projetado para a “implementação” dos itinerários formativos na Bahia. A estabilidade de um sentido para itinerários formativos é apenas uma suposição sempre perturbada pela tradução e abalada pela desconstrução. Com isso, realça-se a defesa de manter o lugar universal (a plenitude dos itinerários formativos no currículo baiano) como aberto à pluralidade, à negociação.

1 POSIÇÃO TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a posição teórico-estratégica que mobiliza a empiria e aponta as contribuições da perspectiva discursiva para pensar o currículo. Focaliza a precariedade de qualquer tendência à homogeneização, à presença e à consciência rumo à universalização, ao sentido final, pleno, primeiro e estável no âmbito da pesquisa em política curricular e/ou em qualquer lugar do social.

A tradução, como operador de toda textualidade, constitui a opção teórico-estratégica para investigar o campo da política curricular do Ensino Médio baiano. A partir de Derrida, pensa-se a textualidade como constituidora do mundo; isso não significa negar a materialidade na qual se vive, mas pensá-la como constituída na/pela linguagem. Pensar a textualidade como se propõe, neste texto, não significa escolher entre materialidade (objetividade) ou linguagem (subjetividade), mas considerar o mundo a partir da linguagem e do discurso, pensando a discursividade como condição primeira que constitui o que se nomeia como realidade.

Para dar inteligibilidade à leitura do texto, o capítulo é apresentado em cinco seções que objetivam subsidiar teoricamente a abordagem discursiva desta tese.

1.1 Discurso e linguagem: a (im)possibilidade da significação

A linguagem centralizou as discussões do século XX; nunca esse termo, “[...] tanto como hoje, invadira como tal o horizonte mundial das mais diversas pesquisas e dos discursos mais heterogêneos em intenção, método e ideologia” (DERRIDA, 2008, p. 7), ampliando sentidos que não se limitam ao seu conceito tradicional. Esse transbordamento da linguagem rompe com a clausura metafísica do pensamento tradicional de um rebaixamento da escritura em relação à fala.

Nessa radicalização, postula-se a linguagem como constituidora do social, em que nada pode ser encontrado fora dela, nem ocupar o lugar de uma objetividade. Na terminologia de Saussure (2010), o signo linguístico constitui uma combinação entre o significante (imagem acústica ou ótica) e o significado (o conteúdo tomado como conceito), como se constituíssem dois lados de uma moeda. Assim, a função do signo seria representar algo, um referente, durante a sua ausência. Com Derrida (2008), o signo linguístico é deslocado, e o conceito de linguagem se transforma em transbordamento, “[...] momento em que a visão saussuriana da unidade do signo ou da unidade entre significado (sentido, conceito) e

significante (palavra ou imagem acústica) se desfaz” (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016, p. 187).

Dessa forma, Derrida (2008) desloca a compreensão saussuriana de significado como sendo a designação de algo que representa um conceito, no qual a língua se constitui como um sistema de diferenças. Assim, o sistema cria as condições para compreender-se que o significado produzido tem uma vinculação arbitrariamente relacionada ao signo, ao conceito ou ao significado de alguma coisa. Para Derrida (2011), a concepção saussuriana limita o signo ao pensamento e deduz a estabilidade do significado, como algo independente do contexto. “Contrariando Saussure, Derrida considera que a escrita não é simples reflexo ou figuração da fala/do pensamento, não é uma exterioridade ou uma derivação” (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016, p. 187). Nesse movimento, o significado é reconfigurado e passa a funcionar como um significante e, assim como ele, o significado é imerso no jogo da remessa significante que sempre escapa no campo em que se constitui a linguagem (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016; DERRIDA, 2008; LOPES, 2018b).

Sob esse prisma, a ausência desse significado transcendental, originário, amplia o campo e os jogos de significação; a linguagem é reeditada, deixando de ser vista como representante da realidade e passando a ser compreendida como aberta aos processos de significação. Bennington (1996, p. 34), com base em Derrida, elucida que, no sistema de diferenças em que se constitui a língua, “[...] todo significante funciona remetendo a outros significantes, sem que se chegue nunca a um significado. Procurem no dicionário o significado de um significante desconhecido, vocês encontrarão outros significantes, nunca significados”. O autor reitera que “[...] um significado não é mais do que um significante posto numa certa posição por outros significantes: não existe significado ou sentido, só há ‘efeitos’” (BENNINGTON, 1996, p. 34). Por essa via, o rompimento com a ideia de origem imposta pelo projeto gramatológico, pensado por Derrida, como denúncia do rebaixamento da escritura e da clausura do pensamento estruturalista e de suas características fonologocêntricas, deserdá o estruturalismo de qualquer tipo de ordem ou cálculo, expondo-o a uma alteridade impossível de ser apreendida.

Derrida (2011) assevera que esse foi o instante em que a linguagem passou a invadir o campo do universal, momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo passou a ser pensado como discurso. Nas palavras do autor, o discurso é entendido como um “[...] sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação” (DERRIDA, 2011, p. 232).

Nesse entendimento, não é possível manter a defesa do estruturalismo, da estruturalidade e da ideia de centro, pois não há como conter os acontecimentos⁷; estes são da ordem do imprevisível e rompem com qualquer tipo de cálculo que possa ser regulado, controlado. De acordo com a teoria derridiana, o acontecimento é uma interrupção de totalidade provocada pela intervenção de outros, não se constitui como um evento do ser, da História ou da economia, entre outros (DERRIDA, 1994). No intuito de romper com o esperado, o autor em tela utiliza a noção de acontecimento para designá-lo como

[...] o que surge, e, ao surgir, surge para me surpreender, para surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é antes de mais nada tudo *aquilo* que eu não compreendo: minha incompreensão. [...]. Daí a inapropriabilidade, a imprevisibilidade, a absoluta surpresa, a incompreensão, o risco de mal-entendido, a novidade não antecipável, a pura singularidade, a ausência de horizonte. (DERRIDA, 2004, p. 100-104, grifo do autor).

Para o filósofo argelino, a estruturalidade reivindicada pela estrutura sempre esteve neutralizada mesmo que não tenha deixado de agir. Nesse sentido, o centro sempre furta a estrutura. Derrida (2011) argumenta que o centro pode estar, ao mesmo tempo, dentro e fora da estrutura, recebendo nomes e significados distintos e que as repetições e as suplementações transformadoras são “[...] apanhadas numa história do sentido – isto é, simplesmente uma história – cuja origem pode sempre ser despertada ou cujo fim pode sempre ser antecipado na forma da presença” (DERRIDA, 2011, p. 408).

Dessa forma, a linguagem não é mais vista como transparente, como estrutura fixa; os significantes assumem o efeito de significado e este perde o *status* de conceito. Nessa acepção, é uma ilusão relacionar um significado a um dado da realidade, e isso não é nada além da tentativa de construção de um centro (DERRIDA, 2011; LOPES, 2018b).

Afirma-se, assim, que todo o esforço do pensamento inicial de Derrida gira em torno do rompimento com a ideia de centro, pensado como presença, como lugar fixo. O centro é uma função em que o significante e o significado estariam na posição de *rastros*, lugar onde é feita a substituição infinita dos signos. Nessa perspectiva, o centro deixa de ser origem, não há uma estrutura, uma presença na linguagem que esteja imune à deturpação. O significado é contextual, relacional, sempre envolve remeter um significante a outro significante e simultaneamente adiar a significação (LOPES, 2018b).

Segundo Cunha, Costa e Pereira (2016, p. 187), Derrida “[...] liberta o texto de uma literalidade e o circunscreve em uma textualidade geral”, que não é indivisível, algo sempre

⁷ De acordo com a teoria derridiana, a indeterminação do acontecimento está relacionada ao futuro e à ameaça da imprevisibilidade e não ao passado. Por isso, Derrida (1994a, p. 43) aponta que “[...] o presente é o que passa, o presente se passa e se demora nessa passagem transitória, no vai-e-vem, entre o que vai e o que vem, no meio do que parte e do que chega, na articulação entre o que se ausenta e o que se apresenta”. Assim, permanece a ameaça, que não cessa na aparente segurança do presente ou nas ações do passado.

escapa e resiste à significação. Como elucida Derrida (1991c, 2008), o pensamento é mediado pela linguagem, nunca fora dela, pois não há nada fora do texto. Para o autor:

Há um tal texto geral em todo lugar em que (isto é, em todo lugar) esse [um] discurso e sua ordem (essência, sentido, verdade, querer-dizer, consciência, idealidade etc.) são desbordados, isto é, em que sua insistente demanda é colocada em posição de uma marca em uma cadeia que ela tem, estruturalmente, que comandar. Esse texto geral, obviamente, não se limita, como se poderá (poderia) apressadamente compreender, aos escritos sobre uma página. Sua escrita não tem, de resto, nenhum outro limite exterior que não seja o de uma certa re-marca. (DERRIDA, 1991c, p. 67, tradução nossa).

Esse texto geral apontado por Derrida (1991c) está sempre anterior e para além de todas as coisas. Para o teórico, aquilo a que ele chama de “texto” envolve as estruturas “reais”, “econômicas”, “históricas” ou socioinstitucionais, “[...] em suma, todos os referenciais possíveis. Outro modo de recordar, uma vez mais, que não há extratexto. Isso não quer dizer que todos os referenciais estão suspensos, negados ou encerrados num livro” (DERRIDA, 1991c, p. 103). Todo referencial, “[...] toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só nos podemos reportar a esse real numa experiência interpretativa. Esta só se dá ou só assume sentido num movimento de retorno no diferencial” (DERRIDA, 1991c, p. 103). Dito de outro modo, a significação é *performance*, é produção de efeito, pois toda a significação é pensada à margem da ação, inscrita em um discurso.

Derrida (2008), filósofo da linguagem, rompe com o logocentrismo, marcado pelo privilégio da razão ocidental, da intenção, da metafísica da presença e propõe o pensamento da escrita como traição, promessa de substituição daquele que fala do pai falante, da ideia de origem do discurso. Para Derrida (2005), a escrita funcionaria como jogo de *rastro*, entendido aqui não como uma presença plena, mas como simulacro de uma presença em deslocamento constante, que não tem um lugar. A escrita, marcada pela pulsão do *rastro*, constitui o “[...] puro significante que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar” (DERRIDA, 2005, p. 35).

A escrita assim pensada constitui o lugar do *rastro instituído* (DERRIDA, 2008), sob o qual nada consegue conciliar significado e significante. Essa impossibilidade de conciliação à unidade significante e significado se interligam ao *rastro* derridiano, pensado como atos de instituição. Derrida (2008) compreende que a grafia reivindica uma presença impossível – de uma origem, de uma presença, de um objeto – e, “[...] ao mesmo tempo, configura a ausência irreduzível de um outro presente transcendental” (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016, p. 187). Essa presença/ausência que constitui a representação impossível está imersa na estrutura implicada pelo arbitrário do signo, por sua condição mesma de “imotivação” (DERRIDA, 2008, p. 57) de tentar ser.

Dessa forma, a noção de escritura em Derrida (2011) usada para mostrar a impossibilidade de o pensamento ser organizado em conceitos fechados em si mesmos desconstrói a lógica pela qual todo conceito se constitui, abala as certezas que se estabelecem como fundamentos naturais ou universais que enclausuram o pensamento. Para Derrida (2011), nada existe em si mesmo, “enquanto tal”, como um átomo indivisível anterior às referências que possam ser feitas a ele (DERRIDA, 2011; DUQUE-ESTRADA, 2010).

Essa “[...] incapacidade da língua (fonética) de dar conta deste transbordamento” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 53) da linguagem aponta para a desconstrução do domínio do *logos* no pensamento e a irrupção de uma nova ideia de escritura. Como argumenta Haddock-Lobo (2008),

[...] ao denunciar esta inadequação do conceito de linguagem – apresentando um quase-conceito de escritura –, não se pretende que este quase-conceito seja “adequado” àquilo que a “linguagem” não dá mais conta, mas sim que a “escritura” anuncie certa emancipação da necessidade de adequação em nome de um fazer justiça que excede a linguagem e que nunca será adequado, em nenhuma das acepções deste termo. (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 69).

Para Derrida (2008), a escritura constitui traços que marcam um aspecto indefinível da totalidade de qualquer texto. O autor recorre à escritura para problematizar a própria linguagem, e o texto deixa de ser entendido como mero veículo representativo. O autor elucida que o rebaixamento da escritura é o fundamento em que a lógica metafísica da presença se respalda, na crença de que o signo realiza a presença de algo exterior a ele próprio, supondo a linguagem como transparente fundamentada em uma origem, em uma estrutura que possa garantir um fundamento pleno que possa ser denominado de “verdade”.

Nessa acepção, a ênfase no *logos* marca o privilégio da fala em toda a filosofia ocidental, configurando-se na perspectiva fonologocêntrica, na qual tanto o *logos* como o *falo* remetem a um princípio que se põe como pensamento. Esse princípio originário constitui-se de um centro de onde tudo que dele parte a ele retorna com segurança. Nesse entendimento, a escrita seria apenas uma forma de representação da linguagem falada e o conceito metafísico de linguagem vinculado à perspectiva de uma escritura simplesmente fonética (DERRIDA, 2008). O autor em tela recusa esse pensamento logocêntrico, desconstruindo a concepção de verdade absoluta e a secundarização da escrita em relação à fala, ao pensamento. Para ele, a escrita implode a possibilidade mesma de uma suposta verdade que a ordem de uma determinação reivindica. A escrita abre-se a sentidos imprevistos, evocando a presença de algo que não pode comparecer.

Derrida instiga a interpretar a linguagem como “jogo da representação”, na qual a “[...] origem torna-se inalcançável” (DERRIDA, 2008, p. 44). A representação rompe/acrescenta

prova transbordamentos de sentidos sobre o vazio significante (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016). Esse gesto derridiano reconfigura o significado, e este se abre para uma impossibilidade proposital de um pensamento que resiste à naturalização de suas significações e de seus sentidos.

1.2 A Teoria do Discurso e a constituição do social como produção discursiva

A Teoria do Discurso ou a Teoria política de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU; MOUFFE, 2015) oferece uma possibilidade de leitura política do social como uma produção discursiva. Dessa forma, essa teoria potencializa questionar os fundamentos e as regras de linguagem que tentam legitimar supostas verdades para orientar as decisões tomadas sobre o social, a educação, o currículo ou sobre qualquer outra coisa. Igualmente, não há nenhum meio de acesso imediato às coisas (LACLAU, 2013), o qual não seja já atravessado por decisões e por atribuição de sentidos discursivamente estabelecidos.

Interpretar o social a partir da lógica do discurso possibilita o entendimento de que o significado nunca será fechado de forma definitiva, pois a instabilidade dos sentidos é permanente, decorrente de deslocamentos provisórios operados pela sobredeterminação⁸ simbólica atinente ao que constitui o social: a linguagem. O social funciona como linguagem; é produção discursiva, sendo o discurso o limite de toda a objetividade.

A sobredeterminação do social é pensada por Laclau (2011) a partir de leituras de aportes pós-estruturalistas (Lacan e Derrida), na concepção de linguagem elaborada por Saussure⁹ e da afirmação de Althusser de que tudo o que há no social é sobredeterminado. No entanto, o teórico contesta a tendência que Althusser direciona para uma determinação última do social pelo econômico. Para Laclau (2011), qualquer essência no social só é possível pelo transbordamento da significação, *surplus* de sentidos pronto a subvertê-la, o que torna

⁸ A sobredeterminação é um termo oriundo da psicanálise, principalmente freudiana, que, de acordo com Mendonça (2014, p. 149), designa “[...] a pluralidade de determinados fatores que geram um dado efeito final”. O autor afirma ainda que “[...] a sobredeterminação é o efeito do trabalho de dois mecanismos: o da condensação (que agrupa os diversos fatores como se fossem um só) e o do deslocamento (que pode dar um aparente relevo maior a um fator insignificante, devido a que o fator mais relevante ficou deslocado naquele)” (MENDONÇA, 2014, p. 149).

⁹ Laclau se aproxima de Saussure em sua concepção do caráter relacional e diferencial da língua, em que o significado de cada elemento só pode ser definido a partir da relação com os demais elementos que constituem a língua. Entretanto, ele se afasta de Saussure no isomorfismo entre significante e significado, pois, para o teórico da linguagem, a relação entre significante e significado é uma relação arbitrária na constituição do signo linguístico, mas, nessa relação, cada significante corresponde a um significado (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

qualquer determinação impossível. A significação, para o teórico, só é possível porque há apenas retenções precárias e provisórias de sentido.

Nesse entendimento, o discurso constitui um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos que existem somente como “[...] limitação parcial de um ‘excesso de sentidos’ que o subverte. Sendo inerente a toda situação discursiva, este ‘excesso’ é o terreno necessário à constituição de toda prática social” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186, grifos dos autores). Qualquer objeto é pensado discursivamente, sendo impossível qualquer discurso “implementar” uma sutura final, pois, no campo da discursividade, há um excesso de sentidos que subverte a significação.

Para Laclau e Mouffe (2015), a possibilidade de fechamento de uma significação dá-se por pontos nodais¹⁰, articuladores que possibilitam a significação de forma provisória, precária e contingente. Estes são constituídos no interior de uma polissemia de significantes que os excede, em outras palavras, não se fixa plenamente a nenhum significado, sendo justamente o seu excesso que permite a constituição de estruturas discursivas.

Nessa acepção, Laclau e Mouffe (2015) afirmam que é no fluxo das diferenças, na tentativa impossível de construir um fundamento, que há a instituição de pontos discursivos privilegiados – pontos nodais –, expressos pela noção de significantes vazios que marcam a impossibilidade de fechamento da significação. Um significante vazio emerge dessa impossibilidade estrutural na significação, uma interrupção da estrutura do signo.

Para Laclau (2011, p. 70), “[...] um sistema constituído por meio da exclusão radical interrompe o jogo da lógica diferencial”, o ser como tal anuncia a possibilidade de um significante vazio que cancela toda a diferença. Dito de outro modo, ele expressa a impossibilidade de nomeação, de constituição plena de determinado objeto ou fenômeno, ao mesmo tempo em que é necessário na luta política. “Esse ato de nomear limita a lógica da diferença e produz a ilusão de que uma totalidade foi alcançada por meio de fixações parciais e precárias” (LOPES, 2018c, p. 97). De acordo com Lopes (2012), os significantes vazios não são significados contextuais, equivocados, que se modificam contextualmente ou de significação deficiente. Eles “[...] estão associados à proliferação de significantes flutuantes, aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação” (LOPES, 2012, p. 706). O significante sempre é tendencialmente vazio; expressa a impossibilidade da estrutura do signo, embora o vazio pleno seja uma ilusão, pois corresponderia a uma hegemonia plena.

¹⁰ A noção de ponto nodal é oriunda da psicanálise lacaniana que quer dizer “point de capiton” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Por isso, Laclau (2011) argumenta que é na relação de equivalência que diferentes lutas particulares podem, indiferentemente, encarnar, por exemplo, a oposição de todos a um poder repressivo. De acordo com Laclau (2011, 2013), a equivalência é o que subverte a diferença, fazendo com que identidade e diferença sejam construídas a partir desta tensão: lógica da diferença e lógica da equivalência.

A lógica da equivalência pode ser pensada como efeito discursivo articulador das diferenças canceladas provisoriamente em relação a uma ameaça, estabelecendo o antagonismo que possibilita a tentativa de construir a partir da articulação entre diferentes demandas (reivindicações à ordem social), uma positividade para o social. Nesse sentido, as subjetivações políticas tensionadas por significação condensam-se em um centro suposto como estável. Por sua vez, o que se afirma ser uma ameaça também é construído nessa mesma perspectiva (exterior constitutivo), uma vez que as diferenças articuladas nessa cadeia não deixam de existir – daí o caráter instável dessa cadeia e, nessa lógica, também é projetada a cadeia da diferença (LACLAU, 2011, 2013).

Laclau (2011) argumenta que o exterior constitutivo produz uma ambivalência essencial no sistema de diferenças que institui os limites da significação. O exterior constitutivo é pensado como possibilidade provisória do sistema, da significação e nunca é capaz de envolver a totalidade social, por já estar implicado, ele mesmo, em uma exclusão que não pode ser superada, eliminada, porque sem ela não há contextos ou significação. Ao mesmo tempo em que a exclusão constitui o sistema, aponta para a parcialidade de uma inscrição: nenhuma significação, sistema ou sentido pode se fechar em si, sobreviver fora de uma relação com algo. A interpretação ocorre “[...] apenas na relação de um dentro com um fora, como a inscrição que, ao ser tecida, desborda-se por esse exterior, por esse outro, que ela sequer pode controlar” (CUNHA; COSTA; PEREIRA, 2016, p. 189). Laclau (2011) aponta que só há sistema se houver exclusão radical dessa ambivalência constitutiva de toda identidade sistêmica. “Por um lado, cada elemento só tem uma identidade, na medida em que é diferente dos outros” (LACLAU, 2011, p. 69). Por outro, essas diferenças equivalem-se umas às outras, no lado interno da fronteira de exclusão.

Sob essa óptica, as cadeias de equivalências, quanto mais estendidas, menor é a capacidade de cada luta concreta permanecer encerrada em seu momento diferencial. E, ao contrário, esses momentos diferenciais são apenas elementos indiferentes que encarnam algo igualmente presente em todos eles. Em outras palavras, para Laclau (2011), quanto mais extensa for essa cadeia equivalencial, menos concreto será esse “algo” igualmente presente (ideia de uma plenitude ausente). “Esses esvaziamentos de um significante particular de seu

particular significado diferencial é [...] o que torna possível a emergência de significantes ‘vazios’ como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 75-76). O que determinará, na cadeia de equivalência, que uma representação, e não outras, encarne em momentos particulares a função universal é justamente o seu caráter desigual.

Para Laclau (2011), o significado esvaziado passa a assumir a função representativa sendo sempre inadequado, pois o objeto impossível precisa de meios para alcançar sua adequada representação. Assim, a relação entre os significantes vazios e a política dá-se na procura do preenchimento de uma falta¹¹ em que forças políticas buscam por esforços apresentar seus objetivos particulares como aqueles que realizaram o preenchimento da falta. Isso ocorre na disputa por produzir hegemonias discursivas provisórias.

Essa forma de interpretar o social potencializa (des)essencializar conceitos tais como “classe”, “hegemonia” e a própria noção do “político”, considerados hegemônicos na modernidade. A leitura dessas noções, a partir de uma óptica descentrada na qual o sentido é co-constitutivo da realidade social, aponta que não há uma apreensão possível da realidade que não demande uma passagem pelo discurso (BURITY, 2014).

Para Laclau (2011), essa maneira de pensar o social amplia as possibilidades de leituras dos discursos, pois rejeita a distinção entre práticas discursivas e não discursivas ao afirmarem que todo objeto é constituído como um objeto de discurso. Toda distinção de uma prática social deve ocorrer como diferenciações internas da produção social de sentido que é estruturada sob a forma de totalidades discursivas. Assim, há precariedade dessa totalidade que segue na busca provisória por tentativas de dominar o campo da discursividade.

Sob esse prisma, o discurso constitui, para a teoria laclauiana, o primeiro elemento na dimensão ontológica das relações sociais. Isso não implica afirmar que há uma origem, essência específica no social, mas o que há é a incessante produção de discursos no plano ôntico (práticas políticas e experiências sociais). Para Laclau (2011), o sentido social não possui determinação ou fundamento final, o que torna possível pensar qualquer sistema de sentidos calcado em diversos fundamentos, cujas ocorrências são sobredeterminadas, contingentes, deslocadas, contextuais, relacionais e sempre precárias (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015; MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016).

¹¹ O conceito de falta apropriado por Laclau (2000) é vinculado à psicanálise lacaniana e remete ao ingresso do sujeito no mundo simbólico a partir da separação entre a mãe e o filho; esse processo gera um trauma que, por sua vez, é traduzido como uma falta que constituirá todos os processos de individualização e de socialização do sujeito. Por esse motivo, Laclau não concebe o processo de identificação como um meio para se atingir uma identidade final. Para maior aprofundamento do conceito de *falta* ver Lacan (2008).

Ao afirmar o antirrealismo do social, como visto anteriormente, a perspectiva pós-estruturalista do pensamento laclauniano não propõe a negação da realidade, mas afirma que não existe realidade social fora da significação, pois qualquer objeto material para existir precisa ser mediado pela linguagem (MARCHART, 2008). Essa postura aproxima-se do pensamento da escritura derridiana indo além da própria noção de linguagem, excedendo-a.

1.3 A produtividade da Teoria do Discurso e de Derrida nas políticas de currículo

A aproximação teórica entre Laclau e Derrida reforça o entendimento de que o acesso ao mundo é mediado pela linguagem e possibilita pensar a política como subjetivação, sem plenitude ou estancamento. Essa forma de pensar constitui relevo metodológico para investigar as políticas curriculares que, como toda política, tenta estabelecer certa ordem hegemônica, dando lugar à ilusão momentânea de se ter atingido um significado único.

A teorização de Laclau e Derrida possui aproximações, como, por exemplo, o transbordamento da linguagem, aberta a uma pluralidade de interpretações e uma não fixação/impossibilidade de sentido capaz de fechar o sistema do discurso. A teoria política laclauniana e os estudos derridianos não consideram apenas o aspecto linguístico da linguagem falada ou escrita, mas toda relação de significação.

Realça-se, aqui, que esses autores apresentam preocupações diferenciadas, pois Laclau volta-se às questões da Filosofia Política, enquanto Derrida, à Filosofia da Linguagem; no entanto, ambos questionam a não transparência na linguagem, a ausência de essência a ser acessada ou a origem social capaz de criar qualquer fundamentação. Defendem, ainda, que qualquer tentativa de constituição social, política, se vincula à negociação de sentidos carregados pelos significantes.

Assim, as discussões teóricas e as noções desenvolvidas pela Teoria do Discurso e os estudos Derridianos “[...] possibilitam operar na constante tradução das conclusões pós-estruturais sobre política – no âmbito da *politics* – para as questões sobre políticas de currículo – no âmbito da *policy* –, simultaneamente reconfigurando as teorias pedagógicas” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 1). Igualmente possibilitam investigar as demandas que se articulam para tentar hegemonizar sentidos sobre educação e currículo e os antagonismos que possibilitam tal articulação.

Tais estudos vêm sendo incorporados ao campo da educação por diversos estudiosos que os utilizam como referencial teórico-metodológico para investigar os conflitos, as negociações e a (re)configuração da realidade educacional em diversos países. No Brasil, as

noções hegemonia/discurso, antagonismo, tradução, entre outras, têm sido utilizadas como operadores para a investigação das teorias educacionais e do currículo.

Tais noções subsidiam pesquisas sobre temas variados, tais como políticas públicas de currículo, de avaliação, de formação docente, de alfabetização, de educação e de direitos humanos, além de investigações sobre as relações entre educação, subjetividades contemporâneas e movimentos sociais, entre outros temas (OLIVEIRA, 2018). Esses estudos podem ser encontrados nas produções de Burity (2014), Costa (2018), Costa e Lopes (2022), Frangella (2016), Lopes (2015a, 2015b, 2017, 2018a, 2018c, 2019), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2014), Oliveira (2014), Oliveira e Frangella (2017), entre outros. Esta tese é tecida na mesma linha desses estudos.

Nesse sentido, técnicas, métodos e critérios de validação científica vão se constituindo a partir de lógicas e de processos ontopolíticos similares e contíguos que organizam as demais dimensões da realidade social. Nesse entendimento, as teorias auxiliam na constituição da realidade discursiva e não apenas tentam representá-la (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). As pesquisas que utilizam a Teoria do Discurso não propõem confirmar ou refutar “[...] hipóteses teóricas, buscando a formulação de leis ou mecanismos causais explicativos, e nem podem simplesmente basear-se na aplicação de uma metodologia padronizada, como se ela garantisse a produção de dados verdadeiros” (OLIVEIRA, 2018, p. 170).

A partir das contribuições da Teoria do Discurso e dos estudos sobre a tradução derridiana, esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem social-discursiva marcada pela imprevisibilidade da interpretação e pela impossibilidade da compreensão plena de qualquer sentido carregado pelos significantes de um texto. Sempre há flutuação de sentidos no significante, e a significação sempre escapa daquilo que se pretende descrever (LOPES, 2018c). Com esse entendimento de pesquisa discursiva, esta tese rejeita a ideia de uma suposta essência na política curricular para o Ensino Médio baiano, capaz de garantir uma formação que contemple itinerários formativos atinentes ao projeto de vida juvenil como meio de alcançar a plenitude desse nível de ensino nos territórios de identidade da Bahia.

Ao fazer vulto ao social como linguagem, defende-se, neste estudo, a impossibilidade de qualquer reformulação curricular garantir formação integral e educação de qualidade, pois não há uma homogeneidade reducionista do social capaz de bloquear as relações de poder e de estabelecer a leitura de um currículo único. O próprio social é um tecido de signos tramado, de certa forma, seguindo um padrão discursivo de relações precárias e disputas de

poder, de modo a tentar construir uma malha fechada na qual o significante ilusoriamente se apresenta como significado (DERRIDA, 2008).

Nessa perspectiva, não é possível controlar a escritura curricular e sua tradução. Enquanto escrevo este texto, por exemplo, construo uma trama que, neste momento, tem apenas uma possibilidade de significado, aquela que julgo lhe atribuir agora. Contudo, este texto, ao ser escrito, impresso, acessado por outra pessoa, inclusive por mim mesma em outro momento, será uma nova escritura. A primeira trama já desfeita será novamente tecida formando novas significações (GRIGOLETTO, 2003; LOPES, 2018b). Esse transbordamento da linguagem faz desconfiar de toda certeza que tenta se apresentar nas propostas de reformulações curriculares para o Ensino Médio ou de qualquer tentativa de fazer estancar o pensamento na direção de uma tradição¹² de formação original, verdadeira, a ser ensinada na escola.

Nessa esteira, nenhuma formação consegue controlar a tradução, por exemplo, daquilo que se interpreta sobre o que seja uma suposta proposta de arranjo de itinerários formativos capazes de garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento dos territórios de identidade da Bahia. Nenhuma normatividade que tenta direcionar para a teoria curricular, para as leis e para os documentos lidos como oficiais e interconectados pelo realismo e pela racionalidade como estratégia para desenvolver a plenitude do currículo, para a garantia de conhecimentos e de itinerários formativos, não consegue controlar a tradução que esses textos sofrem ao serem colocados em circulação nos diferentes espaços do social. Desse modo, um conjunto de relações de poder produz efeitos discursivos no campo educacional e curricular que tenta se apresentar como uma positividade, verdade absoluta, ligada a um suposto *logos* (um significado transcendental) que, de fora, pudesse garantir a legitimidade do pensamento de referência do melhor currículo a ser ensinado na escola.

Nesse entendimento, não há objetividade, referência enquanto tal, como alerta Duque-Estrada (2010), fora das relações, das interpretações. A discursividade é o correlato de intermináveis denegações da própria linguagem, campo do Outro¹³ que se apresenta nunca em

¹² Neste trabalho de tese, não opero com o entendimento de um determinado discurso sobre o currículo ser aceito como uma tradição, ou que determinadas tradições influenciam nossas escolhas políticas no campo curricular. Operar com vistas a determinadas tradições curriculares não significa assumi-las como produtoras da verdade do currículo. Entretanto, destacar que é sempre sobre um vazio que as opções teóricas e políticas podem ser inscritas, qualquer pressuposto de verdade, deve ser imerso em uma atitude desconstrucionista como uma reativação política do social naturalizado, questionando, especificamente, os processos de sustentação de tais tradições curriculares (COSTA, 2018; CUNHA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

¹³ Nesta tese, o termo “Outro”, grafado com “o” maiúsculo, refere-se à noção lacaniana de *Outro* como a linguagem. Nesse escopo, Lacan pensa o sujeito na linguagem, na condição de ser “assujeitado” a ela, ao *Outro* (FINK, 1998).

função da precisão, da determinação, mas sempre em função da precariedade e da contingência (LACLAU, 2011) como resposta às denegações do Outro, da linguagem, do heterogêneo. A própria ideia de alteridade impede que se pense dessa forma. Se não existe o simples, o indivizível, o “enquanto tal”, é porque tudo, radicalmente tudo, só existe na relação com o outro (CUNHA, 2015; DUQUE-ESTRADA, 2010; FINK, 1998).

O pensamento de que há uma tradição, um projeto educacional, um conhecimento que direciona para determinada formação é questionado por muitos pesquisadores no campo do currículo, como Costa (2018), Cunha (2015), Lopes e Borges (2017), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2014), entre outros. Nesta tese, também se questiona esta interpretação: a tradição não passa de ilusão que alavanca práticas discursivas intercambiáveis como racionalidade, valorização de universais, neutralização do diferir, entre outros.

Opera-se nesta pesquisa sem a pretensão de garantias ou de estratégias *a priori* que venham direcionar o desvelamento de alguma verdade ou realidade a ser acessada. Reitera-se que esta tese foi escrita pensando o campo da política curricular como textualidade que produz a realidade e, portanto, a significação é impossível de ser controlada. As estratégias da pesquisa foram organizadas na relação e em função do objeto pesquisado pensado como construções parciais, permeado por negociações constantes, constituindo uma investigação atinente ao enfoque discursivo aqui proposto.

Nesse sentido, todos os materiais acessados nesta investigação foram interpretados como superfícies de inscrição de práticas discursivas resultantes de articulações e de relações de poder que criam efeitos de realidade. A escolha da Teoria do Discurso e dos estudos derridianos sobre a tradução e a desconstrução para investigação empreendida nesta pesquisa vincula-se à potência “[...] hiperpolitizante a seguir caminhos e códigos que claramente não são tradicionais [...] que desperta a politização [...]; isto é, nos permite pensar politicamente” (DERRIDA, 2016, p. 12).

Nessa acepção, a Teoria do Discurso possibilita operar na política como textualidade, no viés de uma hiperpolitização (MOUFFE, 2016), interpretada como ação política “[...] ampliada pela ausência [dessa] predefinição de horizontes e fundamentos” (LOPES, 2014, p. 48). Tal registro possibilita colocar em crise o pensamento sobre as políticas educacionais e curriculares que se apresentam como identidades mantidas por um currículo adaptado às particularidades, estabilizado para garantir, por exemplo, itinerários formativos, equidade, mudança social, distribuição de conhecimentos, formação integral e desenvolvimento do protagonismo juvenil.

É nesse sentido que o diálogo com Derrida e Laclau é produtivo, particularmente por pensar que, se é possível ler os movimentos de equivalência (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015) como momentos interpretativos provisórios, é porque haveria uma textualidade em que discursos diferenciais disputam a tradução sobre os significantes educação e currículo, como um *continuum* da política, da iteração e da reiteração, daquilo a que se supõe referir. A tradução desses significantes leva à desconstrução, à impossibilidade de um fechamento equivalencial, impede que a significação possa ser aprisionada, estagnada de uma vez por todas.

Nessa esteira, a perspectiva discursiva é produtiva para des sedimentar projetos e propostas curriculares que tentam o rebaixamento do outro, via representação de leituras que se apresentam como estáveis cristalizações necessárias para a educação (CUNHA, 2018; LOPES, 2018b); discursos projetados na ilusão de contemplação de qualidade para todos, sem nada ou ninguém excluir.

1.4 Operadores discursivos: tradução, desconstrução, antagonismo

Operar com noções pós-fundacionais e pós-estruturais, para investigar o campo da política curricular, é apostar na interpretação, nas dimensões conflituosas e indeterminadas dos efeitos políticos dos discursos que disputam a tradução do “melhor” modelo curricular para a formação do estudante. Essa disputa é pela tentativa de estabilidade do social, sempre marcada pela impossibilidade de fixação do processo de significação.

Sob esse prisma, aponta-se, aqui, que o currículo, a educação, o Ensino Médio baiano não estão imunes à tradução. Nesses termos, opera-se, nesta pesquisa, nas fissuras da significação, tentando reforçar a impossibilidade de seu fechamento e, ao mesmo tempo, tentando abrir possibilidades para pensar o campo curricular e educacional para além de projetos matizados em racionalidade que intentam suturar o processo de formação da juventude, constituir identidades fixadas.

O pensamento da desconstrução derridiana potencializa reativar as contingências que tornaram certas formas de hegemonização de sentidos sobre projetos e propostas políticas para a educação/o currículo. A tradução, por sua vez, opera na produção de sentidos sempre aberta ao Outro, à toda alteridade, ao acontecimento e à sua imprevisibilidade (DERRIDA, 1991c), possibilitando o deslocamento no entendimento de identidade essencialista, como discutido por Laclau (2011).

Pensar as políticas curriculares para o Ensino Médio nessa via possibilita deslocar as articulações de sentidos, bloquear sedimentações e descentralizar estruturas dadas como estáveis, pois o diferimento e a tradução operam o tempo todo (LOPES, 2018b). Nesses termos, a tradução e a desconstrução derridiana constituem possibilidades de desestabilizar sentidos que permeiam o campo curricular.

Utilizado, inicialmente, na obra *Gramatologia* (DERRIDA, 2008), a noção de desconstrução surgiu pela primeira vez na introdução à tradução de 1962 da “Origem da geometria”, de Husserl, texto escrito com a tentativa de procurar aquilo que, no contexto da fenomenologia husserliana, poderia se tornar uma problematização da escrita. Fortemente influenciado por Freud, Heidegger e Levinas, Derrida foi precursor de uma reflexão crítica sobre a filosofia e o seu ensino.

A partir da publicação de *Gramatologia*, em 1967, o autor iniciou a sua tarefa de desconstrução dos discursos hegemônicos que prevaleciam no estruturalismo, se concentrando, especificamente, em alguns fragmentos de Saussure, Lévi-Strauss e Lacan. A desconstrução não é marcada pela negatividade, nem um método. Após uma fase de demolição, a desconstrução estaria ligada, frequentemente, a uma reconstrução; entretanto, na desconstrução, não há demolição, tampouco há uma reconstrução positiva. Derrida (2005) aponta que pensa a desconstrução como inscrita em uma cadeia de substituições possíveis.

O teórico argelino argumenta que o termo “desconstrução” significa a deposição e a decomposição de uma estrutura. “Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (isso se desconstrói), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9). Nessa via, desconstruir é interpretado de certo modo como “[...] resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Esse pensamento aponta para a abertura do sentido, da estrutura, possibilitando ampliar a compreensão teórica sobre as ações que os sujeitos políticos produzem no campo educacional e curricular. A desconstrução possibilita pensar as políticas curriculares como articulações políticas marcadas por fendas, espaçamentos em sua tessitura, que tentam situar-se em um “lugar” *entre*, indecível.

No pensamento da desconstrução derridiana, os indecíveis colocam em questão a ideia de presença, na relação presença-ausência, relação metafísica que oferece e sustenta toda possibilidade de conceitualização. São noções como iterabilidade, *différance*, grama, hímen,

suplemento, disseminação, que colocam em questão a ideia de presença na sua relação presença-ausência. São elementos em uma cadeia aberta de substituições que abrangem outros conceitos. São constituídos, conforme argumenta Nascimento (2004, p. 29-30), “[...] por traços de metáforas (desviam-se da origem plena) e do conceito (dispõem de uma regularidade mínima e de um funcionamento que simulam a atividade conceitual)”.

Para Derrida (2010, p. 46), “[...] o indecível não é apenas a oscilação entre duas significações ou duas regras contraditórias e muito determinadas, mas igualmente imperativas. O indecível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões”. O teórico reitera que o indecível “[...] é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo à ordem do calculável e a regra, deve, entretanto, entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra” (DERRIDA, 2010, p. 46). Nesse entendimento, todo pensamento construído é passível de ser desconstruído; mais do que isso, ele carrega em si a necessidade de sua própria desconstrução.

A indecidibilidade, conforme Lopes (2018c), não impede julgamentos, projetos, normas, mas é instituída no terreno das negociações que disputam as significações que se pretendem estabelecer; são “[...] articulações entre demandas diferenciais que provisoriamente se tornaram equivalentes frente ao exterior que se supõe ameaçar o atendimento dessas demandas. Todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos são deslocados” (LOPES, 2018c, p. 108), disputados por relações de poder sem parâmetros fixos ou qualquer estrutura que garanta a plenitude.

A desconstrução derridiana instiga um duplo gesto de inversão e de deslocamento, uma inquietação em todo texto, apontando para a alteridade, para aquilo que ficou de fora da lógica que rege oposições binárias de pensamento. É a abertura para o novo, possibilitando múltiplas leituras possíveis, uma tradução incessante que envolve toda e qualquer significação que tenta instituir sentidos para o social.

Assim, a desconstrução derridiana inverte e desloca significações que se apresentam como estabilizadas, fazendo emergir os ocultamentos que se deram no processo de sedimentação dos discursos (LACLAU, 2000). Também potencializa desvendar supostas “verdades absolutas” que, por certas razões de ordem racional, passaram a constituir as crenças.

No texto *Carta a um amigo japonês*, Derrida (2005, p. 24) afirma que a desconstrução “[...] extrai o seu valor senão de sua inscrição numa cadeia de substituições possíveis, naquilo que se chama tão tranquilamente de um contexto”. O autor aponta que esse contexto está determinado por outras substituições como “[...] escritura, traço, *différance*, suplemento,

hímen, *phármakon*, margem, encetamento, *parergon*, etc. [...] a questão da desconstrução é também, de um lado a outro, a questão de tradução e da língua dos conceitos, do *corpus* conceitual da metafísica dita ‘ocidental’” (DERRIDA, 2005, p. 21, grifos do autor).

A ideia de contexto aqui se afasta da visão tradicional, concebida como um “dado” no mundo, e se aproxima da ideia de contexto como construção que se dá sempre na relação com algo em comum. Pensado como uma construção interpretativa, uma suposição de consenso fundante, estruturalmente rasurado, o contexto é burilado pela tentativa de coordenar seus limites a “[...] prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade” (DERRIDA, 1991c, p. 350), de uma verdade do sentido, capaz de estabelecer regras ou acordos. Os contextos “[...] não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (LOPES, 2015b, p. 447). O contexto é pensado, neste estudo, como discursivo, não fixado, constituído na textualidade, na qual relações de poder produzem subjetivações, sujeitos políticos, representações possíveis; dito de outro modo, as relações contextuais discursivas são marcadas pelo *devoir*. Toda produção de centros e de contextos da política curricular, por exemplo, depende de atos de poder (LOPES, 2015b).

Derrida (2008, 2011) aponta que o texto nunca pode assumir o lugar de uma verdade universal, pois seu sentido estrutura-se, necessariamente, via tradução, “lógica do rastro”. Ao mesmo tempo em que o texto se permite ser lido (convida para entrar na trama), ele barra a leitura privando o acesso a ela. Assim, toda leitura é uma tarefa infinita que não para de inscrever-se, pois as brechas do texto condenam a leitura a uma invenção sem a qual não há formação de sentido.

É desde esse prisma que a desconstrução e a tradução expõem e rasuram toda forma de pretensão da totalidade estrutural de qualquer racionalidade subjacente de inteligibilidade de qualquer ordenamento do social (DERRIDA, 2011; LACLAU, 2000). Esta se encontra inserida em um jogo significante, no aditamento do sentido que rasura os limites da objetividade social. A tradução possibilita pensar o social como disseminação de sentidos, impossíveis de serem estancados.

Nesse movimento, a desconstrução e a tradução apontam para a não transparência/acesso à realidade. Esses são atos de acontecimento, de deslocamento imprevisível, que se desdobram em operação constante. Pensa-se, nesta investigação, a tradução como um operador que cria sentidos na textualidade, denuncia a origem de qualquer significação em uma interpretação não neutra ou literal.

A tradução é discutida por Derrida em várias obras. Inicialmente, o termo descontrói sentidos sobre o que seria tradução/traduzir. Nesse sentido, em trabalhos distintos, como

Gramatologia (DERRIDA, 2008), *Torres de Babel* (DERRIDA, 2006), *A Farmácia de Platão* (DERRIDA, 1991a), *Carta ao Amigo Japonês* (DERRIDA, 2005) e em outras obras, Derrida pensa a tradução para além da escrita e de seu correlato pensamento originário. O filósofo elucida que, mesmo na relação com os interlocutores a quem se doa um suposto pensamento originário, este é traído. Mesmo que se tente rever um sentido para a comunicação, a tradução não dá conta disso, uma vez que é impossível acessar a origem, pois ela opera sempre remetendo àquilo que se quer lidar, nunca presente e próprio a si, mas contaminante, prometendo um acesso que leva sempre à constante disseminação de sentidos do texto, independentemente daquilo que se faça na relação entre tradutores/interlocutores. Nesse caso, os interlocutores, mesmo que permaneçam na unidade significativa, não dão conta de fixá-lo em seu significado, não podem estabilizar ou estancar o texto e os vazamentos de sentidos circulantes. O envolvimento com a tradução é, pois, a condição dada a todo o envolvimento com o mundo.

Nessa perspectiva, a tradução derridiana como lógica do texto é apontada por Siscar (2013) como uma relação conflituosa entre o traduzível e o intraduzível que marca os textos do autor. Ao mesmo tempo em que a tradução é uma lei necessária, ela mostra uma constante tensão como lei impossível, como imposição e proibição (SISCAR, 2013). Nesse entendimento, a tradução “[...] não designa tão somente os atos de transferência de uma língua para outra, nem unicamente as transferências internas de uma língua para outra, nem unicamente as transferências internas em uma mesma língua” (SISCAR, 2013, p. 152).

Na obra *A Farmácia de Platão*, Derrida (1991a) discute essa questão, afirmando que a tradução constitui uma passagem ao discurso, rompendo com o pensamento de que, na linguagem, há experiências mudas, já acessíveis por uma consciência e que podem ser transmitidas efetivamente quando traduzidas. Ao comentar sobre o *Pharmakon*, cuja polissemia remete a remédio, veneno, droga, filtro, entre outros, o autor chama atenção para a unidade plástica dessa noção/desse conceito, e a estranha lógica que o liga a seu significante e foram dispersas, mascaradas, obliteradas, atingidas pela imprudência dos tradutores, mas antes de tudo pela temível e irredutível dificuldade da tradução. Dessa maneira, para o autor, a tradução não é somente uma transferência entre idiomas (COSTA, 2018; DERRIDA, 1991a; OTTONI, 2001; SISCAR, 2013).

A tradução é uma leitura que, por sua vez, não constitui uma característica exclusiva da atividade do tradutor, mas um traço de toda e qualquer atividade linguística e humana. Conforme argumenta Arrojo (2003):

Toda tradução revela sua origem numa interpretação exatamente porque o texto de que parte, o chamado “original”, somente vive através de uma leitura que será — sempre e necessariamente — também produto da perspectiva e das circunstâncias em que ocorre. Nesse sentido, quando se desmascara a pretensão de estabilidade e de transcendentalidade que sublinha a grande maioria das concepções de significado, a tradução deixa de ser um embaraço teórico e pode se tornar um ponto de partida para a reflexão mais ampla acerca de questões da linguagem, reflexão essa que nutre e estimula o trabalho dos teóricos da desconstrução. (ARROJO, 2003, p. 78).

É a partir da potência em disseminar sentidos que a tradução e a desconstrução derridiana focalizam a responsabilidade do traduzir frente ao caráter intraduzível de qualquer textualidade. Dessa forma, o teórico abre o texto para a multiplicidade de interpretações, para outras formas de significar. Daí o autor apontar, nos últimos trabalhos, para utilizar o termo “desconstruções” no plural. Nessa perspectiva, Ottoni (2001) realça:

[...] ao enunciar este “plural”, além de deixar em suspenso a identificação direta entre ele e “a” desconstrução, está assumindo, de certa maneira, a tradução como um desejo que cada vez mais se evidencia e se explicita em sua argumentação, colocando implícita e explicitamente a responsabilidade do traduzir como um dos fatores que entram em jogo ao responsabilizar o papel do tradutor/leitor como coadjuvante na disseminação dos seus textos. (OTTONI, 2001, p. 166).

A tradução transborda e assola a si própria como uma relação da/na linguagem, ela não se permite capturar qualquer objeto social, e, ao mesmo tempo, a tradução é o aquilo que torna possível ver, ter por conta e referir-se ao social. Para Derrida (1991b), por exemplo, na concepção de linguagem como estrutura aberta, o enunciado abarca o sistema de predicados grafemáticos e sutura a pretensão do *rastró* instituído.

Tal como assevera Derrida (1991b), a linguagem é performática e não carrega em si um conteúdo de sentido, para ser transportado, não está presa a referentes. Por esse entendimento, a tradução produz efeitos imprevistos ao fazer-se na repetição significativa, iteração, citação. A iterabilidade no pensamento derridiano permite entender o fracasso na tentativa de ordenação, em fazer cumprir a determinação do sentido sobre significantes privilegiados no social. Esse fracasso relaciona-se à imprevisibilidade inscrita na própria estrutura de iterabilidade que comporta o signo, o desajuste que abre ao efeito (imprevisível) da linguagem (CUNHA, 2015; DERRIDA, 1991b, 2008; LOPES, 2018b).

Nessa esteira, nenhum acesso à origem, ao significado último, é possível, pois a relação com o mundo é sempre via tradução. E, aqui, pensa-se no mito de Babel, no qual Derrida (2006, p. 18, grifo do autor) assevera que o nome de Deus também nomeia por confusão a cidade de Babel em uma ação que “[...] impõe e interdiz *ao mesmo tempo* a tradução”, punindo o querer assegurar “[...] a unidade de um lugar que é ao mesmo tempo uma língua e uma torre, [...] se fazer um nome numa língua única e universal, que seja também um idioma e reunir uma filiação” (DERRIDA, 2006, p. 17). Nesse sentido, ao

nomear “Babel” como um nome próprio, o autor questiona se, quando é pronunciado, se sabe o que é nomeado ou a que se está referindo.

O mito de Babel aponta para a crítica à concepção metafísica da escrita/tradução como “[...] operação transparente e consciente do sujeito. [...]”. Derrida [...] pontua que sempre escapa o *resto*, sempre há *disseminação* [...] escapando às tentativas de fixação do texto, da política, das regras e do horizonte do sentido” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 401, grifos dos autores). A tradução, portanto, constitui a disseminação dos sentidos, impedindo que qualquer significação ocorra fora de uma relação diferida.

Essa forma de pensar possibilita interpretar, por exemplo, que um texto curricular projetado como totalmente coeso e pleno é uma ilusão que a tradução desfaz evidenciando a falta de fundamento constituinte de todo texto. Ademais, as brechas e o espaçamento são a condição de possibilidade de qualquer significação; a constituição de sentido é ancorada em certo não-saber que faz parte do texto.

A teoria discursiva de currículo sustenta uma aproximação com o pensamento de Laclau e Derrida, pela qual a interação e a negociação no jogo social e político só podem se estabelecer por meio da tradução, pela tentativa em apreender o outro que sempre escapa, pela busca pela significação da política, o que remete a interpretar a linguagem como disseminação de sentidos e como dinamização da textualidade política.

Nesse entendimento, pensa-se esta pesquisa por meio do convite feito por Derrida ao tencionar os limites e a inexorabilidade da tradução como disseminação incessante da discursividade e mantenedora das interpretações produzidas no todo diferencial, como um fazer marcado, não por opção do sujeito frente ao texto em que se institui o mundo, mas como via condicional de significar e existir na relação com o outro.

Derrida (1991c, 2006) elucida que a tradução institui obstáculos irrefutáveis, que bloqueia o tradutor a reproduzir uma intenção “original” do texto. Ela é ato de envolvimento que restringe o transporte de um suposto conteúdo pertencente a determinado objeto de verdade. A tradução insta questionamentos constitutivos do pensamento da desconstrução que desestrutura qualquer textualização que se pretende firmar no mundo. É uma traição a qualquer objeto de verdade, a qualquer nome.

Com o pensamento da Teoria do Discurso, que, como já discutido, evidencia aproximações com a desconstrução-tradução de Derrida, busca-se, neste estudo, a possibilidade de operar na política de currículo, mas sem a intenção de acessar ou de comunicar uma linguagem original, embora não cesse o desejo de expor aquilo que se acredita, aqui, sobre o currículo. Esse “aquilo” constitui sempre uma impossibilidade, sempre

inadequada e não menos “[...] violenta e forçada e estrangeira” (DERRIDA, 2006, p. 56), que inutiliza qualquer tentativa de transmissão, de verdades, de pontos de vista, porque é sempre tradução, e o sentido original nunca é acessado.

A teoria discursiva possibilita o uso de operadores investigativos, como a tradução, a desconstrução e a noção de hegemonia (discurso) e de antagonismo, os quais abrem a política radicalmente para a experiência do impossível, levando a que se considere seriamente “[...] o que acontece e as diferenças de toda ordem, a começar pelas dos contextos” (LOPES, 2018c, p. 87).

A investigação desenvolvida, nesta pesquisa, por exemplo, interpreta as práticas e os regimes sociais constituídos como entidades discursivas, no sentido em que a teoria laclauiana compreende que a identidade de qualquer objeto se constitui por meio de sistemas de significações em um circuito de relações sociais discursivas dentro dos quais ela se constitui. Nessa lógica, qualquer campo de relações sociais discursivas, qualquer enquadramento ontológico é marcado pela contingência radical à qual a instabilidade da identidade de qualquer objeto se refere.

A contingência radical nesta tese não está sendo pensada como possibilidade de capturar um sentido de possibilidade, no qual a contingência possa ser absorvida por um processo de ordem superior, no caso das políticas do Ensino Médio, absorvida por um texto normativo, por exemplo. A contingência radical não está introduzida em uma lógica geral. Ela está associada a algo imprevisto dentro de qualquer estrutura discursiva, ligada ao sentido de impossibilidade, uma falha constitutiva (LACLAU, 2011), uma indecidibilidade.

A desconstrução e a tradução possibilitam dessedimentar qualquer fundamento político nos documentos, nas leis, nos decretos ou em qualquer texto acessado na investigação empreendida nesta tese. Esses fundamentos são sempre provisórios e dependentes das condições contextuais de sua inscrição; são construções políticas decorrentes da sedimentação de articulações precárias, contingentes e provisórias que “[...] transcende aos domínios da política. O político expressa um deslocamento das formas sedimentadas do social constituintes da política institucionalizada, sendo marcado pela compreensão do social como sem fundamentos” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 395).

Ao enfatizar a hegemonia como uma teoria da decisão tomada no terreno indecidível, sendo a indecidibilidade a condição que possibilita a hegemonia, Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015) aproximam-se da desconstrução derridiana por esta ser a teoria que pensa a estrutura deslocada. Nessa estrutura deslocada, eventos acontecem, e decisões são tomadas

em bases indecíveis, marcadas pela sua contingência, pelo exterior constitutivo e pelo antagonismo.

Laclau e Mouffe (2015, p. 37) concebem a hegemonia como o momento em que uma “força social particular” assume “[...] a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável”. Em outras palavras, o hegemônico é o “universal”. Contudo, a ideia de universalidade aqui não deve ser vista em termos essencialistas. Isso implica dizer que, para os autores, não há nenhuma força ou grupo social destinado *a priori* a ser agente revolucionário universal, tal como era a visão acerca do proletariado no marxismo clássico.

Nesse sentido, uma força hegemônica é um momento contingente e precário no qual um particular assume contingencialmente a representação de uma totalidade ou de um determinado sentido de “verdade”. Essa ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de falta constitutiva ou de completude identitária, visando preencher, de forma provisória/ineficaz, essa ausência de plenitude.

Para Laclau (2011), a hegemonia pode ser entendida também como uma relação em que o conteúdo particular assume, em um certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente. Essa ideia é importante para pensar a luta política, pois um processo de constituição de uma ordem hegemônica parte sempre de um discurso particular que consegue representar discursos ou identidades dispersas. Assim, a hegemonia, para Laclau (2011), é um ponto no qual ocorrem incessantes lutas/disputas entre os vários discursos dispersos no campo da discursividade.

Aposta-se com Lopes (2012, p. 706) que “[...] não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos”. Nas disputas curriculares, não há clareza, racionalidade/objetividade a ser conquistada no jogo político; embora o tempo todo se busque um lugar, um porto seguro, este é constituído como desejo inalcançável e sempre borrado.

Laclau (2011) aponta que a estruturalidade da estrutura se constitui em relação a um exterior constitutivo¹⁴, significado por ele ora como antagonismo, criando efeito de unidade e de identidade, ora como deslocamento, disruptura. Esse pensamento permite operar com a disruptura, abrindo-se a novas articulações, desconstruir discursos hegemônicos e constituir novas hegemonias (discursos), além de possibilitar entender o sujeito laclauniano como subjetivação. Sob esse prisma, o sujeito para a Teoria do Discurso “[...] não é um ponto

¹⁴ A noção de exterior constitutivo foi desenvolvida por Derrida e apropriada por Laclau e Mouffe (2015) para explicar como os antagonismos emergem e articulam sentidos em seus processos constituidores.

dentro da estrutura. É algo que se constitui precisamente através da lógica da subjetivação”¹⁵ (LOPES; MENDONÇA, 2015a, p. 157), do deslocamento e do antagonismo; é ato de decisão política marcado pela indecidibilidade, pela contingência e pela precariedade. “O sujeito e o deslocamento são irrepresentáveis. São o imprevisto da estrutura, estão fora da formação discursiva na qual o antagonismo se inscreve. São uma forma de liberdade pela ausência de determinação, um evento” (LOPES, 2018c, p. 106), um acontecimento, a invenção do impossível.

Nessa via, não há subjetividade ou uma história que coordene qualquer decisão nem “[...] um ato de consciência do sujeito que se apresenta enquanto tal e, com base em um conhecimento que organiza o sistema [...]. A decisão não é baseada em um fundamento, ela se auto-fundamenta” (LOPES, 2018c, p. 106); o sujeito é político, subjetivação “[...] decisão baseada em uma estrutura indecível [...] é algo que tenta suplementar as falhas da razão” (LACLAU, 2000, p. 31).

Lopes (2018c, p. 103) assevera ser “[...] pela decisão por um ato de poder em estruturas indecíveis que a identificação/subjetivação se processa e uma identidade se forma”. Sob esse prisma, “[...] toda identidade é deslocada, passando o deslocamento ser a condição de possibilidade e de impossibilidade de toda identidade”. É a partir desse entendimento de deslocamento da estrutura e do contexto indecível que há a intervenção do sujeito e a possibilidade de haver hegemonia.

O momento de instituição identitária é, por sua vez, pensado pela Teoria do Discurso, pelo antagonismo “[...] que transforma um objeto em símbolo de possibilidade de ser. Por outro lado, a presença de uma força antagônica mostra o caráter contingente do investimento identitário” (LOPES, 2018c, p. 99). Nesse ponto, o antagonismo confirma que não há leis nem agentes políticos universais impulsionados por intenções e por identidades pré-constituídas. “Ao invés disso, os antagonismos introduzem experiências sociais, tais como ‘fracasso’, ‘negatividade’ ou ‘falta’” (HOWARTH, 2000, p. 106 *apud* MENDONÇA, 2012, p. 208), as quais não podem ser explicadas por nenhuma lógica de sociedade positiva ou essencialista.

Laclau (2000, 2011) argumenta que só é possível à positividade interna de um discurso por um exterior radical o corte antagônico que subverte e impossibilita a expansão e a completude do discurso. Assim, o seu negativo é a própria possibilidade de articulação interna

¹⁵ Entrevista com Ernesto Laclau concedida à Alice Casimiro Lopes, da UERJ, e Daniel de Mendonça, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), em 2013, na cidade de Pelotas-Rio Grande do Sul, e publicada em 2015 no livro *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas* (LOPES; MENDONÇA, 2015b).

de um discurso e a construção de uma positividade sempre limitada e falha em sua tentativa de completude. Qualquer identificação política se dá na relação com o outro, e, portanto, o limite antagônico marca as relações políticas constitutivas do social.

Nesse entendimento, a articulação política ocorre na relação, quando um elemento diferencial excluído passa a ser traduzido como algo que impede a realização das identidades. Dessa forma, a articulação não ocorre por uma vontade positiva, mas por uma falta constitutiva tecida no caráter deslocado de toda identidade discursiva que subjaz a relação antagônica e torna possível uma formação discursiva. É na relação entre a diferença expulsa da articulação que outras diferenças se fazem incluídas nessa totalidade. Desse modo, no antagonismo, toda identidade é deslocada e marcada por uma falta constitutiva que está sempre em busca de certa sedimentação. Tal busca permanece sempre construída, “[...] ainda que não tenhamos identidades plenas e não haja garantias em relação ao porvir ou mesmo certezas em relação a um projeto de transformação social ao qual *todos* se dediquem” (BORGES; LOPES, 2019, p. 26, grifo das autoras).

O antagonismo expressa a simplificação do social, a relação na qual um particular tenta assumir, em dada luta política, a representação de uma universalidade. Essa mesma particularidade é constituída por “[...] uma diferença expulsa da cadeia articulatória, contra a qual todas as outras diferenças se antagonizam de forma equivalente” (LOPES, 2018c, p. 95). O antagonismo subjaz, via diferença articulada, o fechamento da cadeia articulatória detendo o fluxo das diferenças e subvertendo a significação impossibilitando-a e, ao mesmo tempo, possibilitando condições para emergir a cadeia articulatória e a produção discursiva (LACLAU, 2011; LOPES, 2018c; MENDONÇA, 2012). Nesse ponto, é preciso entender, conforme apontado por Mendonça (2012) sobre a obra *New reflections on the revolution of our time (NR)*, de Ernesto Laclau, que o antagonismo “[...] não pode ser o limite da constituição de sentidos de um sistema, pois que a própria condição do outro antagônico já infere um tipo de simbolização, uma forma de produção de sentidos” (MENDONÇA, 2012, p. 211).

O deslocamento opera o tempo todo. Em uma determinada estrutura discursiva, há multiplicidade de “[...] sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, uma vez que politicamente toda constituição discursiva” (MENDONÇA, 2012, p. 211) produz inclusão e exclusão de sentidos.

Conforme aponta Mendonça (2012), o deslocamento impele retirar

[...] o status privilegiado do antagonismo como o único responsável pela constituição das relações sociais, que permanecem políticas e conflituosas. Antagonismo aparece, a partir de *NR*, como parte de um sistema de significação, como condição de identificação, como algo simbolizado. O outro antagonico, o inimigo, não é mais o “não simbolizado”, mas a própria possibilidade da simbolização, da identificação. (MENDONÇA, 2012, p. 212, grifos do autor).

É com essa interpretação do antagonismo não transparente, expresso sempre pela ausência anti-essencialista, que podemos pensar outra forma de entender a constituição de relações hegemônicas no campo das disputas políticas, pensá-las como processo tropológico, tomada de decisão em bases indecidíveis (LOPES, 2018c).

É nesse envolvimento na linguagem que esta tese se volta, na tentativa de situá-la nos operadores interpretativos da teoria derridiana e laclauiana como forma de potencializá-la na compreensão da política curricular para o Ensino Médio no estado da Bahia, no registro do simbólico, na tentativa de pensar as articulações discursivas como constituídas em relações contextuais, como negociações e decisões provisórias que estão abertas à tradução, ao diferir.

1.5 Entrelaçamentos entre o político, a política e o currículo: perspectiva discursiva

No âmbito das políticas de currículo, ainda há uma compreensão que valoriza sua dimensão formal: diretrizes, documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado –, sendo interpretada “[...] como um guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). Essa forma de pensar a política curricular como objetividade, prescrição normativa, suposta como necessária para guiar a prática, tende a negligenciar e a criar tentativas de bloquear as possibilidades de negociação política, e, muitas vezes desconsidera a participação do outro como diferimento e tenta responder em seu lugar.

Tais registros curriculares “[...] tendem a comungar do senso de que a escola é um contexto de aplicação de conhecimentos pressupostos e, portanto, passível de controle e arazoamento. Tal leitura negligencia que toda enunciação sobre as práticas contextuais também é prática contextual” (COSTA; LOPES, 2018, p. 3), fluxo argumentativo que se constitui na textualidade em relações de poder que disputam e produzem subjetivações, decisões e sujeitos políticos.

A teoria discursiva de currículo faz referência à noção de política (*politics*) como formação discursiva que opera para produzir estabilidade ao social. Dessa forma, rompe com as perspectivas teóricas conduzidas por uma certeza de acesso direto à realidade, por acreditar

poder lidar com o movimento da política como a simples determinação de uma vontade própria desvinculada da opacidade do jogo da linguagem. Nesse sentido, assume o caráter ôntico, como postulado por Mouffe (2003), relativo às múltiplas práticas da política do dia a dia e opera com (o) político (*political*) como o momento de dessedimentação social.

Vinculado ao caráter ontológico, a dimensão do político afeta a política como um “[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas” (MOUFFE, 2003, p. 15). Dessa maneira, o político “[...] representa a própria dimensão antagônica inerente às relações humanas, presentes em todas as práticas políticas [...]” (MENDONÇA, 2010, p. 106).

A diferenciação entre a política e o político, como proposto por Mouffe (2003, p. 15), assinala “[...] a dimensão do político como instância perturbadora e constitutiva do social, para além de sua compreensão simplista como uma esfera ou característica circunscrita a algumas instituições”. Por esse pensamento, a noção de político, no sentido ontológico, refere-se à dimensão antagônica e conflituosa que constitui a sociedade, remetendo à política a tentativa de ordenamento social nas relações contextuais em que emergem os conflitos políticos.

Apontar, conforme Mouffe (2003), que a dimensão do político é radicalizada nas relações antagônicas, é pressupor que estas são constituidoras de identidades por alterarem seus conteúdos e seus sentidos no momento em que são empreendidas lutas políticas. Dito de outro modo, as identidades e os próprios indivíduos constituem-se nas/pelas lutas do social, uma vez que o antagonismo não pode ser erradicado do terreno da política, ele é o momento político.

Dessa forma, o entendimento sobre o político possibilita associar a dimensão entre a política de currículo e o currículo político, pois este último é permeado por um constante processo de tradução que suplementa a política. Pensar o político nos termos colocados por Mouffe (2003) permite considerar a disputa política por “implementar” reforma, projeto curricular, itinerários formativos, projetos de vida ou qualquer constituição social, como processos que só ocorrem no interior da linguagem, jamais fora dela, portanto fadados à tradução, que não se permite apreender, controlar, determinar.

O político, conforme pensado pela teoria discursiva de currículo, potencializa entender a política como processo que envolve negociações e articulações que subjetivam sujeitos políticos via processos de identificação provisórios, constituídos em relações antagônicas em resposta a algo que os ameaça, na tentativa de preencher uma falta, uma plenitude ausente que

nunca é preenchida (LACLAU, 2011; LOPES, 2014). Nesse sentido, a política “[...] não se circunscreve aos dispositivos governamentais ou aos atos legislativos, ainda que estes estejam implicados nos processos de regulação e de instituição” (LOPES, 2014, p. 51). Nessa via, concorda-se com Mouffe (2011) que as questões políticas não são meras questões técnicas a serem resolvidas por um especialista. As questões políticas envolvem decisões que requerem que se faça uma escolha entre múltiplas alternativas em conflito.

Busca-se defender, neste estudo, a primazia do político sobre o social, operando “[...] no registro discursivo, orientado por registros tropológicos, no qual não há possibilidade de qualquer antecipação de sentidos na política” (BORGES; LOPES, 2019, p. 20). Nessa óptica, o pensamento ocidental da lógica racionalista de conceber a política como tomada de decisão consciente é desconstruído, pois a política é pensada como ato de enunciação, linguagem constituída na ambivalência do social.

Nessa via, aproxima-se, aqui, de Lopes (2014, 2015, 2018b) e de Borges e Lopes (2019), que desenvolvem argumentações calcadas no caráter discursivo sobre as relações entre a política e o social. As autoras propõem pensar o currículo situando-o nos cenários vivenciados no contexto das grandes transformações e dos impactos da política moderna, das relações econômicas e culturais, da expansão do capitalismo e das diversas lutas identitárias, refletindo sobre todos esses acontecimentos para além do marcador da luta de classes.

Nesse entendimento, a política passa a assumir a “[...] primazia do social, na medida em que a própria economia – como prática, discurso – é concebida como dependente de decisões políticas” (BORGES; LOPES, 2019, p. 22). Esse posicionamento teórico vincula-se à concepção de política como ontologia do social, na qual sua objetividade é constituída na contingência radical, nos contextos permeados por meio de atos de poder, o que implica dizer que qualquer objetividade social é política (BURITY, 2014).

Afirmar tal posição é pensar os discursos – conforme discutido ao longo deste capítulo – como formas de ordenamento do social e, como aponta Mouffe (2003), possibilidades de subverter e refundar o social em suas relações de conflito, de antagonismos e de deslocamentos. Ter em tela tal perspectiva envolve radicalizar o político expandindo a produção de discursos, “[...] sua precipitação sem antecipação, que tanto opera por sentidos que nomeiam sem que nunca deixem de ser substituíveis, como também não permite que se configurem como método ou sistema e que sejam desconstrutíveis” (BORGES; LOPES, 2019, p. 22).

Nesses termos, a política, diferentemente do político, é sempre uma tentativa de dar ordenamento ao social, que pode ser identificado nos estudos da política curricular no Brasil

nas perspectivas nacionalistas como guia para a prática (LOPES; MACEDO, 2011). Os estudos desenvolvidos por Lopes e Macedo (2011) ampliam a crítica aos fundamentos universais, à dessedimentação de certezas usualmente enunciadas. Assim, direciona-se, aqui, tais estudos para questionar sobre projetos que tentam garantir, por exemplo: qualidade da educação, mudança social, distribuição igualitária do conhecimento.

Nesse pensamento, a constituição de qualquer proposta curricular, qualquer noção – justiça social, emancipação, itinerários formativos, qualidade da educação, equidade, entre outros – que visa o ordenamento e o consenso sobre o social são estabelecidas em relações discursivas, precárias e contingentes. Nessa via, o próprio consenso¹⁶ “[...] já é, em si, uma imposição excludente, pois desconsidera outras formas de tomadas de decisão, outras maneiras de conceber o jogo democrático, pois as relega à condição de formulações políticas inferiores” (MENDONÇA, 2010, p. 487-488).

Com base nos estudos de Mouffe (2003), aponta-se que o “consenso” e o “dissenso” fazem parte das decisões políticas (aqui se refere particularmente às políticas educacionais e curriculares), não sendo possível apreender ou eliminar o papel constitutivo do antagonismo na vida social. Nessa perspectiva, a política constituiu-se “[...] em decorrência de uma escolha que, no caso da educação, tende a querer definir seu sentido ou o que ela é: conscientização, formação política ou técnica, ilustração, libertação etc.), uma alternativa que reduz a uma as possibilidades do ser” (CUNHA, 2015, p. 107).

Nessa via, o “consenso” é temporário e conflituoso, resultado de uma hegemonia provisória, sendo impossível estabelecer uma leitura única, controlar a tradução daquilo que se considera ser uma solução final para os problemas apontados na educação. Aqui, faz-se referência, particularmente, ao Ensino Médio brasileiro, pois essa impossibilidade de finitude de embate é própria da política e da sua dimensão de conflito/decisão.

Na gramática de Mouffe (2003, p. 50), “[...] em uma organização política democrática, os conflitos e os confrontos, longe de ser um sinal de imperfeição, indicam que a democracia está viva e encontra-se habitada pelo pluralismo”. Esse entendimento possibilita pensar as políticas de currículo como não racionalistas, sem fundamentos sólidos e definitivos; ampliar os espaços de decisão na “[...] dinâmica deliberativa e argumentativa. Não a deliberação e a

¹⁶ De acordo com estudos de Mendonça (2010), a ideia de consenso é utilizada por Mouffe (2003) para criticar as teorias deliberativas, sobretudo as abordagens de Rawls e Habermas, que, segundo Mouffe (2003), tais teóricos tentam a eliminação das relações de poder na política a partir do princípio racional para tomada de decisões. Para Mouffe (2003), as ilusões racionalistas, conectadas à busca de certa ordem consensualmente acatada, conjectura a constituição de instituições políticas que se estabelecem na ausência do político.

negociação que se supõe poder constituir um consenso, mas como fluxos argumentativos sempre conflituosos, mediados por relações de poder” (LOPES, 2018b, p. 142) situadas.

Sob esse prisma, a concepção sobre o político aqui defendida vincula-se ao entendimento apontado por Mouffe (2003): a dimensão do conflito/antagonismo que remete à decisão em terrenos indecidíveis; e se aproxima da teorização laclauiana e derridiana, a qual sustenta os estudos discursivos do currículo que tentam romper com a metafísica da presença e a ideia de uma origem nas políticas curriculares ou estrutura que seja capaz de garantir um currículo imune à tradução, à deturpação, algo diferido, pleno.

Em vez de estabelecer certezas, pontos fixos como centros organizadores do pensamento, a perspectiva discursiva aponta para o caráter provisório do currículo, ao admitir que todo pensamento é uma construção e todas as relações existentes são contextuais e que há, no campo da interpretação, um excedente de sentido que atua na subversão à significação, marcando a impossibilidade do fechamento final de qualquer interpretação. Nessa acepção, não há subjetividades políticas estabilizadas ou pré-definidas que possam formar para alcançar qualquer projeto político (educação de qualidade, formar sujeitos críticos, projetos de vida, itinerários formativos, identidade territorial...). Os processos políticos são constituídos por meio de práticas articulatórias, deslocamentos; assim, a decisão política contingente não tem determinação *a priori*.

Nessa via, há somente intenção em “[...] extrapolar o suposto pensamento originário, a escrita, como tradução da intenção, por violência, por arrombamento, se desenvolve em um movimento contínuo e subversivo de substituição” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 399), que se apresenta como o indecidível e que desconstrói qualquer suposto como tal. Dessa forma, a tradução impossibilita o fechamento de qualquer significação, ampliando as possibilidades para interpretar, interagir, negociar e significar a política (CUNHA, 2015; DERRIDA, 2006; LOPES, 2018b).

No campo da educação, esse pensamento dessedimenta ideias que tentam a homogeneidade, as sedimentações no social e nas formas de significar o currículo, pois pensar a política como resultado de um consenso, um acordo em comum, é operar por homogeneização em aplicação de regras, é tentar retirar da educação o heterogêneo, a imprevisibilidade, é produzir mesmidades (LOPES; MACEDO, 2011).

Pensar a política nesses termos subjaz possibilidades para acessar “[...] interpretações potencializadoras dos movimentos que questionam as sedimentações estabelecidas” (LOPES, 2014, p. 54). Nesse sentido, se “[...] não há uma racionalidade obrigatória por trás de um ato de poder, a luta de poder não tem fim, pois o ato de poder que hegemoniza uma significação

não se fundamenta de uma vez por todas em uma razão que se julga definitiva, o jogo das diferenças permanece operando” (LOPES, 2014, p. 54). Assim como pontua Lopes (2014), o espaço da luta política amplia-se, pois o outro não é quem detém a razão obrigatória, mas quem provisória e contextualmente detém o poder. “Se não há regras obrigatórias no jogo, as regras podem ser mudadas, o jogo pode ser outro, e o futuro – como projeto que decidimos no presente – passa a estar em pauta”, uma vez que não há “[...] fundamentos (pre)fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade. Existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo” (LOPES, 2014, p. 54).

Sob esse prisma, o currículo pensado na perspectiva discursiva vincula-se ao caráter político, pois, ao disputarmos como serão criadas práticas e instituições para governar conflitos políticos, não podemos desconsiderar o constante antagonismo e os conflitos que permanecerão sendo objeto de produção da diferença nas relações políticas (LOPES, MACEDO, 2011). Nesse entendimento teórico, a política curricular é marcada por disputas discursivas, relações de poder e qualquer concepção que considera operar com conhecimento objetivo, imparcial, lógico, verdadeiro, identidade que se suponha como fixa, qualquer subjetividade, objetividade que teve apagada as marcas contingentes da história, “[...] nada mais são do que elementos cujas marcas de sua produção contingente são apagadas” (LOPES, 2018b, p. 142).

Lopes (2018b) argumenta que essa forma de pensar a política possibilita interpretar o currículo em uma perspectiva discursiva como prática contextual não fixada, mas constituída na textualidade. A autora aponta que uma consequência dessa “[...] interpretação é a de que não há uma melhor política, a política sem interesses, imune ao poder, as finalidades políticas mais corretas em qualquer contexto, a verdadeira política a ser apresentada em sua plenitude” (LOPES, 2018b, p. 142). Investigar o currículo do Ensino Médio da Bahia, nessa perspectiva, possibilita articular a tradução que opera na desconstrução de qualquer racionalidade que tenta se apresentar como a melhor decisão. Toda decisão é uma invenção imprevista, contingente, constituída por subjetivações que acontecem nos locais contextuais do político.

O termo “invenção” é pensado neste texto, conforme aponta a teoria derridiana, como ato que configura o acontecimento inaugural e a iterabilidade. Assim, não há estrutura originária da invenção, pois inventar pressupõe produzir a iterabilidade que não se deixa organizar, nem programar. Ademais, a invenção ocorre na instabilidade constituída como acontecimento que perturba normas, estatutos e regras, possibilitando sempre outro discurso,

outras invenções. Ela é sempre inconveniente, transgride os programas e os estatutos que a prescrevem para desdobrar o seu estatuto que a legitima como invenção.

Nesse sentido, algo na invenção está por vir, mas não apenas é simplesmente o novo. Para Derrida (2010, p. 33), o advento do tempo por vir volta para “[...] retornar em direção ao passado [...], ele encobre em si mesmo uma repetição, ele desdobra somente a dinâmica do que já foi encontrado a”. Assim, a invenção é sempre assombrada por aquilo que, embora imprevisível, está por vir, um vir do outro; dito de outro modo, a invenção é criação, reiteração, iteração.

Nesses termos, não há “[...] uma determinação racional que as sustente ou justifique. É essa dimensão indecidível – a indecidibilidade de toda tradução – que nos faz operar com apostas, com o razoável, a imprevisibilidade a incerteza” (LOPES, 2018b, p. 142-143). Nesse entendimento, o currículo é pensado como textualidade, matizado por fluxos de deslizamento constantes do significado ao significante, no qual a iteração significante impossibilita pensar qualquer projeto curricular como suposto demarcador de uma significação última. As relações de poder é que produzem efeitos de permanência, de representações possíveis, tentando apagar a sensação de sentidos sempre em “devir”. Desse modo, as políticas de currículo são envolvidas em formações interpretativas, contextuais e discursivas, que disputam a significação em espaço-tempo sem estabilidade, imersas na linguagem em que não há essência que coordene as decisões políticas (CUNHA, 2015; LOPES, 2018b).

Em um enfoque discursivo, pensar a política sob essa via é saber que não se controla o Real¹⁷ e que qualquer tomada de decisão ocorre em um contexto de articulação política, possibilitando reativar o político, ao mesmo tempo radicaliza o entendimento de responsabilidade. Isso porque qualquer decisão política “[...] interrompe um determinismo que, ao se decidir, não se pode recorrer a uma razão onipotente para justificar a decisão. Consequentemente, só se pode ser responsável pela decisão tomada e tentar justificar sua razoabilidade” (BORGES; LOPES, 2019, p. 27).

A perspectiva discursiva aposta no descentramento e na contextualização radical de toda política. Cabe ressaltar, conforme Lopes (2015b, p. 447), que descentrar não significa multiplicar “[...] os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no

¹⁷ O Real refere-se à acepção lacaniana; não é passível de significação, é justamente o não simbolizado, a impossibilidade da produção de sentidos, não se refere à realidade real, ele precede a linguagem (MENDONÇA, 2014).

espaço”. De forma correlacionada, realça-se, com a autora, que “[...] os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. A produção de centros e contextos da política depende de atos de poder, constituem certos discursos (pedagógicos)” (LOPES, 2015b, p. 447).

Lopes (2015b) convida a pensar para além da normatividade entendida como regra que deve orientar o currículo, que se pode, a partir dos aportes pós-fundacionais, ampliar as possibilidades de um currículo político. Nesse viés, a política (nesse caso do currículo) é o exercício da decisão, “[...] seus sentidos sempre serão adiados e apenas de forma provisória e precipitada são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações que sempre estarão sujeitas a novas traduções na constante iteração de textos curriculares” (LOPES, 2015a, p. 140).

Sob esse enfoque, Lopes (2012), atinente à teorização de Mouffe (2016), argumenta que essa forma de entender a política aponta para uma hiperpolítica, uma vez que não há garantias, um padrão, um princípio organizador capaz de sedimentar e de direcionar resoluções finais para a educação. Isso constituiria o fim da política. Conforme defendido pelas autoras, são os conflitos e os antagonismos do político que estão imbricados na política. Nesse sentido, pensa-se, aqui, em uma perspectiva desconstrucionista, em que a instabilidade é constitutiva do social, pois qualquer decisão política é tomada sobre ela. “Porque há instabilidade é que a estabilização se volta necessária; porque há caos é que há necessidade de uma estabilidade” (DERRIDA, 2016, p. 128), que, embora nunca seja alcançada, é imprescindível para a política. Por isso “[...] a indecidibilidade segue habitando a decisão, a politização não cessa nunca. A política é o que opera para tentar produzir estabilidade, mas ao mesmo tempo cria as possibilidades de romper com o que se apresenta estável” (LOPES, 2014, p. 51).

Nesses termos, a política é significação, sempre está envolvida em todos os espaços do social permeada pelo conflito e pelo movimento da decisão que ocorre na indecidibilidade, no exercício do poder, no investimento sem garantias sobre seus possíveis desdobramentos. Sob esse prisma, a política de currículo é compreendida pela perspectiva discursiva, defendida por Lopes (2014, p. 51) “[...] como todo processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político)”.

Pensar o currículo e realizar pesquisa sobre políticas de currículo na concepção discursiva que opera com a tradução (DERRIDA, 1991c, 2006) é desafiador, pois rompe com a ideia de prescrição do instituído e insere o currículo no entendimento do possível como “por vir”, ou seja, possível/impossível, uma vez que inserir o currículo apenas dentro das

condições de possibilidade é estabelecer significações fechadas, direcionado a determinados projetos pensados como possibilidades planejadas e programadas sob a óptica do currículo, com o intuito de alcançar ou apreender o outro.

Assim, a perspectiva discursiva de currículo propõe pensá-lo no âmbito do político como invenção, aberto ao impossível, à vinda do outro, que não se deixa apreender. Nessa via, o currículo sem a dimensão do político, conforme apontado neste texto, reduz-se apenas à repetição, à reprodução, à aplicação de projetos e de programas de ensino. O político abre espaço para a tradução, para o imprevisível, ameaçando qualquer sedimentação na política curricular e, portanto, abala qualquer definição curricular que tenta se apresentar como verdade absoluta.

Dessa maneira, essa forma alargada de pensar o político e a política é produtiva para políticas de currículo e, particularmente, para a política curricular do Ensino Médio baiano investigada nesta tese. Contribui, assim, para desconstruir mecanismos centralizados que tentam controlar a significação do currículo, visto que este é um texto que está aberto à leitura e à multiplicidade de negociações de sentidos produzidos em traduções constantes no/do currículo. Sob essa via, segundo Lopes e Macedo (2011), há sempre, no contexto discursivo em que o currículo está inserido, um *surplus* de sentido a ser simbolizado, do qual não se “[...] consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Conceber o currículo, nesses termos, é admitir a política em um cenário de incertezas e sem a pretensão de dar respostas definitivas. As regras e os princípios são constantemente modificados, disputados. Isso pode potencializar as lutas políticas pela significação do currículo em diferentes perspectivas, de modo a assumir o antagonismo e os conflitos no social que disputam o campo educacional e curricular, ampliando, assim, os espaços de decisão, de escolhas.

2 O CONTEXTO DISCURSIVO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Neste capítulo, discute-se sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), os antecedentes desse documento normativo, as interpretações sobre a identidade desse nível de ensino e o argumento a partir da visão teórica discursiva que não se trata de pensar uma identidade do/para o Ensino Médio, mas das lutas políticas pela identificação dessa etapa de escolarização, dentre elas a de integração e de flexibilização curricular. Nesse sentido, focalizam-se os itinerários formativos como parte dessa luta e se realça a tradução como operador em todos os textos.

2.1 Disputas políticas na Reforma do Ensino Médio: tentativas de organização e de controle da vida

Interpreta-se, neste estudo, a Reforma do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2017a) como parte de um contexto discursivo desdobrado em torno da identidade desse nível de ensino e da defesa de combate aos índices de evasão e de reprovação, tendo por meta a melhoria dos indicadores de qualidade, aferidos por avaliações de larga escala. O resultado de tais avaliações supostamente aponta o baixo desempenho dos estudantes, justificado por esse nível de ensino não corresponder às expectativas dos jovens, aos desígnios da sociedade do conhecimento e da comunicação digital. É constituído um nexos entre tais resultados negativos e os prejuízos para o crescimento socioeconômico do país.

Nessa esteira, ao longo dos últimos anos, o movimento político de tentativas de Reforma do Ensino Médio brasileiro está sendo intensificado. Essa disputa político-discursiva é tecida por um contexto híbrido sobre alterações curriculares, finalidades e formato desse nível de ensino, que, por sua vez, aglutina bandeiras sociais.

A noção de hibridismo é interpretada, nesta tese, com base na teoria discursiva e nos estudos de Lopes (2019b), Lopes, Cunha e Costa (2013). Nessa via, o hibridismo caracteriza as políticas de currículo na perspectiva de articulação de diferenças: “[...] processos de equivalência entre diferentes formas de organização curricular frente ao que se antagonizam, permanecendo em diferimento” (LOPES, 2019b, p. 65). Pensar o hibridismo que caracteriza o currículo dessa maneira não significa desconhecer que há relações de poder que sustentam uma estabilidade do currículo disciplinar, tornando a política curricular constituída por uma contraposição à organização disciplinar. Os processos híbridos, como articulações discursivas,

desenvolvem-se sob o imperativo de relações de poder que possibilitam a hegemonia de certas significações em detrimento de outras. Não há, todavia, um centro fixo de onde o poder emane, seja esse centro um governo, os partidos, as instituições internacionais e multilaterais ou as comunidades disciplinares, dentre elas as científicas.

O Ensino Médio brasileiro tem sido legitimado a partir da produção e da disseminação de um pensamento de crise, apontando para um suposto caráter ultrapassado e conteudista desse nível de ensino. Nessa acepção, foi sendo constituído de forma precária o discurso sobre a necessidade de reformar esse nível de ensino, conectando-o à proposta de divisão do currículo, em parte direcionada à formação geral e outra parte diversificada. A crença na reforma é apontada via negatização dos elementos que constituem o Ensino Médio disciplinar. Tal ideia atua como exterior constitutivo do discurso que se hegemoniza, articulando demanda (LACLAU, 2013) para a intervenção na política curricular desse nível de ensino. Esse discurso pauta-se no argumento em tornar o país mais competitivo no setor econômico, adequando-o aos desígnios do mundo moderno produtivo e globalizado. A articulação e as bandeiras defendidas nessa luta política só existem em virtude da enunciação da crise da educação, do Ensino Médio (LOPES, 2019b; LOPES; MACEDO, 2021).

Não se discorda, aqui, de que há desafios no Ensino Médio brasileiro a serem equacionados pelas políticas públicas. No entanto, pensa-se com reservas essa ideia de crise enunciada da Educação Básica e, particularmente do nível médio, pautada em dados estatísticos. Busca-se focalizar, nessa crise, aquilo que se considera próprio da relação educativa – a intersubjetividade; dito de outro modo, aquilo deixado de fora na descrição de uma realidade apontada por tais estatísticas.

Nesse entendimento, a estatística aponta um discurso performativo que domestica “[...] a diferença e [define] o que é aceitável. Tais estatísticas, mais do que descrever um problema para o qual deve ser buscada uma solução, são elas mesmas parte central do problema” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 3). Os resultados estatísticos apontados sobre o Ensino Médio são, em muitos casos, produto de um determinado modelo de intervenção ancorado nos resultados da suposta avaliação.

Em vista disso, a crise não é de uma educação qualquer, mas do modelo subsidiado por essa crise específica. Discorda-se, neste estudo, com base em Lopes e Macedo (2021), que problemas e soluções no campo educacional e curricular possam ser apresentados de forma generalizante. Acredita-se que tanto a crise do Ensino Médio (constantemente enunciada) como as possíveis soluções para essa crise não podem ser definidas a partir de um centro único de poder. Ademais, crises, diagnósticos, soluções são locais e contingentes e precisam

ser encarados pelas políticas públicas, assumindo o risco de tais políticas reproduzirem os problemas para os quais se apresentam como solução (LOPES; MACEDO, 2021).

Realça-se que a escrita, aqui, é sobre a Reforma do Ensino Médio, em um contexto brasileiro bem diferente dos anos que antecederam a publicação do texto da Lei Nº 13.415/2017. Embora não seja foco deste trabalho de tese investigar alguns acontecimentos vivenciados no país a partir de 2018, assevera-se que estes influenciam decisões na política educacional e curricular.

Assim sendo, pensa-se a reforma como acirramento de um movimento ultraconservador e reacionário da sociedade, imersa em um processo que envolve diversas instituições, em busca de bloquear uma série de conquistas sociais relacionadas às diferenças – de gênero, sexuais, raciais, entre outras – e de fortalecer a defesa de um discurso de desvalorização do professor e da escola. Aqui se pode citar dois desses movimentos: Escola sem Partido¹⁸ e o *homeschooling*¹⁹. De acordo com os estudos de Lopes (2019b) e Macedo (2017), há um discurso ultraconservador que influencia a política nacionalmente, tentando criar ou reforçar respostas consideradas absurdas por muitos grupos de educadores, universitários, políticos, entre outros. Algumas dessas respostas se referem a dilemas discutidos e que há muito tempo parecia haver um consenso de que estariam “solucionados”, como as ideias “terraplanistas” ou, até mesmo, mais recentemente, a postura “negacionista” com relação a maior pandemia vivenciada desde a gripe espanhola no início do século XX²⁰.

Nesse entendimento, o discurso sobre a Reforma do Ensino Médio enfrenta a fantasia que se constituiu no Brasil, a qual aponta que, nas escolas, os professores trabalham com uma educação voltada a algumas finalidades sociais, ameaçando a família e a religião, difundem

¹⁸ O Movimento Escola sem Partido foi criado em 2004. De acordo com o *site* do programa, o movimento coloca-se como representante de pais e de estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” de esquerda nas escolas. Segundo o advogado Nagib, representante e divulgador do Programa, o Escola sem Partido consiste em afixar, nas escolas, um cartaz com uma lista por ele chamada de “deveres do professor”. Informação disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

¹⁹ Educação Domiciliar (ou *homeschooling*): prática das crianças e jovens serem educadas em casa, por suas famílias, e não em instituições formais (escolas). Desde 2001, foram apresentadas diversas proposições acerca da Educação Domiciliar. Atualmente, o Projeto de Lei Nº 3.179, de 8 de fevereiro de 2012 (BRASIL, 2012a), que estava parado desde 2019, já está com a relatoria definida. A opção de educar as crianças sob a responsabilidade da família é defendida atualmente por quem afirma que é direito dos pais escolherem a Educação para seus filhos. Entre os defensores, estão aqueles que veem essa prática como protetora de supostas “ideologias” transmitidas em sala de aula e de possíveis violências escolares. Informação disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-um-debate-fora-de-tempo/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

²⁰ De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), globalmente, até as 18 horas e 25 minutos de 1º de julho de 2022, havia 545.226.550 casos confirmados de covid-19, incluindo 6.334.728 mortes, relatadas à OMS. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey=%7badgroupsurvey%7d&gclid=Cj0KCQiAraSPBhDuARIsAM3Js4oWpd4TxjDmb4RNwRUnmzgRO4nbwvbw5jjiQYJSCC6cUE-IDt7HYaAuKjEALw_wcB. Acesso em: 1 jul. 2022.

perspectivas ideológicas, impõem discursos de gênero e de sexualidade ofensivos à família, entre outros. A fantasia aqui está sendo interpretada com base nos estudos de Glynos e Howarth (2018), pensada como modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical das relações sociais.

Essa interpretação vai muito além da ideia de que apenas mudando os grupos políticos defensores desse discurso bloquearia os efeitos desse pensamento. O discurso conservador/ultraliberal leva a interpretar a educação dessa maneira, produzindo identidades para as escolas, mobilizando determinadas subjetividades que aderem a essa fantasia (LOPES, 2019a).

Defende-se, nesta tese, que, nessa luta política curricular, o discurso sobre as finalidades do Ensino Médio é desconstruído, uma vez que não é possível estancar a tradução e controlar os processos de identidade docente, o formato e as finalidades da educação, do Ensino Médio, do currículo e da própria vida. O processo desconstrutor exige muito de todos aqueles comprometidos com a democracia e a educação, no que se refere às formas de fazer política. Há sempre formas outras de leitura, levando ao limite máximo de interpretação todas as propostas curriculares e os discursos normativos que permeiam o campo educacional.

Nesse movimento, volta-se, aqui, aos trabalhos de alguns/mas pesquisadores/as que estudam sobre esse nível de ensino. Alguns desses estudos (KRAWCZKY, 2014; MOLL; GARCIA, 2014, 2020; SILVA, 2016b, 2018, 2020) são ancorados em uma perspectiva teórica que pressupõe a disputa política por uma identidade para o Ensino Médio e tecem argumentos de que se trata de um nível de escolarização em crise identitárias (KRAWCZKY, 2014).

Defende-se, no entanto, que não cabe discutir identidade para esse nível de ensino, mas as disputas nos processos de identificação. Os trabalhos teóricos citados fazem parte dessa disputa, assim como esta tese. Faz-se isso a fim de realçar para o quanto é passível de leitura uma decisão pelo controle, como tradução da política curricular do Ensino Médio, a significação desse nível de ensino, de um suposto formato a ser determinado como tentativa de controle da alteridade, pela aceitação de que seria possível uma reforma curricular, para flexibilizar o currículo, apta a resolver o que é significado como impeditivo a uma possível plenitude, daquilo que se pensa ser uma suposta subjetivação política do Ensino Médio e da/na política curricular desse nível de ensino.

Há uma constante tentativa de mudança na organização curricular do Ensino Médio, justificada pela defesa de um currículo comum e parte diversificada que corresponda à expectativa dos estudantes e possibilite a escolha do seu processo formativo (BRASIL, 2017a, 2018a). De acordo com os aportes teóricos discursivos utilizados neste trabalho, pensa-se a

defesa dessas alterações no Ensino Médio como respostas àquilo que se quer controlar na discussão sobre o formato desse nível de ensino. Por conseguinte, acredita-se ser impossível uma definição sobre a subjetivação do Ensino Médio; no entanto, considera-se a viabilidade de pensar “[...] nas decisões/respostas como matizando aquilo que é projetado negativamente como inimigo/bloqueio” (COSTA, 2018, p. 158). Assim, argumenta-se que as críticas a uma suposta atualidade deficitária do Ensino Médio são acionadas como justificativa à reforma, rumo à flexibilização curricular por meio de itinerários formativos.

O reconhecimento legal do Ensino Médio como direito a ser garantido aos jovens brasileiros é recente, efetivado a partir da Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), e incluído no texto da atual LDBEN em abril de 2013 (MOLL; GARCIA, 2014). Nessa esteira, alguns pesquisadores (FERREIRA, 2017; FERRETTI, 2016, 2018; FERRETTI; SILVA, 2017; MOLL; GARCIA, 2014, 2020; SILVA, 2016a, 2018, 2020) consideram a nomeada crise atual do Ensino Médio como ausência histórica dessa etapa educativa como uma possibilidade para todos/as, agravada por uma profunda perda de sentido pedagógico da instituição escolar, “[...] e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação” (MOLL; GARCIA, 2014, p. 8).

O estudo de Silva (2018, p. 1) argumenta que “[...] as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem essa etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Krawczyk (2014, p. 79) reitera esse argumento e aponta que há muito tempo é tecida uma “[...] polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade”. Moll e Garcia (2020) realçam que o Ensino Médio não perdeu sua identidade, uma vez que o ensino secundário científico ou clássico, posteriormente nomeado segundo grau, “[...] nunca representou algo em si mesmo, como referência avançada de que precede, mas recorrentemente significou uma ponte de passagem seja para estudos posteriores ou para o mundo do trabalho” (MOLL; GARCIA, 2020, p. 21).

Silva (2016a) evidencia que o Ensino Médio no Brasil possui três características que marcam as discussões sobre a tentativa de sua definição. Inicialmente, as disputas eram intensificadas para o acesso a esse nível de ensino que era considerado para poucos; “[...] como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo” (SILVA, 2016a, p. 1).

Os discursos sobre a necessidade de reformar o Ensino Médio estão tecidos no jogo político que perpassam diferentes governos brasileiros e se pauta na defesa de superação dos problemas da educação a partir da adoção de experiências internacionais e nas críticas sobre os limites dos resultados alcançados pelos estudantes, nas avaliações internas e externas.

No caso brasileiro, as tentativas de reformar a última etapa da Educação Básica tornou-se um discurso hegemônico, partem de um movimento amplo, defendido por partidos políticos, organismos internacionais e setor privado (SILVA; SCHEIBE, 2017), propondo melhorias nesse nível de ensino, considerado desigual e insuficiente para proporcionar as mudanças almejadas (MOLL; GARCIA, 2014). Nessa esteira, foi sendo estabelecida uma relação direta entre reforma curricular e inovação educacional.

O discurso nacional que defende uma racionalidade curricular como meio para garantir uma suposta eficiência social, via desenvolvimento do protagonismo juvenil, não é recente, não está situado na Reforma e na BNCC pensada para o Ensino Médio. De acordo com a interpretação de Silva (2018), nessa luta política, as disputas pelas alterações curriculares e educacionais vêm tangenciando uma base economicista há bastante tempo.

Muitas tentativas de modificação do Ensino Médio foram/são conferidas, em busca de atrelar a política educacional ao desenvolvimento econômico, aos indicadores das avaliações, inclusive utilizando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como parâmetro para aferir o nível de aprendizagem dos estudantes. Há tentativa de associar os índices de desempenho estudantil à padronização dos currículos, à ideia na qual padronizando é possível garantir eficiência (SILVA; SCHEIBE, 2017; SILVA, 2018, 2020).

Arroyo (2014, p. 57) questiona a relação entre padronização curricular e garantia de bom desempenho dos estudantes nas avaliações, apontando que “[...] todo projeto de reestruturação curricular no Ensino Médio que pretenda definir expectativas e normas ‘do alto’ não restauram currículos tampouco inovam o ensino”. Nesse escopo, Simões (2020, p. 206) elucida que a defesa de um projeto unitário em seus princípios e objetos “[...] não significa a oferta de um Ensino Médio padronizado, mas pelo contrário significa garantir uma Educação Básica para todos”, de modo que as diferentes modalidades de Ensino Médio desenvolvam possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes.

A pesquisa de Silva (2020 p. 286-287) aponta que a matrícula, “[...] para a faixa etária de 15 a 17 anos, cresce entre 2009 e 2016 em todas as Unidades da Federação nas dependências administrativa estadual e federal. Nas redes estaduais, o aumento médio é de 12,7% e na rede federal é de 102,4%”. Esses dados podem justificar a intensificação das lutas

políticas pela significação das finalidades e das formas de organização do Ensino Médio, conforme pesquisado por estudiosos brasileiros que sustentam a educação e o currículo em uma perspectiva crítica (FERREIRA, 2017; FERRETTI, 2016, 2018; FERRETTI; SILVA, 2017; LEÃO, 2018; MARSIGLIA; MACHADO; PINA, 2018; MOLL; GARCIA, 2020; SILVA, 2020; SIMÕES, 2020; TARTUCE *et al.*, 2018; THIESEN, 2018, 2019).

Esse quadro de expansão da matrícula no Ensino Médio é elucidado por Silva (2016a, 2018, 2020) como marcado por sucessivas tentativas de (re)definição das finalidades e dos modos de organização que, há algum tempo, já vinha se configurando no país²¹. Para a autora, desde a aprovação da LDBEN em 1996, o Ensino Médio “[...] vem passando por uma acirrada disputa quanto às suas finalidades. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens” (SILVA, 2018, p. 7). Esse pensamento da autora aponta para a disputa pela constituição de uma identidade particular para o Ensino Médio brasileiro que busca legitimar sua particularidade em um contexto normativo marcado por relações de poder, que defende a necessidade de regras para deliberar e legitimar a marca universal da identidade desse nível de ensino.

Nesse movimento, Silva (2018, p. 2) aponta que, “[...], sob a aparência de novo, a atual reforma do Ensino Médio acoberta velhos propósitos”,

[...] o que é posto, sobretudo, com a aprovação da LDB 9.394/96 que o instituiu como “educação básica”, ainda que sem alçá-lo à condição de etapa escolar obrigatória. Entre 1996 e 2016 é possível identificar três grandes tentativas dessa (re)definição. Em um primeiro momento, nas determinações da própria LDB para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a ela se seguiram (Parecer 15/98 e Resolução 03/98), exaradas pelo Conselho Nacional de Educação em resposta ao disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases sobre a exigência de uma base comum nacional. A partir de 2003, transcorridos, portanto, apenas cinco anos da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, assiste-se a outra tentativa de redirecionar os rumos que deveriam nortear a definição das finalidades e modos de organização do Ensino Médio e que culminarão com a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sob bases conceituais e prescritivas bastante diversas das anteriores. (SILVA, 2016a, p. 2).

Moll e Garcia (2020) destacam que a LDBEN de 1996 incorpora o Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica e a Emenda Constitucional N° 59/2009 estabelece a obrigatoriedade do ensino na faixa etária dos 4 aos 17 anos, enquanto o PNE (2014-2024) – Lei N° 13.005/2014 – aponta para a escolarização líquida de 85% dos jovens com 15 a 17 anos, no Ensino Médio, até 2024. Para as autoras, essas medidas não resolvem os problemas do Ensino Médio, pois “[...] essa lógica corresponde a uma inclusão excludente” (MOLL;

²¹ A pesquisa de Silva (2018) apresenta o quadro sobre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio com os marcos normativos e ações do Poder Executivo Federal numa escala temporal de 1996 a 2018. O quadro possibilita interpretar as nuances que este nível de ensino vem passando desde a aprovação da LDB de 1996, principalmente no que se refere às suas finalidades. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 24 out. 2022.

GARCIA, 2020, p. 22). São também elencadas as preocupações com uma atualidade curricular que levou ao aumento do número de alunos, mas não à democratização do ensino e à garantia da permanência dos estudantes na escola.

Nesse movimento, um conjunto de tensionamentos sobre a reestruturação da organização dessa etapa de ensino foi enunciado na tentativa de estabelecer alterações curriculares. Reiteram-se, aqui, essas alterações como tentativas de sedimentar o pensamento no qual os problemas da evasão e da reprovação desse nível de ensino se devem à organização curricular, marcada por tradições que impossibilitam um ensino atrativo e de qualidade.

Nessa esteira, conforme destacado por Silva (2016a, 2018), em pouco mais de 20 anos, foram produzidos vários documentos normativos de abrangência nacional para a política de Ensino Médio. Silva (2016a, p. 4, grifos da autora) chama atenção para os documentos produzidos entre 1995 e 2000 “[...] que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de *proposta*, ora têm uma função *normativa* – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio”. A autora destaca as DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998), a BNCC do Ensino Médio e, ainda, as duas formas de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (SILVA, 2018). Ademais, Silva (2018, p. 9) argumenta que há uma proximidade entre “[...] as normativas em torno das políticas curriculares e, entre estas, as que mostram proximidade com o texto da BNCC de 2018”.

Realça-se que as DCNEM de 1998 inspiraram outros documentos que são apontados pelo Ministério da Educação (MEC) como de grande relevância para a política curricular do nível médio, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O texto das DCNEM de 1998 defende alterações no Ensino Médio, para atender às mudanças mundiais, sendo necessária uma formação atinente a esse suposto mundo imaginado. Como aponta o excerto, tradicionalmente o Ensino Médio acumula as funções “[...] propedêuticas e de terminalidade, tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (BRASIL, 1998, p. 16).

Nesse sentido, é matizada a defesa de adequação do Ensino Médio para responder aos desafios de uma suposta realidade, reiterando o discurso de que, no Brasil, a formação no nível médio é deficitária em relação ao mundo contemporâneo. Com esses argumentos, as modificações na legislação e na organização curricular do nível médio foram intensificadas e, assim, elaborados os seguintes textos: *Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional* (BRASIL, 2008a) e *Reestruturação e Expansão do Ensino*

Médio no Brasil (BRASIL, 2008b). Silva (2016b, p. 93) argumenta que as indicações “[...] presentes nesses textos remontam ao debate sobre as finalidades do Ensino Médio durante as discussões que precederam a formulação da atual LDBEN [...] e que remetiam às ideias de formação unitária e educação politécnica”. Essas ideias são reforçadas “[...] no contexto das propostas de mudanças para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...] que propõe a oferta dessa modalidade como Ensino Médio Integrado” (SILVA, 2016b, p. 93).

Nesse escopo, o MEC propôs o Projeto Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009c), as reformulações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica (BRASIL, 2013a) e do Ensino Médio (BRASIL, 2018h), a criação e os trabalhos da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), que impulsionou a escrita do Projeto de Lei (PL) N° 6.840, de 27 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013b), apresentando a proposta da reforma educacional para alterar a LDBEN de 1996.

Nessa disputa discursiva, lideranças políticas assumiram a representação do PL N° 6.840/2013: para a presidência da comissão, o defensor do projeto, o deputado Reginaldo Lopes do PT, e para relatoria, o deputado Wilson Filho, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) da Paraíba. Oficialmente criada em 15 de março de 2012, a Ceensi atuou em discussões ocorridas em Brasília e em atividades – audiências públicas – realizadas em diversos estados brasileiros, contando com a participação de bandeiras²² representadas por diversos órgãos do Poder Executivo Federal, das entidades sindicais, associações estudantis, iniciativa privada (empresários, Organizações Não Governamentais – ONGs), bem como Secretários Estaduais de Educação, gestores dos sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas da área (BORDUCHI, 2021). Ao término do trabalho da Comissão Especial, foi apresentado um texto substitutivo ao projeto inicial.

O PL N° 6.840/2013 já antecipava a ideia de formação por meio de itinerários formativos anunciados na Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a). No entanto, a escolha desses itinerários dar-se-ia somente no 3° ano desse nível de ensino. Ademais, o PL defendia um arranjo curricular, sobretudo nas possibilidades de trabalho de forma transversal e interdisciplinar e a organização do currículo em áreas do conhecimento: Linguagens,

²² Os representantes dessas bandeiras que participaram dos debates foram: o MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (Secadi), o Movimento Todos pela Educação, o Instituto Alfa e Ômega 76 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) (BORDUCHI, 2021).

Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. Além dessa flexibilização do currículo, o PL apontava que as avaliações e os demais processos seletivos utilizados ao acesso a cursos superiores deveriam incorporar, em suas formulações, questões referentes às áreas de conhecimentos escolhidas pelos estudantes (BRASIL, 2013a).

Os trabalhos da Ceensi (BRASIL, 2013a) defendiam a superação de um currículo disciplinar, suposto como o que representava a limitação/ameaça curricular. Conforme o documento,

[...] o consenso foi de que o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliar as possibilidades formativas do Ensino Médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (BRASIL, 2013a, p. 7).

O PL Nº 6.840/2013 defendia em seu Art. 2º o acréscimo dos Arts. 35-A e 35-B, na LDBEN²³, para a ampliação da carga horária do nível médio para estabelecer ensino de tempo integral e a extensão das jornadas diárias do ensino noturno com objetivo de estabelecer a uniformização do ensino (BRASIL, 2013a). Ademais, o projeto apontava a oferta da educação profissional/técnico de nível médio, por meio de parcerias com os entes federados e com o setor produtivo. Esse discurso foi fortalecido com a Reforma do Ensino Médio de 2017.

O PL (BRASIL, 2013a) sofreu fortes resistências por parte de associações ligadas ao meio acadêmico na área da Educação. Essa luta política resultou em uma articulação que se configurou na criação do MNDEM, composto pelas seguintes entidades do campo educacional: ANPEd, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (ForumDir), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Anpae, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Cedes e Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Sua constituição ocorreu no início de 2014 e aglutinou reivindicação no sentido da não aprovação do PL Nº 6.840/2013, o qual defendia a Reforma do Ensino Médio²⁴.

²³ “Art. 35-A a jornada escolar no ensino médio incluirá pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino. [...]. Art. 35-B. O ensino médio noturno, respeitadas as formas de organização previstas nesta Lei, observará a carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas, sendo 3.200 (três mil e duzentas) horas desenvolvidas ao longo de quatro anos, mediante jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e 1.000 (mil) horas a serem complementadas a critério dos sistemas de ensino. § 1º Observadas suas especificidades, o ensino médio noturno deverá observar o mesmo currículo e conteúdos desenvolvidos no ensino médio regular. § 2º Somente serão admitidos no ensino médio noturno os alunos maiores de dezoito anos” (BRASIL, 2013a, p. 5).

²⁴ Informações acessadas no *site* da ANPEd. Disponível em: <https://anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 10 jun. 2022.

As instituições que compõem o MNDEM haviam participado das assembleias e eram contrárias ao texto elaborado pela comissão. A ênfase da crítica do movimento recaiu sobre dois pontos principais a serem modificados pelo PL: Ensino Médio noturno e currículo. Sobre o Ensino Médio noturno, criticava-se a extensão de sua carga horária, aumentando em um ano a sua duração, como também a aproximação de seu currículo com o utilizado no ensino diurno, sob a justificativa que tais propostas desconsideravam “[...] as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses adultos e jovens” (ANPED, 2014, p. 2).

Sobre o currículo, o movimento o comparava ao adotado no ensino secundário durante a ditadura militar, como viés mercadológico e eficientista, desconsiderando as DCNEM de 2012 (BRASIL, 2012b), com o fatiamento dos conhecimentos, quando se considera a flexibilização do currículo por meio das opções formativas. Além disso, quando se refere à opção formativa profissional, esta se afasta da organização do Ensino Médio integrado ao técnico, modelo que mais se aproxima das DCNEM (ANPED, 2014). O movimento defendia o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, um ensino de base que assegure formação comum a todos. Para o movimento, o modelo contido no PL N° 6.840/2013 constitui uma formação de “[...] **ensino médio em migalhas**” (ANPED, 2014, p. 4, grifo do autor).

O MNDEM tentou impedir o andamento do PL N° 6.840/2013 como havia sido apontado pela Ceensi. Nessa disputa política, com o objetivo de reverter o PL, foi organizada a petição pública e reuniões com representantes do MEC e da comissão do PL na Câmara Legislativa. A partir da participação das instituições, houve a elaboração de um substitutivo ao PL original, que buscou equilibrar a flexibilização do currículo em opções formativas, com a formação geral.

Nesse movimento, ocorreram “[...] alterações com relação aos critérios para a escolha dos itinerários formativos, propondo o seu início não mais no terceiro ano, mas sim no primeiro ano do Ensino Médio, assegurando a formação geral em todas as séries” (BORDUCHI, 2021, p. 78). O PL inicial fazia menção apenas à Matemática, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna, consideradas disciplinas obrigatórias.

Outro ponto alterado pelo substitutivo ao PL N° 6.840/2013 se refere às parcerias para oferta da educação. Foi retirada a menção às parcerias com o setor produtivo, conforme o excerto que segue: a “[...] oferta de educação profissional técnica de nível médio poderá ser

feita em regime de parceria e cooperação, com vistas à ampliação das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2013a, p. 5). De acordo com Borduchi (2021), esse PL não chegou a ser discutido no plenário da Câmara, pois, ao longo de sua tramitação, recebeu apenas pedidos de apensação de outros projetos. No entanto, não foi arquivado até a promulgação da reforma de 2017.

Nesse contexto, as principais alterações apontadas pelo PL N° 6.840/2013 pautaram-se nos trabalhos da Ceensi. Tais alterações se referem à universalização do Ensino Médio em tempo integral, em 20 anos; ampliação da carga horária; proibição aos jovens com menos de 18 anos cursarem o Ensino Médio noturno; organização curricular em áreas de conhecimento – Matemática, Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas – opções formativas no último ano do Ensino Médio; institucionalização de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2013a).

Alguns pesquisadores sobre essa modalidade de ensino no Brasil (FERRETTI, 2018; KUENZER, 2017; MOLL; GARCIA, 2020; SILVA, 2015, 2017; THIESEN, 2018) corroboram o argumento no qual aponta o PL N° 6.840/2013 como o primeiro marco legal dessa recente onda de modificações curriculares. Thiesen (2018, p. 151) argumenta que “[...] a partir da Medida Provisória – MP n° 746/2016, marcada por polêmicas e críticas, por parte de interessados na educação nacional, um novo ritmo foi impresso nas mudanças”, como, por exemplo, “[...] retoma o conceito de um currículo por competências e habilidades, visando formar o jovem para a vida, falseando e reduzindo a noção de vida como preparação para alguma atividade produtiva” (MOLL; GARCIA, 2020, p. 39).

Nesse movimento, vai sendo tecida a leitura de uma escola média precária, produzindo sua negatização – um rebaixamento do *outro* –, evidenciando-se aspectos da formação nesse nível de ensino, em uma relação de *falta*. A textualização que perfaz a política inscreve a Reforma do Ensino Médio como contraponto para solucionar os problemas que ele apresenta. Esse aspecto da política (negatização) consiste em um efeito para tentar fazer com que determinado sistema de regras funcione.

Nesses termos, é composta uma representação de educação e de ensino na articulação de elementos imaginados como plenos e capazes de inscrever as mudanças pretendidas e tornar o Ensino Médio atrativo, bem como capaz de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações e promover a ascensão socioeconômica do país. Tal defesa se pauta na retórica de um currículo inovador, apontado como um progresso em relação àquilo que é realizado (LOPES, 2012).

Concorda-se, aqui, com a afirmação de Lopes (2018a, p. 23) de que há “[...] um

vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação [...], a redução da educação a níveis de aprendizagem”, reiterando a tentativa de controle do currículo, cuja maior preocupação está voltada aos resultados nas avaliações externas. Tal argumento é refutado pela autora ao afirmar que a desigualdade social associada à educação não se restringe apenas a questões pedagógicas.

O texto da Medida Provisória (MP) N° 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), também corrobora discursos em circulação no país, apontando para um cenário atual de desgaste, bloqueio de qualidade de um Ensino Médio/Currículo/Escola marcado pelos problemas de evasão e das disparidades sociais que o constituem (FERRETTI; SILVA, 2017). Para a suposta resolução de tais problemas, é ao currículo e à reorganização curricular que se volta ou se atribui a solução. Daí a defesa sobre a importância da reformulação curricular (COSTA, 2018).

Ademais, o texto da MP N° 746/2016 defendia a flexibilização curricular e o estabelecimento da formação de parcerias com o setor privado para aproveitamento de créditos dos estudantes. O Art. 36 da MP autorizava os sistemas de ensino a adotar critérios para a oferta de formação e a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2016). A MP apontava para as mudanças que se pretendia produzir na “[...] organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da educação básica” (SILVA, 2018, p. 3). Ao permitir o “[...] uso dos recursos públicos do FUNDEB [Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica] para financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27), o texto da MP constituiu “[...] grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da Educação Básica” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

O estudo de Ferretti e Silva (2017, p. 387) reforça o argumento de que a MP constituiu jogo político para “[...] alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”. Esse vínculo entre atuação do setor privado no âmbito público, no projeto educacional pensado para o Ensino Médio brasileiro, tem constituído objeto de atenção/investigação de pesquisadores com diferentes abordagens teóricas (ARAUJO; LOPES, 2021; MACEDO, 2014; SILVA, 2018). A pesquisa de Silva (2018), por exemplo, aponta para a lógica economicista envolvida na disputa pelo formato do Ensino Médio.

Já o estudo de Araujo e Lopes (2021) interpreta as mudanças no modo de governança

exercido por algumas instituições privadas e filantrópicas na educação. A investigação é desenvolvida a partir da noção de redes políticas de Ball (2014), relacionada à noção de social como prática discursiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. A pesquisa opera com “[...] as redes constituídas por instituições e agentes individuais como redes discursivas, nas quais as instituições são discursos que produzem identidades/subjetividades e, ao mesmo tempo, produzem a leitura da realidade” (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 8).

As autoras em tela procuraram identificar uma ampla rede de apoio à política de centralidade curricular e formação docente, vinculada à BNCC, abordando, particularmente, a atuação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e sua influência nacional e internacionalmente “[...] na constituição de ‘novos’ processos de gestão privada da educação pública” (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 1, grifo das autoras). As pesquisadoras argumentam haver um protagonismo da FGV nos processos de “implementação” da BNCC, relacionados às mudanças dos modos de governança nas políticas educacionais. Elas consideram não haver um centro único nessa rede política, assim como as investigações que evidenciam as ações da Fundação Lemann poderia levar a concluir. Para as autoras, a FGV está vinculada a discursos que “[...] fazem parte desses processos de governança que mobilizam a política educacional. Por meio da implementação da BNCC, a FGV tem consolidado seu projeto de gestão educacional e de influência sobre as políticas públicas” (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 14). Ademais, reiteram que, em 2021, a FGV foi classificada como a terceira *think tank* mais importante do mundo em resposta à covid-19 (em nota, as autoras explicam que *think tanks* é um termo usado para instituições e agentes individuais que organizam pesquisas e propostas de soluções na área social e política, visando à influência em políticas públicas). Essa classificação foi divulgada na *Global Go* e concedida pela Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos.

A pesquisa de Macedo (2014) focaliza debates em torno da defesa de modificações na Educação Básica. A autora identifica os agentes políticos públicos e privados envolvidos na hegemonização de um dado sentido para educação e o currículo. Opera com a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau, e utiliza também a noção de redes de políticas, de Stephen Ball, identificando a produção de novas formas de sociabilidade nessas políticas públicas. Macedo (2014) defende que as novas formas de sociabilidade regulam a educação com base na avaliação, segundo modelos privados de gestão, e visa expulsar da educação o imponderável.

A participação de instituições filantrópicas e privadas na educação pública tem sido duramente criticada por entidades que se articulam no enfrentamento a essas políticas, como, por exemplo, com a ANPEd, a Anfope, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e

o Grupo de Trabalho da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), dentre outras.

A ABdC tem se posicionado contra as investidas de recursos públicos em instituições privadas. Em nota pública, a entidade reforça esse argumento, asseverando que, para além de uma mudança de organização curricular, a Reforma do Ensino Médio potencializa a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas.²⁵

É importante destacar que essa é uma disputa nuançada envolvendo demandas pela qualidade da educação, pela profissionalização dos estudantes, por um ensino propedêutico que garanta o ingresso do estudante ao Ensino Superior, por uma identidade para o Ensino Médio, por parcerias público-privadas, e tantas outras mais. Essas demandas emanam de diferentes grupos constituídos nessa luta política, aglutinados pela defesa de um discurso comum: a Reforma do Ensino Médio. Esses grupos são antagônicos no que se refere às identificações políticas (universitários, docentes, estudantes, empresários, políticos, professores, entre outros), configurados em cadeia de equivalência contra o exterior constitutivo fantasioso o Ensino Médio convencional/disciplinar, apontado como responsável pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações e nos níveis de desenvolvimento socioeconômico do país.

Nesse sentido, o exterior constitutivo dessa cadeia de equivalência fantasiosa idealizada de crise do Ensino Médio, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos e discursos midiáticos, constitui um discurso capaz de tornar equivalentes as demandas pela defesa de um Ensino Médio de qualidade. A princípio, nenhuma demanda é posta no lugar da outra, todas elas defendem na luta política um Ensino Médio de qualidade capaz de responder aos anseios do mundo contemporâneo. Nesse movimento, distintos grupos políticos constituem-se; no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade do Ensino Médio quanto a reforma, eles se distanciam. Dito de outro modo, as diferentes demandas tornadas equivalentes nessa disputa por um Ensino Médio de qualidade no país também não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em distintas articulações.

Nesse escopo, a constituição do discurso de reformulação curricular do Ensino Médio brasileiro defendido pelo governo está calcada em diretrizes que há algum tempo já vêm sendo formuladas e testadas por algumas empresas privadas no Brasil, que passaram a defender a demanda da qualidade da educação via reforma curricular. Nessa via, muitas pesquisas foram realizadas sob a justificativa de avaliar a qualidade do Ensino Médio no país. Cita-se, por exemplo,

²⁵ Informações acessadas no *site* da ABdC. Disponível em: https://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota_abdc_mp746.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

os estudos da Fundação Carlos Chagas (FCC) para analisar as políticas curriculares de Ensino Médio de todos os estados brasileiros (TARTUCE *et al.*, 2015). O estudo foi realizado a pedido da Fundação Victor Civita, com apoio do Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península. Tal pesquisa apontou para a necessidade urgente da reformulação curricular, para que os jovens tivessem a oportunidade de escolher, entre diversas opções, o percurso formativo que mais se adeque às suas características pessoais e aos seus projetos de vida (FERRETTI; SILVA, 2017; MACEDO, 2014; TARTUCE *et al.*, 2015).

Peroni e Caetano (2015, 2019) e Peroni, Caetano e Lima (2017) pesquisaram sobre os processos de privatização da educação pública brasileira. Segundo Peroni e Caetano (2019, p. 41), nesses processos, via execução direta ou parcerias, “[...] o privado assume a direção das políticas no ambiente escolar e também as executa através do estabelecimento de metas, gestão gerencial, definição de conteúdos e formação de professores”. De acordo com as autoras: “Nos casos estudados, eram os sujeitos vinculados a ideias empresariais que estavam mais atuantes; no entanto, nos últimos anos propostas vinculadas ao neoconservadorismo têm também disputado a pauta da educação, como o projeto Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” (PERONI; CAETANO, 2019, p. 41).

O estudo de Peroni (2020) focaliza o debate sobre a relação entre o público e o privado como um projeto societário em disputa, vinculando o público ao coletivo e o democrático e o privado, ao individualismo. Interpreta a atuação de forças políticas do Estado que firma contratos com instituições privadas. Nesse sentido, “[...] o privado atua com o aval do público” (PERONI, 2020, p. 3), na perspectiva de um estado empresarial, atuando com uma gestão gerencial, ampliando o espaço para atuação de instituições privadas no âmbito educacional. Essas instituições, por sua vez, assumem responsabilidades do Estado.

Para Peroni (2020), mesmo que o Estado permaneça com planejamento das ações educacionais, há transferência da responsabilidade quanto ao direcionamento dos conteúdos das propostas educacionais ao setor privado que, por sua vez, participam diretamente do planejamento. A autora realça ainda que os processos de “[...] privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública” (PERONI, 2020, p. 2).

De acordo com o estudo de Peroni e Caetano (2019), no Brasil, as propostas de educação pública, desde os anos de 1990, contavam com a participação de empresários. As autoras citam o evento que contou com o apoio do MEC, por meio da organização do Seminário Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial, em 1992. Nesse evento, “[...]”

os empresários propunham participar ativamente da elaboração das políticas educacionais” (PERONI; CAETANO, 2019, p. 38). Para as autoras, a decisão de participar da direção e da execução das políticas educacionais já havia se iniciado naquele período, “[...] de forma organizada, pelos empresários, que influenciava mais as políticas do que gerindo escolas diretamente. Tal processo se intensificou nas décadas seguintes” (PERONI; CAETANO, 2019, p. 38).

Nesse movimento político, o discurso sobre a reforma educacional foi sendo intensificado e aglutinando a participação de diversos setores da sociedade, principalmente de instituições privadas. Ademais, há uma forte tentativa de controle da política educacional e há permeabilidade entre o público e o privado que possibilita a inserção de diversas instituições na constituição de apoio às políticas educacionais e curriculares.

Realça-se, com base nos estudos de Araujo (2022), Araujo e Lopes (2021) e Peroni e Caetano (2019), que há permeabilidade na transição entre cargos ocupados nos setores públicos que elaboram as normativas da política e que, em outros momentos, ocupam os setores privados, defendendo as mesmas normativas criadas para a educação pública. Esse movimento que defende interesses comuns (público/privado) possibilita pensar em uma sensação de positividade plena para as decisões tomadas na política educacional e curricular. Na defesa desse discurso, instituições, fundações e movimentos diversos unificaram-se contingencialmente, para que a ideia da Reforma do Ensino Médio continuasse em pauta.

Nessa esteira, contextualizam-se na política do Ensino Médio propostas curriculares que intentam, via reforma, legitimar socialmente certos processos de parcerias apontadas como práticas institucionais que possibilitam projetar o acesso às formas de tecnologia e aos avanços da ciência. Tal defesa pode ser interpretada, por exemplo, no item X da Portaria Nº 971, de 9 de outubro de 2009, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador: “[...] incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S²⁶ com as redes públicas de Ensino Médio estaduais” (BRASIL, 2009b, p. 52). Essas propostas vinculam-se aos interesses dos setores privados na educação pública articuladas sob “[...] os argumentos de que o mundo está em plena transformação e de que a incerteza marca o mundo do trabalho, as relações sociais, a produção do conhecimento” (COSTA, 2018, p. 197), necessitando da reforma

²⁶ De acordo com o *site* do Senado, esse termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 12 jun. 2022.

curricular e de uma BNCC para orientar os currículos.

De acordo com os estudos realizados por Fonseca (2014), Silva (2015) e Silva (2009, 2018), as modificações curriculares no Ensino Médio sofrem influência de organismos empresariais nacionais e internacionais como o Grupo de Institutos Fundações e Empresas²⁷ (Gife), o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social²⁸ (IE), o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e, principalmente, a Unesco, que cita brevemente, em documento elaborado para o Ensino Médio, a associação entre o ensino direcionado para a formação geral, para a propedêutica e para a formação técnica e profissional (REGATTIERI; CASTRO, 2013; UNESCO, 2008, 2011).

As indicações da Unesco para o Ensino Médio foram organizadas em documento elaborado pela equipe de consultores brasileiros que representavam a entidade no Brasil (REGATTIERI; CASTRO, 2013), apontando propostas para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a organização curricular em áreas de conhecimento. A entidade propõe protótipos curriculares “[...] compreendidos como referências a serem usadas pela escola na definição do currículo do Ensino Médio ou para a elaboração do currículo (e do plano de curso) do Ensino Médio integrado com a educação profissional” (UNESCO, 2011, p. 8). Ademais, o documento aponta:

Os protótipos são referências curriculares e não currículos prontos. Por isso, exigem um trabalho de crítica e complementação a ser feito pelos coletivos escolares. Para tanto, em um primeiro movimento de aproximação, as escolas precisam conhecer o protótipo adequado à modalidade de ensino médio que pretendem implantar ou reformular. (UNESCO, 2011, p. 8).

Sob esse prisma, conforme já pesquisado (LEÃO, 2018; LOPES, 2019b; MACEDO, 2014; SILVA, 2016a, 2018, 2020), as defesas identificadas no Brasil sobre a necessidade de reformar o Ensino Médio, principalmente modificar o seu arranjo curricular, não são exclusivas desse país. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio no Brasil pode ser

²⁷ O Gife é a associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas. Nascido como grupo informal em 1989, foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado. A Rede Gife é marcada pela diversidade de seus associados, podendo ser empresarial, familiar, independente ou uma organização comunitária, quanto em seus temas e suas formas de atuação. São atualmente 160 associados que investem na área social, operando projetos próprios ou viabilizando os de terceiros. Informação disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em: 22 set. 2020.

²⁸ De acordo com *site* do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável. Criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos da iniciativa privada, o IE é um polo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Informação disponível em: <https://www.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/>. Acesso em: 20 set. 2020.

interpretada como parte de um discurso que circulava em vários países, envolvendo instituições internacionais e agências multilaterais, que atuam na disseminação de ideias sobre educação e currículo, para tentar sedimentar sentidos de projeto de futuro para a última etapa da Educação Básica.

Nessa acepção, advoga-se com Macedo (2014, p. 1536) que se trata de “[...] um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação”. Para a autora, todas as campanhas políticas no Brasil passaram a defender uma educação de qualidade, muitas delas apostando na crença da sociedade como totalidade. Esses argumentos apontavam fortemente para a defesa de uma reformulação curricular como o que faltava à educação, articulando a ideia de um suposto pertencimento universal na tentativa de suturar a estrutura deslocada, fixando sentidos para a política educacional/curricular, tornando a crise de significação inteligível.

A Reforma do Ensino Médio é apontada como estratégia para um ordenamento social, deslocando o Ensino Médio tradicional, traduzindo-o como ultrapassado, conteudista, disciplinar, burocratizado, precarizado, não atendendo aos anseios do público jovem imerso em novas formas de comunicação digital e cultural, produzindo um conjunto de elementos perversos responsáveis pelo fracasso da aprendizagem, não correspondendo ao projeto de sociedade, ao sujeito que o currículo deveria instituir.

Realça-se que muitas das lutas políticas pela reformulação do Ensino Médio são matizadas como tentativa de constituição de uma identidade com a qual a última etapa da Educação Básica é acionada a responder à realidade contemporânea. Além disso, por essa etapa de ensino ser pensada como propedêutica e de terminalidade, ela não estaria desempenhando plenamente sua função na preparação dos educandos para atuar no mundo do conhecimento ou mesmo do trabalho.

Neste estudo, defende-se, ao contrário, a impossibilidade de uma identidade plenamente constituída do Ensino Médio, projetada por uma política e seus endereçamentos, como um universal em si. Assim sendo, não se trata apenas de negar que há identidades universais ou defini-las em contraposição a outras identidades, mas, sim, evitar a correspondência entre a identidade e algo em comum que supostamente os estudantes do Ensino Médio partilham. Segundo Burity (1998),

[...] o jogo da identidade, longe de expressar um choque de entes positivos, objetivos, plenamente constituídos previamente ao conflito mútuo, exprime ao mesmo tempo a relação imaginária que se estabelece entre os contendores e a relação identificatória pela qual o que se é está presente/ausente no outro. (BURITY, 1998, p. 3).

Assim sendo, não há identidade como algo constituído, razão pela qual a perspectiva discursiva utiliza o termo “identificação” na medida em que este significante poderia melhor expressar o caráter descentrado da subjetividade que sempre é relativa, externa ao outro.

Dessa forma, é mais produtivo interpretar os processos de identificação tornados possíveis pelas tentativas de fixação identitárias para o nível médio brasileiro, operadas pelas disputas políticas curriculares. Assim, operar por essa via possibilita deslocar tentativas de fixações para o formato/a identidade do Ensino Médio e a formação de um sujeito. Esse movimento amplia as possibilidades de interpretação que é sempre marcada pela ausência de uma consciência (regra, lei etc.) de um não saber sobre o outro (alteridade). No entanto, não se pode furtar a relação com ele. Dessa maneira, marcha-se em busca de uma resposta a uma pergunta sempre suposta. Há somente, nessa busca, uma suposição de resposta possível, em um determinado contexto, a uma pergunta suposta, que sequer foi feita, uma vez que apenas se supõe. Em função dessa suposição, dessa incerteza, surge a emergência em ter de responder e, no ato de resposta, acontece a subjetivação (COSTA, 2018; LOPES, 2018c).

Destaca-se que a indecidibilidade habita a decisão e não há uma ordem objetiva e nenhum fundamento externo, uma estrutura que a sustente. Na resposta/decisão, a estrutura (descentrada) é suplementada por intervenções contingentes que constituem provisoriamente o sujeito. Dito de outro modo, o sujeito que decide é constituído precariamente no momento da decisão. Nesse aspecto, quer-se evitar o entendimento de substituir o fechamento objetivo da estrutura por um fechamento subjetivo. Esse pensamento reintroduz a separação entre sujeito e estrutura. Esse sujeito que decide faz parte da estrutura deslocada (uma ausência radical), e suas identificações fazem parte da ordem simbólica sempre contingente.

Nesse entendimento, o sujeito procura um significante que possa expressá-lo dentro da ordem simbólica, mas a ordem simbólica é reiteradamente interrompida por significações que produzem perturbações que resistem à totalização. Dessa forma, o sujeito nunca encontrará um significante por meio do qual possa se expressar, pois a estrutura é sempre deslocada. Assim, é possível apenas gerar subjetividades concretas por meio de atos de identificação contingentes, por meio dos quais se dá a incorporação do sujeito à ordem simbólica (COSTA, 2018; CUNHA, 2015; LOPES, 2018c).

Defende-se, por conseguinte, que as lutas políticas pela identificação do Ensino Médio brasileiro fazem parte de um contexto discursivo que perpassa por diferentes formas de organização curricular. Como apontam as pesquisas de Costa (2018) e Silva (2018), já ocorreu, em determinados momentos, a defesa da integração curricular disciplinar como forma de organizar o currículo priorizando a interdisciplinaridade.

Nas normativas atuais (BRASIL, 2017a, 2018a) é defendido o discurso de uma flexibilidade que “[...] seja tomada como princípio obrigatório” (BRASIL, 2018a, p. 479). A da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) destaca que, para promover uma organização curricular atinente aos ramos da ciência e do mundo atual, é preciso “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos” (BRASIL, 2018a, p. 479). Para tanto, o documento evidencia outras formas de interação como: contextualização, diversificação e transdisciplinaridade ou outras maneiras de articulação entre diferentes campos de saberes específicos. Nesse bojo, os itinerários formativos são acionados como uma das formas de integração do currículo atinente a essa orientação.

Ao longo da história do currículo, diferentes formas de organização curricular foram tecidas na tentativa de significar as disciplinas escolares, de diferentes modos. Destaca-se que, ao compreender as disciplinas discursivamente, não cabe apontar uma avaliação para indicar se as disciplinas são boas ou ruins, uma vez que se considera, neste estudo, que elas são produções que se desdobram de significados que se confere ao mundo, de relações de poder que tecem as articulações sociais e institucionais que, por sua vez, organizam comunidades disciplinares.

As disciplinas formam os indivíduos e conectam-se com demandas sociais, passam por constantes modificações e, muitas vezes, ao organizar-se o currículo de forma integrada, como se pode interpretar nos documentos da BNCC e na Reforma do Ensino Médio, é possível produzir outras estruturas disciplinares. Essas “novas” estruturas, por sua vez, produzem diferentes efeitos sobre os sujeitos e o social. Coadunando com estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 140), pensa-se que cabe “[...] entender a quais finalidades esses efeitos se vinculam e se nos permitem, ou não, alguma possibilidade de ampliar o que acordamos chamar justiça social e de democracia”.

Lopes (2019b) e Lopes e Macedo (2011) argumentam que as formas de organização das disciplinas podem ser agrupadas em: integração pelas competências e habilidades que devem ser formadas nos estudantes, focalizando a visão instrumental vinculada à organização curricular por competências; “[...] integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123), caso em que se situa a proposta de interdisciplinaridade; “[...] integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123). Além da busca de referência nas questões “[...] sociais e políticas mais amplas, proposta usualmente associada ao currículo por projetos, centros de interesse e temas transversais” (LOPES, 2019b, p. 61). Nesse pensamento, coaduna-se com Lopes (2019b) na seguinte interpretação:

[...] disciplinaridade e integração não são polos que se opõem, de forma que se possa pensar em uma alternância entre currículo disciplinar e currículo integrado [...]. Ainda que ao longo da história do currículo ocidental exista uma estabilidade do currículo disciplinar [...], uma hegemonia das formas de organização por disciplinas escolares, essa estabilidade não apaga diferentes formas de organização curricular integrada que permanecem sendo desenvolvidas nas instituições escolares, inclusive com a existência de disciplinas constituídas de forma integrada, tais como Ciências (que integra Química, Física, Biologia, princípios de Astronomia, de Geologia), Estudos Sociais (que integra História, Geografia, Sociologia), dentre tantas outras. (LOPES, 2019b, p. 61).

Ao investigar as propostas curriculares e os textos normativos assinados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e nos municípios brasileiros, Lopes (2019b) considera que a expressão das lutas políticas por flexibilização curricular geralmente interliga a “[...] inovação e a maior adequação à contemporaneidade do social: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos” (LOPES, 2019b, p. 62). Concorda-se com Lopes (2019b, p. 68) que tais propostas retornam a tradições curriculares integradas de viés instrumental, como, por exemplo, o currículo por competências que “[...] traduz determinado conteúdo em uma habilidade, na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado”, desconsiderando que há outras redes sociais nas quais os estudantes desenvolvem competências.

No entanto, o currículo por competências, antes da proposta de Reforma do Ensino Médio e da BNCC para a Educação Básica, já vinha sendo desenvolvido de forma correlacionada ao currículo disciplinar (LOPES, 2019b). Nos dias atuais, as propostas curriculares têm apresentado um currículo em que as competências são listadas por área de conhecimento. Nessa esteira, a integração curricular assume uma “[...] ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas” (LOPES, 2019b, p. 62).

Sem afirmar uma verdade última da/na organização curricular, compreende-se, nesta pesquisa, as diferentes e precárias afirmações estabelecidas para a reforma do nível básico (via rearranjos curriculares), como a constituição de uma subjetivação político-curricular/disciplinar precipitada em oposição àquilo que, em dado contexto, fora interpretado como ameaça, como risco ao desenvolvimento dos estudantes e do país. Por esses motivos, interpreta-se o discurso de integração pautado em um movimento de tentativa de refração da organização disciplinar, sendo privilegiados, nesse processo, os significantes integração e flexibilidade.

Os significantes integração e flexibilidade são articulados em uma textualização em que se constituem as normativas que orientam o Ensino Médio e apontam para a defesa de itinerários formativos como formas diferenciadas da própria organização curricular. Os itinerários formativos carregam significados que tentam acionar a significação de um arranjo curricular inovador, integrado, que responde ao mundo contemporâneo, acenando para um movimento de inovação por meio do combate à organização disciplinar e aos baixos desempenhos nas avaliações internas e externas (LOPES, 2019b).

Interpretam-se, neste estudo, as disputas na política curricular do Ensino Médio brasileiro como decisões políticas impossíveis de serem controladas. Por mais prescritivo que um texto de proposta de reforma (ou qualquer proposta curricular, educacional, seja na esfera federal, estadual ou municipal) possa tentar ser, por mais tentativa de prescrição, um controle daquilo que possivelmente será realizado nas escolas, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para entrar em determinado contexto, esse texto precisa ser lido, interpretado e, portanto, traído, traduzido.

O processo de tradução de um texto, aqui em específico o texto da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), seja ele escrito ou realizado em uma prática curricular, tem o princípio da tradução como operador no interior desse texto. Com essa afirmação, não se desconsideram as relações de poder no contexto atual que fazem com que processos legislativos, práticas de propagandas, processos de financiamento, práticas institucionais dentro e fora do setor público estão o tempo todo tentando controlar esse processo nomeado de “implementação” curricular da Reforma do Ensino Médio que será feita nas escolas. Ainda assim, defende-se que existem outras interpretações, escapes, diferentes formas de leituras que diferem daquelas que foram previstas (LOPES, 2018b). Ademais, os singulares movimentos do diferir, uma vez articulados, constituem discursos que aglutinam “[...] quase-comunidades [...] – comunidades sem uma propriedade em comum, sem fraternidade, sempre em vir a ser” (LOPES, 2018b, p. 90). Visando ao atendimento de suas demandas, tais articulações atuam politicamente na tentativa de produzir normatividade, nunca alcançada, mas na qual se investe de forma radical (LACLAU, 2011), sem garantias (LOPES, 2018b).

Nesse entendimento, reitera-se que as diversas tentativas de determinar uma identidade ou tentar controlar o formato e as finalidades do Ensino Médio brasileiro são marcadas pela indecidibilidade, pois não há nenhum fundamento capaz de conter/controlar uma formação discursiva, um contexto de disputa discursiva, pela significação desse nível de ensino ou qualquer significação do social. Com esse pensamento, não se desconsideram as possibilidades de intervir no Ensino Médio, mas acredita-se em um investimento radical

(LOPES, 2015a, 2018b) que considera apostar em negociações em torno da significação da proposta que se pretende estabilizar, uma vez que, em todo instante, tais significações, fixações, discursos são deslocados. É dessa forma que se pensam, neste estudo, as possibilidades de investimento em uma educação de qualidade e um Ensino Médio comprometido com a justiça social, por exemplo. Apenas não se pensa ser possível sustentar nenhuma dessas possibilidades de luta política com base em critérios universais deslocados das lutas contingenciais e contextuais pela significação.

2.2 Investigando (des)caminhos da política curricular para o “Novo” Ensino Médio

Considerando a política curricular como uma formação discursiva, configurada como uma totalidade estruturada resultante de um discurso (LACLAU, 2011; LOPES, 2016, 2018b; LOPES; MACEDO, 2011), tal como desenvolvido até aqui, realça-se a configuração do texto político da Lei N^o 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e argumenta-se como essa lei, a qual altera o Ensino Médio, se manifesta como vontade de totalidade, como desejo de uma juventude, sociedade conciliada, passível ao controle, porque suposta como plenamente alcançável. A política curricular apontada no texto dessa normativa tenta impor uma sistematicidade ao social, processando uma escolha, entre muitas alternativas no terreno da decisão política (LACLAU, 2011). A referida lei assume, assim, a forma de uma presença, a partir de sedimentações de certas visões cristalizadas sobre a educação no nível médio.

Por vezes, os discursos defendidos sobre o Ensino Médio (desempenho escolar muito abaixo da média dos países da OCDE, considerável índice de reprovação, falta de uma base comum que garanta equidade, excesso de disciplinas, entre outros) apresentam-se sobredeterminados por dicotomias hierarquicamente marcadas. Isso dificulta compreender o privilégio de alguns sentidos demarcados por relações de poder, que tentam imprimir uma estabilidade social e credenciar a tradução (DERRIDA, 2006) do Ensino Médio disciplinar como ameaça à sociedade e, ao mesmo tempo, interpreta-o como o causador da instabilidade social. Em função da leitura sobre a ameaça eminente que o Ensino Médio apresenta ao desenvolvimento econômico e social do país, por ser interpretado como causa da incompletude da educação, diferenças se equivalem em articulações discursivas que projetam a “nova” política curricular para o nível médio, como possibilidades de ordenação social.

Com o foco desconstrucionista, defende-se, neste estudo, que as opções políticas na Lei N^o 13.415/2017 se instituem sobre uma ordem furada, borrada. Nenhuma definição de Ensino Médio, currículo, de qualquer coisa que se pretenda na normativa da lei, pode

comparecer como uma positividade, verdade absoluta, o caminho certo a conduzir a sociedade. Esta constitui correlato de intermináveis denegações que a linguagem se depara frente à impossibilidade da tradução (impossibilidade do signo), pois a linguagem constitui caráter aberto (DERRIDA, 2011; LOPES, 2016). Pela linguagem, campo do outro, toda definição de sentido se apresenta nunca em função da previsibilidade, arrazoamento, certeza, mas sempre em função da contingência (LACLAU, 2011) que dissemina sentidos na política educacional como forma de romper com a estrutura da Lei N° 13.415/2017, a qual tenta estabilizar modos de ler e de limitar formas de traduzir a política curricular para o Ensino Médio.

Por supor-se um caos no Ensino Médio, uma crise anunciada põe em marcha o pensamento sobre a impossibilidade de uma formação plena. A política curricular é apontada como promessa de garantia da equidade social, de garantia de direitos, de ascensão educacional e econômica a todos os estudantes brasileiros. A centralidade das alterações curriculares que a Lei N° 13.415/2017 tenta imprimir é defendida por diferentes inscrições do realismo no pensamento curricular (LOPES, 2015b) que “[...] têm por referência uma realidade suposta como podendo ser compreendida e descrita fora da experiência humana” (LOPES, 2016, p. 131). A seguir, discorre-se sobre a Lei N° 13.415/2017 e destaca-se como essa normativa incorpora a defesa de um NEM, atinente a um currículo que contemple uma formação geral básica composta pela BNCC e pelos itinerários formativos. Essa alteração já era, inclusive, mencionada no texto da MP N° 746/2016 (BRASIL, 2016).

O contexto político conturbado do *impeachment* (SILVA, 2018) no qual se encontrava o Brasil produziu condições políticas para a retomada da Reforma do Ensino Médio com a transformação da MP N° 746/2016 na Lei N° 13.415/2017²⁹ (BRASIL, 2017a). A referida lei provocou alterações na Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007, a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 2007), e em vários artigos da LDBEN N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), principalmente no Art. 4º, que deu nova redação ao Art. 36, o qual aponta que o currículo do Ensino Médio deverá ser composto pela BNCC e “[...] por itinerários formativos (‘Não mais Parte Diversificada’), que deverão ser organizados por meio da oferta

²⁹ Sobre as alterações provocadas pela Reforma do Ensino Médio – Lei N° 13.415/2017 –, a Revista Educação e Sociedade (v. 38, n. 139, abr./jun. 2017) produziu um dossiê com vários artigos sobre o tema. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 10 jun. 2022. É possível consultar também a produção do Observatório do Ensino Médio de diversas universidades brasileiras e da ANPED. Disponível em: <https://anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 10 jun. 2022.

de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, n.p.). Essas alterações foram justificadas sobre o argumento de instituir a “[...] Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017a, n.p.).

A Lei N° 13.415 (BRASIL, 2017a) propõe modificações nos modos de financiamento e na organização curricular do Ensino Médio, ao apontar uma parte da formação direcionada para a BNCC e outra parte para o currículo flexível. O documento mantém o que estava previsto na MP N° 746/2016: “[...] o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 2016, n.p.). Essa determinação passou a fazer parte do Art. 36 da LDBEN. O texto da Lei aponta que a organização do currículo deve atender a uma suposta formação integral dos estudantes – aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais – e ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, além da ampliação do tempo de permanência na escola (FERRETI; SILVA, 2017; LEÃO, 2018; SILVA, 2018; THIESEN, 2018). Além disso, é mantido o foco nas avaliações centralizadas na esfera nacional (Enem, Prova Brasil) e internacional (Pisa) (SILVA, 2020).

Ao propor o texto da Lei que orienta o NEM, houve uma tentativa de sedimentar a política curricular atinente à BNCC (BRASIL, 2018a) e a um suposto desenvolvimento do protagonismo juvenil, do projeto de vida dos estudantes com base nas competências e nas habilidades discriminadas nesse documento.

A pesquisa de Lopes (2019b) aponta que essas disputas pela organização curricular do Ensino Médio estão ligadas fortemente à noção de competências que constituem tentativas de “implementar” a “[...] individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar [...]” (LOPES, 2019b, p. 66). Nesse aspecto, Silva (2018) defende que as normativas referentes à Lei N° 13.417/2017 e à BNCC do Ensino Médio recuperam a ideia de organização curricular com base na definição de competências definidas no texto da BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018a, p. 8). A autora assevera que o documento da base recupera a proposição dos PCN dos anos de 1990, retomando um discurso interrompido e duramente criticado por diversos autores. No entanto, considera que o discurso agora revigorado está sendo retomado com base nas mesmas justificativas, as quais apontam que “[...] é necessário adequar a escola a supostas e

generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11).

As críticas de Silva (2018) sobre a noção de competências no currículo “[...] especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2018, p. 11, grifo da autora). A autora considera que há, nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Ademais, Silva (2018) considera a noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizado, consolidando uma perspectiva de educação escolar que promete e restringe a formação para a autonomia.

Concorda-se, aqui, com Silva (2018) no sentido de que há forte tentativa de cerceamento do fazer docente e do controle dos processos pedagógicos nas instituições escolares. E a prescrição de competências também visa ao controle das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas. Os instrumentos avaliativos, ao final de um determinado período, muitas vezes, traduzem uma concepção de avaliação e de currículo que manifesta a intenção de controle dos índices de desempenho que se deseja alcançar. Contudo, salienta-se que não se opera como Silva (2018), neste estudo, a defesa de um currículo que acene as disciplinas com registros epistemológicos explícitos, pois a crítica à proposta da reformulação do Ensino Médio, particularmente dos itinerários formativos, refere-se, nesta pesquisa, aos efeitos políticos dessas mudanças na organização curricular.

Elucida-se que, neste trabalho, não se pretende julgar as competências e não se desconsidera que elas são dimensões possíveis da formação educativa. Salienta-se com Lopes (2019b, p. 69) o questionamento sobre a proposta curricular brasileira que visa remeter “[...] toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho”. Essa forma de interpretar a política curricular direciona pensar a educação reduzida ao ensinar e “[...] o ensino, por sua vez, fica restrito ao atendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana” (LOPES, 2019b, p. 69). É tecida uma interpretação que tenta controlar as demandas daquilo que se supõe ser a vida cotidiana, como se essas demandas fossem as mesmas para todas as pessoas.

Um dos principais objetivos do NEM é promover a flexibilização do currículo e permitir que os estudantes escolham seu percurso formativo e desenvolvam condições para

decidir seu futuro profissional e pessoal, proporcionando o contato com os mais diversos saberes para tomar decisões. Para tanto, a Lei Nº 13.417/2017 aponta, em seu Art. 3º, § 7º, o projeto de vida como componente a ser trabalhado nos currículos, de modo a considerar “[...] a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, n.p.).

Esse projeto de vida constitui uma das dez competências gerais da BNCC que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio. Nesse documento, a competência de número 6, Trabalho e Projeto de Vida, aponta que as escolas devem valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais dos estudantes. Estes, por sua vez, devem apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes “[...] possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018a, p. 9, grifo nosso). Todavia, nenhum documento normativo é capaz de significar os percursos formativos que atendam a um suposto projeto de vida, porque não há como controlar a vida. É pela linguagem que produzimos, em dadas relações de poder, uma possibilidade de significação do mundo e sobre a própria vida.

A Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a proposta da BNCC (BRASIL, 2018a) apontam para as escolas promoverem a integração curricular, uma medida que se opõe ao próprio sistema educacional do Brasil, o qual vem sendo pautado em um currículo disciplinar. Nessa forma de organização, há todo um processo de avaliação com registro de notas, ancorado em uma formação disciplinar dos docentes, que trabalham exclusivamente com seus conteúdos disciplinares. Ademais, mudar a organização curricular implica, também, alterações nas relações de trabalho e de formação docente.

A mudança proposta pela BNCC e pela Lei do NEM aponta a formação disciplinar como desprovida de afirmações coerentes e bem definidas. É acionado o discurso para promover a integração curricular caracterizada pela construção coletiva do conhecimento que supostamente “[...] possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios” (THIESEN, 2008, p. 550-551).

O Ensino Médio vem passando por modificações que têm provocado alterações na organização curricular das escolas de todo país. As principais modificações sugeridas pela Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e pela BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) referem-se à ampliação da carga horária, ao regime de tempo integral visando ampliar a jornada

escolar e promover a formação integral dos estudantes. Coerentes com essa perspectiva, as DCNEM (atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2018, por meio da Resolução N° 3/2018 (BRASIL, 2018h)), indicam que os currículos dessa etapa de ensino devem ser compostos por: formação geral básica com carga horária de 1.800 horas organizadas de acordo com a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a); e 1.200 horas para os itinerários formativos.

Essas modificações no currículo do Ensino Médio são assinaladas na Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) como indutoras de novas formas de conhecer, cuja produção do conhecimento se dá de modo integrado, atinente ao novo mundo ao qual o currículo disciplinar não estaria respondendo. Sua organização curricular estaria bloqueando a formação do sujeito que deveria ser preparado para atuar na sociedade como estudante e/ou futuro cidadão, trabalhador autônomo e criativo. Por isso a defesa desses documentos normativos em diminuir o número de disciplinas com a justificativa de tornar o ensino mais flexível e, “[...] ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecido, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora” (FERRETTI, 2018, p. 28).

Há muitas críticas, principalmente pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), sobre a promulgação dessa reforma e da BNCC, consideradas antidemocráticas, por terem sido desconsiderados os processos de negociação em curso sobre esse nível de ensino, ao ser publicada a MP N° 746/2016 (BRASIL, 2016), transformada na Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Ressalta-se, também, a Nota Pública emitida junto ao MEC e à Presidência da República assinada por diversas entidades³⁰, que pedem a Revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio – Lei N° 13.415/2017 – e a retirada da proposta de BNCC apresentada em abril de 2018.

Para o MNDEM, as ações do CNE tentam impor normativas nacionais sem levar em consideração os debates das entidades que participam das discussões sobre a educação pública. As disputas passaram a ser mais acirradas entre o MNDEM e o CNE quando foram aprovadas, em novembro de 2018, as novas DCNEM – Resolução N° 3/2018 (BRASIL,

³⁰ A nota pela revogação da Lei N° 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio, e da BNCC foi assinada pelo Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/1900-entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-retirada-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 26 jul. 2018.

2018h), em substituição à Resolução CNE/CEB³¹ N° 2/2012 (BRASIL, 2012b). Tal medida foi justificada pelo CNE sob o argumento da adequação das DCNEM às orientações da Lei N° 13.415/2017. Esse “novo” documento normativo aponta para a flexibilidade como princípio de organização curricular e aciona a defesa que esse modelo possibilita “[...] a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 468). Para o MNDEM, essas ações são carreadas de arbitrariedades, marcadas pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente³². Nesse movimento, constitui-se a textualização da política do NEM, marcada por disputas de poder que produzem efeitos sobre os currículos da última etapa da Educação Básica em todo país.

No intuito de promover celeridade da “implementação” da Lei N° 13.415/2017 pelas Secretarias Estaduais de Educação, o Governo Federal publicou as seguintes normativas: Resolução N° 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c) e as Portarias N° 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018c), e N° 756, de 3 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), que regulamentam o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), criado para orientar as Secretarias Estaduais de Educação “[...] na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais”, conforme aponta o Art. 1° da Portaria N° 649/2018 (BRASIL, 2018d, p. 72); além dos documentos: Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2018b), as Portarias N° 649/2018 (BRASIL, 2018d) e N° 1.023, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018e), que instituíram o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e a Portaria N° 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021b).

O texto da Portaria N° 649/2018 institui o ProNem, orienta os critérios para as escolas participarem no PDDE e receberem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tais critérios são pautados nas orientações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em alinhamento às recomendações do Banco Mundial, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho

³¹ CEB – Câmara de Educação Básica.

³² Informações acessadas no *site* da ANPEd. Disponível em: <https://anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Nacional de Secretários de Educação (Consed), além de diversas organizações e empresas privadas. Nessa tessitura, surgiu a Frente de Atuação ao Currículo e o NEM³³.

De acordo com o documento ProNem (BRASIL, 2017b)³⁴, o objetivo do programa é apoiar as Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal (DF) na “implementação” do NEM, por meio das seguintes ações: apoio técnico para a elaboração e a execução do Plano de Implementação do NEM; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do NEM; apoio financeiro; e formação continuada por meio do ProBNCC. Para garantir a “implantação” de escolas piloto, o MEC lançou as diretrizes do apoio financeiro por meio do PDDE – Portaria N° 1.024, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018f).

O NEM, segundo o documento do ProNem, tem como objetivo “[...] elevar a conclusão do Ensino Médio na idade certa com aprendizado adequado e fortalecer a capacidade institucional dos governos federal, estaduais e distrital para implementação do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017b, p. 23). O documento prevê que todas as 27 secretarias estaduais e a distrital de educação façam cumprir a nova Lei adotando o NEM. Os recursos financeiros a serem investidos são oriundos de empréstimo do BIRD (BRASIL, 2017b).

Em relação ao financiamento, a Lei N° 13.415/2017 aponta uma referência vaga, ao mencionar o apoio do FNDE sem quantificar o que condiciona as disponibilidades orçamentárias (BRASIL, 2017a), embora estabeleça o prazo de dez anos para tal apoio. Além disso, passa a flexibilizar o financiamento público e a oferta privada da educação, por meio do itinerário de formação técnica e profissional via educação a distância. O texto da lei aponta possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância, com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do

³³ A Frente Currículo e o NEM compõe um dos temas estratégicos da Agenda de Aprendizagem do Consed, com apoio dos parceiros: Instituto Unibanco, Itaú BBS, Inspirare, Reúna, Instituto Sonho Grande, Oi futuro, Telefônica Fundação Vivo, Instituto Natura, Movimento pela Base Nacional Comum. A Frente está organizada nos seguintes pilares: Acompanhamento e gestão para Implementação do NEM, Desenho da Arquitetura e (Re)elaboração de Currículos. A Frente foi pensada com objetivos de apoiar as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) dos estados “[...] com formação de equipe, materiais e ferramentas de acompanhamento e gestão. [...] organizar e mediar encontros presenciais e a distância (webconferências) para formação, orientação e coconstrução com técnicos das SEE, visando a definição da arquitetura e a (re)elaboração dos currículos do Novo EM. [...] Propor e disponibilizar instrumentos para planejamento e acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=127871-5-consed-helio-daher-apresentacao-curriculo-e-novo-ensino-medio-1&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2022.

³⁴ Essas informações estão presentes no documento: Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio: documento preparatório para a carta de consulta à Comissão de Financiamentos Externos – COFIEX Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46781&catid=211&Itemid=30035. Acesso em: 20 jun. 2022.

Ensino Médio, além de favorecer o repasse do ônus público, progressivamente, a empresas de consultoria.

Lopes (2019b) discute o risco de desempoderamento que a educação no nível médio está correndo, ao atender a integração curricular, conforme é apontada no texto do Guia de Implementação da Reforma (BRASIL, 2018b). O documento orienta a flexibilização por meio de unidades curriculares, como disciplinas ou laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística, múltiplas atividades. Essas opções formativas “[...] também dependem das parcerias que as escolas e as redes de ensino venham a realizar com outras instituições sociais” (LOPES, 2019b, p. 67). Evidencia-se com a autora que a flexibilização pode ser interessante ao possibilitar experiências contextuais e a visão mais ampla dos espaços educativos, questionando, inclusive, a ideia de que educação só acontece nas instituições formais. No entanto, essa proposta “[...] pode ser uma flexibilização que se transforme em desempoderamento das escolas e mesmo em desescolarização, em sintonia com as atuais propostas de educação domiciliar” (LOPES, 2019b, p. 67).

A Portaria N° 521/2021, em seu Art. 1º, institui o Cronograma Nacional de “Implementação” do NEM, com o objetivo de “[...] apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2021b, n.p.). A justificativa do MEC para tal Portaria refere-se à orientação e ao auxílio aos entes federados sobre prazos e procedimentos que devem ser concluídos nos períodos estabelecidos no cronograma. Este último trata dos prazos para ampliação da carga horária para mil horas anuais, da “implementação” dos novos currículos alinhados à BNCC e dos itinerários formativos, nas unidades escolares que oferecem Ensino Médio, dos materiais e dos recursos didáticos, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), da atualização das matrizes do EMTI; além disso, institui o cronograma de atualização do Saeb, alinhado às diretrizes do NEM (BRASIL, 2021b).

O Art. 4º da Portaria N° 521/2021 especifica os períodos que os estabelecimentos de ensino que ofertam o NEM devem seguir para instituir os “novos” currículos:

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

§ 1º As atualizações das matrizes das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI devem ocorrer simultaneamente, conforme o descrito no caput.

§ 2º As redes de ensino deverão encaminhar ao Ministério da Educação - MEC, por meio de sistema específico, os referenciais curriculares alinhados à BNCC até fevereiro de 2022.

§ 3º A formação continuada dos profissionais da educação para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC será realizada pelos sistemas de ensino, com apoio técnico e financeiro do MEC. (BRASIL, 2021b, n.p.).

O desejo político – que envolve grupos, instituições governamentais e não governamentais – de “implementar” o NEM imprime normativas a serem seguidas nas instâncias federal, estaduais e municipais. Na medida em que se defende, neste estudo, que nenhum texto normativo, ou qualquer outro texto, por mais fechado e prescritivo que seja, não assume um controle completo daquilo que deverá ser realizado nas escolas (sentidos permanecem disputando espaço no campo da discursividade, não sendo possível barrar a tradução), cabe investigar como essa tradução se desenvolve nos estados.

O cronograma da Portaria Nº 521/2021 é traduzido em contextos nos quais a interpretação segue isenta de uma responsabilidade delegada (DERRIDA, 1991b), assumindo os contornos das contingências, das lutas político-discursivas, nas diferentes esferas institucionais e geográficas, e posições parciais defendidas nessa disputa política que envolve questões como: financiamento, pandemia, infraestrutura das unidades escolares, entre outros. Tais disputas são marcadas e estão abertas à precariedade e à provisoriedade que não podem ser superadas/controladas pelo fundamento de um texto. No estado da Bahia, foco desta pesquisa, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) estabeleceu que só em 2023 e 2024 as instituições de ensino públicas e particulares do estado são obrigadas a alterar o currículo referencial para o Ensino Médio³⁵.

A pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva, segundo reportagem de Guimarães (2021, n.p.), ao acompanhar a “implementação” da reforma, argumenta que a “[...] manutenção do cronograma da reforma apesar da pandemia tem consequências diretas sobre a necessária participação de professores, estudantes e da comunidade como um todo na reformulação do currículo”. Para Mônica Ribeiro da Silva, com o distanciamento social, imposto pela covid-19, a consulta pública dos documentos curriculares está sendo realizada de forma *online*, o

³⁵ Essas informações foram acessadas na edição do jornal virtual Correio, publicada em 19 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/novo-ensino-medio-so-sera-implantado-na-bahia-a-partir-de-2023-escolas-iniciam-transicao/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

que “[...] impossibilita o debate e reduz esse processo a uma pura formalidade” (GUIMARÃES, 2021, n.p.). Nesse entendimento, o cenário aponta o risco de a crise sanitária ampliar problemas existentes antes da pandemia. A pesquisadora aponta que “[...] se a reforma já tendia a agravar desigualdades regionais e entre as escolas, o contexto pandêmico agrega mais ainda fatores que são produtores de desigualdades escolares. E com certeza isso não está sendo considerado nas propostas que estão em andamento” (GUIMARÃES, 2021, n.p.).

Nesse movimento, com o pensamento de que os textos políticos curriculares e educacionais envolvem uma série de lutas políticas, investiga-se, nesta tese, a tradução da reformulação curricular do Ensino Médio, particularmente dos itinerários formativos no estado da Bahia. Elucida-se sobre a contingência radical que opera na contextualização dessa política que, na Bahia, é atravessada pela defesa de formação crítica e emancipada dos estudantes, acionada por meio de um currículo atinente às normativas nacionais (BRASIL, 2017a, 2018a), à política desenvolvimentista territorial do estado e à valorização do conhecimento (como é discutido nos capítulos três e quatro deste trabalho).

Nesse sentido, defende-se que os textos normativos produzidos para guiar as alterações curriculares nos estados brasileiros são matizados por processos de reiteração abertos à revisitação sempre há suplementação a traição a um suposto original (DERRIDA, 2008) que opera constantemente, impossibilitando a fixação última da significação sobre o Ensino Médio baiano, como, por exemplo, seu formato e seu currículo.

Com esse pensamento, não se desconsidera, neste estudo, o significativo impacto do texto da Lei N^o 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) nas práticas escolares, mas reafirma-se que estes são textos imersos em disputas político-discursivas produzindo sentidos e identificações no âmbito educacional. Defende-se que tais políticas curriculares se constituem nos (des)caminhos, do indecível; dessa forma, nunca será possível um fechamento pleno e conclusivo dessas políticas, pois as decisões políticas estão constantemente sendo permeadas e alteradas nos jogos de poder.

2.3 Tentativas de construir a “flexibilização” curricular no Ensino Médio: itinerários formativos

A noção de itinerário formativo faz parte de um discurso que há tempos assombra as disputas pela organização do Ensino Médio brasileiro. Imerso inicialmente nas discussões de

alterações na proposta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a proposta de itinerários é delineada na Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012c), como caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação. Essa normativa estabelece as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c), as quais incorporam os itinerários formativos (SILVA; SCHEIBE, 2017).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2012, que aponta as DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b), também incorpora a defesa de itinerários formativos. O Art. 14 da referida DCN orienta que “[...] a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados” (BRASIL, 2012b, n.p.). De acordo com o Art. 17, inciso III, cabe aos sistemas de ensino construir propostas de flexibilização e de diversificação “[...] pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos [...] privilegiando propostas com opções pelos estudantes” (BRASIL, 2012b, n.p.).

Nessa esteira, são tecidas, no contexto brasileiro, as disputas pela efetivação da flexibilização do currículo, aspirando à reversão do que se tem por dados ruins do Ensino Médio (LOURENÇO, 2021). O currículo dissonante encontraria seu melhoramento quando da apropriação das formas de conhecer integradas, entrelaçado por formação geral básica (BNCC) e itinerários formativos.

De acordo com as DCNEM – Resolução Nº 3/2018 (BRASIL, 2018h) –, os itinerários formativos constituem o conjunto de unidades curriculares a serem ofertadas pelas instituições e redes de ensino para possibilitar “[...] ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2018h, p. 2). Ainda segundo o documento, são cinco os itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Em consonância com as DCNEM, o MEC publicou a Portaria Nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018g), que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. De acordo com essa Portaria, os itinerários vinculam as competências das áreas de conhecimento da BNCC e devem ser organizados em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (BRASIL, 2018g, p. 60).

O texto da Portaria Nº 1.432/2018 considera complementares os quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos. Para tanto, orienta aos sistemas de ensino a integrarem todos os eixos, “[...] a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018g, p. 60). Os itinerários pretendem, assim, promover o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens dos estudantes em relação à formação geral básica.

De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2021a), as redes e as escolas devem organizar as unidades curriculares, entendidas aqui como os “[...] elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos para além da organização por disciplinas” (BRASIL, 2021a, p. 14). A escolha dessas unidades pelas escolas e pelas redes de ensino deve responder à realidade e às suas condições dos estabelecimentos como: projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho. Além dos eixos estruturantes a serem adotados nos currículos, as unidades curriculares (obrigatórias, eletivas e optativas) que compõem os itinerários formativos devem compreender: o Projeto de Vida, os Componentes Curriculares Eletivos e as Trilhas de Aprofundamento organizadas a partir de uma ou mais áreas do conhecimento (itinerários integrados) e/ou por uma trilha da Formação Técnica e Profissional.

Nesse viés, as unidades obrigatórias correspondem àquelas que têm o papel de aprofundamento dentro da área/temática da trilha escolhida pelo estudante e deve ser cursada obrigatoriamente. Nessas unidades, deverão ser abordados conceitos que possibilitam aos estudantes refletirem mais atentamente sobre conhecimentos e aspectos: social, ambiental, cultural, de uma ou mais áreas de conhecimento em que tenham interesse. Já as unidades

optativas são aquelas que farão parte, com as unidades obrigatórias, do percurso formativo relacionado à área ou às áreas de conhecimento. As unidades curriculares eletivas, por sua vez, serão propostas pelas próprias escolas e relacionam-se aos interesses e à ampliação dos conhecimentos dos estudantes e não precisam estar diretamente relacionadas à área de aprofundamento escolhida pelo estudante. Por fim, a unidade curricular Projeto de Vida deve ser cursada por todos os alunos, por abranger uma reflexão sobre o futuro pessoal e profissional do estudante, estimulando-o a fazer escolhas e tomar decisões (BRASIL, 2018g).

Consoante a Portaria N° 1.432/2018 (BRASIL, 2018g), as escolas e as redes são responsabilizadas a definir:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
 - b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
 - c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional.
- Essas decisões precisam levar em conta, também, a indicação das DCNEM de que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada município, em áreas distintas. (BRASIL, 2018g, p. 60).

No caso da formação técnica e profissional, a Portaria N° 1.432/2018 (BRASIL, 2018g) orienta que os itinerários também se organizem a partir da integração dos diferentes eixos estruturantes, mesmo que “[...] as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações” (BRASIL, 2018g, p. 60). Ademais, o documento aponta que os estudantes deverão realizar um itinerário formativo completo, “[...] passando, preferencialmente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos. Após a conclusão da carga horária total do Ensino Médio, os estudantes poderão cursar novos Itinerários Formativos, caso haja disponibilidade de vaga na rede” (BRASIL, 2018g, p. 60).

Tais eixos estruturantes são projetados nos documentos normativos (BRASIL, 2017a; 2018a), como meio para criar oportunidades para promover uma visão de mundo mais ampla dos estudantes e, assim, contribuir para que eles possam tomar decisões, vivenciem experiências educativas, associadas à realidade contemporânea e promovam a sua formação pessoal e profissional.

Para tanto, as DCNEM (BRASIL, 2018h) orientam que as redes de Ensino Médio devem envolver os estudantes em situações de aprendizagem que os permitam produzir

conhecimentos, criar/intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. A indicação das DCNEM é que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas e que deve haver atividades eletivas. Ademais, o documento orienta as unidades escolares a realizarem associações de itinerários com outras instituições.

Nesse movimento de tentativas de “implementar” os itinerários formativos nos sistemas de ensino e nas escolas de nível médio em todo o país, foi publicado, em 2021, mais um texto normativo: a Portaria Nº 733/2021, que institui o Programa Itinerários Formativos (BRASIL, 2021c). O argumento do MEC, para o lançamento desse texto, refere-se ao alinhamento da política curricular e educacional à Lei Nº 13.005/2014, que institui o PNE (BRASIL, 2014), particularmente ao cumprimento de suas Metas 3, 7 e 11 (BRASIL, 2021c) e ao atendimento ao NEM, disposto na Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Em seu Art. 1º, a Portaria “institui” o Programa Itinerários Formativos, com a finalidade de coordenar a “implementação” do NEM, “[...] 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” (BRASIL, 2021c, p. 53).

O Programa Itinerários Formativos aponta como seus principais objetivos:

- I - coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos;
- II - garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio via PDDE, para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;
- III - contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei nº 13.005, de 2014;
- IV - atender ao disposto na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017;
- V - contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais;
- VI - ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
- VII - promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2021c, p. 53).

O Art. 6º da Portaria Nº 733/2021 orienta o apoio técnico (por meio da Secretaria da Educação Básica – SEB/MEC) às redes de ensino (BRASIL, 2021c). O apoio consiste em uma apresentação de normas quanto às diretrizes, ao planejamento e às estratégias do Programa Itinerários Formativos; promoção de parcerias, articulações interinstitucionais e

entre as redes de ensino, com o envolvimento das outras secretarias finalísticas do MEC; na disponibilização de ferramentas e nos mecanismos de monitoramento e de “implementação” das ações do Programa (BRASIL, 2021c).

Além disso, o Programa prevê a realização de oficinas técnicas e outras ações para gestores e coordenadores estaduais e distritais e para suas respectivas equipes técnicas (preferencialmente, de forma virtual); a promoção de espaços de compartilhamento de materiais pedagógicos, de avaliações, de boas práticas e de fóruns de discussão sobre a etapa do Ensino Médio. São apontadas pela Portaria N° 733/2021 a realização e a divulgação de pesquisas, de estudos e de análises sobre os desafios e as novas perspectivas para o Ensino Médio, bem como sobre métodos, evidências e tecnologias educacionais inovadoras, observadas as normas de publicidade e de divulgação no âmbito da Administração Pública (BRASIL, 2021c).

O Programa Itinerários Formativos disponibiliza, às Entidades Executoras³⁶ e às escolas, um cronograma contendo os prazos de adesão, de planejamento, de implementação e de avaliação das estratégias do Programa. É proposto, também, o fomento à criação de Escolas-Modelo que têm como objetivo promover modelos de oferta do NEM, articulados com instituições de Ensino Superior e setores produtivos estratégicos. De acordo com essa mesma Portaria (BRASIL, 2021c), o MEC selecionará anualmente até 27 projetos de escolas-modelo e cada projeto deverá apoiar ao menos duas escolas públicas de Ensino Médio. Ademais, as “[...] escolas contempladas para recebimento de recursos financeiros do eixo Fomento às Escolas-Modelo deverão encaminhar, em formato estabelecido pelo MEC, plano de trabalho com as finalidades de aplicação dos recursos recebidos” (BRASIL, 2021c, p. 53).

O Programa Itinerários Formativos sugere a Integração das Redes (federais e estaduais) que tem por finalidade fortalecer as estratégias de aprendizagem, ampliando as possibilidades de oferta de diferentes itinerários e unidades curriculares, a partir do estabelecimento de parcerias entre as escolas das redes públicas estaduais e distrital, as

³⁶ De acordo com Menezes (2001, n.p.), a Unidade Executora corresponde a uma “[...] denominação genérica dos órgãos colegiados, determinada pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar os responsáveis pelo recebimento, execução e gestão dos recursos financeiros da unidade escolar. Com a denominação unidade executora, o MEC procurou sistematizar e homogeneizar a organização das estruturas colegiadas existentes, cuja função, dentre outras, já era de receber, gerenciar e gerar recursos financeiros para a escola. Como exemplo, apresentam-se os órgãos ou estruturas de gestão colegiada existentes atualmente nas escolas, que funcionam também como unidades executoras, como são os casos da Associação de Pais e Mestres (APM), Caixa Escolar, Conselhos de Escola, entre outros. Toda unidade executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Pode ser oficialmente instituída por resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação quando o estado ou município assim decidir, para receber e administrar recursos destinados às escolas estaduais e municipais, ou ainda por iniciativa da própria escola e da comunidade”. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/uex-unidades-executoras/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

instituições públicas de Ensino Superior e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Desse modo, é matizada a flexibilização da formação no Ensino Médio pautada em uma concepção curricular que “[...] também busca atender aos processos de formação ao longo da vida, associando o itinerário formativo do estudante a suas futuras atividades profissionais e educativas, depois da formação em nível médio” (LOPES, 2019b, p. 66). Nessa proposta curricular, o fator limitante das condições de infraestrutura, a contratação de professores, a otimização de laboratórios, a aquisição de equipamentos e de materiais das instituições de ensino para oferecer itinerários formativos para serem escolhidos pelos estudantes. Para Lopes (2019b, p. 66), “[...] não são consideradas as dificuldades para que atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos”.

O Programa Itinerários Formativos reitera sentidos, como mencionado em propostas anteriores (BRASIL, 2012b, 2017a, 2018a), direcionados à preocupação com o caráter individualizado do ensino, em um “[...] arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho” (LOPES, 2019b, p. 68). O Programa reinsere o argumento que pode ser interpretado como controle daquilo que se lê por flexibilização curricular, via itinerários formativos. Estes, vinculados a práticas contextuais, apontam para as diferentes formas de organização dos itinerários e de parcerias, como algo favorável ao currículo, ao enfrentamento da crise do Ensino Médio disciplinar.

Lopes (2019b) argumenta sobre a ausência de aprofundamento de como as possibilidades de oferta dos itinerários podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas. Para a autora, essa orientação é vaga e favorece a formulação de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e para as escolas, “[...] por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais” (LOPES, 2019b, p. 67). A autora cita a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (*Steam*) da Tríade Educacional (associada ao Cieb). Aponta, também, as relações entre essas organizações e empresas e instituições financeiras privadas. De acordo com a autora, “[...] os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. [...]. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir [...]” (LOPES, 2019b, p. 67). O Porvir é um portal de divulgação de inovações educativas organizado pelo Instituto Inspirare.

Nesse sentido, a associação entre as instituições que oferecem serviços educacionais e os sistemas públicos poderá vir a ser financiada com recursos públicos, nos moldes do que foi projetado, em 2017, para o Programa de Inovação Educação Conectada, vinculado ao MEC e ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (LOPES, 2019b). Os parceiros do programa são o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Cultural, o Consed, a Undime e o Cieb, responsável pela assessoria técnica ao Programa.

Alguns pesquisadores no campo da educação e do currículo argumentam que a proposta de flexibilização curricular via integração entre áreas do conhecimento e itinerários formativos tem a intencionalidade de fragmentar e de minimizar o Ensino Médio, ao reduzir a oferta de componentes curriculares, de modo que tendem a uma maior aproximação do tipo de ensino técnico e da hierarquização de determinados saberes em detrimento de outros. Para Simões (2020), é preciso garantir uma organização do nível médio que não se preocupa apenas com a redução disciplinar e com a subordinação da formação aos interesses econômicos.

Para Silva (2017), as atuais alterações curriculares propostas pelos documentos normativos que orientam a organização do Ensino Médio brasileiro são tentativas de conferir maior eficiência econômica ao processo de seleção e de organização do conhecimento escolar, mantendo o seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história dessa modalidade de ensino. A referida autora argumentou, em uma aula magna³⁷, que há um equívoco ao retirar do currículo cargas horárias de algumas disciplinas como: Filosofia, Sociologia, Biologia, História “para inserir esses currículos novos” (SILVA, 2022, n.p.). Para Silva (2022), planejar a vida dos estudantes, estabelecer quais itinerários eles devem percorrer é uma farsa, uma vez que, provavelmente, a escola não vai oferecer todos os itinerários ou até mesmo criar e oferecer itinerários que correspondam à escolha individual de cada estudante. A autora elucidou que muitos dos estudantes não terão acesso garantido ao Ensino Superior, visto que, “[...] no Brasil, apenas dezesseis por cento de quem termina o Ensino Médio tem vaga no ensino superior” (SILVA, 2022, n.p.). A autora realçou que não é contra uma flexibilização e uma integração curricular, desde que não se tratasse da negação ao acesso ao conhecimento e que se discutisse qual objeto de estudo, qual estatuto epistemológico de cada ciência dentro da área de conhecimento.

³⁷ A referência à pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva está vinculada à aula magna virtual, proferida no canal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UESB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NO-jrkWbLt0>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Silva (2022) argumentou que há formas outras de experiências de integração curricular que não são essas dos itinerários formativos. Ela citou, por exemplo, uma experiência curricular ocorrida no Rio Grande do Sul com o Ensino Médio politécnico, que mesclava os conhecimentos organizados na forma de disciplinas com conhecimentos organizados na forma de seminários integrados. No 1º ano, era oferecido aos estudantes, na maior parte da carga horária, aulas disciplinares e menos seminários integrados; no 2º ano, a carga horária era dividida em partes iguais para aulas disciplinares e seminários integrados; e no 3º ano, menos conhecimentos disciplinares e maior carga horária para os seminários integrados, os quais eram pensados a partir das experiências dos estudantes.

Assim sendo, é compreensível a preocupação de autores como Silva (2022) que apostam na transformação social e na formação das futuras gerações e desejam que, ao cursar o Ensino Médio, o indivíduo tenha a oportunidade de uma formação de qualidade. Neste estudo, também se comunga dessa aposta. No entanto, no jogo político envolvido na disputa pela organização curricular do Ensino Médio, há uma forte tentativa de controle que tenta direcionar uma normatividade curricular que defende a flexibilização do currículo como horizonte a ser alcançado para solucionar os problemas do Ensino Médio. É acionada a defesa de uma formação com trilhas formativas para supostamente habilitar a construção de indivíduos capazes de corresponder aos desafios do mundo contemporâneo, resolver problemas, trabalhar de maneira produtiva, ser empático. Dessa forma, é projetado que um currículo de qualidade está referido a uma forma de conhecer capaz de preparar um determinado sujeito para o mundo contemporâneo imaginado.

Ainda que esteja de acordo com a crítica aos enfoques prescritivos nas propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio, a preocupação, aqui, não é assinalada pela concessão do conhecimento, de epistemologias, de tradições legitimadas como conjunto de regras a guiar a prática curricular como meio de garantir uma educação capaz de formar sujeitos e identidades, mas, sim, com os efeitos políticos da tradução da textualidade que envolve a proposta de flexibilização curricular – prática curricular aqui pensada como inserida na política. Problematiza-se, nesta pesquisa, inclusive, as defesas de políticas de currículo que sejam capazes de garantir inclusão, justiça social, mudança social, via conhecimento a ser ensinado por referência, por exemplo, a uma noção de verdade (ciência/disciplina/conhecimento) constituída socialmente por critérios objetivos.

Na perspectiva teórica discursiva aqui defendida, essa forma de pensar o campo curricular minimiza “[...] as possibilidades democráticas da política de currículo por tentar estabelecer, para além das disputas sociais, um fundamento epistemológico realista e

objetivista para as políticas” (LOPES, 2015a, p. 130), por meio da fixação de sentido sobre um conhecimento passível de ser aprendido e ensinado. Dessa forma, bloqueiam-se as possibilidades de operar-se na produção de múltiplas subjetivações curriculares – ao submeter a teoria à epistemologia, ao racional, a política acaba sendo fundamentada e apagando os antagonismos sociais.

Nessa perspectiva, não há subjetividades políticas estabilizadas ou pré-definidas que possam buscar formas para alcançar qualquer projeto político, como, por exemplo, educação de qualidade, flexibilização curricular, unidades curriculares, formação de sujeitos críticos. Os processos políticos são constituídos por meio de prática articulatória e decisão política contingente que não tem determinação *a priori*. Ao remeter às instituições, aos itinerários formativos ou às disciplinas e suas comunidades, a definição da leitura correta ou de conhecimento verdadeiro que sirva de referência para o conhecimento escolar é operar com o instituído e o previsível.

O conhecimento como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011) é capaz de operar com a tradução que sempre se abre à alteridade. Nessa acepção, educar não remete à transmissão cultural ou ao excesso de normatividade, pois, em todo o processo que pretende transmitir uma cultura, esta será sempre renovada. Em todo o processo que se queira instituir uma novidade, o novo só se faz por referência a uma tradição cultural. Dessa maneira, não se nega o conhecimento e a tradição, a cultura ou a história. É inevitável herdar os conhecimentos e as estruturas disciplinares, dado que “[...] não há como escapar da ‘cumplicidade’ com a tradição (somente ela fornece todos os conceitos e vocabulários). Essa herança, contudo, é lida, traída, negociada, em processos de tradução/desconstrução constantes” (LOPES; BORGES, 2017, p. 565), pois toda herança é *rastró* precário a ser traduzido.

3 A TESSITURA DA POLÍTICA TERRITORIAL NO CURRÍCULO BAIANO

Neste capítulo, aborda-se a política curricular baiana para o Ensino Médio, referente à defesa de uma reforma curricular e da noção “território de identidade” que é utilizada no estado da Bahia como unidade administrativa de gestão que matiza a divisão regional, aglutinando os municípios a partir das supostas especificidades socioculturais e locais de cada região. Os territórios de identidade vêm sendo utilizados para o planejamento de políticas públicas para o Estado, dentre elas a política curricular para o Ensino Médio.

O capítulo apresenta aspectos do movimento político que configurou a divisão do estado da Bahia em territórios de identidade e a influência dessa política territorial na organização curricular do Ensino Médio baiano. Focaliza-se o movimento político-curricular baiano que, antes da publicação da Lei Nº 13.415/2017 e da BNCC, já defendia a flexibilização do currículo alinhada a uma base nacional. Sem a pretensão de abordar a totalidade dos acontecimentos políticos envolvidos em tal movimento, trazem-se os elementos considerados mais significativos e que influenciaram as decisões curriculares.

3.1 Política territorial e Território de Identidade: unidade de gestão administrativa

A política territorial no Brasil foi constituída por uma decisão política em nome de uma gestão participativa apontada como necessária para tentar estabelecer um projeto que fortalecesse a participação da sociedade e os direitos de cidadania. Essa política despontava como tendência em vários países, inclusive na América Latina, tendo como referência o programa europeu Ligações entre Ações do Desenvolvimento da Economia Rural (Leader³⁸) e o *Empowerment Zones*, dos Estados Unidos, cujo objetivo foi apresentar um enfoque multissetorial e integrado para dinamizar o desenvolvimento socioeconômico de espaços

³⁸ A estratégia proposta pelo programa Leader consiste em mobilizar e incentivar o desenvolvimento nas comunidades rurais, visando à construção de “[...] parcerias locais entre os setores público e privado, denominada grupos de ação local (GALs), podendo ser criados para obter apoio Leader ou ser baseados em parcerias previamente existentes. Em um plano coletivo os territórios, como um agregado das competências individuais, são incentivados a explorar novas formas de tornarem-se ou permanecerem competitivos e a utilizar a melhor maneira as suas potencialidades” (GHESTI; SILVA, 2016, p. 220). Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), a ONU e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) apoiaram a política de desenvolvimento territorial nos modelos do Leader na América Latina, e muitos países passaram a adotar estratégia para mobilizar e incentivar o desenvolvimento nas comunidades rurais, como: o Instituto Colombiano de Desenvolvimento Rural (Incoder), na Colômbia; o Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (Inta), na Argentina; a Ley de Desarrollo Rural Sustentable (LDRS), no México; e o Programa Nacional de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável (Pronat), no Brasil (GHESTI; SILVA, 2016).

rurais com base em projetos territoriais (GHESTI; SILVA, 2016; OLALDE; OLIVEIRA; GERMANI, 2007).

O apoio financeiro e normativo da política de desenvolvimento territorial na América Latina estava vinculado à FAO, ao BID, ao Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e ao Banco Mundial (GHESTI; SILVA, 2016).

No Brasil, o Governo Federal, em 2003, liderado pelo PT, adotou, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)³⁹, o Pronat e o Programa Nacional Territórios de Cidadania⁴⁰, ambos pensados, inicialmente, com base na ideia de identificação de territórios rurais. Essas políticas públicas “implantadas” na gestão petista visavam promover ações desenvolvimentistas que deixariam de ser setoriais e passariam a ter enfoque territorial (BRASIL, 2003).

O Programa Nacional Territórios da Cidadania articulava-se ao Pronat (BRASIL, 2003), com foco em ações para desenvolver a melhoria das condições de vida, criar estratégias para o acesso a bens e serviços públicos e a oportunidades de inclusão social e econômica à população brasileira, principalmente no interior do país (BRASIL, 2008c).

O Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, por sua vez, foi pensado para nortear o setor agrícola nacional, particularmente a agricultura familiar. De acordo com o *site* do programa, a abordagem territorial integra espaços, atores sociais, agentes, mercados e políticas públicas. “Essa abordagem considera que a equidade, o respeito à diversidade, a solidariedade, a justiça social, o sentimento de pertencimento, a valorização da cultura local e a inclusão social são objetivos fundamentais a serem atingidos” (BRASIL, 2003, n.p.).

De acordo com o MDA (BRASIL, 2008c), a estratégia da política territorial é estabelecer gestão descentralizada e participativa com ações para alcançar o desenvolvimento socioeconômico e sustentável das populações que vivem em territórios rurais. O objetivo do chamado “ciclo de gestão social” (BRASIL, 2008c) petista era apoiar e fortalecer, nos

³⁹ De acordo com a pesquisa de Souza (2021), por meio da Medida Provisória Nº 726, publicada em 12 de maio de 2016, o presidente em exercício, Michel Temer, iniciou um processo de reorganização dos ministérios, alterou e revogou os dispositivos da Lei Nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que tratava desta organização, e extinguiu o MDA, transferindo suas competências para o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Em 27 de maio de 2016, o Decreto Nº 8.780 transferiu as competências do MDA para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead) da Casa Civil da Presidência da República, e o Decreto Nº 8.786, de 14 de junho de 2016, subordinou a estrutura do extinto Ministério à Casa Civil da Presidência da República. A SDT foi substituída pela Subsecretaria de Desenvolvimento Rural (SDR).

⁴⁰ O Programa Territórios da Cidadania na Bahia foi instituído pelo Decreto não numerado de 25 de fevereiro de 2008. Publicado no Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/ DF, a. CXLV, n. 38, 26 de fevereiro de 2008, seção 1, p. 1-2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2008/decreto-40117-25-fevereiro-2008-571946-publicacaooriginal-95077-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

territórios, a cooperação solidária, as “[...] capacidades sociais de autogestão dos processos de promoção do desenvolvimento, nos quais as próprias organizações dos agricultores(as) familiares e dos(as) trabalhadores(as) rurais protagonizem as iniciativas” (BRASIL, 2008a, p. 3-4), e, gradualmente, universalizar o desenvolvimento socioeconômico nos territórios brasileiros (BRASIL, 2008c).

Com esse foco, houve tentativa de efetivar, nas diversas esferas de governo, institucionalidades territoriais (conselhos e colegiados) que se desdobraram da política de divisão territorial do MDA. O Pronat e o Programa Nacional Territórios de Cidadania adotaram o signficante “território” para realizar a gestão de planejamentos institucionais, focalizando uma conotação normativa na tentativa de controle social, de ordenamento e de gestão territorial (RIOS, 2018).

No Estado da Bahia, a política de desenvolvimento territorial é desdobrada de um planejamento nacional, uma das ações do MDA, que fomentou programas nacionais, como o Pronat e o Programa Nacional Territórios de Cidadania no país (BAHIA, 2018a; BLATT; GONDIM, 2013; FLORES, 2014; PERICO, 2009; RIOS, 2018; SOUZA, 2021). Nesse sentido, a partir de 2003, quando ocorreu a elaboração do Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, foram tecidas as tentativas de planejamento com foco na gestão territorial. Nesse movimento, o Pronat foi “implantado” no Estado da Bahia, na última gestão do partido de direita – Partido da Frente Liberal (PFL) –, forte opositor ao Governo Federal (petista), mas, como todo Governo Estadual, dependente de verbas no gerenciamento do estado e, portanto, aberto a negociações com a esfera federal.

De acordo com Souza (2021), o PPA constitui ferramenta do sistema de planejamento público, garantido na Constituição Federal de 1988, indicado nos Arts. 165, 166 e 167, os quais versam sobre tributação, finanças e orçamento (BRASIL, 1988). O Art. 165 estabelece que o PPA “[...] estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (BRASIL, 1988, p. 114). Assim, constitui-se em instrumento intermediário entre o planejamento estratégico, de longo prazo, e os orçamentos anuais. Conforme aponta Souza (2021),

[...] o PPA é um instrumento de planejamento de governo (nas três instâncias de poder: municipal, estadual e federal) estabelecido para quatro anos; elaborado no primeiro ano de um mandato, com sua execução iniciada no segundo ano daquele mandato e encerrado no primeiro ano do mandato subsequente. E, nele estão definidas as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública para as despesas de capital e outras dela decorrentes, que são posteriormente detalhadas nas leis orçamentárias anuais. (SOUZA, 2021, p. 98).

O PPA no estado da Bahia aglutinou a representação da participação social na configuração dos territórios de identidade, iniciado em 2007. De acordo com o estudo de Flores (2014), no PPA 2004-2007, a redução da desigualdade socioeconômica é uma reivindicação usual, vinculada à ideia de que o governo precisava garantir a possibilidade de a população baiana alcançar melhor qualidade de vida.

As pesquisas de Dias (2016), Rocha (2010) e Souza (2021) registram que o processo de territorialização, no estado da Bahia, coordenado pelo Governo Federal, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, aconteceu com tímido apoio do Governo Estadual e houve maior participação de entidades da sociedade civil. De acordo com Rocha (2010, p. 104): “Na realidade, a oposição no âmbito estadual acabou estimulando um grande apoio da SDT para a Bahia e um trabalho no sentido de maior articulação das organizações da sociedade civil, buscando superar as barreiras colocadas [...]” pelo Governo Estadual. Nesse viés, a SDT propôs a formação da Coordenação Estadual dos Territórios (CET) na Bahia, uma instância não governamental constituída por representantes da sociedade civil e do poder público dos diversos municípios baianos.

Nesse contexto, iniciaram-se as reuniões com a SDT para o apoio inicial ao desenvolvimento rural territorial. De acordo com Souza (2021, p. 18), “[...] na primeira oficina, houve uma reação dos participantes quanto ao número reduzido de territórios definidos e aos critérios de elegibilidade estabelecidos para a seleção de tais territórios, o que culminou em um processo diferenciado no estado, com a indicação de mais territórios” para serem apoiados pelo Pronat na Bahia.

De acordo com Dias (2016) e Souza (2021), a primeira oficina, em julho de 2003, organizada na Bahia, pela SDT e pelo MDA, teve como pauta discutir uma proposta de divisão territorial para o estado. Nessa reunião, a demanda pela criação de um grupo de trabalho para organizar a divisão territorial da Bahia emergiu, aglutinando bandeiras de representantes da SDT, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), do Banco do Nordeste e de Secretarias Estaduais, além de organizações da sociedade civil como: a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong); o Serviço de Assessoria a Organizações Populares Rurais (Sasop); a Central de Associações do Litoral Norte (Cealnor); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa); o Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (Ceta); o Movimento de Organização Comunitária (MOC); o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Companhia de Desenvolvimento dos Vales de São Francisco e do Parnaíba (Codevasf); a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag) no

Estado da Bahia; e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf) (DIAS, 2016; FLORES, 2014; SOUZA, 2021). Essas representações constituíram o Grupo de Trabalho para traçar a regionalização territorial da Bahia.

Segundo Souza (2021), no período de 2003 a 2006, o Grupo de Trabalho constituído com o apoio da SDT e do MDA realizou diversas atividades para a organização dos territórios para a proposta de regionalização da Bahia, dentre as quais se destacam: “[...] levantamento das delimitações geográficas existentes, reuniões entre organizações e as bases locais para opinarem quanto à inserção dos municípios nos territórios, apresentação de propostas e ajustes, eleição de representantes de cada território” (BAHIA, 2019e, p. 2), tendo como resultado o mapeamento inicial de 25 territórios rurais. De acordo com a pesquisa de Dias (2016), as organizações sociais, atuantes na área rural que participaram do GT, reivindicaram a construção de uma articulação estadual: a CET, responsável por fortalecer a articulação institucional dos territórios e representá-los junto aos Governos Federal e Estadual, “[...] no sentido de manter o diálogo ativo em torno da execução da política de desenvolvimento territorial” (DIAS, 2016, p. 50).

De acordo com Souza (2021), a representação da Coordenação Estadual dos Territórios foi organizada, em 2005, e composta por representação do Governo Federal (SDT, Incra, Departamento Nacional de Obras contra as Secas (Dnocs), Codevasf, Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa)); representação do Governo Estadual (Secretaria Estadual do Planejamento (Seplan), Secretaria de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais (Secomp), Conselho Regional de Administração (CRA) e Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia (SEI)); representação dos movimentos sociais (Fetag, Fetraf, MST, Movimento de Luta pela Terra (MLT), Ceta e Central Única dos Trabalhadores (CUT)); e a representação das ONGs (Abong, MOC, Sasop, Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (Fundifran), Central de Associações do Litoral Norte (Cealnor), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), CPT, Terra Viva e Irpaa)). “A CET constituiu-se informalmente e foi se legitimando à medida que atuava realmente como uma instância articuladora e que desenvolvia ações, as quais fortaleciam a política de desenvolvimento territorial rural que se desenhava no estado da Bahia” (SOUZA, 2021, p. 80). De acordo com Dias (2016), a CET assumiu a coordenação do processo de definição dos territórios na Bahia, realizou diversos seminários e oficinas. Ademais, em parceria com a Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e a FAO, “[...] montou e publicou um Caderno Informativo com o mapa consolidado dos territórios em 2005 e, principalmente, ampliou a

discussão sobre a política de desenvolvimento territorial na Bahia” (DIAS, 2016, p. 50). A CET auxiliou na adaptação dos territórios previamente definidos pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial, para os 23 territórios rurais.

Nessa esteira, a SEI, com a CET, assumiu a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (PNDRS), por meio do Projeto de Cooperação Técnica entre o Instituto Interamericano para a Agricultura e o MDA. O objetivo dessa ação era identificar e classificar projetos territoriais no estado (BAHIA, 2004). Nessa via, a proposta de territorialização do estado foi tecida, como instrumento e base para as políticas públicas de desenvolvimento rural e, posteriormente, com a ideia de integração dos municípios com base nos territórios, utilizada na territorialização do estado como um todo, envolvendo também o meio urbano.

Para Pomponet (2012, p. 8), o PNDRS constitui um plano estratégico, batizado como “O Futuro a Gente Faz”, que “[...] atenuou o discurso liberal da década anterior e tentou imprimir um viés mais social, enfatizando a melhoria da qualidade do ensino, da saúde básica, da segurança e das condições de habitação”. Entre as prioridades definidas no documento, está a redução das desigualdades regionais e o combate à pobreza, sinalizando-se para uma inusitada parceria do Governo Federal com o Governo Estadual que, a partir do ano de 2007, começou a ser administrado pelo PT (POMPONET, 2012).

De acordo com o documento Análise Territorial da Bahia Rural (BAHIA, 2004), elaborado pela SEI-BA e o IICA, o objetivo de “implantar” a política territorial rural baiana pautava-se em “[...] montar e testar uma metodologia capaz de, ao mesmo tempo, identificar, caracterizar e classificar, em ordem de prioridade para a política pública desenvolvimentista, projetos territoriais que possam ser fomentados ou replicados” (BAHIA, 2004, p. 5).

Na disputa política, em 2007, que aglutinou diversas alianças políticas partidárias⁴¹ e elegeu o PT para governo do estado na Bahia, o discurso da participação popular no

⁴¹ De acordo com a pesquisa de Carvalho e Santos (2015, p. 130), a vitória do candidato do PT na Bahia, em 2006, é efeito de “[...] uma base eleitoral prévia, constituída por movimentos sociais, que foi ampliada em todo o território do estado e, principalmente, pela associação dos votos do PT para a Presidência da República para os votos para governador, o chamado ‘efeito Lula’, considerando a estratégia do candidato Jaques Wagner em vincular sua imagem à imagem do então Presidente e candidato à reeleição de Lula”. Além disso, a pesquisa de Reis (2010) aponta uma forte aliança entre os partidos políticos PT, Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Verde (PV), PTB, Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Republicano Brasileiro (PRB), que formaram uma coligação para eleger o candidato do PT na Bahia. Para Reis (2010, p. 99), “[...] o reflexo desta série de fatores – morte dos líderes carlista; ascensão de um partido oposicionista ao executivo federal [...] impulsionaram o surgimento de novas forças na Bahia”. De acordo com Rovai (2018), o PT lidera o Poder Executivo do estado da Bahia há quatro mandatos consecutivos, com alianças políticas. Na última disputa eleitoral, a aliança foi realizada com 14 coligações, com registros que vão da esquerda à centro-direita, a saber: Partido Progressista (PP), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Social Democrático

planejamento das políticas públicas agregou uma série de demandas sociais – demandas por emprego, desenvolvimento socioeconômico, qualidade da educação, moradia, valorização cultural, saneamento básico etc. –, que associava a capacidade de a política do PT representar essas demandas em nome de um dado projeto de governo menos excludente (POMPONET, 2012).

Nesse viés, forças políticas no governo baiano fomentavam a participação popular por meio da instituição de “Conselhos Regionais de Desenvolvimento, voltados para programas e ações de escopo regional” (POMPONET, 2012, p. 9). Tal ação ganhou popularidade, pois o governo abriu consulta para discussão do PPA, “[...] realizada junto a segmentos da sociedade, no que foi classificado como um elenco qualificado de atores sociais, representando conselhos, associações, lideranças empresariais, organizações não governamentais e sindicatos” (POMPONET, 2012, p. 9). Essa ação constituiu uma tentativa em promover uma regionalização administrativa da Bahia, de modo a dinamizar os espaços para o desenvolvimento educacional, socioeconômico, cultural, industrial (FLORES, 2014).

Ao assumir a liderança da Bahia, o governador Jaques Wagner reconheceu a legitimidade da nova divisão territorial e a adotou como unidade de planejamento das políticas públicas do Estado. Nessa perspectiva, buscou-se a gestão nos espaços colegiados dos territórios para além daquelas inicialmente vinculadas ao âmbito rural. Ancorando-se na defesa da participação popular e na valorização das potencialidades do povo baiano e de seus territórios, o governo do estado defendia uma gestão associada à finalidade de formar identidades territoriais, vinculadas à emancipação, à participação popular e à justiça social. Além disso, buscava enaltecer as belezas naturais da Bahia, a ideia de felicidade e da alegria do povo baiano e mostrar que era possível fazer as terras baianas prosperarem por meio de um trabalho conjunto entre o governo do estado, o empresariado e a população (FLORES, 2014; POMPONET, 2012).

Nesse sentido, a ideia de pertencimento, de ações democráticas e o fortalecimento da constituição de uma identidade baiana foram fortemente defendidos pelo novo governo (BAHIA, 2007a; FLORES, 2014). Dessa forma, a proposta de regionalização territorial da Bahia foi sendo matizada pelo discurso desenvolvimentista, desdobrado da política nacional do MDA, retomada na gestão estadual do PT-Bahia, em 2007, para configurar a proposta de

(PSD), PSB, PCdoB, Partido da República (PR), que alterou seu nome a partir de maio de 2019 para Partido Liberal (PL), Partido da Mulher Brasileira (PMB), Partido Republicano Progressista (PRP), Podemos (PODE), denominado Partido Trabalhista Nacional (PTN), Partido Avante, PMN, Partido Republicano da Ordem Social (PROS) e Partido Trabalhista Cristão (PTC).

gestão adotando os territórios de identidade como unidade de planejamento das políticas públicas.

Nesse movimento, o estado baiano adotou três políticas de indução à formação de territórios. Inicialmente, duas políticas do Governo Federal: o programa Territórios Rurais, que agregou a constituição de 13 territórios rurais na Bahia; o Programa Territórios de Cidadania, que incorporou nove dos 13 territórios rurais, passando a abranger áreas urbanas e rurais; e a terceira política pública, gestada pelo Governo Estadual, que se refere ao Programa Território de Identidade que subdivide o Estado, criando 27 recortes territoriais sobrepostos aos anteriores (FLORES, 2014). De acordo com publicações da Seplan, o agrupamento territorial contou com a participação dos movimentos sociais de diversas partes do estado, elegendo o território como unidade para planejamento das políticas públicas baianas (BAHIA, 2010b).

Defendendo o discurso da participação democrática, o governo baiano “[...] utilizou os TI [Territórios de Identidade] já na consulta popular para a elaboração do Plano Plurianual Participativo 2008-2011 (PPA). Desse modo, o primeiro documento institucional que menciona os Territórios de Identidade é o PPA 2008-2011” (FLORES, 2014, p. 25). Em consulta ao *site* da Seplan, não foi encontrado banco de dados acerca dos estudos e dos indicadores relativos à composição dos atuais 27 territórios de identidade baianos, tampouco como essa política tem sido executada. A única referência existente é que a “[...] metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar” (BAHIA, 2014f).

Segundo informações no *site* da SEI, na nova configuração territorial, em 2007, o governo validou os 25 territórios rurais⁴², definidos pela distribuição territorial deliberada pela Coordenação Estadual dos Territórios. No entanto, houve a inserção de mais um território, o Território Metropolitano de Salvador. Dessa forma, os antigos territórios rurais passaram a ser identificados como territórios de identidade (BAHIA, 2007a). Conforme aponta o excerto:

Para a formulação e implementação das ações que integram o Plano de Governo, **adotou-se a priori o conceito de Território de Identidade** utilizado pela Coordenação dos Territórios e Movimento da Agricultura Familiar e MDA, **onde o sentimento de pertença da população**, associado a características socioeconômicas, políticas, culturais e geo-ambientais de cada espaço, constituiu um elemento essencial **para a definição e delimitação dos 26 territórios baianos**. (BAHIA, 2007a, p. 63, grifos nossos).

⁴² De acordo com a pesquisa de Souza (2021), somente em 2006 foi possível um primeiro consenso em relação à identificação dos 24 territórios e, entre os anos de 2006 e 2007, ainda ocorreu uma discussão sobre o mapa da territorialização, com a definição final de 25 territórios rurais identificados e mapeados. A partir de 2011, foram reconhecidos 26 territórios de identidade como unidades de planejamento do estado, incluindo a Região Metropolitana de Salvador (RMS).

Nessa nova configuração política, os territórios foram legitimados pelo Decreto N° 12.354, de 25 de agosto de 2010 (BAHIA, 2010a), posteriormente substituído pela Lei Estadual N° 13.214, de 29 de dezembro de 2014 (BAHIA, 2014b). A referida lei revogou o Decreto N° 12.354/2010 e o Estado da Bahia adotou uma nova forma de divisão administrativa do Estado nomeada “Território de Identidade”. Este corresponde ao agrupamento identitário municipal, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial⁴³.

A classificação territorial passou por algumas alterações, conforme apontam informações do Observatório do Trabalho. Em 2010, as iniciativas de municípios que não se sentiam mais pertencentes ao território em que estavam inseridos desejavam realizar mudanças na distribuição territorial e na alteração de nomes. Essas discussões pautaram o PPA 2012-2015, e a configuração dos territórios da Bahia passou, em 2011, por um novo recorte territorial, sancionado pela Lei N° 12.630, de 7 de janeiro de 2013 (BAHIA, 2013). Foram provocadas as seguintes mudanças, na configuração territorial baiana:

- 1) Alterações de nomes dos territórios: Litoral Norte/Agreste de Alagoinhas para Litoral Norte e Agreste Baiano; Oeste Baiano para Bacia do Rio Grande e Itapetinga para Médio Sudoeste da Bahia;
 - 2) Transferências de municípios entre os territórios, com a migração de: Miguel Calmon, do Piemonte Paraguaçu para Piemonte da Diamantina; Iramaia, do Vale do Jequiricá para Chapada Diamantina e Ibirapitanga, do Litoral Sul para Baixo Sul;
 - 3) Desmembramento de municípios do Território Extremo Sul e Criação de novo território, denominado Costa do Descobrimento, composto pelos municípios de Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro.
- Desde então, o extenso território baiano (567.295 Km²) foi dividido em 27 Territórios de Identidade. O Governo da Bahia reconheceu estas unidades territoriais por entender que o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões depende de identificar prioridades temáticas a partir da realidade local. (BAHIA, 2011a, n.p.).

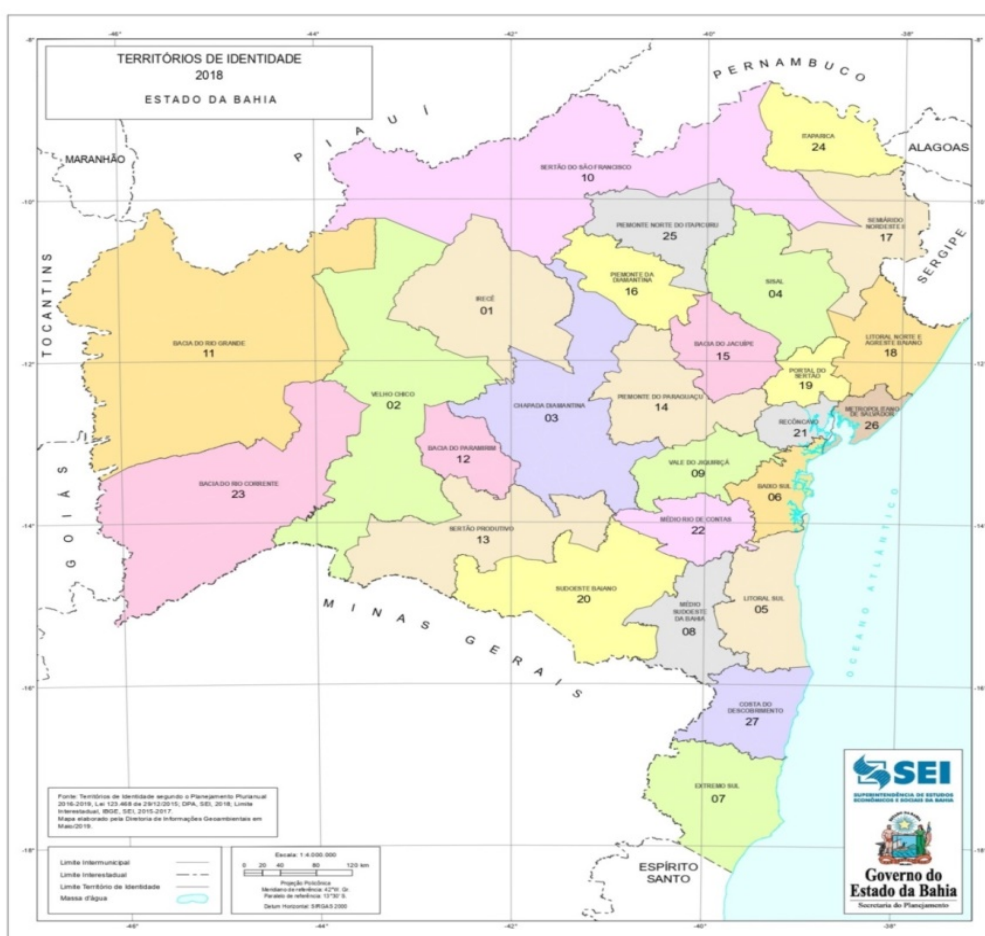
Em consulta ao PPA (2020-2023), publicado no *site* do Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE) em 2020⁴⁴, a regionalização territorial continua com a existência de 27 territórios de identidade, identificados por uma numeração. Conforme o mapa da Figura 1 a seguir, atualmente, a regionalização baiana encontra-se organizada nos seguintes agrupamentos territoriais: 01-Irecê; 02- Velho Chico; 03- Chapada Diamantina; 04- Sisal; 05-

⁴³As informações foram obtidas no *site* da Seplan. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/%20conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 16 maio 2020.

⁴⁴ As informações foram obtidas na página do TCA-Bahia. Disponível em: <https://www.tce.ba.gov.br/files/flippingbook/ppa2020/>. Acesso em: 16 maio 2020.

Litoral Sul; 06- Baixo Sul; 07- Extremo Sul; 08- Médio Sudoeste da Bahia; 09- Vale do Jequiriçá; 10- Sertão do São Francisco; 11- Bacia do Rio Grande; 12- Bacia do Paramirim; 13- Sertão Produtivo; 14-Piemonte do Paraguaçu; 15- Bacia do Jacuípe; 16- Piemonte da Diamantina; 17- Semiárido Nordeste II; 18- Litoral Norte e Agreste Baiano; 19- Portal do Sertão; 20- Sudoeste Baiano; 21- Recôncavo; 22- Médio Rio de Contas; 23- Bacia do Rio Corrente; 24- Itaparica; 25-Piemonte Norte do Itapicuru; 26- Metropolitano de Salvador; 27- Costa do Descobrimento.

Figura 1 – Divisão do Estado da Bahia em territórios de identidade



Fonte: Imagem extraída de Bahia (2018e, n.p.).

De acordo com a Seplan, o processo de regionalização da Bahia ocorreu via “[...] **revelação dos territórios** envolveu, portanto, múltiplos aspectos” (BAHIA, 2018a, p. 6, grifo nosso) culturais, geoambientais, político-institucionais, “[...] capacidade de formação de capital social (capacidade de negociação e cooperação da comunidade em prol de objetivos

coletivos, sua institucionalização em organizações sociais e outras formas, grau de articulação política das forças sociais no território [...]” (BAHIA, 2022a, p. 5) e aspectos econômicos.

Além dos elementos culturais, geoambientais, político-institucionais, a Seplan (BAHIA, 2022a) aponta o conceito de pertença como resumo e consequência de todos os aspectos anteriores. O pertencimento, para a Seplan (BAHIA, 2022a), tangencia a política territorial e justifica a adoção do Território de Identidade como unidade de gestão administrativa. O documento “A política territorial e a participação social” (BAHIA, 2018a) tenta definir o pertencimento como elemento no qual

[...] os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual seus símbolos, em múltiplos aspectos, estão atrelados àquele espaço geográfico, ou seja, há um sentimento e crença de pertencerem àquele território, o que justifica chamar de **Território de Identidade**. (BAHIA, 2018a, p. 5, grifo do autor).

Cada Território de Identidade estabelecido pela divisão regional da Bahia tem nos Colegiados Territoriais (Codeter) representantes para a saúde, a educação, a cultura, a agricultura e a assistência social, os quais se reúnem para negociar as ações e os projetos para o desenvolvimento territorial. Esses representantes disputam demandas em uma realidade discursiva complexa que pode diferir dos interesses anteriormente formulados pelas demandas dos grupos que tentam representar.

A ausência de uma política territorial de identidade é interpretada pelo governo da Bahia como uma falta, uma fratura social que bloqueia a constituição e a consolidação de princípios supostos como garantidores da estabilidade da população baiana, como a justiça social. A política territorial na Bahia vai se constituindo como uma luta social mais ampla, envolvendo demandas de diversos grupos, produzindo uma compreensão da sociedade como “desigual”. E a política territorial de identidade é acionada para dar respostas pensadas como capazes de produzir certa ordem que conduza à mudança social e à ascensão socioeconômica suposta como desejada pela sociedade baiana. Essa luta política credencia lidar estrategicamente com elementos de um jogo político local desdobrado de um contexto nacional.

A política territorial desenhada na Bahia busca consolidar um modelo ideal de sociabilidade, a ser seguido por todos aqueles que habitam o território baiano. Embasada em uma perspectiva de racionalidade universal, a classificação dos municípios em territórios tende a esvaziar o campo político, já que este é constituído pelos conflitos decorrentes da pluralidade de demandas (por educação, saúde, infraestrutura de transportes públicos, acesso à terra, entre tantas outras) em jogo nos distintos territórios de identidade.

Com Mouffe (1996), acredita-se, neste estudo, que o conflito e a busca da produção do consenso social mínimo nos territórios de identidade são tarefas das instituições da política, mas elas não cancelam o movimento do político. Tentar determinar a definição de uma política – o consenso – é eliminar o político por desconsiderar o caráter irreduzível do conflito/da decisão que opera na constituição da vida social, que jamais se extingue. As ilusões vinculadas à busca de uma ordem, consensualmente aceita, vislumbram instituições políticas que se estabelecem na ausência do político. A crença no consenso e na unanimidade é uma ilusão, visto que a ausência de qualquer fronteira política não é outra coisa senão o sintoma de um vazio.

Pensar o político nos termos apontados por Mouffe (1996) impõe considerar a disputa política por constituição de identidades territoriais na Bahia como processos que acontecem no interior da linguagem. Inscreve-se em um terreno indecidível em que uma escolha é feita entre as muitas (infinitas) possibilidades. Por exemplo, na escolha de regionalização via Território de Identidade, uma alternativa dentre muitas cristaliza provisoriamente o sentido de território em uma política a partir de uma prática hegemônica suturante.

Talvez os municípios não se sintam representados na classificação na qual foram inseridos pela divisão regional baiana. Uma vez que as demandas fluem, as negociações políticas pela sua realização não se estabilizam plenamente, pois a textualidade que envolve os territórios baianos está imersa pela sucessão e pela simultaneidade dos acontecimentos, e se subvertem o tempo todo. Nessa ideia de textualidade, cabe a compreensão de que a política territorial de identidade na Bahia é uma produção simbólica de sistemas de significação que se constitui da disputa de distintos projetos (do Governo Federal, do Governo Estadual, dos Movimentos Sociais, das ONGs, entre outros), envolvendo a luta por tentar sua própria significação. Essas disputas dão corpo à política territorial ao focalizarem o argumento da insuficiência de determinado projeto de regionalização territorial que se realiza.

Cita-se, aqui, por exemplo, a disputa por desmembramento envolvendo os municípios do Extremo Sul. De acordo com a Seplan e com Plano de Desenvolvimento da Costa do Descobrimento (BAHIA, 2016c), os municípios de Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro não concordaram em fazer parte do Território Extremo Sul, por questões relativas aos aspectos de pertencimento. Esses municípios, no período colonial, fizeram parte da Capitania Hereditária de Porto Seguro. E, questões referentes ao planejamento das ações governamentais, segundo Dias (2016), seriam prejudicadas em relação aos possíveis investimentos financeiros do estado da Bahia, uma vez que geograficamente a sede dos Codeter que os representavam estava situada próximo ao

Extremo Sul baiano. Esse fato dificultava a participação nas reuniões para os planejamentos de ações a serem “implementadas” no território. Tais motivos foram pauta de reuniões organizadas por algumas lideranças de movimentos sociais, tais como do MLT, do MST, da Fetag e representantes do poder público dos municípios envolvidos, para o desmembramento do território (BAHIA, 2016c). Nesse movimento político, em 2011, foi criado o Território Costa do Descobrimento, desmembrado do Território Extremo Sul.

Fixar um território pela identidade é impossível, pois a proliferação de sentidos impede o próprio ato de significação e a interação entre os sujeitos. No entanto, essa impossibilidade não pretende fazê-lo desnecessário – apenas potencializa pensar os territórios de identidade como processos incessantes de formação de discursos que tentam categorizar sua definição, que autorizam supostas identidades fixadas a um espaço físico no qual a cultura é pensada como coisa e, também, estão sempre sujeitos a deslocamentos. Dito de outro modo, as identidades não podem ser determinadas pelas estruturas sociais ou linguísticas, simplesmente porque elas não existem como um todo estruturado. Isso implica que os territórios de identidade da Bahia são representações precárias construídas em relações de poder que a todo o momento disputam essa representação.

De acordo com Laclau (2011), na medida em que o processo de representação pelo qual o representante “substitui” e ao mesmo tempo “encarna” o representado, as condições de uma representação seriam, aparentemente, perfeitas se fosse possível transferir, diretamente, o anseio do representado, quando o ato de representar transparecesse àquela vontade. Esse entendimento pressupõe que a vontade esteja plenamente constituída e que o papel daquele que representa se esgote em sua função de intermediação.

Laclau (2011) argumenta que a opacidade do corpo no qual a encarnação se dá precisa ser quase invisível. O autor realça que esse é o ponto em que começam as dificuldades dessa lógica. Para Laclau (2011), não existem condições de representação perfeita (nem do lado do representante nem do representado). Tal defesa se refere à própria lógica do processo de representação e não se deve ao empiricamente possível. “No que se refere ao representado, se ele precisa ser representado é por conta do fato de que sua identidade básica é constituída num lugar A, enquanto as decisões que podem afetá-la vão ocorrer num lugar B” (LACLAU, 2011, p. 147).

Nesse sentido, a identidade é incompleta e a relação de representação plenamente desenvolvida constitui “[...] suplemento necessário à sua constituição” (LACLAU, 2011, p. 147). Esse suplemento pode simplesmente ser de um lugar A (onde se constitui a identidade do representado) ou de acréscimo de algo que acontece – nesse caso, a identidade do

representado amplia-se e transforma-se nesse processo, uma vez que o terreno da política em que ocorre a representatividade imbrica processos de negociação com um conjunto de forças e de questões que podem exceder aquilo que é possível ser pensado e deduzido a partir do lugar A.

Argumenta-se com Laclau e Mouffe (2015) que nesses espaços simbólicos chamados de territórios de identidades da Bahia haja processos de identificação, que possibilitam aos indivíduos se aproximarem e se constituírem como grupos “identitários” politicamente ativos. Com esse entendimento, talvez seja possível potencializar lutas políticas baseadas em uma identificação provisória nos territórios, cuja diferença marcante em relação à ideia de identidade territorial é que ela não tem nenhum tipo de fundamento, seja biológico, cultural, histórico ou estrutural.

Quaisquer significantes (classe, cultura, identidade, poder) como estrutura desestruturada, os quais remetem sempre a outros significantes, cujo arremesso não tem direção, não fixa sentidos para nenhum significante, nem mesmo pela diferença em relação ao outro (o diverso é outra manifestação do mesmo) (LACLAU, 2011). Nesse entendimento, nenhuma identidade constitui-se por vinculação, como, por exemplo, identidade vinculada à estrutura de classe, ou de raça, ou cultural, ou sistema produtivo. Em ambos os casos, são lugares fixados que remetem à ilusão de que há um sentido que lhes é próprio. Desse modo, Laclau e Mouffe (2015) propõem desconstruir essas identidades, porque uma estrutura desestruturada não tem como definir identidade. O terreno social é uma estrutura aberta, permite diversas formas de identificação, contextuais, relacionais que não se esgotam completamente.

Além disso, as demandas nos diferentes espaços nomeados territórios de identidade fluem de forma desordenada como possibilidades, não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente instituído. Na decisão das demandas é que se constituem os sujeitos como tal, possibilitando se identificar uns com os outros. Quando uma demanda funciona como centro, a estrutura social, provisoriamente, deixa de ser descentrada e assume um momento de fixação contingente, que, muitas vezes, pode perdurar por anos, até séculos. Assim, o que constitui os territórios de identidade como grupo são decisões tomadas que sustentam demandas e faz delas bandeiras de luta que se articulam na busca da hegemonia.

Com Laclau (2008), realça-se que, em vez de expressar um retrocesso nas políticas, essa forma de pensar a identidade e, aqui, os territórios baianos, potencializa a própria possibilidade da representação democrática, uma vez que os regimes que defendem identidades plenas e transparentes parecem avessos à democracia. Nessa esteira, a defesa da

proliferação de disputas em torno das demandas é fortalecida, sendo tal processo constituído por representações sobre as quais se deseja influenciar, ampliando, assim, a multiplicação dos espaços de decisões.

Concorda-se, neste estudo, com Laclau (2011, p. 151) quando este aponta que o termo “hibridização” é potente para pensar que a condição para a democracia nesses territórios “[...] é sua incompletude constitutiva, que envolve, obviamente, a impossibilidade de uma fundamentação racional última. [...] a busca interminável de algo que dê valor positivo a sua própria impossibilidade”. Argumenta-se, com base na teoria laclauniana, que o Programa Território de Identidade como unidade de gestão (pensada como essência positiva que articula identidades na participação e na sedimentação de projetos para o desenvolvimento regional), assim como qualquer outra política, se constitui na ilusão em preencher a falta constitutiva (LACLAU, 2011) dos sujeitos políticos, nesse caso, o desenvolvimento socioeconômico dos territórios. O desejo da completude dessa falta constitui disputa político-discursiva sobre significações do desenvolvimento que tentam se sustentar via territorialização.

Tal proposta se hegemonizou apontando a gestão do PT na Bahia como uma política de inovação, de inclusão, comprometida com os movimentos sociais e parcerias com organismos internacionais para tentar atenuar as desigualdades sociais. As decisões políticas tomadas nesses espaços ambivalentes, os quais são chamados de territórios de identidade, são efetuadas em terrenos indecidíveis, nos quais o poder é constitutivo e o social se constitui provisoriamente em “[...] formas sedimentadas em que o poder borrou os traços da própria contingência” (LACLAU, 2011, p. 154).

Nesse entendimento, os arranjos políticos pelos quais os territórios organizam a gestão envolvem sempre sua própria impossibilidade. Há sempre a negociação com a alteridade de si, o que jamais estará dado, pois não há significação última (DERRIDA, 2008). O que sempre existirá são articulações políticas contingentes, traduções que produzem significações momentâneas e diferentes, impedindo a formação de qualquer objetividade na política territorial de identidade projetada para o Estado da Bahia.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 229), os processos de identificação não chegam a se “[...] completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momento e situações diversas (histórico), mas nem isso nem aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada”. Dito isso, ninguém pode ser incorporado a uma identidade territorial fixada, porque elas não existem.

Algumas reverberações da política territorial de identidade na educação se referem à realização de ações conjuntas, tais quais: um planejamento da rede física escolar, cessão

mútua de servidores, gestão de transporte escolar, políticas de formação continuada, captação de recursos para prestação associada de serviços, focalizando o desenvolvimento integrado do território, e a redução de disparidades sociais e econômicas locais.

Dessa forma, os municípios de menor capacidade técnica podem se valer dessas ações na elaboração e na execução de suas metas educacionais, além de estruturação de Planos Intermunicipais de Educação com vistas ao desenvolvimento integrado do território no âmbito de cada núcleo territorial. Por exemplo, um professor é cedido pelo Executivo Municipal para atuar na Rede Estadual de um mesmo Território de Identidade, ou, ao contrário, como é o caso da pesquisadora deste estudo, que, neste ano de 2022, por meio de negociação entre o Governo Estadual, a representante do Núcleo Territorial de Educação Velho Chico e o prefeito municipal da cidade onde atua como docente (localizada no Território de Identidade Velho Chico), solicitou a sessão para o município. Tal negociação é possível porque a própria política territorial de identidade permite essa parceria. Ademais, a cooperação entre as esferas governamentais já existe, o próprio colégio estadual da cidade está construído em um terreno que pertence à Prefeitura Municipal, e há funcionários municipais a serviço do referido colégio.

A política territorial de identidade atua, portanto, como uma tentativa de superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais do Estado da Bahia. No entanto, a textualização que envolve a política territorial está imersa no acontecimento do impossível, que não se permite calcular, prever. Ela se constitui como uma linguagem que não se permite ser traduzida em uma única interpretação, nos diferentes territórios da Bahia. Essa política é lida e está imersa naquilo que está sempre porvir. A política de identidade baiana busca estabilizar o social, criando, em meio aos conflitos políticos, certa ordem social precária; contudo, o político está sempre presente, reforçando a dimensão antagônica e conflituosa constitutiva dos territórios, dessedimentando as estabilizações, as tentativas de cristalizações a partir das quais decisões precárias são tomadas e tentam ser alçadas ao patamar de certezas inabaláveis. Na próxima seção do capítulo, argumenta-se sobre alguns efeitos dessa política de identidade nas políticas curriculares para o Ensino Médio na Bahia.

3.2 Atravessamentos da política territorial de identidade nas propostas curriculares da Bahia

A Política Territórios de Identidade” (PTI) é projetada na política educacional/curricular como meio para proporcionar reformulações curriculares, com vistas a

contribuir para o crescimento econômico, fortalecer a formação humana, proporcionar o desenvolvimento do protagonismo juvenil e garantir um ensino de qualidade com conhecimentos capazes de possibilitar uma inserção qualificada dos jovens no mercado de trabalho e a emancipação dos estudantes e de seus territórios de identidade.

Na tentativa de planejar a administração e o desenvolvimento socioeconômico dos territórios de identidades baianos, forças políticas estaduais, representadas pela Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia⁴⁵, organizaram uma agenda de ações para atender às propostas definidas pelo Programa Pensar a Bahia, que fomenta estratégias de desenvolvimento para o estado até 2023 (BAHIA, 2010b). O programa foi uma iniciativa do Governo da Bahia, por meio da Seplan, que “[...] abriu espaço para que gestores públicos, representantes de diversos setores da sociedade civil, empresários, prefeitos e pesquisadores debatêssem e apontassem as perspectivas para que a Bahia possa crescer com equidade social e econômica” (BAHIA, 2010b, p. 7). Tal evento

[...] se estendeu até março de 2010, foi constituído por rodadas de seminários envolvendo governo, sociedade, empresários e especialistas e a discussão de temas variados e relevantes para o planejamento das ações de políticas do Estado. Seu principal objetivo: permitir o melhor entendimento dos problemas que bloqueiam o desenvolvimento da economia baiana e, também, identificar “janelas de oportunidades” que, se bem aproveitadas, podem gerar novos impulsos para uma evolução virtuosa do desenvolvimento socioeconômico do Estado. (BAHIA, 2010b, p. 9).

Nesse escopo, a educação foi apontada como um dos vetores de desenvolvimento que necessita superar os resultados de baixo desempenho dos estudantes baianos. O planejamento proposto pela Seplan alinhava a ideia de dinamizar o desenvolvimento dos territórios baianos – “identificar janelas de oportunidades” – e balizar as decisões sobre a política territorial; dentre elas, a política curricular estadual para o Ensino Médio, apontando para a importância da parceria com as universidades públicas, e o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da educação integral em tempo integral.

O módulo educação, como vetor de desenvolvimento (BAHIA, 2010b), destaca a inserção do conhecimento na economia do mercado globalizado. De acordo com o documento,

[...] investir em educação aumenta a produtividade e a qualificação da mão de obra. “Investir em educação é criar empregos mais qualificados, mais estáveis, que reduzirão a vulnerabilidade da nossa economia”. Além disso, **através da educação podem-se atrair transferências internacionais** para o campo da pesquisa. Cita o caso da cidade de Vitória da Conquista – que está se tornando um polo universitário, resultando em atração de recursos através do custeio dos estudantes – e da cidade de Ouro Preto – onde a educação é o segundo negócio do

⁴⁵ A Seplan quase sempre foi administrada por secretários filiados ao PT. Entre os anos de 2015 e 2018, o secretário foi filiado ao PP; além disso, esse mesmo secretário é, atualmente (2019-2022), o vice-governador da Bahia e Secretário de Desenvolvimento Econômico.

município, atrás apenas do turismo. (ALMEIDA, 2010 *apud* BAHIA, 2010b, p. 25, grifos nossos).

Os argumentos destacados nessa citação possibilitam interpretar que a política educacional na Bahia se vincula a projetos de desenvolvimento, os quais, por sua vez, supõem a interligação entre mão de obra qualificada com a educação e com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente da economia de mercado ancoradas no discurso da necessidade de a educação responder aos desafios do mundo contemporâneo. Nesse movimento, são produzidos discursos que se traduzem em diferentes sentidos sobre o investimento em educação e a qualificação da mão de obra e, conseqüentemente, o desenvolvimento socioeconômico. No entanto, a educação não cria empregos. O fato de um estado ou território possuir mão de obra mais qualificada não garante que existam empregos para absorver essa mão de obra, uma vez que empregos são “gerados” por dinâmicas políticas, sociais e econômicas que não passam pela educação.

Nesse sentido, uma relação marcada pela “[...] implantação da linguagem de mercado no campo da educação submeteu a escola a métricas quantitativas e técnicas” (MACEDO, 2019, p. 1106), traduzindo o conhecimento científico como necessidade e garantia de ascensão socioeconômica no mundo globalizado. Por vezes, é reforçado o discurso sobre a intensificação das tecnologias, de novas formas de trabalho e de vida, também como condição de transformar a educação baiana em atração a investimentos transnacionais (BAHIA, 2010b).

Tal discurso aponta para a interpretação de que o sujeito estudante/professor possui a possibilidade de construir determinado conhecimento lucrativo para determinado fim previamente definido, para atuação em dado contexto na vida contemporânea. Nessa via, concorda-se, aqui, com Macedo (2019) que

[...] há uma lógica neoliberal em funcionamento. [...]. Em termos das políticas educacionais no Brasil, essa lógica produziu uma forte articulação entre o poder público e o mercado, sem deixar de lado, com níveis de participação distintos, a sociedade civil e os movimentos sociais organizados. Ela impulsionou o discurso de que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento econômico, propondo estratégias de melhoria de sua qualidade condizentes com essa ideia. (MACEDO, 2019, p. 1109-1110).

Dessa maneira, a política de currículo baiana está associada a um movimento discursivo que se forjou sobre a ideia do desenvolvimento territorial econômico-social, no qual conhecimento, tecnologia e inovação se tornam fatores cruciais para a criação de riqueza dos territórios de identidade.

Esse processo de pensar a educação para o estado da Bahia constitui-se em uma relação faltosa com os significantes: conhecimento, tecnologia, inovação, presentes no documento Pensar a Bahia (BAHIA, 2010b), traduzidos como imprescindíveis para alcançar o

horizonte de plenitude desejado. Dessa forma, tenta-se projetar um ordenamento, deslocando o currículo e representando-o como plenitude ou bloqueio ao desenvolvimento econômico e social dos territórios baianos, pela equivalência, frente à ameaça iminente que a educação e o currículo representam sem a incorporação de tais significantes.

Desse modo, emanam demandas por tornar a Bahia próspera, com melhores índices de desenvolvimento, e pelo atendimento de credenciais para o mercado profissional e para a adequação da educação escolar à reestruturação produtiva. A ausência de uma política educacional e curricular projeta a ideia de bloqueio/atraso ao desenvolvimento territorial, produzindo um antagonismo que provoca articulações entre governo, organismos sociais privados e universidades públicas baianas que operam inferindo na política de currículo na tentativa de superar o atraso e a inadequação da educação. Nesse movimento, o ordenamento tendencialmente hegemônico pela constante ampliação das equivalências discursivas dessas demandas, no entanto, não bloqueia de uma vez por todas a tradução, pois elas não estão imunes às lutas político-discursivas contextuais nos territórios baianos.

Assim sendo, a política educacional é projetada como resposta, um desejo de suturar aquilo que é da ordem da ausência/do vazio, da impossibilidade de uma formação plena, de um conhecimento científico inovador capaz de garantir o desenvolvimento socioeconômico do estado. Tal pensamento se dá por acreditar que não há “[...] por referência uma realidade suposta como podendo ser compreendida e descrita fora da experiência humana” (LOPES, 2016, p. 131).

Neste estudo, o currículo e a educação, com Derrida (2010, 1991b), seguem a ideia do por vir, do ato de educar como incalculável na linguagem da presença, como uma forma necessária e impreterivelmente inadequada. Nesse entendimento, cada elemento apontado em qualquer proposta curricular “[...] dito ‘presente’, que aparece sob a cena da presença, se relaciona com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro” (DERRIDA, 1991b, p. 45, grifo do autor). Assim, constitui-se “[...] aquilo que chamamos de presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou futuro como presentes modificados” (DERRIDA, 1991b, p. 45). A educação por vir, pensada aqui, somente acontece em sua própria morte, mas acontece. Acontece, mas não está lá a não ser como negação de si mesma.

A educação nos territórios de identidade da Bahia ou em qualquer parte do planeta é experiência de alteridade. É na relação com o totalmente outro/irrepresentável no presente como futuro que ela se faz. Como assevera Macedo (2018, p. 166), não haveria educação na

ordem do puro cálculo, “[...] na medida em que o cálculo quer controlar a alteridade, treinar ou ensinar ao custo de moldar o outro na economia do mesmo”. Nesse sentido, o futuro da educação não pode ser definido como a expectativa reguladora, o futuro “[...] que se apresenta como um presente futuro na forma modificada do presente” (DERRIDA, 2010, p. 54).

O ato de educação surge como resposta ao chamado da urgência, afastando, assim, o campo aberto das possíveis decisões. A educação é, portanto, lida como diferida, e, nesse diferimento, ela nunca será realizada. “Ela é da ordem do irrealizável seja agora seja no futuro, permanecerá sempre por vir – na abertura do desvio entre si e o ato com o qual responde ao chamado urgente” (MACEDO, 2018, p. 168). Ademais, o por vir não é utopia, não constitui um horizonte que está dado para conduzir ou mobilizar o caminhar. “Ele diz respeito a um campo aberto de possibilidades – infinito e incalculável – que só pode ser representado como ato ou como sua negação” (MACEDO, 2018, p. 168).

A experiência da educação expressa a impossibilidade de totalização por ser um ato que envolve a violência da decisão que somente pode ser legitimada pela urgência da decisão devida do outro. Ela permanecerá como promessa messiânica devida ao outro. Como alerta Macedo (2019), a educação jamais poderá ser absorvida no ato de educar, porque o excesso, a abertura para imprevisibilidade a constitui.

A educação, por exemplo, parece estar sendo significada nos textos do Programa Pensar a Bahia (BAHIA, 2010b) como capaz de formar identidades profissionais, cidadãos e emancipadas, aptas a promover o desenvolvimento. Dessa forma, é orquestrada uma articulação entre demandas neoliberais, ligadas a finalidades de profissionalização, ao desenvolvimento econômico e às demandas sociais por emancipação e por cidadania nos territórios de identidade. Para tanto, é acionada uma relação entre currículo e economia, conforme aponta o excerto a seguir:

A educação mantém uma relação com o desenvolvimento baseada, ainda, em uma análise ultrapassada. Pois o mundo do trabalho quase sempre é preterido nessa discussão. [...]. Os currículos precisam ser revistos de forma a incorporar as questões do trabalho. Os currículos da educação básica, por exemplo, são apenas propedêuticos para a universidade, mas não preparam para o mundo do trabalho. O problema do trabalho como mediador entre educação e desenvolvimento é que, quando o mundo do trabalho entra em crise, a educação também entra em crise. (BAHIA, 2010b, p. 26).

A enunciação do desenvolvimento sinaliza elementos para uma agenda política apontada pela Seplan como urgente e necessária para o progresso do estado da Bahia. Nessa via, o documento Pensar a Bahia (BAHIA, 2010b) incentiva o planejamento para a criação de serviços para atender a estudantes e professores em torno das instituições de ensino, além de estimular acordos entre universidades nacionais, para investir na educação brasileira.

Esses acordos são, por sua vez, favorecidos pelas iniciativas de instituições filantrópicas associadas a empresas e a bancos (no caso da Bahia, há forte atuação da Fundação Lemann, do Instituto Inspirare, do Itaú BBA, da Fundação Getúlio Vargas, entre outras instituições que atuam no setor educacional) que vêm investindo nas redes globais educativas (BALL, 2014). Nessa esteira, o processo educativo está associado às demandas para a formação dos sujeitos proativos (BAHIA, 2015b), capazes de responderem aos desafios do mundo contemporâneo. Assim, a textualização da política conecta economia, desenvolvimento tecnológico, científico e educação, na tentativa de produzir uma resposta à crise socioeconômica da Bahia.

Na tentativa de “implantar” a política territorial de identidade, mudanças na organização da SEC foram operadas. Uma delas refere-se à extinção das Diretorias Regionais de Ensino (Direc), substituídas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE), atualmente Núcleos Territoriais de Educação (NTE)⁴⁶, “[...] com a finalidade de implementar a gestão das políticas educacionais no âmbito regional, executando as ações de acompanhamento, monitoramento e intervenção pedagógica nas Unidades Escolares” (BAHIA, 2014a, n.p.)⁴⁷. Esta não constitui apenas uma mudança formal de nomenclatura, mas a reorganização territorial de unidades escolares que passaram a fazer parte do núcleo de educação vinculado ao Território de Identidade correspondente ao município onde estão localizadas. Essa alteração política provoca, até hoje, muitas críticas por parte dos docentes da Rede Estadual pública, uma vez que a sede dos NTE ficou mais distante para alguns municípios, aumentando o tempo de deslocamento. Por exemplo, o município onde a pesquisadora desta tese atua como docente, Igaporã, é localizado no Velho Chico, cuja sede territorial está situada na cidade de Bom Jesus da Lapa, a 98 quilômetros de distância. Antes dessa mudança, a sede educacional regional estava localizada na cidade de Caetité, a 41 quilômetros.

Para fortalecer a política educacional e curricular baiana, a SEC aderiu a diversos programas e normativas do MEC, como aos PCN, às Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, e participou das conferências para elaboração dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2010b, 2014). Com base nas orientações da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 (BRASIL, 2010a), elaborou-se o atual PEE/BA (BAHIA, 2016b).

⁴⁶ A nomenclatura dos núcleos de educação na Bahia sofreu alteração para atender à Lei Estadual Nº 13.214/2014 que instituiu os Territórios de Identidade (BAHIA, 2014b).

⁴⁷ Em consonância com a divisão política do Estado, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia instituiu os 27 NTE. Informações disponíveis em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13204-2014-bahia-modifica-a-estrutura-organizacional-da-administracao-publica-do-poder-executivo-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 maio 2020.

Talvez a busca por apoio técnico e financeiro para investir na política curricular territorial tenha sido um dos fatores que motivou o governo baiano a aderir a diversas normativas nacionais. Estas, por sua vez, são hibridizadas (LACLAU, 2011) na política territorial de identidade do estado, aglutinada aos discursos da formação para emancipação e para desenvolvimento dos estudantes e seus respectivos territórios.

A Bahia firmou parceria com os programas Todos pela Educação e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este último serviu de base para a elaboração do programa Educar para Transformar – um pacto pela educação baiana (BAHIA, 2015c), elaborado pelo Governo do Estado por meio de uma rede de parcerias com municípios, educadores, estudantes, gestores, famílias, universidades, empresas e organizações sociais. De acordo com informações da SEC/BA, o programa Educar para Transformar foi pensado com o objetivo de melhorar os principais índices educacionais de toda a Bahia, consolidar uma melhor posição do estado na educação brasileira e, principalmente, possibilitar aos estudantes o domínio das aprendizagens para uma inserção social, que atendam às demandas da vida contemporânea (BAHIA, 2015c, 2018b), além de aprovar as avaliações externas (Saeb), as quais serviram de inspiração para a elaboração do Programa AVALIE Ensino Médio, projeto de avaliação interna do desempenho dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia⁴⁸.

Atinente ao discurso sobre o desenvolvimento do protagonismo juvenil via educação integral, a SEC/BA também firmou parceria com o MEC em: Programa Mais Educação (PME) e Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), incorporados na política curricular baiana como importante para agregarem apoio financeiro ao projeto de formação integral vinculado ao discurso da formação cidadã, crítica e emancipada. Além disso, essa foi uma maneira de produzir redesenho curricular com ampliação da permanência dos estudantes na escola. O financiamento das ações do PME é feito por meio de transferência voluntária dos ministérios envolvidos e sua operacionalização se dá por meio do PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos do FNDE. O PME libera recursos para as escolas participantes via FNDE/PDDE.

O discurso de promover ações na política territorial para desenvolver os territórios de identidade da Bahia foi intensificado após resultados divulgados pelo “Programa Educação em Números: o compromisso do Governo da Terra de Todos Nós, com objetivo de democratizar as informações de interesse da sociedade baiana, as taxas de analfabetismo, as

⁴⁸ Essas informações foram acessadas no *site* da SEC/BA. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br> Acesso em: 24 abr. 2020.

taxas de aprovação, de reprovação e de abandono”⁴⁹ e as notas do Ideb. Esses dados foram utilizados para tentar justificar a defesa por alterações na forma de organização e na política curricular para o Ensino Médio baiano. O programa divulgou dados referentes à taxa de analfabetismo e de escolarização no período compreendido entre 2009 e 2015. No *site* da SEC/BA, são encontrados apenas dados de 2000 a 2009, referentes às taxas de aprovação, de reprovação e de abandono, no Ensino Médio. Conforme esses dados, em 2000, a taxa de aprovação era de 64,1%; a taxa de reprovação, 14,8%; e a taxa de abandono, 21,1%. Em 2009, a taxa de aprovação aumentou para 71,3%; a taxa de reprovação caiu para 7,9%; e a taxa de abandono sofreu uma pequena redução, para 20,8%.

As Tabelas 1 e 2, a seguir, apontam os dados divulgados no documento Programa Educação em Números, referentes à evolução das taxas de analfabetismo, de escolarização na Educação Básica da Bahia entre os anos de 2000 e 2015.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo por faixa etária – Bahia, 2000-2015

| Ano | Faixa etária | | |
|------|--------------|--------------|----------------|
| | 7 a 14 anos | 15 a 17 anos | 15 anos e mais |
| 2000 | 22,8 | 7,8 | 23,1 |
| 2006 | 13,5 | 2,3 | 18,6 |
| 2010 | 12,5 | 3,1 | 16,6 |
| 2011 | 8,3 | 0,8 | 14,5 |
| 2012 | 8,6 | 1,8 | 15,9 |
| 2013 | 8,5 | 1,3 | 14,9 |
| 2014 | 8,8 | 1,8 | 14,7 |
| 2015 | 7,5 | 1,6 | 13,5 |

Fonte: Dados compilados pela autora da SEC/BA.⁵⁰

Tabela 2 – Taxa de escolarização – Bahia, 2000-2015

| Ano | Ensino Fundamental (7 a 14 anos) | | Ensino Médio (15 a 17 anos) | |
|------|----------------------------------|---------|-----------------------------|---------|
| | Bruta | Líquida | Bruta | Líquida |
| 2003 | 130,2 | 91,5 | 74,2 | 25,1 |
| 2004 | 129,0 | 89,8 | 80,0 | 27,4 |
| 2005 | 127,5 | 91,8 | 84,0 | 29,7 |

⁴⁹ Essas informações foram obtidas pelo *site* da SEC/BA. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros>. Acesso em: 28 abr. 2020.

⁵⁰ Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros>. Acesso em: 28 abr. 2020.

| | | | | |
|------|-------|------|------|------|
| 2006 | 126,2 | 93,3 | 86,0 | 31,5 |
| 2007 | 126,2 | 93,5 | 85,0 | 33,1 |
| 2008 | 124,8 | 94,0 | 84,0 | 35,3 |
| 2009 | 118,0 | 93,7 | 83,0 | 36,1 |
| 2010 | ... | ... | ... | ... |
| 2011 | 128,2 | 94,9 | 78,6 | 39,2 |
| 2012 | 123,2 | 95,8 | 82,2 | 42,7 |
| 2013 | 122,7 | 94,9 | 79,9 | 41,3 |
| 2014 | 123,8 | 96,0 | 78,4 | 42,8 |
| 2015 | 124,6 | 96,1 | 78,6 | 45,9 |

Fonte: Dados compilados pela autora da SEC/BA.⁵¹

Nota⁵²: As taxas de escolarização, da série histórica, foram recalculadas utilizando-se o número de “Pessoas que frequentam creche ou escolas”, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em vez do número de “Matrículas” (MEC). Para os anos censitários, 2000 e 2010, as taxas não foram divulgadas, segundo o IBGE, por não serem comparados aos do Censo.

(1) Taxa de Escolarização Bruta: corresponde à relação entre o total de pessoas que frequentam determinado nível de ensino e a população na faixa etária correspondente (Ensino Fundamental – 7 a 14 anos, e Ensino Médio – 15 a 17 anos).

(2) Taxa de Escolarização Líquida: corresponde à relação entre o total de pessoas na faixa etária adequada ao nível de ensino e o total da população na faixa etária correspondente àquele nível.

A partir dos resultados divulgados sobre a educação baiana, em 2009, quando iniciou o Programa Educação em Números, demandas representadas por burocracias do Estado (Seplan, SEC, universidades federais e estaduais, entre outros) se articularam com demandas representadas pela sociedade civil organizada, grupos empresariais que atuam na Bahia e dos diversos setores territoriais – educação, esporte, cultura, agricultura familiar, entidades religiosas, comunidades tradicionais, entre outros –, na reivindicação de um planejamento para o desenvolvimento socioeconômico, cultural, educacional, agrário, político, de infraestrutura e industrial para o Estado da Bahia (BAHIA, 2010b).

Nesse movimento, encontros para o planejamento administrativo da Bahia foram organizados pela Seplan, tendo como referência o Programa Pensar a Bahia, construindo nosso futuro 2023⁵³ (BAHIA, 2010b). As reuniões apontavam referências de países

⁵¹ Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros>. Acesso em: 28 abr. 2020.

⁵² Essa nota e as tabelas estão na planilha do Documento Educação em Números disponibilizados pelo *site* da SEC/BA. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros>. Acesso em: 28 abr. 2020.

⁵³ O Programa Pensar a Bahia foi organizado na gestão do PT em 2009-2010 com os principais propósitos de: “1) fortalecer, na administração pública da Bahia, o processo de planejamento de longo prazo; 2) estabelecer os fundamentos para a promoção do desenvolvimento sustentável e equilibrado do Estado; 3) definir as diretrizes de atuação do Estado; 4) formular estratégias para que as diretrizes sejam consolidadas; 5) criar um banco de

desenvolvidos, para, por exemplo, a Bahia avançar na superação dos problemas sociais, econômicos, educacionais, entre outros; defendiam a educação vinculada a conhecimentos científicos e o referencial de competência como modelo para a formação humana, atrelando essa formação à lógica posta pela economia. Segundo o Programa:

Outra questão apresentada, baseada no exemplo da União Europeia, é a promoção da “inovação como indutor do desenvolvimento e da competitividade” [...]. Esta inovação não seria restrita apenas ao âmbito empresarial, mas à sociedade como um todo. Faz-se necessária, assim, uma sociedade educada, com alto grau de capacidade técnico-científica e competente, para que se possa alcançar “o aproveitamento pleno das riquezas que temos” (BAHIA, 2010b, p. 19).

De acordo com o Programa Pensar a Bahia, é necessário articular parcerias, um pacto entre as universidades públicas do Estado com a SEC para planejar políticas educacionais e curriculares para fazer a “Bahia avançar” (BAHIA, 2010b). A inovação curricular apresenta-se como uma possibilidade para esse avanço. Tal ação visa consolidar a relação entre a Educação Básica/Profissional e Tecnológica e a Educação Superior (BAHIA, 2018b). Essas parcerias foram matizadas no Plano de Governo participativo em 2014 ao propor, para as universidades públicas da Bahia, unificar as ações institucionais, sob a liderança da SEC, “[...] criando um Sistema Estadual de Educação Superior [...] para planejamento de ações conjuntas” (BAHIA, 2014c, n.p.) para o Ensino Médio via cogestão de escolas de Ensino Médio, de ensino noturno e de formação docente. A proposta do Sistema Estadual de Educação Superior defende a superação do Ensino Médio disciplinar via desenvolvimento da educação integral em tempo integral, protagonismo juvenil e flexibilidade do currículo, organizado em áreas de conhecimento, parte diversificada com disciplinas eletivas a livre escolha dos estudantes (BAHIA, 2014c).

Essa proposta foi normatizada, dois anos depois, com o Decreto Nº 16.718, de 11 de maio de 2016 (BAHIA, 2016a), que instituiu os Complexos Integrados de Educação (CIE) como unidades escolares da rede pública estadual de Educação Básica e com a criação da Superintendência da Educação Profissional (Suprof), instituída por meio do Decreto Lei Nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007 (BAHIA, 2007b). A partir da criação da Suprot⁵⁴, no ano de 2008, ocorreu a transformação de Unidades Escolares em Centros de Educação Profissional do Estado da Bahia (Ceep), “[...] utilizando-se de estruturas ociosas existentes na

projetos para apoiar as oportunidades que ocorrerem; 6) integrar iniciativas para os vários setores em torno de um projeto de Bahia [...]” (BAHIA, 2010b, p. 12). Na última seção deste capítulo, abordam-se as influências desse programa na constituição dos Territórios de Identidade da Bahia.

⁵⁴ O Decreto Nº 17.377/2017 alterou as denominações e as finalidades da Suprof. Esta passou a ser denominada Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia (Suprot), assumindo, então, uma nova configuração, não só na nomenclatura, mas também no modo de definir as políticas e a organização curricular dos seus cursos técnicos (BAHIA, 2021).

Rede Estadual de Educação e, por meio de recursos federais do Programa Brasil Profissionalizado” (BAHIA, 2021, p. 531). Na constituição dos Ceep, “[...] foram realizados estudos de demandas levando em consideração as características do território de identidade, as demandas sociais da região e os dados do Censo 2000, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BAHIA, 2021, p. 531).

Os Centros de Educação Profissional, como política de desenvolvimento da educação profissional, consolidaram-se por meio do Decreto N° 11.355, de 4 de dezembro de 2008 (BAHIA, 2008). O Decreto dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional (Cetep), no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Os Ceep foram pensados para ampliar e fortalecer a “[...] oferta de educação profissional e tecnológica, nos Territórios de Identidade, no intuito de atender às demandas consideradas relevantes no Estado da Bahia [...] e se caracterizam pela oferta no âmbito de cada Território” (BAHIA, 2021, p. 532). Nesse sentido, os Centros foram pensados como um espaço “[...] no qual se materializa e se traduz a política de educação profissional em sua articulação com o Território de Identidade” (BAHIA, 2021, p. 532).

Nesse movimento, os Centros de Educação Profissional da Bahia foram pensados para fortalecer “[...] a ideia de pertencimento e identidade no processo de formação para o mundo social do trabalho, dos trabalhadores/as e dos/as filhos/as dos trabalhadores/as” (BAHIA, 2021, p. 532). Além disso, estão associados à política territorial de identidade que visa a integrar ações de planejamento de políticas públicas entre os municípios. Com isso, os Cetep tentam projetar “[...] referência territorial para agregar um conjunto de pautas significativas do Território, em torno do desenvolvimento regional, ambiental, socioeducacional e políticocultural” (BAHIA, 2021, p. 532), e os Ceep “[...] dão capilaridade e musculatura à proposição e expansão da oferta, a partir das demandas e da realidade diversa dos Territórios, a exemplo das EFA [Escolas de Famílias Agrícolas], Territórios Indígenas e Quilombolas; a Pedagogia da Alternância, na perspectiva da Educação do Campo, dentre outras” (BAHIA, 2021, p. 531).

Os Complexos Integrados de Educação são apontados pelo Decreto N° 16.718/2016 como instituições cuja finalidade é promover inovações pedagógicas (alinhadas às orientações curriculares estaduais e nacionais para o Ensino Médio) em processos curriculares e de gestão escolar, além de aprimorar os processos formativos da docência, em articulação com Instituições de Educação Superior. De acordo com o Portal da Educação da Bahia, o Plano de Governo participativo elaborado pela SEC em 2014 aponta para a “[...] Educação Superior, a proposta de unificar as ações institucionais, sob a liderança da SEC, criando um Sistema

Estadual de Educação Superior que reúne as 11 universidades públicas do Estado para planejamento de ações conjuntas” (BAHIA, 2014c, n.p.).

De acordo com informações do portal da SEC, a criação dos complexos integrados “[...] é resultado do Programa Educar para Transformar – um Pacto pela Educação [...], que visa à formação de uma rede de parceria pela melhoria da educação pública na Bahia” (BAHIA, 2014c, n.p.). Cada CIE é composto por: Centro de Ensino Médio Integral (Cemi), Centro Noturno de Ensino (CNE, ou Centro Noturno de Educação da Bahia – Ceneb), Centro de Formação Docente Continuada (CF-DoC) e Colégio Universitário (Cuni). Trata-se, portanto, de um complexo que reúne Ensino Superior, formação docente e cogestão de escolas de Ensino Médio e ensino noturno.

Segundo o Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico (BAHIA, 2018d), os CIE constituem Centro Territoriais de Cultura e Tecnologia, os quais, por meio do Programa Estadual Educar para Transformar (BAHIA, 2015c), propõem articulação universidade-escola, com vistas à formação docente e discente, principalmente por meio de formação continuada e acadêmica. De acordo com o Plano Orientador (BAHIA, 2018d), essa proposta tenta imprimir um novo modelo de escola, apostando em uma organização curricular que direciona para um currículo integral e integrado, para metodologias ativas e de projetos, temas geradores, transposição didática e um redimensionamento dos tempos e espaços escolares. A escrita do Plano inspira-se em documentos como a BNCC e as DCNEM (BRASIL, 2018d).

Os percursos formativos propostos pelos CIE foram denominados Estação dos Saberes. Segundo o Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico (BAHIA, 2018d), as Estação dos Saberes são ações pedagógicas realizadas trimestralmente, com carga horária de 36 horas semanais, envolvendo a iniciação científica e a intervenção de práticas sociais por meio de projetos interdisciplinares direcionados a estudantes de turmas multisséries do Ensino Médio. A proposta consiste em promover ações pedagógicas como: teatro, planejamento estratégico de carreira profissional, jogos esportivos, jogos pedagógicos, dentre outras, realizadas ao longo do ano letivo em paralelo às aulas regulares, com o objetivo de dinamizar o ambiente escolar e promover o protagonismo estudantil.

De acordo com informações do *site* do Consed-Bahia, a Estação do Saber trabalha com conteúdos voltados à formação integral dos alunos, “[...] por meio de oficinas organizadas dentro da carga horária escolar, englobando iniciação científica e intervenção de

práticas sociais, constituídas pela parceria entre a Educação Básica e o Ensino Superior”⁵⁵. A proposta da Estação do Saber é reiterada da ideia de disciplinas eletivas da parte flexível do currículo do Ensino Médio (itinerários formativos), uma vez que tanto a Estação do Saber quanto as disciplinas eletivas possuem objetivos semelhantes, como garantir a participação coletiva de professores e de estudantes na elaboração da proposta de trabalho, levando em consideração ações diversificadas (teatro, música, laboratórios, clubes, entre outros), as quais devem ser desenvolvidas em diferentes espaços e tempos de trabalho. Além disso, o principal objetivo da Estação do Saber é assegurar maior tempo de permanência dos estudantes na escola, integração entre as áreas de conhecimento e espaços e tempos necessários para a produção de conhecimento e articulação entre teoria e prática, respeitando a autonomia dos estudantes e a sua relação histórico-cultural com o território (BAHIA, 2018b). Na proposta das unidades curriculares eletivas, também é acionada a integração entre as áreas de conhecimento e a valorização de conhecimentos construídos historicamente (BAHIA, 2021). Dessa forma, a proposta da Estação do Saber traduz o conhecimento integrado entre as áreas disciplinares como uma falta, como necessidade curricular para garantir a inclusão dos estudantes no mundo contemporâneo globalizado e de novas formas de trabalho e de vida. O conhecimento é interpretado também como condição de emancipação e de construção de melhores condições de vida nos territórios de identidade.

No estado da Bahia, as discussões sobre o Ensino Médio pautam-se em propostas curriculares atinentes à integração curricular, à interdisciplinaridade e à contextualização (BAHIA, 2015b). Esses significantes atuam como “operadores” da organização curricular há muito tempo no país, conforme já apontado neste texto. Os PCN, por exemplo, defendiam tal proposta. É também acionada a significação de uma carência de competências e de habilidades nos estudantes que as escolas devem formar. Assim, projetam-se as alterações curriculares no Ensino Médio baiano como solução para essa carência. São acionadas as modificações curriculares por supostamente favorecerem o “[...] domínio das aprendizagens necessárias para uma inserção social compatível com as demandas da vida contemporânea [...], desencadeando um processo de conquista e consolidação de uma melhor posição da Bahia na educação brasileira” (BAHIA, 2015b, p. 4).

Essa forma de pensar o Ensino Médio baiano, direcionada à integração curricular, estava presente nas propostas curriculares do estado, antes mesmo da Reforma do Ensino

⁵⁵ Informações disponíveis no *site* do Consed-Bahia. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/projeto-estacao-dos-saberes-promove-o-protagonismo-estudantil-em-porto-seguro>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Médio (BRASIL, 2017a). Em 2015, a SEC, por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica, divulgou para as escolas da rede pública do estado da Bahia as OCEM (BAHIA, 2015b). O documento é dividido em quatro volumes direcionado às áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e um volume geral (BAHIA, 2015b). De acordo com o texto da OCEM, essa normativa, construída em parceria com “[...] diversos sujeitos envolvidos no processo de formação dos(as) estudantes baianos(as), pretende ser uma referência para os currículos escolares do Ensino Médio da rede estadual da Bahia” (BAHIA, 2015b, p. 9).

As OCEM apontam que o Ensino Médio baiano deve “[...] buscar favorecer o diálogo entre a educação científica, humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras e da utilização de novas tecnologias” (BAHIA, 2015b, p. 9). Para tanto, é tecida uma proposta curricular que pretende fortalecer o sentimento de pertencimento do estudante, ao seu Território de Identidade. É sugerida, às instituições escolares, a organização do currículo por área de conhecimento, “[...] constando a descrição das competências e habilidades a serem desenvolvidas e as orientações metodológicas sustentadas nos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade, visando apoiar as práticas docentes” (BAHIA, 2015b, p. 9).

Nesse movimento político, é desdobrado um contexto discursivo na disputa pela produção de sentidos para o Ensino Médio baiano, burilada por movimentos que tentam reativar e sedimentar (LACLAU, 2011) o discurso de superação da política de currículo e de criação de um NEM. Nesse sentido, a SEC/BA iniciou um movimento para discussões com consultores e professores que atuam nas escolas de Ensino Médio (BAHIA, 2015b) para sugerir alterações na organização curricular atinente à agenda política oriunda do Programa Pensar Bahia, do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio e do Projeto Todos pela Escola. Tais alterações são apontadas como urgentes e necessárias, pautando-se no argumento de “[...] fazer valer o direito constitucional de aprender aos estudantes [...], nortear ações e garantia de mais recursos e conhecimento de base científica para melhorar o desempenho dos estudantes” (BAHIA, 2014e, n.p.). Sob esse prisma, a SEC/Bahia defendeu as alterações curriculares como resposta ao atendimento à legislação educacional, à Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao PNE (BRASIL, 2014) e à LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que apontam o Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica com finalidade de promover a formação integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, para o prosseguimento nos estudos e para a inserção no mundo do trabalho.

Conforme apontado neste texto, a prioridade inicial defendida para o Ensino Médio baiano foi a elaboração das OCEM (BAHIA, 2015b), utilizando quatro dispositivos normativos: a Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); o Parecer CNE/CEB Nº 5, de 4 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução CNE/CEB Nº 2/2012 (BRASIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a Portaria SEC Nº 1.128, de 28 de janeiro de 2010 (BAHIA, 2015b), que estabelece orientações sobre a reorganização curricular das escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual.

O documento das OCEM subjaz uma perspectiva crítica de educação e de currículo integrado ao defender “[...] currículo de caráter inclusivo, emancipatório e transformador” (BAHIA, 2015b, p. 34) que “[...] garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas [...] na perspectiva da emancipação humana” (BAHIA, 2015b, p. 10). A proposta de currículo integrado é traduzida como meio de garantir a formação integral dos estudantes e a sua inclusão no mundo, e o conhecimento é interpretado como meio de emancipação e capaz de promover a formação crítica e as potencialidades dos territórios de identidade baianos.

Nesse contexto discursivo, as OCEM foram pensadas como ação necessária na garantia de formação integral atinente aos conhecimentos considerados fundamentais para a atuação dos estudantes na sociedade globalizada, tecnológica e competitiva, além de “[...] favorecer o diálogo entre a educação científica, humanística e integral por meio da valorização da cultura, do aprimoramento da relação teoria e prática, da criação de metodologias criativas e transformadoras” (BAHIA, 2015b, p. 9), visando atender “[...] as exigências de um mundo pluralista” (BAHIA, 2015b, p. 47). O documento apresenta proposta curricular que visa preencher a suposta lacuna deixada pelo currículo disciplinar. Para tanto, propõe o redesenho curricular em uma perspectiva de integração da ciência, da cultura, do trabalho e das tecnologias.

Nessa proposta, o currículo do Ensino Médio deve ser “[...] constituído de uma base nacional comum e de uma parte diversificada indissociável” (BAHIA, 2015b, p. 36). Ademais, a interdisciplinaridade e a contextualização são apontadas como devendo permear todo o currículo, por supostamente possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de aspectos teórico-práticos dos conhecimentos e de garantir que os conteúdos assegurem as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, de modo a favorecer o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes. Nessa esteira, o documento realça que o currículo deve ser pensado em uma “[...] perspectiva em que os aspectos da pluralidade, da diversidade cultural

e territorial passem a ser centrais. A Bahia, que deve ser pensada a partir dos hábitos, costumes e tradições dos seus territórios” (BAHIA, 2015b, p. 14).

A base comum proposta nas OCEM é composta por quatro áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares (Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; e Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia). A parte diversificada das OCEM aponta como foco a consolidação da escrita, formada pela escolha da unidade escolar de um componente curricular “[...] que poderá ser conduzido de modo que seja ofertado um componente diferente entre si em cada unidade letiva, por exemplo: Redação, Cartografia, Estatística, dentre outros” (BAHIA, 2015b, p. 36).

Na proposta das OCEM, “[...] os componentes curriculares estão organizados em áreas de conhecimento e desdobrados, progressivamente, em competências e habilidades” (BAHIA, 2015b, p. 37). A carga horária para cada série do Ensino Médio é 800 horas anuais, distribuídas em, pelo menos, 200 dias de efetivo trabalho escolar. As OCEM não detalham qual a carga horária deve ser destinada para cada parte do currículo.

As OCEM apresentam orientações metodológicas baseadas “[...] nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização que organiza e trata o currículo na prática a partir de estratégias diversificadas” (BAHIA, 2015b, p. 44), como: aprendizagem baseada em problemas, elaboração de projetos, aulas de campo, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Ao mesmo tempo, são acionados o discurso de integração curricular e o questionamento à “[...] clássica fragmentação do currículo do Ensino Médio” (BAHIA, 2015b, p. 45), e é ratificada a importância da ciência.

Ainda de acordo com as OCEM, as estratégias metodológicas visam o fomento de aspectos que “[...] abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência e o mundo real, além de buscar o diálogo entre os componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento e o diálogo entre as áreas” (BAHIA, 2015b, p. 44). A proposta de modificação na organização curricular do Ensino Médio baiano é justificada pela SEC para tentar atender a uma agenda política interpretada como necessária para melhorar a qualidade do ensino.

É possível interpretar, nas OCEM, *rastros* de um discurso híbrido, constituído pela defesa de um projeto curricular de formação do indivíduo emancipado, em busca de afirmar a democracia e, ao mesmo tempo, que esse projeto possibilite a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, de modo que ele contribua para a transformação da realidade do Território

de Identidade onde vive e, também, para a superação dos principais índices educacionais do estado da Bahia. Nesse sentido, é acionada a formação humana integral “[...] com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana” (BAHIA, 2015b, p. 10). As OCEM ressaltam que a forma de organização curricular proposta potencializa a construção de um currículo democrático, integrado, direcionado para a formação integral dos estudantes. Essa orientação assemelha-se à proposta do NEM (BRASIL, 2017a), que orienta as escolhas de itinerários formativos e disciplinas eletivas que podem estar vinculadas a temáticas que integram áreas de conhecimento.

Com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC desse nível de ensino aprovadas, o discurso da formação integral do estudante e da flexibilização disciplinar foi intensificado em todo o país. No estado da Bahia, tanto a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) quanto a BNCC (BRASIL, 2018a) são pautas de discussões do CEE-BAHIA, principalmente a partir da adesão e da assinatura do termo de compromisso com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Talvez os motivos que tenham impulsionado a SEC à adesão ao ProBNCC seja o interesse no suporte financeiro e técnico, pois as escolas-pilotos que iniciassem a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) para ser adotada em 2020 contariam com apoio financeiro do PDDE, que receberiam recursos em conta própria da unidade escolar, de acordo com o número de estudantes referenciados no Censo Escolar, além da formação continuada para os técnicos de currículo e de gestão que atuam na SEC.

O CEE-BA estabeleceu uma agenda de discussão coletiva para debater o Art. 21 da Resolução CEE Nº 137, de 17 de dezembro de 2019 (BAHIA, 2019d), que fixa normas complementares para a “implementação” da BNCC nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do estado da Bahia, para que, ao final de 2020, se tivesse o documento correlato às diretrizes da BNCC do Ensino Médio. Nesse contexto, alguns documentos normativos foram produzidos, entre 2018 e 2021, para orientar os currículos do Ensino Médio nas escolas do estado da Bahia. O Quadro 1 apresenta as normativas, divulgadas pela SEC/Suped.

Quadro 1 – Documentos normativos para orientar a (re)organização curricular do Ensino Médio no Estado da Bahia

| DOCUMENTO | OBJETIVO |
|---|--|
| Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB Volume I, etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental. A primeira versão desse documento foi produzida em 2018 e disponibilizada para toda a rede estadual e municipal em julho de 2019. A Portaria Nº 904, de 19 de dezembro de 2019, aprovou a versão final. | “[...] assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica” (BAHIA, 2018b, p. 11). |
| Documento Orientador da Rede Pública de Ensino Médio – versão preliminar. Disponibilizado no <i>site</i> da SEC em novembro de 2019. | “[...] tornar públicas, para a Rede de Ensino, as orientações básicas para as mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020, entendendo que os próximos anos (até 2023) se configurarão como um período de transição – tempo necessário para que toda a Rede faça a travessia da política curricular” (BAHIA, 2019a, n.p.). |
| Documento Orientador da Rede Pública de Ensino Médio Versão final 2020. Disponibilizado no <i>site</i> da SEC em janeiro de 2020. | “Tornar públicas as orientações básicas das mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020, entendendo que os próximos anos se configurarão como um período de transição na Rede de Ensino do Estado da Bahia, com conclusão prevista para 2023” (BAHIA, 2020b, p. 3). |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com adesão ao ProBNCC em 2018, a SEC/BA instituiu o Comitê Estadual de Governança para apoio à “implementação” da base e elaboração do DCRB Volume I⁵⁶ com os princípios gerais da Educação Básica e a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BAHIA, 2018b). O documento foi construído com suporte técnico da Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Instituto Unibanco e Instituto Tellus por meio do Projeto Faz Sentido, com a colaboração entre municípios, Estado e participação de representantes de Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), Sindicatos, Conselhos de Educação (estaduais e municipais), Estudantes e Fóruns (BAHIA, 2018b). De acordo com Araujo (2022):

O Instituto Inspirare, há algum tempo, tem sido responsável pelo Projeto Faz Sentido, e as Secretarias de Educação da Bahia e de Alagoas aderiram ao projeto nas suas redes de ensino. Ele tem auxílio da Agência Tellus, apoio financeiro do Instituto Unibanco e consultoria do Center for Public Research and Leadership, da Universidade de Columbia, EUA, para expandir suas ações. Essas instituições reúnem-se para criar ferramentas e ações para disseminar o projeto pelo país. (ARAUJO, 2022, p. 133).

De acordo com a autora, o Projeto Faz Sentido foi desenvolvido com vistas a auxiliar na organização curricular do Ensino Médio, particularmente na “implementação” dos itinerários formativos (ARAUJO, 2022). A parceria com o Projeto Faz Sentido auxiliou na

⁵⁶ Nesta tese, utiliza-se a versão impressa do DCRB Volume I (BAHIA, 2018b) disponibilizada em julho de 2019 para as redes estaduais e municipais de ensino. Essa versão foi escolhida por apresentar mais informações referentes ao processo de elaboração do documento.

formação dos técnicos da SEC, uma vez que, em 2019, a Bahia também estava se preparando para organizar a elaboração do Volume II do DCRB, etapa Ensino Médio.

O Volume I do DCRB (BAHIA, 2018b) foi submetido à consulta pública e encaminhado para aprovação pelo CEE. O DCRB foi publicado pela SEC no Diário Oficial do Estado no dia 19 de dezembro de 2019, por meio da Portaria N° 904, de 20 de dezembro de 2019 (BAHIA, 2019c), que homologou o Parecer CEE N° 196, de 13 de agosto de 2019 (BAHIA, 2019b). De acordo com o DCRB (BAHIA, 2020a), o Currículo Bahia constitui um instrumento norteador para a (re)elaboração dos currículos das redes pública e privada do estado da Bahia. O documento foi construído no cumprimento das atribuições da educação estadual em relação ao processo de implantação da BNCC na Bahia.

Conforme o DCRB (BAHIA, 2020a), a consulta pública ocorreu via uma escuta ativa *online* e presencial, envolvendo, durante 40 dias, quatro mil profissionais – estudantes, professores, gestores, dirigentes, especialistas, conselheiros municipais e estaduais de ensino e por adesão, representantes da sociedade civil. A mobilização municipal foi articulada com a colaboração da Undime, que incentivou os municípios dos 27 territórios de identidade da Bahia a produzirem documentos orientadores contextualizando as pluralidades e as singularidades territoriais e os diálogos formativos.

O Volume I do DCRB (BAHIA, 2018b) aponta que foram mais de 229 mil contribuições na consulta virtual, as quais iriam subsidiar a elaboração da primeira versão do documento. As contribuições validadas foram encaminhadas para o Comitê Estadual de Governança “[...] para a efetivação do avanço do que está proposto na BNCC” (BAHIA, 2018b, p. 15). Nesse primeiro momento, o DCRB não contemplou a parte direcionada para o Ensino Médio, visto que estava em fase de construção.

Nessa esteira, vinculada às orientações normativas nacionais – BNCC (BRASIL, 2018a), Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), PNE (BRASIL, 2014) – e estaduais – OCEM (BAHIA, 2015b), PEE (BAHIA, 2016b) –, a Bahia matiza a política curricular para o Ensino Médio, referendada na política territorial de identidade e torna público o Volume I do DCRB, contemplando “[...] os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda educação básica” (BAHIA, 2018b, p. 11). Tal documento normativo aponta que toda a Educação Básica da Bahia deve ser guiada pelo Referencial Curricular, e este, por sua vez, “[...] vai ao encontro das necessidades e demandas do mundo do trabalho, da produção, das culturas, das diversas existencialidades e da configuração sociotécnica da contemporaneidade” (BAHIA, 2018b, p. 28).

Nesse escopo, as orientações curriculares advogam a ideia das características culturais

como criadoras de pertencimentos regionais e potencializadora do desenvolvimento dos estudantes. Conforme o DCRB, “[...] é desse lugar cultural, rico e diverso, que deve enraizar o trabalho escolar dando-lhe sentido e força para garantir uma formação com pertinência social que permita o desenvolvimento integral dos (as) estudantes” (BAHIA, 2018b, p. 14). O Território de Identidade é concebido no texto normativo do Volume I do DCRB como “[...] engrenagem dos Currículos, percebendo-o como produção do cotidiano, de identidades e de perspectivas emancipatórias [...], o lugar de realização das manifestações da existência da humanidade entre outros seres” (BAHIA, 2018b, p. 22).

O Volume I do DCRB reforça a importância de pensar o currículo em uma perspectiva que tenta direcionar a noção de cultura baiana como elemento fundacional da ação educativa que deve guiar a ação dos sujeitos na transformação das estruturas sociais. O documento não problematiza os sentidos de cultura, embora considere a importância da cultura no currículo. Esse pensamento está conectado em todos os projetos desenvolvidos pela SEC/BA. Nas orientações para o Ensino Médio, é reforçado que o processo educacional deve valorizar o “[...] patrimônio histórico-cultural de cada território considerando sua identidade social, racial [...], promovendo a ressignificação positiva e o respeito à diversidade e à pluralidade étnica tão bem demarcada na Bahia” (BAHIA, 2018b, p. 18).

Nesse contexto de debates e de propostas de modificações no currículo baiano, articulações discursivas lideradas pela Associação dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB-Sindicato) questionam a adoção dessas medidas traduzidas como “aligeiradas”, visando atender a uma suposta determinação legal apontada nas alterações do texto da LDBEN (BRASIL, 1996), que prevê uma significação para o que determina como novo ordenamento do Ensino Médio via organização curricular regido pelos Art. 26, 35-A e 36 (BRASIL, 2017a).

A promessa de ordenamento do Ensino Médio baiano constitui disputa pela ampliação dos debates sobre as alterações sugeridas. Em nota publicada em 2019, a APLB-Sindicato não se posicionou contrária à reforma, apenas exigiu dos representantes do governo na SEC que o ano de 2020 deveria ser direcionado para análise e para rediscussão das regras apontadas, não de implantação da reforma.

Em 2019, a SEC disponibilizou para a Rede Estadual de Ensino Médio o Documento Orientador da Rede Pública de Ensino (BAHIA, 2019a), que trata da “implementação” do NEM na Bahia, construído de acordo com orientações da Frente de Currículo e do NEM. De

acordo com a SEC/BA⁵⁷, a diretoria de Currículo, Inovações e Tecnologias Educacionais, desde 2019, vem construindo planos e propostas de flexibilização curricular com representantes das 565 escolas-piloto participando desse programa. Essas escolas “[...] receberam a primeira parcela de recurso federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/NEM, para iniciarem a flexibilização pretendida e planejada” (BAHIA, 2019a, p. 4).

No entanto, o Documento Orientador disponibilizado no *site* da SEC, em novembro de 2019, passou por modificações, sendo substituído, em 2020, pela versão final com alteração referente à data de conclusão da transição para o NEM, prevista em toda a Rede para 2023 e o adiamento da disciplina Eletiva EAD III, a qual constava na matriz curricular do documento das orientações de 2019, como ofertada por parceiros institucionais e ser, obrigatoriamente, cursada pelos estudantes no ano de 2020. O documento aponta que essa medida foi acionada devido à constatação de “[...] incompatibilidades advindas dos sistemas relacionados à programação dos professores, a Secretaria da Educação, para não comprometer a vida funcional dos professores e avaliando a complexidade no processo de transição curricular [...]” (BAHIA, 2020b, p. 12).

Nesse movimento, mesmo tentando defender uma formação direcionada para a emancipação, nos textos curriculares normativos que orientam o currículo baiano – OCEM (BAHIA, 2015b), Volume I do DCRB (BAHIA, 2018b), Documento Orientador para o Novo Ensino Médio (BAHIA, 2020b) –, há forte registro instrumental atravessando a política curricular. Tal argumento se pauta na defesa que esses textos fazem das políticas de avaliação e currículo centralizadas. O DCRB, por exemplo, sustenta que “[...] as avaliações externas e internas da instituição e as de desempenho e aprendizagem dos estudantes são ferramentas para aferir a eficácia das políticas educacionais implementadas” (BAHIA, 2018b, p. 76). Ademais, o documento elucida que os resultados das avaliações externas “[...] fornecem parâmetros objetivos para o debate sobre a melhoria da qualidade do ensino [...]. Esses dados podem subsidiar e criar novas perspectivas em relação a diretrizes e políticas educacionais” (BAHIA, 2018b, p. 77). Ao mesmo tempo que defende o conhecimento historicamente construído pela sociedade, o Documento Orientador (BAHIA, 2020b) aponta que o planejamento e a avaliação devem se pautar pelas competências e pelas habilidades, pela forma de organização centrada no saber-fazer e não em conhecimentos.

Esse conflito é interpretado no Documento Orientador (BAHIA, 2020b, p. 6), ao relatar que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia compreende ser “[...] imprescindível

⁵⁷ Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>. Acesso em: 10 jun. 2022.

o acesso dos estudantes baianos aos conhecimentos desenvolvidos historicamente pela humanidade como meio de humanização e de libertação através do acesso à Ciência, aos conhecimentos clássicos, à Arte e à Cultura”. Ademais, a escola deve “[...] desenvolver planejamentos e práticas focados nas habilidades e nas competências, conforme orienta a BNCC. [...] comprometer-se com a vida, fora dos seus muros, o que significa perceber-se como instrumento potencial de transformação” (BAHIA, 2020b, p. 6). O documento ainda direciona o conhecimento como meio de transformação social, devendo guiar todo o referencial curricular do estado.

A política curricular baiana assevera nos documentos orientadores que a avaliação nas escolas baianas deve utilizar diversos instrumentos, mas ter referência que a habilidade deve ser a aplicação prática interligada aos conhecimentos “[...] para resolver e, também, produzir conhecimentos para a compreensão e resolução dos fenômenos complexos da contemporaneidade, as formas de avaliar os estudantes, por habilidades, precisarão extrapolar as avaliações tradicionais” (BAHIA, 2020b, p. 22). Nesse sentido, por mais que focalizem o conhecimento, as práticas de avaliação defendidas tendem à submissão às competências e às habilidades da BNCC.

No entanto, a política curricular da Bahia aposta na formação de uma “[...] consciência crítica que promova uma prática social transformadora da realidade” (BAHIA, 2020b, p. 6) e direciona para o currículo a responsabilidade de promover a transformação social dos territórios da Bahia. Desse modo, o currículo é interpretado como “[...] ferramenta importante das lutas pela transformação social a serviço da conscientização política das massas e promove o acesso dos estudantes das escolas públicas aos bens culturais e ao conhecimento historicamente acumulado” (BAHIA, 2020b, p. 6).

Nesse movimento da política curricular baiana, destaca-se, aqui, o hibridismo entre os enfoques instrumentais e histórico-críticos. O hibridismo é desdobrado da articulação entre demandas por transformação social com diferentes finalidades. O discurso híbrido agrega o projeto de integração desenvolvimentista territorial da política de identidade da Bahia que focaliza a defesa do desenvolvimento socioeconômico e, ao mesmo tempo, aciona alterações curriculares para promover o desenvolvimento educacional direcionado para a formação crítica, para o protagonismo juvenil e para a emancipação dos estudantes e de seus territórios de identidade.

Assim sendo, o significante “emancipação” parece assumir um universalismo (LACLAU, 2011) a ser alcançado por meio da aquisição de conhecimentos produzidos pela humanidade (tradição) e, também, de competências e de habilidades que potencializariam a

ascensão educacional e socioeconômica dos estudantes e de seus territórios de identidade.

A política curricular baiana segue com as tentativas em “implementar” a reforma curricular do Ensino Médio. Em 2019, a Bahia iniciou o processo de “implementação” nas 544 escolas-piloto da Rede Estadual que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Portaria N° 649/2018 (BRASIL, 2018d). Nesse mesmo ano, deu início ao processo de elaboração do Volume II do DCRB – etapa Ensino Médio. Em 2020, seria iniciada a “implementação” de uma nova arquitetura curricular nessas escolas, disponibilizando disciplinas eletivas para as turmas do 1º ano do Ensino Médio. Tais disciplinas correspondem ao PFC que as escolas começaram a construir em 2019. O PFC aponta para a Formação Geral Básica (FGB) e parte diversificada com a proposta de flexibilização do currículo em áreas de conhecimento, itinerários formativos e disciplinas eletivas elaboradas pelas escolas. No entanto, a pandemia da covid-19 impôs a suspensão das atividades letivas, por isso a “implementação” foi prorrogada para 2021.

Como se vem argumentando ao longo deste trabalho, é impossível controlar os contextos em que a política curricular se insere. Nenhuma proposta político-curricular é capaz de garantir a sua “implementação”, seja pela tradução imersa no mundo, seja pelo acontecimento como a verdade da linguagem (DERRIDA, 2004). Nesse sentido, a educação é defendida como uma relação com o outro imponderável e imprevisível, o que faz se distanciar do entendimento do currículo como algo dado, predeterminado e defendê-lo como um texto negociado na relação educativa, nos conflitos tramados nela. Refere-se, aqui, particularmente, à pandemia da covid-19, pensada como uma das situações imponderáveis que modifica as práticas educativas, pondo em marcha o singular, o estranhamento, o inesperado. Tais mudanças se relacionam intimamente ao por vir (DERRIDA, 2011), para além de toda determinação, à experiência de uma promessa empenhada e sempre sem fim que impacta a programação que se pretende estabelecer, nesse caso pela SEC/BA para a “implementação” da reformulação curricular do Ensino Médio.

É nesse entendimento que se realça, neste estudo, o trabalho da desconstrução derridiana, pensando exatamente em abalar aquilo que se entende como o instituído, não aceitando qualquer aparente estabilidade. A fidelidade, a tentativa de controle, a cada instante de aqui e agora, faz da desconstrução uma reivindicação ao abalo e faz tremer as normativas, as coisas, os lugares, a significação do que quer que seja e tudo o mais que pode ser compreendido como instituído. A desconstrução é a expressão de um arrombamento; nada resta a salvo para ser “implementado” porque a figura da ruína marca a finitude, diante dos acontecimentos da existência.

Daí o imponderável associado à desconstrução expressar o fato de que os caminhos na educação e em qualquer parte do social estão sempre por construir-se, estão abertos ao por vir. Essa forma de pensar aciona nossa condição e a impossibilidade da nossa responsabilidade. A responsabilidade situa-se para além de um indivíduo, advém do outro, o que marca a heterogeneidade, que é expressão da singularidade de cada vez ter de responder ao chamado do outro, ter de decidir. Essa responsabilidade que nos impõe, nas decisões educacionais e curriculares, por exemplo, focaliza o dever de ir além dos limites do possível e do calculável (DERRIDA, 2011). Assim, dessa responsabilidade vinda do outro, é que há a possibilidade de um por vir, que provoca implicações fundamentais na possibilidade de outras configurações na política curricular.

Há fissuras na política curricular baiana (ou em qualquer política) que possibilitam a negociação para pensar outras propostas de currículo. A significação da política curricular para o Ensino Médio baiano não está sedimentada em normatizações, propostas, documentos orientadores ou referenciais. Sempre está para além dessas pretensões de estabilizar essa política, sua significação sempre escapa à significação última. Há, assim, escolhas possíveis dentre tantas exclusões inimagináveis no terreno da decisão política.

Nesse movimento, o discurso nacional aponta para a defesa de uma racionalidade curricular que garanta a eficiência social, o desenvolvimento do protagonismo juvenil, as competências e as habilidades direcionadas para a inserção no trabalho e as exigências do mundo globalizado. No estado da Bahia, a SEC, alinhada à política desenvolvimentista territorial, interpreta que a superação desses problemas se dá com o desenvolvimento de currículo atinente ao domínio de conhecimento científico, de formação integral, crítica e emancipada.

Os discursos nacional e estadual apontam uma leitura do Ensino Médio como precário, com um currículo disciplinar produzindo seu fracasso, ressaltando sempre aspectos de uma relação de falta, que, no caso baiano, deve ser preenchida em uma relação entre os elementos: protagonismo juvenil, formação integral, itinerários formativos, emancipação, desenvolvimento territorial, competências e habilidades. Tais elementos tentam ser significados como plenos e capazes de inscreverem a mudança educacional e socioeconômica, principalmente na retórica de um currículo inovador e na garantia de aprendizagens.

Tendo em vista que os sentidos disputam espaços no campo da discursividade curricular, realça-se que, na tentativa de “implementar” a Reforma do Ensino Médio na Bahia, as normativas traçadas (BAHIA, 2018b, 2019a, 2020b, 2021) pela SEC/Suped propõem alterações curriculares, aproximando-se do discurso nacional sobre a urgência em reformular

a última etapa da Educação Básica como meio de garantir o desenvolvimento socioeconômico e educacional do país e dos estados. Tal discurso está se tornando momento hegemônico na política de currículo ao sustentar que o NEM carrega certos sentidos de desenvolvimento para o social. No entanto, esses sentidos não podem ser predeterminados ou ligados às lutas concretas dos agentes sociais (LACLAU, 2000), pois estes são construídos na política e envolvem elementos (diferenças/discursos diferenciais) que não são semelhantes e que se constituem na textualidade ambivalente que envolve todo o terreno do social.

4 A POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BAIANO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Neste capítulo, focalizam-se as interpretações do jogo político que possibilitou contingencialmente a organização curricular dos itinerários formativos do Ensino Médio regular baiano. Destaca-se que o Volume II do DCRB (BAHIA, 2021) referenciado aqui é apenas uma das superfícies textuais de interpretação das articulações envolvidas no contexto das práticas políticas.

As decisões discursivas produzidas no currículo do estado da Bahia são reiteradas pela tradução da política nacional do NEM brasileiro. Utiliza-se, neste estudo, da perspectiva derridiana de tradução e dos referenciais e das inspirações teóricas já discutidas nesta tese com vistas a realçar o caráter interpretativo, de modo a guiar a leitura do texto no âmbito do político como que inspirada por uma revisitação daquilo projetado como sedimentado.

Faz-se isso com a ideia da desconstrução, a fim de destacar o quanto é passível de leitura qualquer decisão curricular, qualquer proposta de itinerário formativo, como tradução da significação daquilo que se pretende instaurar, em se tratando, particularmente, da leitura baiana sobre os itinerários formativos que possibilitou a configuração de um documento normativo que organiza os itinerários na Rede Estadual das escolas em três perfis: “Itinerários Propedêuticos (são aqueles organizados pelas áreas de conhecimento), Itinerários Integrados (articulando e mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas de conhecimento) e os Itinerários de Formação Técnica e Profissional” (BAHIA, 2021, p. 88). Este último é direcionado para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A política curricular para “implementação” dos itinerários formativos na Bahia utiliza as orientações nacionais (BRASIL, 2017a, 2018a) ao “[...] ratificar que na relação institucional educacional, dentro do regime de colaboração entre União, Estados, DF e municípios, faz-se necessário atender ao que é estabelecido pelas normativas e legislações educacionais nacionais vigentes” (BAHIA, 2021, p. 16). Contudo, incorpora uma interpretação dessas normativas nacionais a política que se pretende construir no próprio estado. Uma política curricular para o Ensino Médio para atuar “[...] frente a essa herança histórica das políticas educacionais no país, a serviço das premissas neoliberais e para a manutenção da sociedade para o consumo” (BAHIA, 2021, p. 15). Nesse sentido, emana a constituição da demanda por uma proposta curricular para uma educação que realiza a inclusão e a emancipação dos jovens baianos. Conforme o Volume II do DCRB,

[...] a Bahia busca apresentar uma proposta curricular que atenda às necessidades de todas as pessoas, independentemente da sua condição socioeconômica, lugar de moradia, identidade de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, de fase geracional, a uma educação de qualidade social, na garantia ao acesso à escolarização; implementação e avaliação de estratégias educacionais que assegurem a permanência dos/as estudantes, com aprendizagem, na escola; e se compromete em garantir as condições necessárias para a conclusão dos estudos dos/as estudantes (as) na Educação Básica e estímulo à continuidade dos estudos no Ensino Superior. (BAHIA, 2021, p. 17).

Tendo como marco legal a “Educação para todos” no segundo semestre de 2021, durante o período de 13 de julho a 26 de agosto, a SEC disponibilizou para consulta pública, no Portal da Educação (<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>), o Volume II do DCRB, que trata da organização curricular das ofertas do Ensino Médio Regular e da Educação Integral, além da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nessa consulta, a comunidade baiana poderia fazer contribuições ao documento, por meio de formulários virtuais (BAHIA, 2021).

De acordo com o Parecer CEE Nº 111/2022, com a declaração da OMS associada ao estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, que, por sua vez,

[...] implicou na promulgação do Decreto Estadual Nº. 19.529/2020 referente às medidas temporárias para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19 na Bahia, firmou-se a imperiosidade do distanciamento social com repercussão na suspensão de aulas e demais atividades escolares. (BAHIA, 2022, p. 3).

Com isso, foram prorrogadas as adequações de forma e de modos de escuta da sociedade, previstos no cronograma definido pelo Art. 21 da Resolução CEE-BA Nº 137/2019, que trata da implementação da BNCC no Ensino Médio, no âmbito do estado da Bahia (BAHIA, 2019d). A Resolução CEE Nº 137 foi publicada em 17 de dezembro de 2019 pelo CEE-BA, que determina sobre os aspectos nos quais a elaboração do Volume II do DCRB deveria se pautar. O Art. 25 da referida Resolução destaca que, no atendimento à parte diversificada, no que tange ao complemento previsto no §1º do Art. 35-A da LDB (BRASIL, 1996), deve-se incluir a abordagem territorial como uma política de Estado, seus principais instrumentos – Lei Nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014 (BAHIA, 2014b) – e seus Planos Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (PTDS), com ênfase na participação social e na governança territorial como práticas cidadãs para o desenvolvimento sustentável, inclusivo e colaborativo; e a gestão territorial, a partir de interfaces com a agenda da sociobiodiversidade e da agroecologia para viabilizar os arranjos de desenvolvimento local e das cadeias produtivas, inclusão produtiva de povos/comunidades tradicionais e estímulo ao fortalecimento das estratégias do desenvolvimento rural (BAHIA, 2019d).

Na política curricular baiana, representantes das Faculdades de Educação e dos cursos de Pós-Graduação na área da Educação e Ensino das universidades estaduais e federais da

Bahia, participaram das audiências públicas e atuaram como relatores e membros da comissão do Parecer CEE N° 111/2022, responsável por “[...] promover estudos e proposições em relação ao Documento Referencial do Estado da Bahia – DCRB, volume 2, de Ensino Médio - Educação Básica” (BAHIA, 2022b, p. 2). Ademais, instituições privadas também influenciaram na elaboração do DCRB, como a Fundação Lemann e o Instituto Reúna (BAHIA, 2019a, 2021). Essas instituições disponibilizam, para os estados parceiros, consultores para orientar a organização curricular, além de oferecerem materiais às redes de ensino, para pulverizar “[...] os padrões capazes de garantir uma ‘implementação adequada’ para fazer valer direitos considerados negados, como: aprendizagem, educação de qualidade, conhecimento, justiça social, respeito à diferença, diversidade, acesso às novas tecnologias” (ARAUJO; LOPES, 2021, p. 7).

Com base nos estudos de Araujo e Lopes (2021), defende-se, neste trabalho, que é reiterado o discurso no qual as instituições, as fundações e os movimentos em defesa do NEM disponibilizam tecnologia/soluções com base na ideia de que são “[...] para uma educação que já não responde às necessidades do nosso tempo [...]. Contudo, tais propostas disponibilizadas só serão consideradas eficientes suficientemente, no dizer dessas mesmas redes, se os professores estiverem preparados” (ARAUJO; LOPES, 2021, p. 7). Em nome de uma educação e de um currículo atinente à contemporaneidade, são disponibilizados para as redes de ensino materiais como livros, planos de aula e modelos de propostas curriculares com o intuito de “[...] criar um consenso sobre a necessidade de apoio à política de centralização curricular” (ARAUJO; LOPES, 2021, p. 7).

O Volume II do DCRB, etapa Ensino Médio, apresentado para consulta pública, pauta-se na Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), na BNCC (BRASIL, 2018a) e em normativas nacionais que embasam os estados na elaboração dos seus respectivos referenciais curriculares, para impulsionar a Reforma do Ensino Médio. Foram elas: a Portaria N° 649/2018, que institui o ProNem (BRASIL, 2018d); a Portaria N° 1.023/2018, que estabelece as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às EMTI e para a seleção de novas unidades escolares para o Programa (BRASIL, 2018e); a Portaria N° 1.024/2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do PDEE às unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do ProNem (BRASIL, 2018f). Além disso, a escrita do texto é burilada por tencionamentos no campo curricular envolvendo a participação de representantes das universidades públicas que defendem uma política curricular que atenda às particularidades do estado baiano. Conforme é apontado no texto do Parecer CEE N° 111/2022, o DCRB encaminhado para aprovação,

mesmo “[...] mantendo o seu caráter de obrigatoriedade para todas as redes/escolas na promoção e garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes nas escolas, pode se entrever possibilidades de movimentos de resistência” (BAHIA, 2022b, p. 22). O Parecer elucida “[...] que os estudantes sejam formados sob pedagogias que desloquem o foco do ensino para o da aprendizagem e incentivadoras da alteridade como foco central no trato da educação para a diversidade” (BAHIA, 2022b, p. 22).

O Volume II do DCRB foi aprovado na 1163ª Sessão Extraordinária do CEE-BA, em 25 de março de 2022, publicado no dia 26 de março de 2022 no Diário Oficial da Bahia. O referido documento elucida que foi elaborado na perspectiva de garantir as aprendizagens essenciais para os estudantes do Ensino Médio, por meio de uma organização curricular pautada nos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade; e no desenvolvimento de competências e de habilidades, a partir do trabalho docente, cuja intencionalidade política e pedagógica é promover a formação integral dos alunos, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento do desenvolvimento dos territórios de identidade (BAHIA, 2021).

De acordo com a política curricular para o NEM na Bahia, as propostas educativas das escolas baianas devem incorporar os Territórios de Identidade do Estado como política pública e como territórios educadores. Essa defesa é apontada no Documento Curricular Referencial da Bahia ao considerar que o “[...] território educador pode contribuir ainda para a construção do projeto de vida do/da estudante” (BAHIA, 2021, p. 478) e nos aspectos de identidade coletiva da comunidade, e identidade e protagonismo juvenil. Daí a defesa sobre “[...] a necessidade de educar e aprender no território, para o território e com o território” (BAHIA, 2021, p. 478).

Nesse movimento político, são reiteradas as orientações das normativas nacionais para o NEM na Bahia, uma formação integral dos estudantes, focalizando uma proposta de itinerários formativos pautada no “[...] protagonismo juvenil; os Projetos de Vida dos estudantes; a Formação omnilateral; as práticas e expressões artísticas, corporais e culturais como prática curricular; trabalho como princípio educativo” (BAHIA, 2021, p. 467). Além disso, a integração entre o currículo e as temáticas: o “[...] cuidado de si, do outro e dos espaços comuns; a pesquisa como princípio pedagógico; o protagonismo das juventudes; relações étnico raciais; gêneros e sexualidades; o território como lócus de aprendizado; na interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior” (BAHIA, 2021, p. 467). Nessa via, a política curricular para o NEM na Bahia é constituída por uma decisão política na busca

por uma mudança educacional para a formação dos estudantes supostos, como devendo encarnar a transformação social e elevar o desenvolvimento educacional e socioeconômico.

A política do NEM no estado baiano tenta incorporar na proposta curricular a defesa de uma política territorial pautada no compromisso social e constituída por representações de demandas oriundas da população dos territórios de identidade da Bahia (BAHIA, 2018c, 2021). Tal defesa é requerida em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente e centrado na qualidade da educação baiana, também associada à finalidade de formar identidades fixadas interligadas à emancipação e à justiça social. É acionada “[...] uma formação que não abre mão da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, integrando-os aos conhecimentos e valores culturais e tradicionais dos grupamentos humanos que vivem nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado” (BAHIA, 2021, p. 18). As marcas de tal defesa são pautadas a partir de uma perspectiva crítica de currículo que associa o desenvolvimento territorial ao trabalho pedagógico, às aprendizagens essenciais e à justiça social. Nessa direção, é regida a tentativa de significar a construção de “[...] um referencial curricular que [...] se proponha a aproximações aos referenciais teóricos filosóficos, metodológicos e pedagógicos, tendo a base sócio-histórica, como um pilar fundante” (BAHIA, 2021, p. 17).

Para tanto, a normativa estadual “[...] orienta os/as professores/as para quais competências e habilidades, da BNCC e dos Itinerários Formativos, ressignificados pelas diretrizes educacionais estaduais, serão desenvolvidas pelos/as estudantes ao longo dos tempos escolares [...]”, além de quais “[...] conhecimentos prévios eles/as se apropriaram” (BAHIA, 2021, p. 18). Desse modo, o texto normativo construído no estado da Bahia tenta imprimir uma concepção de professor como intelectual responsável por conduzir os estudantes ao processo de transformação social. E a política curricular direciona para a escola a função de utilizar uma pedagogia que seja capaz de reparar os problemas sociais e promover a ascensão social dos estudantes baianos, desconsiderando que os problemas sociais de qualquer sociedade não se resumem a questões pedagógicas. A proposta do Referencial Curricular afirma:

Considerando a diversidade etária dos educandos da Rede Estadual de Ensino, há que se pensar, ainda, em uma pedagogia diferenciada, dialógica, que atenda às especificidades das etapas de formação dos sujeitos. Diante da conjuntura nacional, essa pedagogia deve estar implicada, sobretudo com o desafio político de fazer a diferença, com o amparo de um governo mais humanista, atento às demandas da classe trabalhadora e às particularidades da juventude, para a apropriação dos conhecimentos sistematizados, rumo à transformação social, em busca de novos e promissores tempos. (BAHIA, 2021, p. 84).

Nesse entendimento, a atuação docente deve guiar a prática pedagógica com base na política de desenvolvimento territorial e no projeto de vida dos estudantes. Conforme aponta o excerto, a proposta do Referencial Curricular

[...] visa garantir as aprendizagens essenciais para os/as estudantes do Ensino Médio, a partir de uma organização curricular, pautada nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no desenvolvimento de competências e habilidades, a partir do trabalho docente cuja intencionalidade, política e pedagógica, seja a formação integral de cidadãos/ãs, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos. (BAHIA, 2021, p. 12).

Nesse sentido, a organização dos itinerários formativos no estado da Bahia é constituída no jogo político que diz defender a participação dos próprios estudantes de modo a favorecer uma formação vinculada ao projeto de vida deles. E o discurso do projeto de vida, que tem uma dimensão individual do percurso formativo, considerado “[...] como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018h), é inserido na política curricular de Ensino Médio baiano como componente obrigatório para que

[...] o/a estudante desenvolva a capacidade de lidar com a diversidade, aprender a desenvolver o autoconhecimento; estabelecer metas, planejar seus projetos presentes e futuros, compreender o mundo do trabalho; e assim, aos poucos, gerir as próprias vidas, em prol de um coletivo democrático. (BAHIA, 2021, p. 89).

O projeto de vida é pensado como respostas/aspirações capazes de produzir, via justiça social, certa ordem que conduza à ascensão social suposta como desejada.

A definição de itinerários formativos para o Ensino Médio baiano é parte do funcionamento de uma normativa neoliberal (BRASIL, 2017a) que configura a organização curricular do Ensino Médio brasileiro; ainda assim, no jogo político, as articulações e as demandas estaduais criam suas próprias interpretações. Na constituição da organização curricular pensada para o Estado, o texto do DCRB incorpora os princípios previstos nas DCNEM de 2018, e considera, “[...] ainda, como princípios específicos para orientar a implementação curricular do Ensino Médio baiano, os princípios previstos na versão DCNEM, do ano de 2012 (Resolução N° 2, de 30 de janeiro de 2012)” (BAHIA, 2021, p. 38). Este último documento está “[...] em consonância ao projeto educacional do Estado da Bahia, pautado pelas inspirações teóricas e metodológicas sócio-histórica [...] e de uma educação integral omnilateral voltada para a formação das juventudes” (BAHIA, 2021, p. 38). Ao mesmo tempo em que aciona integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como base da proposta e do desenvolvimento curricular, o texto do DCRB enfatiza a inovação, o empreendedorismo social e o estímulo à continuidade dos estudos no Ensino Superior. E direciona, para a 3ª série do Ensino Médio, os eixos

estruturantes: mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, significantes que são usualmente vinculados a outros registros políticos como os neoliberais.

No documento normativo que orienta o NEM no estado da Bahia, o empreendedorismo “[...] tem como ênfase expandir a capacidade dos/as estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais, sociais e ou produtivos, articulados ao seu projeto de vida” (BAHIA, 2021, p. 215). Dessa forma, direciona para a última série do Ensino Médio o aprofundamento do eixo estruturante mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, como resposta à proposta de educação que tenta estabelecer no estado, da formação do sujeito empreendedor e do seu reconhecimento social na tentativa de buscar meios de ascender socialmente, seja no trabalho, seja em seu Território de Identidade.

A arquitetura curricular pensada para os itinerários formativos do Ensino Médio regular na Rede Estadual baiana propõe às unidades escolares dez itinerários formativos, organizados a partir das quatro áreas de conhecimento que compõem a formação geral básica: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; e seis combinações entre essas áreas, constituindo os itinerários integrados: Linguagens e Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas tecnologias, Matemática e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os itinerários são aglutinados em dimensões de aprofundamento dos estudos (Trilhas de Aprofundamento), compostos por componentes obrigatórios e componentes específicos, ementas desses componentes e eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo) com as habilidades gerais dos itinerários associados às competências gerais da BNCC e as habilidades específicas dos itinerários associados aos eixos estruturantes.

Na Bahia, os itinerários formativos estão organizados em áreas de conhecimento ou em áreas integradas. Por determinação da SEC, até o ano de 2022, nas primeiras séries do Ensino Médio, as unidades de ensino não ofertarão itinerários formativos, mas componentes curriculares obrigatórios e eletivos (BAHIA, 2021). Os componentes “[...] obrigatórios são: Iniciação Científica, Leitura e Escrita de mundo, Matemática para além dos números e Projeto de Vida. Na 2ª e 3ª séries, os/as estudantes escolherão um itinerário, entretanto o Projeto de Vida continuará sendo componente obrigatório” (BAHIA, 2021, p. 220). O DCRB aponta que o Componente Curricular Projeto de Vida “[...] está inserido na área de humanas, apesar dos objetos de conhecimento de todas as áreas de conhecimento contribuir com a formação

integral dos/as estudantes e, por conseguinte, com o Projeto de Vida de todos e de cada estudante” (BAHIA, 2021 p. 220).

De acordo com a SEC e o texto do DCRB, as Unidades Escolares ofertarão Eletivas (unidades curriculares) nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, “[...] visando a ampliação de conhecimentos nas áreas de interesse dos/as estudantes e/ou de relevância no cenário local, regional e territorial e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar”⁵⁸. Para tanto, a SEC disponibilizou, em 2020, o Catálogo das disciplinas eletivas da rede⁵⁹, elaborado a partir dos seguintes documentos: Orientações para produção pedagógica de eletivas construído com base nas recomendações da Frente Currículo e Novo Ensino Médio (BRASIL, 2020); e Implementação do Novo Ensino Médio Bahia: Documento Orientador, rede pública de ensino (BAHIA, 2020b). No Documento Orientador, está registrado que as eletivas devem “[...] ter intencionalidade pedagógica que dialogue com os objetos de conhecimento da Área ou do componente curricular, bem como com as habilidades previstas nos referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos” (BAHIA, 2020b, p. 18). Devem, ainda, segundo o referido documento, “[...] ser ofertadas em formas de oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e/ou outros formatos que estimulem o protagonismo dos estudantes” (BAHIA, 2020b, p. 18) e que dialoguem com seu Projeto de Vida (BAHIA, 2020b).

Para além dessas orientações, o DCRB aponta que “[...] é importante que as Unidades Escolares, ao construírem propostas curriculares de suas Eletivas, façam isso a partir de instruções específicas da Secretaria de Educação que nortearão toda a Rede” (BAHIA, 2021, p. 227). Realça, ainda, que devem ser respeitadas as especificidades dos conteúdos pedagógicos construídos em diferentes territórios e “[...] a organização da estrutura curricular de uma Unidade Curricular eletiva proposta pela Secretaria de Educação (SEC) — ainda que as escolas tenham a autonomia para ampliá-la” (BAHIA, 2021, p. 227). Ademais, aponta que as escolas devem planejar as eletivas de modo a estimular o protagonismo juvenil. “Para isso, sugere-se que as produzam a partir dos desejos, curiosidades, preferências e até mesmo de sugestões (por meio de escutas) dos/as discentes, buscando conectar e alinhar as produções pedagógicas aos seus projetos de vida” (BAHIA, 2021, p. 229).

⁵⁸ Informações acessadas no portal da SEC. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/caixa-de-ferramentas/ensino-medio/>. Acesso em: 11 maio 2022.

⁵⁹ O catálogo das eletivas pode ser acessado no portal da SEC. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/caixa-de-ferramentas/ensino-medio/>. Acesso em: 11 maio 2022.

No Referencial Curricular para o Ensino Médio (BAHIA, 2021), é possível interpretar *rastros* de um discurso híbrido, articulado por demandas a favor de um projeto de formação do sujeito/cidadão emancipado, em busca de afirmar o protagonismo juvenil e o desenvolvimento omnilateral entendido como “[...] o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade [...] que se produz como resultado da apropriação do patrimônio cultural humano e do desenvolvimento de funções e capacidades afetivo-cognitivas” (BAHIA, 2021, p. 51). Além de demandas por uma formação que valorize “[...] conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (BAHIA, 2021, p. 12) e demandas por um projeto de inserção “[...] do indivíduo no mundo do trabalho, como profissional respeitado por sua competência e conhecimento” (BAHIA, 2021, p. 163), com vistas a contribuir, simultaneamente, com a hegemonia de um projeto educacional para a transformação da realidade do Território de Identidade dos estudantes e a superação dos baixos índices educacionais nas avaliações nacionais. Com esse foco, a política curricular para “implementação” do NEM no estado defende a “[...] formação integral de cidadãos/ãs, com qualidade social e com vistas ao fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos” (BAHIA, 2021, p. 12).

O protagonismo juvenil é o significante que articula a demanda pela construção de opções formativas em defesa da formação integral do aluno nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, de modo que desenvolva as competências e as habilidades necessárias para a construção do projeto de vida. Nessa direção, o projeto de vida e “[...] o protagonismo juvenil [estão] voltados para a formação cidadã, o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BAHIA, 2021, p. 462). Esse movimento articula-se por equivalência à demanda por uma educação que favoreça a justiça social e a emancipação dos estudantes e à demanda pelo conhecimento como construção social ou historicamente construído. A articulação entre essas demandas na Bahia se constitui na defesa por levar

[...] a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade à classe trabalhadora e aos/às seus/as filhos/as, estudantes do Ensino Médio baiano, de todas as ofertas e modalidades de ensino, no nível básico e superior, os mecanismos postos pelas relações produtivas do trabalho é dar-lhes os elementos necessários para construir estratégias de atuações mais organizadas, autônomas, politizadas, propositivas e revolucionárias das próprias vidas e das suas comunidades, como mola propulsora de mobilidade social. (BAHIA, 2021, p. 48).

No que diz respeito à parte propedêutica do currículo – itinerários das áreas de conhecimento –, a SEC orienta que os estudantes “[...] poderão fazer escolhas de eletivas desde a 1ª série do Ensino Médio – quando do início da flexibilização curricular na Rede – com continuidade nas 2ª e 3ª séries, ao trilharem os Itinerários Formativos escolhidos por eles/as próprios/as” (BAHIA, 2021, p. 228). Os estudantes poderão cursar (na própria escola),

na 1ª série, uma eletiva de 40 horas-aula e nas 2ª e 3ª séries uma eletiva de 80 horas. Além dessas opções, os estudantes poderão cursar outras eletivas, de 40 horas-aula, em formato não presencial (com normativas e diretrizes a serem estabelecidas pela própria SEC).

Uma das opções é a de os estudantes ampliarem sua formação em escolas de complementação da própria Rede – ou até mesmo em outras instituições parceiras da SEC, como é o caso dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC)⁶⁰, os quais mantêm o controle da formação dos estudantes na esfera pública. Os CJCC são iniciativas da SEC/BA para o fortalecimento da educação complementar, diversificação do currículo e ampliação de jornada. Foi instituído formalmente a partir do Decreto Nº 12.829, de 4 de maio de 2011, do Governo do Estado da Bahia, com o objetivo de promover o acesso dos estudantes às temáticas contemporâneas, mediante estudos e atividades interdisciplinares que potencializam o funcionamento da rede escolar formal, com ênfase na compreensão dos fatos, das questões, das invenções, dos avanços e das conquistas sociais, artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, com reflexos na convivência humana e cidadã (BAHIA, 2011b.). Atualmente, o CJCC conta com nove unidades no Estado: em Salvador, Senhor do Bonfim, Vitória da Conquista, Barreiras, Feira de Santana, Irecê, Itabuna, Jequié e Serrinha.

Na 1ª série, os estudantes deverão cumprir, na parte flexível do currículo, uma carga horária de 400 horas distribuída da seguinte forma: Leitura e escrita de mundo (80 horas), Matemática para além dos números (80 horas), Projeto de vida (40 horas), Iniciação científica (80 horas), História e cultura indígena, africana e afro-brasileira (80 horas) e uma eletiva (40 horas) elaborada pela escola.

O arranjo curricular dos itinerários formativos propedêuticos e integrados no DCRB está direcionado para as 2ª e 3ª séries do Ensino Médio diurno (o Ensino Médio noturno e o Ensino Médio profissional contam com itinerários específicos para essas modalidades), os quais estão agrupados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Arranjo curricular dos itinerários formativos

| Itinerário Formativo por áreas de conhecimento | Organização Curricular do Itinerário Formativo |
|--|---|
| | <p>1ª dimensão (2ª série do EM): Linguagens e novos letramentos.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem e empoderamento social (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saberes literários: Daqui e de lá (carga horária: 80 horas). ✓ Identidades e representações da cultura corporal (carga horária: 80 horas). |

⁶⁰ Informações disponíveis em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/centros%20juvenis>. Acesso em: 11 maio 2022.

| Itinerário Formativo por áreas de conhecimento | Organização Curricular do Itinerário Formativo |
|--|--|
| <p>Linguagens e Suas Tecnologias – Itinerário: “Leituras de Mundo” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (2ª série do EM): Identidade, corpo e cultura.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem e empoderamento social (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura popular (carga horária: 80 horas). ✓ Patrimônio cultural corporal (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>1ª dimensão (3ª série do EM): Linguagens e novos letramentos.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Arte e Contemporaneidade (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>My English expertise</i> (carga horária: 80 horas). ✓ Literatura e movimentos sociais no contexto da Bahia (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (3ª série do EM): Identidade, corpo e cultura.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Arte e Contemporaneidade (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Performar, Performando (carga horária: 80 horas). ✓ Corporeidade conectada (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> |
| <p>Matemática e suas Tecnologias – Itinerário: “A Matemática na vida” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>1ª dimensão (2ª série do EM) Educando para o mundo.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Você, o mundo e suas relações (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Fiscal e Consumo (carga horária: 80 horas). ✓ Educação Alimentar e Nutricional (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (2ª série do EM): Construindo relações.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Você e o mundo e suas relações (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Um estudo através da história: Trigonometria (carga horária: 120 horas). ✓ Investigações: como fazer previsões (carga horária: 80 horas). <p>1ª dimensão (3ª série do EM): Educando para o mundo.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelando situações e entendendo contextos (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual é mesmo o valor de “x”? (carga horária: 80 horas). ✓ Tomando decisões a partir dos números (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (3ª série do EM): Construindo relações.</p> |

| Itinerário Formativo por áreas de conhecimento | Organização Curricular do Itinerário Formativo |
|--|---|
| | <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelando situações e entendendo contextos (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desdobrando a geometria (carga horária: 80 horas). ✓ Um rolê pelas construções (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> |
| <p>Itinerário Formativo – Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (carga horária – 400 horas)</p> | <p>1ª dimensão (2ª série do EM): Conexão Saúde.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciação Científica II (carga horária: 80 horas). <p>- Componentes de aprofundamento: O invisível na Saúde (carga horária: 80 horas). Do Sol ao Sabor (carga horária: 80 horas).</p> <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (2ª série do EM): Consumo, Energia e Sustentabilidade.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iniciação Científica (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caminho das Águas (carga horária: 80 horas). ✓ Tecnologias Verdes e Sociais (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>1ª dimensão (3ª série do EM): Conexão Saúde.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciência em Ação (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tire o Pé do Chão (carga horária: 80 horas). ✓ Tecnologias em Saúde (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (3ª série do EM): Consumo, Energia e Sustentabilidade.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ciência em Ação (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeta Sustentável (carga horária: 80 horas). ✓ Energia e Sociedade (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> |
| <p>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Itinerário: “Humanizar” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>1ª dimensão (2ª série do EM): Humanizar.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Histórias dos meus ancestrais (carga horária: 80 horas). <p>- Componentes de aprofundamento: TEMPO E TERRITÓRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retrato de meu país (80 horas). ✓ A Bahia e seus recantos (80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 h).</p> <p>2ª dimensão (2ª série do EM): Sociedade e pensamento</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensar empodera! (80 horas). ✓ Nossos direitos humanos (80 horas). |

| Itinerário Formativo por áreas de conhecimento | Organização Curricular do Itinerário Formativo |
|---|--|
| | <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>1ª dimensão (3ª série do EM): Tempo e território</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar Por quê? (carga horária: 120 horas). ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Geopolítica: o que eu tenho com isso? (carga horária: 80 horas). ✓ Cidadania e Democracia no Brasil (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> <p>2ª dimensão (3ª série do EM): Sociedade e pensamento.</p> <p>- Componente obrigatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto de vida (carga horária: 40 horas). <p>- Componentes de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Também sou cultura (carga horária: 80 horas). ✓ Pensamentos contemporâneos (carga horária: 80 horas). <p>- Eletiva: produção da escola (carga horária: 80 horas).</p> |
| Itinerários Formativos Integrados | Arquitetura Curricular – Itinerários Formativos Integrados |
| <p>Linguagens e Matemática – Itinerário: “Políticas culturais e linguagens: cidadania no cotidiano” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>2ª série do EM - Tema Integrador: Práticas Culturais e Linguagens</p> <p>Componentes Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Políticas culturais e gestão financeira (120 horas). ✓ Matemática e práticas culturais (80 horas). ✓ Leitura de dados e mídias sociais (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). ✓ Eletiva (80 horas). <p>3ª série do EM - Tema Integrador: Práticas Culturais e Linguagens</p> <p>Componentes Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fotografia e suas múltiplas leituras (120 horas). ✓ O papel em movimento: o <i>Origami</i> e o letramento matemático (80 horas). ✓ A matemática e as artes (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). ✓ Eletiva (80 horas). |
| <p>Linguagens e Ciências da Natureza – Itinerário: “Narrativas da Investigação Científica” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>2ª série do EM - Tema Integrador: Práticas Culturais e Linguagens</p> <p>Componentes Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As faces de um crime (120 horas). ✓ Saberes e sabores (80 horas). ✓ A ciência com a palavra (80 horas). ✓ Eletiva 01 (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). <p>3ª série do EM - Tema Integrador: Práticas Culturais e Linguagens</p> <p>Componentes Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quintal vivo (120 horas). ✓ Saúde em movimento (80 horas). ✓ Ciência em cena (80 horas). ✓ Eletiva 01 (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). |
| <p>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas</p> | <p>2ª série do EM - O meu lugar de verso</p> <p>Componentes Curriculares:</p> |

| Itinerário Formativo por áreas de conhecimento | Organização Curricular do Itinerário Formativo |
|---|--|
| <p>Tecnologias – Itinerário: “O meu lugar de verso” (carga horária – 400 horas)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Literatura dos meus ancestrais (120 horas). ✓ Meu corpo no mundo (80 horas). ✓ Histórias que eu esqueci de lembrar (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). <p>3ª série do EM - O meu lugar de verso</p> <p>Componentes Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidades e projetos de nação (120 horas). ✓ Sentimentos de mundo (80 horas). ✓ Muito românticos (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). |
| <p>Matemática e Ciências Humanas – Itinerário: “Ver o infinito” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>2ª série do EM - Ver o infinito</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vida real (120 horas). ✓ Matemática também é cultura (80 horas). ✓ Geografando com os números (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). <p>3ª série do EM - Ver o infinito</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A lógica dos jogos (120 horas). ✓ Vivências matemáticas (80 horas). ✓ Iniciando economia (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). |
| <p>Matemática e Ciências da Natureza – Itinerário “Homo solutio” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>2ª série do EM - Homo solutio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A arte de morar (120 horas). ✓ A cidade em movimento (80 horas). ✓ Cosmos – do micro ao macro (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). <p>3ª série do EM - Homo solutio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desafios e oportunidades (120 horas). ✓ Escolhas inteligentes (80 horas). ✓ Biomatemática (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). |
| <p>Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Itinerário: “Planeta Vivo” (carga horária – 400 horas)</p> | <p>2ª série do EM - Planeta vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agricultura e soberania alimentar (120 horas). ✓ Contextos e éticas para as ciências (80 horas). ✓ Trilha ancestral: origens (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). <p>3ª série do EM - Planeta vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saúde integral (120 horas). ✓ Meio ambiente e sociedade (80 horas). ✓ Processos investigativos em tecnologias (80 horas). ✓ Eletiva (80 horas). ✓ Projeto de vida (40 horas). |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme apresentado no Quadro 2, os itinerários propedêuticos estão organizados nas quatro áreas de conhecimento, e os itinerários integrados estão aglutinados nas áreas integradas: Linguagens e Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza, Linguagens e Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O DCRB (BAHIA, 2021) orienta que, para cada itinerário propedêutico da área isolada, o estudante deverá escolher um componente obrigatório de integração da área e optar por um dos dois aprofundamentos que a área propõe para cursar nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Os itinerários integrados possuem três componentes obrigatórios para todos os estudantes que fizerem essa opção. As escolas devem escolher quais itinerários ofertar, de modo que os estudantes tenham opção de escolher entre diferentes áreas de conhecimento (BAHIA, 2021).

O desenho da proposta curricular que contempla os itinerários formativos se pautou nos resultados dos dados quantitativos, “[...] obtidos através do Sistema de Gestão Escolar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, bem como por meio da pesquisa exploratória, desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, intitulada ‘Escuta aos Estudantes’” (BAHIA, 2021, p. 77), da qual participaram 9.138 estudantes do Ensino Médio, além de outros estudos realizados por outras entidades.

O resultado desses estudos aponta que a maioria dos estudantes do Ensino Médio baiano tem interesse em aprofundar os estudos em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, e mais da metade dos interessados (52,4%) escolheram Formação Técnica e Profissional (BAHIA, 2021). Ademais, “[...] 83,1% informaram que estudam para ingressar no ensino superior e 82,6% para adquirir mais conhecimento. O total de 90,6% dos estudantes considerou que o Ensino Médio ajuda a alcançar os objetivos de vida” (BAHIA, 2021, p. 81).

De acordo com resultados da “Escuta aos Estudantes”, no que se refere aos conteúdos que gostariam de trabalhar em sala de aula, “[...] 42% indicaram temas ligados aos direitos humanos e à diversidade, de modo a tratar das diferenças de gênero, orientação afetivo-sexual, identidade étnico-racial, religiosa e outros” (BAHIA, 2021, p. 82). Ademais, outros temas são citados, “[...] ligados a manifestações artístico-culturais, como dança, música e poesia, somando 4,8%. Esses números demonstram a expectativa de que o reconhecimento das diferenças e a valorização cultural sejam assegurados no currículo” (BAHIA, 2021, p. 82).

A partir dos resultados de tais pesquisas e da defesa de uma educação pautada na perspectiva da emancipação, da formação crítica e da melhoria da qualidade do Ensino Médio, a equipe de elaboração do DCRB, sob a coordenação da SEC, elaborou a organização

da parte flexível do currículo em itinerários formativos propedêuticos, integrados e de Formação Técnica e Profissional. Tal classificação é justificada para atender aos anseios da juventude baiana e à política territorial “implantada” pelo PT na Bahia. Antes da submissão à consulta pública, o texto dos itinerários formativos propedêuticos e da Educação Profissional passou por rodadas de leituras “[...] realizadas por professores/as convidados da rede estadual, de Universidades, de alguns formadores do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e consultores/as do Instituto Reúna” (BAHIA, 2021, p. 18).

A constituição do jogo político envolvendo a política curricular dos itinerários formativos do Ensino Médio baiano aglutina articulação entre demandas críticas por justiça social e demandas instrumentais, voltadas a uma ideia de formação para o mundo em mudança e a defesa do protagonismo juvenil. Essas demandas são favorecidas também pelas demandas pelo conhecimento de base científica porque os grupos políticos articulados nas diferentes demandas que disputam o Ensino Médio na Bahia e no Brasil querem combater a ausência de conhecimentos expressa pelos resultados nas avaliações nacionais. Nesse sentido, é fortalecida a defesa por melhorar o desempenho dos estudantes baianos nas avaliações do Inep⁶¹ e, conseqüentemente, melhorar os índices do país (BAHIA, 2019a, 2021). Essa articulação de demandas aglutina os grupos universitários das faculdades de educação das universidades públicas baianas e das instituições privadas, como o Instituto Reúna e a Fundação Lemann, os quais atuam na constituição dos referenciais curriculares para o Ensino Médio baiano.

Nesse movimento, a proposta de itinerários no estado da Bahia foi organizada com a pretensão de atender à expectativa dos estudantes e melhorar a qualidade da educação nesse nível de ensino. Fez-se uma leitura sobre o percurso formativo que o aluno pretende desenvolver. Assim, é direcionado um arranjo curricular burilado por opções de itinerários direcionados para escolha dos alunos. Se estes escolherem formação profissional, será oferecido um itinerário para essa opção; se a escolha for direcionada para prosseguir nos estudos, o currículo oferece itinerários propedêuticos; ou, ainda, se a escolha dos jovens for direcionada para prosseguir nos estudos e na formação profissional, serão oferecidos os itinerários integrados e os respectivos eixos integradores que correspondem a essa opção.

⁶¹ O Inep disponibiliza as escalas de proficiência com a descrição das habilidades para cada nível de ensino da Educação Básica, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O Ensino Médio na escala do Saeb vai até o nível 8, em Língua Portuguesa, e até o nível 10, em Matemática. A média da Bahia, em 2019, ficou no nível 2. Essas informações foram acessadas no *site* da SEC/BA. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaointegral1>. Acesso em: 13 jul. 2022.

Em nome de uma proposta diferenciada que privilegia o protagonismo juvenil, são ofertadas, nos itinerários integrados e nas disciplinas eletivas, opções de complementação da suposta formação, com integração de diferentes arranjos curriculares para desenvolvimento de diversos produtos como, por exemplo: intervenções cênicas, espetáculos teatrais, produções audiovisuais, *performances*, instalações, memorial, portfólio, vídeo arte, leitura dramática, instalação de arte, exposição interativa, projetos de pesquisa, registros de leitura, *abstracts*, café e prosa com convidados, cineclube, exposições de artes, memorial, seminários, júris simulados, debates e ensaios, construção e exposição de jogos, elaboração de resenhas e de artigos científicos e composições artísticas, festival cultura corporal e eventos sobre trabalho e empreendedorismo, como *workshops*.

A política curricular do NEM na Bahia defende a organização dos itinerários como possibilidades para o “[...] estudante aprofundar seus conhecimentos, melhorar o desempenho escolar e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BAHIA, 2021, p. 213). Dessa forma, parece acenar para potencializar o interesse dos estudantes pelo trabalho e prosseguir investindo em uma carreira no Ensino Superior e/ou em um projeto empreendedor, expressando, assim, uma tradição do próprio Ensino Médio brasileiro. Ao mesmo tempo, é acionada uma articulação com as demandas neoliberais, para organização dos componentes curriculares integrados, com objetos de conhecimento que estimulem uma formação diversificada, um melhor desempenho dos estudantes nas avaliações e o desenvolvimento socioeconômico dos jovens e seus respectivos territórios.

A proposta de itinerários formativos no estado da Bahia, de acordo com o DCRB, pauta-se

[...] em, dois pontos de suma importância: o primeiro é que ao planejarem e desenvolverem a parte flexível de seus currículos, as escolas estejam alinhadas ao direito de escolha dos/as estudantes e ao seu Projeto Político Pedagógico [...]; o segundo é que associem – no caso das Unidades de Ensino públicas – às propostas curriculares de seus Itinerários Formativos com Iniciativas pedagógicas já existentes no interior da Secretaria de Educação, como, por exemplo, Enem 100%, projetos artísticos (Face [Festival da Canção Estudantil], Dance, Tal [Tempos de Arte Literária], Feste, Prove, Epa, Encante), Grêmios Estudantil, Líder de Classe, Ciência na Escola, FECIBA, ações das Unidades Escolares dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura [...] etc. Essa associação tanto estimulará o protagonismo juvenil na Rede como fomentará a política curricular da própria SEC, criando significados para todos os sujeitos envolvidos no planejamento e na construção da educação pública estadual, que deve estar alinhada às novas demandas nacionais. (BAHIA, 2021, p. 215-216).

As iniciativas pedagógicas que o texto se refere são os chamados projetos estruturantes da SEC que foram “implantados” nas escolas estaduais de Ensino Médio a partir da gestão do PT (2007) no estado. Segundo o Documento Jornadas Pedagógicas (BAHIA, 2015a, p. 2),

esta constitui uma ação composta por um “[...] conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens”. Além disso, é apontado pelo documento que o “[...] diálogo entre esses projetos possibilita uma maior articulação, que otimiza a organização do trabalho pedagógico na escola e as aprendizagens dos/as estudantes” (BAHIA, 2015a, p. 2). Os projetos estruturantes aos quais o documento Jornadas Pedagógicas se refere são organizados durante o ano letivo e abrangem as várias áreas de conhecimento.

Dessa forma, o Estado da Bahia, antes mesmo da política nacional do NEM ser homologada, já defendia uma proposta de diversificação curricular com vistas a integrar ações entre as áreas de conhecimento ao propor como objetivos dos projetos estruturantes da rede: “Integrar o planejamento coletivo, de modo a compor o currículo escolar e não como extracurricular; Consolidar as Atividades Complementares (AC) dos professores/as como espaço de formação contínua e de planejamento coletivo para a articulação das atividades” (BAHIA, 2015a, n.p.). Tais ações visam à ampliação da permanência dos “[...] jovens na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, histórico-social, cultural, artística, profissional, e familiar” (BAHIA, 2014d, n.p.), além da valorização das diversidades territoriais, da potencialização do protagonismo juvenil e melhor desempenho dos estudantes no sistema de avaliação (BAHIA, 2015a).

Acredita-se, neste estudo, que o desenho dos itinerários integrados, propedêuticos e profissionais visa atender às demandas do campo da política curricular baiana como a busca de respostas para as desigualdades sociais via empregabilidade (BRASIL, 2017a), a redução da educação ao ensino como resposta à qualidade socialmente referendada, a fixação de identidade territorial dos estudantes, a ideia de sujeito constituído na história e o cumprimento de metas nas avaliações internas e externas.

Tais discursos são constituídos por articulações entre as demandas conteudistas (aciona a aquisição de conhecimentos), as demandas pela profissionalização e as demandas para o desenvolvimento socioeconômico dos territórios de identidade. Nesse entendimento, o universal projetado – o arranjo curricular dos itinerários formativos baiano – é o momento de sutura, atravessado pela contingência radical, traída desde sempre no ato de sua afirmação. O arranjo curricular do DCRB constitui uma construção hegemônica que, como toda construção discursiva hegemônica, está em ameaça constante, “[...] traduções contextuais constantes estão em cena. Um terreno movediço de negociação, enquanto espaço vazio de poder a ser

disputado e nunca preenchido proporciona operar no vazio normativo e não no preenchimento pleno desse espaçamento” (LOPES, 2018c, p. 198).

As demandas do campo da política curricular baiana estão imersas no jogo político que busca superar o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações do Inep e reverter os elevados índices de reprovação e de abandono (BAHIA, 2021). Assim, é acionada a defesa que “[...] a Bahia precisa buscar soluções mais eficazes e céleres para ampliar as oportunidades de acesso, as condições de permanência e a garantia de aprendizagens adequadas à série” (BAHIA, 2021, p. 77). As demandas pelo melhoramento dos resultados dos estudantes nas avaliações e as demandas pela qualidade da educação têm sido utilizadas em plataformas de campanhas político-partidárias para tentar caracterizar o governo do PT como incapaz de fazer a Bahia avançar na qualidade da educação e no desenvolvimento dos territórios de identidade. A frase “Menos Educação, mais violência. Bahia, campeã em violência e pior educação do Brasil”, utilizada em diversos *outdoors* instalados por toda a Bahia, é uma bandeira defendida por representantes do Partido Social Democracia da Bahia (PSDB) forte opositor ao governo atual. Um dos representantes dessa campanha é o deputado estadual Paulo Câmara (PSDB). O parlamentar vem se posicionando sobre o tema por meio de pronunciamentos na Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) e em suas redes sociais. Em um dos *outdoors*, o parlamentar criticou os índices do Estado da Bahia, que foi considerado o pior do país em Ensino Médio, de acordo com o Ideb e, também, os altos índices de violência no estado.

De distintos modos, na escrita do texto do DCRB, a SEC parece preocupar-se em atender à política do NEM e, ao mesmo tempo, os interesses da política territorial. A articulação curricular que aproxima projetos curriculares distintos é favorecida por manter, no estado da Bahia, tanto uma articulação com consultores de instituições privadas e filantrópicas que atuam na esfera nacional quanto pelas aproximações com os projetos nacionais de integração curricular e desenvolvimento do protagonismo juvenil. Nesse processo, é acionada a participação de representantes das faculdades de educação das universidades estaduais – UNEB, UEFS, UESB –, da UFBA e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e professores de diversos territórios de identidade escolhidos pela diretoria de currículo da SEC. Além desses consultores, todo o processo de constituição do referencial curricular do estado contou com as orientações da consultoria do Instituto Reúna e da Fundação Lemann (BAHIA, 2020a, 2021).

Pensar a política em torno da construção do DCRB para o Ensino Médio da Bahia pressupõe interpretá-la como uma política de currículo que, precariamente, fixa determinados

sentidos – emancipação, formação crítica, projeto de vida, protagonismo juvenil, conhecimento, entre tantos outros –, para esse nível de ensino. A construção do documento curricular foi operada por pessoas convidadas e autorizadas via SEC/BA, subjetivadas discursivamente no processo político de constituição do DCRB. No entanto, esse grupo de pessoas não detém o poder curricular apenas, pois, provisória e contextualmente, ele detém o poder.

A política curricular baiana elucidada no texto do DCRB uma normatividade conectada à justiça social e em teorias centradas no conhecimento e propõe itinerários formativos que contemplem tais expectativas. “Nesta perspectiva, os desdobramentos acerca do entendimento da formação humana que acontece na escola [...] se remetem às concepções de currículo como ação intencional, de formação integrada, formação politécnica e formação omnilateral” (BAHIA, 2021, p. 56). Desse modo, é projetada uma formação em uma “[...] perspectiva insurgente do status quo e indutora de mudanças individuais e coletivas [...], dentro da organização curricular do Ensino Médio, em todas as áreas de conhecimento, as relações existentes entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (BAHIA, 2021, p. 47). É direcionada para os estudantes a produção de um conhecimento emancipatório com sentidos para a vida e capaz de empoderar os sujeitos, contra as formas de opressão e as desigualdades produzidas no sistema educacional e na própria sociedade.

Reitera-se, aqui, que o movimento da política do NEM na Bahia tenta projetar no texto dos itinerários formativos e do Ensino Médio regular da Bahia a leitura de um currículo que valorize a perspectiva histórico-crítica e focaliza a escola como lugar no qual pode contribuir para a transformação social. O conhecimento é acionado como instrumento a responder a problematização da prática social e é defendida a possibilidade da objetividade dos conhecimentos, construídos historicamente. Conforme aponta o DCRB:

A tendência ora tomada pelo Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia está alinhada à Base Nacional Comum Curricular, ainda que a transcenda propondo que a flexibilização do currículo não subtraia a aquisição do conhecimento historicamente acumulado. A escolha da pedagogia histórico-crítica [...] se dá pela busca da construção das mudanças do currículo referencial da Bahia com um horizonte para a educação em seu sentido integral. (BAHIA, 2021, p. 191).

É igualmente tecido um texto curricular, burilado por diferentes perspectivas teóricas. É asseverado que, na produção do DCRB, “[...] foi lançado mão das inspirações teóricas multi referenciadas, de pressupostos teóricos educacionais críticos e pós-críticos” (BAHIA, 2021, p. 16). Nessa via, o texto do DCRB, na parte introdutória (que trata sobre a concepção de currículo), tenta estabelecer sintonia com autores como Arroyo (2013), Freire (1975, 1996), Gasparin (2011), Jara (2020), Libâneo (1992, 1994), Macedo (2013), Ramos (2006, 2011),

Sacristán (2011), Saviani (2016, 2020) e Tomaz Tadeu da Silva (2010), que, genericamente, são nomeados como pensadores da pedagogia crítica. Tais autores, embora com distintas bases teóricas, se aproximam entre si pela forma como interligam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição do poder na sociedade, registros que já foram fartamente identificados com os enfoques críticos (LOPES; MACEDO, 2011).

É utilizado, no texto do DCRB (BAHIA, 2021), referências de outros teóricos, tais quais: Frangella (2016), Lopes (2004, 2019) e Macedo (2012, 2016). Essas autoras (ligadas ao pensamento pós-crítico) defendem (diferentemente dos teóricos críticos) o currículo como produção discursiva e que os saberes estão sempre em disputa, negociando espaço e a possibilidade de significação. Ademais, para elas, não há uma categorização de classe oprimido ou dominado, em oposição a um suposto dominante, que será o mesmo em qualquer situação contextual e cujo saber será sempre o mesmo em qualquer situação ou contexto, em qualquer relação de poder. Para Lopes e Macedo (2011, p. 92), o currículo não se constitui em objeto fixo “[...] nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transporta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção de significado”. Nesse entendimento, as autoras propõem pensar o currículo não como seleção de conteúdos ou de culturas, mas como produção cultural por estar inserido na luta por sua significação.

Tais aportes teóricos são acionados a responderem a uma proposta curricular para o Ensino Médio baiano que defende “[...] a construção das Diretrizes da Bahia para o Ensino Médio, nas quais serão encontradas as abordagens, em todas as modalidades, que explicitam o currículo como campo de resistência” (BAHIA, 2021, p. 55-56). É elucidado que, no DCRB “[...] apresentado à sociedade baiana, a dimensão multiculturalista do currículo também tem se destacado por defender o respeito às diferenças, ao pluralismo de ideias e à diversidade cultural” (BAHIA, 2021, p. 57). Desse modo, de forma fantasmática, é constituído um antagonismo que aglutina diferentes perspectivas teóricas de currículo, por equivalência à defesa da diferença contra um currículo que bloqueia, em contextos diversos, as múltiplas demandas particulares da diferença que lutam pela possibilidade de constituir-se e de emancipar seus projetos, sejam eles relativos às demandas de gênero, de identidade territorial, de capital-trabalho, de raça, entre tantas outras.

A conexão entre resistência e emancipação é tão marcante no DCRB e opera na defesa de que seja exacerbada nos itinerários formativos a possibilidade de fortalecer práticas e valores associados à divisão social do trabalho, a superação das contradições vividas pelos

estudantes, de modo a superar as formas de submissão e de dominação. Essa defesa é acionada na concepção de currículo conforme aponta este excerto:

[...] a intencionalidade, explicitada nestas DCRB, de que o Currículo, que doravante será fonte de estudo e guia para os/as docentes baianos, se configure como um instrumento de ampliação das possibilidades de aprendizagem para as juventudes do nosso Estado, de desenvolvimento intelectual, de emancipação, de resistência, que se enriqueça a partir das vocações e especificidades inerentes aos diversos territórios baianos e que se concretize nas dinâmicas de cada escola, em cada estudante e em cada comunidade. (BAHIA, 2021, p. 58).

É preconizado que o documento normativo constitui modos de conhecer capazes de formar indivíduos para uma leitura social crítica dos territórios em que estão inseridos e de reconhecimento de si na estrutura social desses territórios; e, assim, mobilizá-los à transformação, ao envolvimento com propósitos que apontem para a emancipação que a estrutura curricular baiana tende a pôr como possibilidade.

Em nome do respeito às diferenças, é disponibilizado no DCRB um leque de itinerários formativos atinentes a construir um sujeito baiano enredado em sua essência, racional, centrado e capaz de operar plenamente em contextos projetados como o Território de Identidade, a sociedade e o mundo contemporâneo. Nessa via, a articulação discursiva na defesa da constituição do “sujeito baiano” tenta um ordenamento, normatividade na proposta curricular, com vistas a produzir universais como: melhorar a qualidade do Ensino Médio, emancipação e justiça social nos territórios de identidade, entre outros.

Em tais articulações, também são mobilizadas as dimensões do afeto que atuam na produção da política curricular e reverberam, por exemplo, nas escolhas de autores e autoras que são utilizados no texto do documento. O afeto atua como “moto”, que, ao mesmo tempo, mobiliza/subverte demandas (LACLAU, 2011). Na articulação em torno da escrita sobre o currículo no DCRB, considerou-se que “[...] as múltiplas dimensões da formação humana, mediadas pela escola, acontecem também pela mediação de diferentes currículos, [...] como elos para o diálogo mais próximo com os/as diferentes teóricos/as e estudiosos dos campos curriculares” (BAHIA, 2021, p. 55). Dessa forma, são acionadas diferentes abordagens teóricas (como a teoria crítica e autores ligados a essa abordagem, mas que pensam o currículo de diferentes modos e, também, autores da teoria pós-crítica) e selecionados autores e autoras que se confrontam com o registro instrumental, ainda que focalizem diferentes abordagens e, por vezes, antagônicas, como os temas geradores de Paulo Freire, os registros marxistas de Dermeval Saviani e a educação integral de Anísio Teixeira.

É ressaltada, no texto do DCRB, a referência ao educador baiano Anísio Spínola Teixeira, considerado, pelos baianos, “[...] importante personagem na história da educação brasileira [...] pioneiro nas discussões sobre educação integral, educação básica pública,

preparação do cidadão para a vida em democracia” (BAHIA, 2021, p. 457). Nesse escopo, a obra de Anísio Teixeira é utilizada como referência por considerar que o seu legado voltado à “[...] à educação extrapola os limites territoriais e assumiu de vez um espaço filosófico que permeia até hoje o pensamento de uma escola plural e para a vida em democracia, alicerçada em parâmetros que dialogam com a contemporaneidade” (BAHIA, 2021, p. 457). É referendado, também, o educador Paulo Freire, por ele defender a perspectiva do currículo escolar como dimensão para a emancipação humana. “As concepções de educação freireana atravessam os currículos da educação básica escolar da Bahia, [...] que tem o ser humano como centro e como sujeito histórico criador e transformador” (BAHIA, 2021, p. 57).

Como Borges e Lopes (2021) pontuam, nos caminhos discursivos, qualquer fixação de sentidos passa pelo investimento afetivo, sejam eles em nível individual ou coletivo, assim como, por vias objetivo-subjetivas, os afetos se movimentam; operam por deslocamentos/condensações e fogem ao controle. No caso da política baiana sobre os itinerários formativos, há formações discursivas em torno da formação, em uma “[...] perspectiva omnilateral, para a cidadania e o trabalho, visado à formação de sujeitos éticos, críticos e reflexivos” (BAHIA, 2019d, n.p.) de modo a favorecer “[...] o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade” (BAHIA, 2021, p. 52).

Desse modo, é também asseverada, na política curricular baiana, a formação propedêutica e profissionalizante que aponta para os estudantes adquirirem “[...] habilidades e competências específicas para a continuidade dos estudos, sobretudo, para a inserção e permanência num futuro mercado de trabalho” (BAHIA, 2021, p. 443). Vale destacar que os investimentos afetivos na política curricular para o Ensino Médio baiano, particularmente os itinerários formativos, deslizam de uma cadeia discursiva para outra. Ao mesmo tempo em que encaminha para concepções estruturais científicistas, reivindicando o conhecimento, a eficiência e a preparação para o trabalho, o discurso capilariza defendendo uma postura emancipatória, salvacionista, capaz de garantir a justiça social, passando a operar em um registro da utopia e a acionar diferentes perspectivas teóricas em prol do projeto educacional.

É possível afirmar que todas as políticas públicas, inclusive as educacionais, envolvem entrelaçamentos entre o poder público e o mercado. No caso da Bahia, não é diferente e ainda busca a participação de representantes da sociedade civil dos 27 territórios de identidade e dos “[...] segmentos educacionais do Estado – estudantes, profissionais da educação básica, famílias, profissionais da educação das instituições de Ensino Superior (IES), representantes das entidades educacionais em geral, dos movimentos sociais” (BAHIA, 2021, p. 16). É focalizado o discurso de que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento

socioeconômico sem perder de vista o desenvolvimento omnilateral, propondo itinerários que favoreçam a melhoria da qualidade do Ensino Médio baiano, condizentes com essa ideia.

Ao enfatizar a tradução de textos políticos, defende-se, neste estudo, que traduções ocorrem o tempo todo, mas a política se desenvolve nos envolvimento que buscam o controle da interpretação. A tradução reativa disputas pela significação, tornando possível o jogo político e as possíveis ampliações dos espaços de poder. Para Bennington (1996), a tradução é um operador em qualquer texto: nem mesmo um texto com poder de coerção, como texto de uma lei, está imune às interpretações e às possibilidades de ações imprevistas. Há traduções porque não há uma presença que seja exterior à linguagem que garanta o sentido ou o bloqueio da significação. Sempre há iterações, imersas em toda reiteração na significação, fluxos constantes de sentidos dos significados nos significantes (DERRIDA, 2008).

Nesse entendimento, defende-se, nesta pesquisa, que, a partir da inserção contextual das normativas nacionais para o NEM nos estados brasileiros, dinâmicas imprevisíveis e contextuais em outras relações de poder entram em jogo, possibilitando ativar outros significados e a circulação de outros significantes, tanto para o arranjo de itinerários formativos, projetos de vida dos estudantes, quanto para a organização do próprio currículo. Dessa maneira, por maiores que possam ser as tentativas de a política de centralização curricular bloquear a luta pela significação do currículo, a disputa pelo significado político do currículo permanece. O arranjo curricular pensado para os itinerários formativos da rede baiana, sem a dimensão do político, se inscreve na óptica da repetição e da reprodução. Essa é uma impossibilidade, uma vez que o texto curricular está imerso na textualidade que constitui o mundo, e a tradução abre espaço para o imprevisível, ameaçando qualquer sedimentação na política curricular baiana.

A tradução baiana das normativas nacionais cria um currículo com arranjo de itinerários formativos que aciona o desenvolvimento socioeconômico sem perder de vista o desenvolvimento omnilateral. Ao mesmo tempo, aponta que a proposta curricular é “[...] constituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os/as estudantes do território nacional” (BAHIA, 2021, p. 91). Assevera que, no “[...] Estado da Bahia, a Formação Geral Básica demarca a importância da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade” (BAHIA, 2021, p. 91).

Essa interpretação da organização curricular no estado da Bahia difere da proposta de currículo nacional, que é pautada em perspectivas neoliberais que defendem as competências

e as habilidades a serem formadas pela escola para assegurar, por exemplo, a melhoria dos índices educacionais nas avaliações externas. Todavia, ambos operam com a ideia de formação centrada em conhecimentos científicos na constituição de sujeitos capazes de exercer um papel motivador na educação, um protagonismo juvenil. Dessa forma, o ensino, na interpretação baiana, deve ser pautado no conhecimento crítico para ser apropriado pelos indivíduos com vistas ao protagonismo juvenil, à transformação em sujeito crítico, emancipado, capaz de responder às demandas sociais.

O protagonismo juvenil na proposta curricular estadual, ao mesmo tempo em que se aproxima da perspectiva nacional, se distancia da noção individual, de cunho mais instrumental, focalizada na avaliação de centralização curricular nos resultados. Mesmo defendendo uma preocupação com o desenvolvimento socioeconômico e a posição do Estado nos índices educacionais, a política curricular baiana defende um projeto coletivo que tenta incorporar as demandas sociais dos territórios de identidade.

Nessa via, a contingência aglutina demandas curriculares diferenciadas, como a defesa do conhecimento na perspectiva histórico-crítica do currículo, de forma destacada em várias partes do documento do DCRB e nas demandas neoliberais, que busca “[...] apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho” (BAHIA, 2021, p. 52). As decisões processadas na política baiana projetam sintomaticamente a organização curricular em áreas de conhecimento e em itinerários formativos como tentativa de promover a formação integral e a inclusão dos estudantes baianos no mundo contemporâneo. Simultaneamente, o conhecimento é interpretado como remédio (DERRIDA, 1991a) à instabilidade/precariedade do Ensino Médio baiano, por supostamente ser um meio de emancipação, de formação crítica que favorece o protagonismo juvenil, contribuindo para desenvolver as potencialidades dos territórios baianos.

A reiteração significativa do termo “conhecimento” abre a alteridade, pulverizando sentidos e possibilitando a composição de diferentes cadeias de significação sobre o texto do DCRB, particularmente do nome “itinerário formativo”. O DCRB aponta:

Acredita-se que os Itinerários Formativos propostos para o Ensino Médio Baiano possam colaborar, sobremaneira, para tornar as aprendizagens dos/as estudantes mais significativas e, ao mesmo tempo, contribuir para que façam escolhas críticas e com autonomia. Serão também uma oportunidade para que a educação baiana, como um todo, exercite uma perspectiva histórico-crítica do currículo, em que o processo de educar conduz os sujeitos a interferirem sobre sua realidade e contribuam para o seu próprio crescimento e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e emancipadora. (BAHIA, 2021, p. 217).

Esse sujeito racional projetado na proposta dos itinerários formativos para o Ensino Médio baiano direciona para a ideia de uma essência/um ser capaz de intervir e de modificar o

mundo. Como se vem defendendo ao longo desta tese, a partir da Teoria do Discurso, acredita-se que o sujeito se constitui pela falta/incompletude (como realçado no primeiro capítulo desta tese); esta, por sua vez, impele à luta política. É essa incompletude/falta constitutiva que permeia o social e permite entender o sujeito que possibilita suplementar a educação e o currículo, adicionar algo no sentido de suprir – requerer completude ou chamar à presença – o que está ausente nas políticas e nos discursos escolares, o que se julga ausente no social pensado como totalidade (LOPES, 2018b; CUNHA, 2015). Nesse entendimento, a falta constitutiva do terreno social “[...] abre à possibilidade de entender o sujeito como sujeito de decisão e, ao mesmo tempo, de postular a impossibilidade da identidade (de um sujeito centrado e consciente)” (CUNHA, 2015, p. 134). Assim, ao fazer vulto à ordem simbólica, decidir como quer se constituir, o sujeito comparece sempre como subjetivação. Ele se constitui como uma suposição de nossa parte e desliza na cadeia significativa, pois o sujeito projetado é sempre suposto (LACLAU, 2011; LOPES, 2018b).

Quaisquer propostas de itinerários formativos ou de projeto de vida estão abertas a interpretações curriculares contextuais que produzem significações que escapam à intenção de dizer ou mesmo ser capaz de determinar a vida dos estudantes (LOPES, 2019b). A política curricular da Bahia defende que é preciso assegurar itinerários formativos e projetos de vida em que os “[...] estudantes não tenham apenas um percurso formacional [...], mas que os permita perspectivar a continuação dos seus estudos [...] e aspirar a formas de atuação no mundo do trabalho, bem como se enxergar como agente de transformação social” (BAHIA, 2021, p. 89). A tradução do que se nomeia itinerário formativo é acenada na tentativa de significar as condições para a justiça social, a emancipação e prover o projeto de vida, o desenvolvimento social, tecnológico e científico. Para tanto, aciona o currículo como a proposta de ação educativa que deve ser “[...] constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes [...] e saberes dos/as estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades” (BAHIA, 2021, p. 52).

De distintos modos, a preocupação com a formação da identidade dos jovens baianos constitui, hegemonicamente, os argumentos em prol da defesa de proposta curricular que mantenha o alinhamento entre sujeito e sociedade, oriente para uma lógica da centralidade no conhecimento como garantia para a formação das necessidades sociais e humanas e que seja capaz de instrumentalizar cognitivamente, libertar das opressões e emancipar os indivíduos.

As disputas políticas contextuais nas unidades escolares produzirão diferentes formatos e propostas de itinerários formativos. Todas as tentativas de inscrição, de

fechamento da significação do projeto de vida dos estudantes e de supostos itinerários que darão conta de contemplá-los é uma ilusão. Nenhuma proposta é capaz de contemplar em sua plenitude um suposto projeto de vida. A vida dos estudantes é sempre subjetivada/demandada, constituindo-se permanentemente nas relações contingentes e precárias, de modo plural, em diversas relações. Ademais, por mais que haja tentativa de controle normativo em jogo, o diferir, a tradução, permanece atuando; dessa forma, outras formas de significação para essa política curricular podem ser pensadas nas redes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o currículo em diálogo com os aportes dos estudos pós-estruturalistas possibilitou interpretá-lo em uma perspectiva discursiva. Essa concepção de currículo, assumida na escrita desta tese, é desafiadora, pois dessedimenta a ideia de prescrição do instituído e insere o texto curricular no entendimento do possível/impossível. Desse modo, foi problematizada a ideia de estancamento do fluxo de significação dos textos curriculares produzidos pela SEC/Suped da Bahia, o cerceamento e a univocidade dos sentidos.

Dessa forma, argumentou-se sobre a tradução do discurso de desenvolvimento territorial e sua repercussão nas normativas e nas orientações curriculares construídas para o Ensino Médio da Bahia (aqui me refiro aos documentos que foram investigados na tese (BAHIA, 2015b, 2018b, 2019a, 2020a, 2020, b2021)) que adere uma legibilidade racional defendida pela política nacional de reformulação curricular do nível médio (BRASIL, 2017a, 2018a) e uma aproximação às teorias críticas de currículo fortemente defendidas pela política curricular baiana. No entanto, como realçado nesta tese, antes mesmo da publicação da atual Reforma do Ensino Médio, a Bahia já defendia, nas Orientações Curriculares Gerais para o Ensino Médio de 2015, a divisão do currículo em parte geral organizada em áreas de conhecimento e em parte diversificada.

Nesse movimento, os significantes e as expressões “ciência”, “conhecimentos construídos historicamente”, “bens culturais”, “prática social transformadora da realidade”, “olhar ampliado e crítico sobre sua realidade”, “desigualdade”, “igualdade”, “pensamento crítico e engajado”, “projeto de transformação social”, “engajamento social”, “emancipação e construção de uma sociedade mais igualitária” (BAHIA, 2021), entre outros, entram em jogo, sendo passíveis de serem substituídos uns pelos outros, possibilitando que noções histórico-críticas sejam imersas em um discurso de defesa de conteúdos essenciais (básicos), como sugerido pela BNCC (BRASIL, 2018a). A textualização da política aglutina esses significantes, na tentativa de inseri-los nas normativas curriculares do Ensino Médio. Esses significantes são traduzidos como necessários para os jovens baianos garantirem a ascensão socioeconômica e sociocultural de suas vidas e, respectivamente, de seus territórios de identidade. Essa forma de interpretar a política curricular baiana difere de outros estados da federação.

Nesse sentido, provisoriamente, a proposta curricular baiana interpreta que o currículo deve ser pautado a partir de sua aproximação com as teorias críticas, sem perder de vista sua relação com o que orienta a BNCC, a partir da consideração de competências e de

habilidades. A defesa da transformação social e da justiça social, a formação de juventudes baianas, o estímulo de um olhar crítico, a ampliação das aprendizagens, as relações interpessoais na escola, a garantia das mesmas condições de aprendizagem, a atenção política de territorialidade baiana e que os currículos considerem as especificidades das juventudes baianas (BAHIA, 2021) são sintomaticamente utilizados como remédio – *Pharmakon* (DERRIDA, 1991a) – que devem compor o currículo, particularmente a parte flexível, considerada nas normativas curriculares do DCRB como a mais desafiadora da nova arquitetura curricular do Ensino Médio baiano.

Nessa acepção, os itinerários formativos são traduzidos na política curricular baiana como meio de tornar a formação do nível médio mais atrativa, diversificada, respondendo aos interesses dos estudantes, sem perder de vista os processos de aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Ademais, a flexibilização do currículo é interpretada pela política curricular baiana como meio de desenvolver o protagonismo juvenil dos estudantes, considerando seus Projetos de Vida e os aspectos referentes às peculiaridades dos territórios de identidade da Bahia.

O currículo é então acionado como meio de garantir o fortalecimento das identidades dos jovens baianos, interpretados pela política curricular baiana como os sujeitos responsáveis por construir um dado projeto social, a partir do projeto das suas vidas. Desse modo, os itinerários formativos são escolhidos pelos estudantes de forma prematura, segundo uma interpretação preestabelecida do social, em contextos que não constituem os mesmos para a vida de cada estudante. Nesse sentido, os itinerários formativos tornam-se um caminho supostamente possível, para inserção social da juventude e desenvolvimento socioeconômico e cultural dos territórios de identidade.

Essa forma de interpretar a política curricular do Ensino Médio e dos itinerários formativos é identificada exclusivamente no estado da Bahia. Por ser uma produção das articulações políticas contingentes existentes apenas nesse estado, adota-se uma proposta de desenvolvimento utilizando a noção de Território de Identidade como unidade de gestão administrativa que atravessa a política curricular e associa ao currículo e ao trabalho pedagógico o desenvolvimento territorial, a justiça social, a formação omnilateral, a educação e a cultura. Essa proposta de desenvolvimento territorial reverbera na constituição dos textos normativos e orientadores do currículo das escolas de Ensino Médio da Bahia.

Nesse movimento, a escrita do texto a todo o momento buscou pensar sobre a política curricular do Ensino Médio baiano como espaço vazio que é preenchido por diferentes interpretações discursivas (discursos concebidos, aqui, também como prática), processos de

significações e de hegemonização que operam por meio de negociações entre ações políticas capazes de engendrar diferentes processos de significação. Todos esses processos são híbridos, submetidos à suplementação, nos quais se insere o currículo apenas dentro das condições de possibilidade de significação contextual.

Nessa via, esta tese procurou rejeitar a ideia na qual é possível estabelecer significações fechadas sobre a política curricular para o Ensino Médio baiano e do arranjo curricular dos itinerários formativos, desenhados por essa política, no texto do referencial curricular da Bahia. E que estas significações para o Ensino Médio fossem capazes de direcionar determinados projetos pensados como possibilidades planejadas e programadas para os 27 territórios de identidade da Bahia.

Nesses termos, esta tese reafirma a defesa de que a política curricular baiana e a arquitetura dos itinerários formativos propostos para o Ensino Médio no estado da Bahia (aqui penso também a política curricular em geral e a educação) é disputada no âmbito do político, sempre abertas à traduzibilidade. Essa ideia arranca os indivíduos de uma possível zona de conforto da possibilidade de controlar os processos de produção de sentidos e impulsiona a pensar o currículo como tradução, lugar híbrido, indecível, imerso no movimento intersubjetivo de significação, permeado por negociação que articula, de forma precária, provisória, contingencial e contextual a sua produção.

Nessa via, defende-se o pensamento de que se produz a relação dos indivíduos com os objetos por meio da ambiguidade e da imprecisão, constitutivas da linguagem. É nesse campo simbólico que se constitui o social por uma falha/falta, uma fissura e, nesse mesmo campo, os indivíduos se constituem como sujeitos cindidos. Com a teorização de Laclau e as contribuições dos seus tradutores no campo do currículo, afirma-se, neste estudo, que o lugar dessa falta/falha é, para a política, o horizonte do desejo de plenitude que possibilita a busca pela sutura do social, dos processos de significação e por plenitude na política. Realçou-se, nesta pesquisa, que a política busca estabilizar o social, criando, em meio aos conflitos políticos, certa ordem social precária, e o político reforça a dimensão antagônica e conflituosa constitutiva da sociedade, ao dessedimentar as estabilizações, as tentativas de cristalizações, a partir das quais decisões precárias são tomadas e tentam ser alçadas ao patamar de certezas inabaláveis.

Do mesmo modo, operou-se, neste estudo, com a ideia da tradução como operador na textualidade. A tradução atua, surpreende e interrompe os sentidos supostamente sedimentados nos textos investigados nesta pesquisa. Entretanto, e ao mesmo tempo, com o pensamento da desconstrução, as lutas políticas contextuais envolvendo a política curricular

para o Ensino Médio no Brasil e na Bahia foram interpretadas. Essas lutas discursivas ocorrem por meio de um “corte” no social e, por meio dele, existem possibilidades de decisão na política. Ao mesmo tempo em que há uma tomada de decisão, imerge o afastamento de toda a programação, definição curricular a guiar o trabalho das escolas, assim como a interrupção de algo que inscreve e marca a ruptura.

Com isso, a política curricular solicita uma interpretação, um deslocamento, uma intervenção, para que tenha lugar possibilidades outras, marcadas pelo imprevisível, compreendido como por vir. Esse imprevisível, por sua vez, convoca a responsabilidade e o advento do outro que não pode ser reconhecido, pois ele não se constitui como um sujeito antecipável ou um objeto apreensível.

Com a perspectiva derridiana da tradução e da desconstrução, realçou-se, neste texto, que a luta política envolvendo o Ensino Médio, no Brasil, particularmente na Bahia, está imersa na textualidade em que se constitui o jogo político-curricular pela definição de modelo/formato de currículo flexível. Esse jogo consiste na promessa daquilo mesmo que não se pode alcançar, pois a tradução contextual opera a cada leitura do texto e o sentido é traído em sua afirmação ou recuperação. Nesse viés, os arranjos de itinerários formativos disponibilizados no Volume II do DCRB se abrem para uma multiplicidade de interpretações, possibilitando que, nas escolas, ou em qualquer lugar em que esse texto político for acessado, serão produzidas diferentes traduções contextuais, e outros formatos de produção curricular entrarão em circulação.

Com essa discussão, defende-se, nesta pesquisa, que o texto do Volume II do DCRB (ou qualquer texto normativo) não constitui uma regra no seu sentido sistemático, sistematizador para guiar o currículo do Ensino Médio da Bahia. Reafirma-se que o texto é desde sempre tradução que foge a qualquer fundamento e não se permite ser delimitado com um único traço. Em outras palavras, a tradução do DCRB constitui-se pela presença de traços de outras leis, teorias curriculares, movimentos políticos que não se encerram na escrita do documento.

Nesse entendimento, a tradução e a desconstrução operam o tempo todo, na leitura do texto curricular, arrombando qualquer tentativa de fixação de sentido. O processo de diferimento permanece nas múltiplas relações contextuais em que o texto proposto pela SEC/BA for acessado. Mesmo que o texto normativo seja utilizado como suposto guia para a organização dos currículos do Ensino Médio baiano, ele não consegue apagar os movimentos diferenciais, pois a tradução nos diferentes espaços do social impossibilita qualquer plenitude hegemônica. A própria relação de causa (o suposto texto original publicado pela SEC/BA) e

de efeito (tradução) desloca-se e ganha sentidos em relações contextuais incontroláveis e impossíveis de serem previstas. É dessa forma que o texto do DCRB se faz existir, visto que a tradução designa sempre a transformação e, portanto, a disseminação de sentidos que a todo o momento é acessado pela própria lei da tradução e, ao mesmo tempo, é passível de ser desconstruído por colocar em xeque os enunciados do texto.

Dentre as questões tratadas nesta tese, problematizou-se a ideia de formação atinente à apropriação de conhecimentos capazes de munir os estudantes para alcançar a emancipação, a superação do baixo desempenho nas avaliações internas e externas e promover o desenvolvimento socioeconômico dos territórios de identidade. Buscou-se ultrapassar a significação de conhecimento curricular como um objeto, um dado, uma informação, algo selecionado em uma cultura reificada.

Destaca-se que a forma como se compreende, neste estudo, o conhecimento não significa diminuir sua importância nas políticas curriculares. Inclusive pelas motivações teóricas que envolvem este trabalho de tese, acredita-se não haver problema em negociar sentidos de currículo como conhecimento, desde que seja desconstruída a ideia de que o conhecimento está nos livros, nos arranjos curriculares e nas ementas sugeridas em determinado documento, por exemplo.

Dessa feita, significa desconstruir a ideia de que um arranjo curricular que seleciona objetos de conhecimento por si só possa dar conta do planejamento curricular. É preciso considerar que uma seleção é sempre arbitrária, produzida em meio a relações de poder que excluem formas de conhecer impossíveis de serem enunciadas. Significa, ainda, diminuir a possibilidade de que, a partir de um determinado arranjo curricular, seja possível selecionar conhecimentos disciplinares (mesmo que estejam integrados em áreas de conhecimento), e se possa defender a ideia de um currículo específico, Currículo Bahia, desconsiderando a pluralidade de saberes decorrentes das pluralidades de desejos que envolvem os estudantes, os professores e os gestores educacionais, dentro e fora da escola.

Argumentou-se, nesta pesquisa, que é acionado, na política curricular da Bahia, um currículo voltado à formação de sujeitos para atuar em determinado Território de Identidade que não se encontra. É acionado um conhecimento direcionado para a produção de soluções para o trabalho, para as relações humanas e para a valorização de conhecimentos que responda aos desafios da contemporaneidade.

Trabalhou-se na escrita da tese tentando dessedimentar significações estabilizadas sobre a política curricular baiana. Essas significações tentam apontar para uma lógica que reduz a incompletude e a complexidade do social, com suposição de os arranjos curriculares

propostos no DCRB garantirem a plenitude dos estudantes e seus territórios de identidade. Nessa esteira, buscou-se pensar a política curricular como acontecimento do impossível, como a ilusão de uma linguagem que não se permite apreender e ser traduzida de uma vez por todas. O texto da política curricular está imerso naquilo que está sempre por vir, possibilitando transitar entre os discursos acerca das propostas curriculares e, por meio da desconstrução, interrogá-las e suspendê-las.

Outras leituras, outros arranjos curriculares vão poder ser feitos nas escolas baianas a partir de 2023, pois o processo de tentar “programar” a proposta de itinerários formativos continua; tratei aqui sobre como a política curricular da Bahia interpreta aquilo que se nomeiam itinerários formativos. Ademais, a proposta de itinerários formativos desdobra-se em processos de negociações, de traduções contextuais, e diferentes formatos poderão ser tecidos naquilo que diz ser o cotidiano das escolas.

Há possibilidades razoáveis de afirmação de arranjos curriculares de itinerários formativos atinentes ao DCRB da Bahia, desde que sejam pensados como algo em processo, que está para ser produzido, em respostas contextuais, abertas ao por vir. Essas respostas são acionadas, como acontecimentos que entrelaçam decisões contingentes e precárias na escola e para além dela.

Os itinerários podem ser negociados com a comunidade escolar. No entanto, assim como a própria vida dos estudantes, os itinerários estão imersos na esfera do acontecimento (DERRIDA, 1991b) que se apresenta como o inesperado, o imprevisto. Nessa perspectiva, nenhuma proposta carrega em si a transferência/transparência de sentidos de uma literalidade e não joga com a redução da vida a um projeto ou itinerário formativo. O acontecimento, tal como pensado por Derrida (1991b), possibilita situar, por exemplo, um suposto projeto de vida e as propostas de itinerários na ordem do traduzível e do intraduzível e, por isso, é alheio à previsibilidade.

Nesse aspecto, realça-se que a precariedade da linguagem torna possível a ação política (LACLAU; MOUFFE, 2015), na medida em que desconstrói toda tentativa de um projeto racional de universalização. Ainda que se acreditasse falar a mesma língua – aquela que estaria na proposta curricular dos itinerários formativos da Bahia –, como em uma ideia de estar operando de maneira transparente na linguagem, se conseguiria no máximo idiomatizar diferencialmente, fazendo inscrições traduzidas e indefinidas na opacidade da linguagem. A interpretação para os dez itinerários formativos, propostos pelo DCRB, para as escolas de Ensino Médio regular da Bahia, se constitui como inscrições na escrita sujeitas à tradução, que interdita a constituição plena do significado para os itinerários, ao mesmo

tempo em que possibilita, pela iteração, a produção de diferentes sentidos sobre o texto curricular.

Como sinalizado ao longo desta tese, as políticas curriculares, educacionais, os textos normativos e as propostas de itinerários formativos estão sujeitos a uma série de interpretações e de recriações quando imersos nas relações contextuais dos diferentes espaços educativos. Tal movimento se dá a todo o momento, por esses textos estarem em constante fluxo, ao serem lidos em diferentes contextos discursivos; estão sujeitos a uma série de interpretações, de apagamentos, de deslizamentos, de contestações, de suplementações. Esse movimento do texto ocorre em múltiplas direções e, do mesmo modo em que as orientações assinadas como oficiais são reinterpretadas, estas acionam formas outras de entendimentos sobre aquilo que se diz ser a política curricular (nesse caso específico, os dez itinerários formativos disponibilizados para o arranjo curricular do Ensino Médio regular das escolas baianas).

Recorre-se, aqui, a Lopes e Macedo (2011) para realçar o argumento de que, no entendimento do currículo como produção discursiva e cultural, não é possível assumir previamente a vida, pois esta se constitui como experiência imprevista, de um sujeito imaginado. Nessa acepção, não há como determinar um projeto, um itinerário capaz em termos de projeto de vida, de conhecimento, de competências e/ou de habilidades para determinar a completude da vida. O próprio mundo está imerso na experiência do acontecimento, do por vir. O futuro dos estudantes está por ser decidido frente aos entrelaçamentos, aos quais, em cada contexto, identificam e contingencialmente respondem.

Pensar a proposta curricular do Ensino Médio baiano desde a lógica derridiana da tradução como acontecimento não é desconsiderar que sempre haverá o intento de construção de uma concepção de currículo, para tentar atender à ordem social que se deseja. Diferentemente, significa entender que essas tentativas se constituem somente nas relações contextuais e compõem negociações, interpretações provisórias sobre a vida.

Acredita-se que seja mais produtivo pensar os itinerários formativos no processo de negociações de modo a tomá-los como possibilidade de inter-relações de saberes de diferentes áreas e, principalmente, no que toca às possibilidades integradoras que eles apresentam e poderão se desdobrar em diferentes formatos naquilo que diz ser o cotidiano das escolas, a partir daquilo que considera como temática a ser tratada. Nesse entendimento, elucida-se que a leitura e as interpretações realizadas neste trabalho de tese se constituem como traduções parciais, envolvidas pelo pensamento da desconstrução derridiana que rompe com a ideia de que é possível cercear as relações de poder e as disputas pela significação e, assim,

categorizar, determinar uma política para ser “implementada”. Como assevera Lopes (2018b, p. 135), os textos são “[...] legíveis e ilegíveis não por uma escolha de quem escreve ou por uma característica intrínseca ao modo de estruturar a escrita, mas porque há linguagem, excesso de enunciações e intervenção”.

A tradução contextual da política curricular para o Ensino Médio realizada neste estudo (como qualquer leitura) se constitui como leitura parcial, haja vista a impossibilidade de controlar a interpretação do processo político. Nessa via, os trabalhos futuros poderão ser desenvolvidos no sentido de investigar a reverberação da política de itinerários formativos em colégios baianos, particularmente sobre os efeitos dessa política na formação discente e docente.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio. **ANPEd**, [s. l.], 15 dez. 2014. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

ARAUJO, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Cassimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18297.067>

ARROJO, Rosemary. As questões teóricas da tradução e a desconstrução do logocentrismo: algumas reflexões. *In*: ARROJO, Rosemary. (org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 79-79.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In*: DAYRELLY, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carlos Linhares. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 53-73.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAHIA. **Análise Territorial da Bahia Rural**. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2004.

BAHIA. **Cartilha do PPA Participativo**. Salvador: Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – Seplan, 2007a.

BAHIA. **Decreto Lei Nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007**. Modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, disciplina o Fundo Financeiro da Previdência Social dos Servidores Públicos do Estado da Bahia e o Fundo Previdenciário dos Servidores Públicos do Estado da Bahia, em observância ao art. 249, da Constituição Federal de 1988, e dá outras providências. Salvador: Legislação Estadual, [2007b]. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/AUDITORIA_LEI_10955_21DEZEMBRO2007.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

BAHIA. **Decreto Nº 11.355, de 4 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador: Legislação Estadual, [2008]. Disponível em: [https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20dos,Ver%20%C3%B3pico%20\(144%20documentos\)&text=PAL%C3%81CIO%20DO%20GOVERNO%20DO%20ESTADO,04%20de%20dezembro%20de%202008](https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20dos,Ver%20%C3%B3pico%20(144%20documentos)&text=PAL%C3%81CIO%20DO%20GOVERNO%20DO%20ESTADO,04%20de%20dezembro%20de%202008). Acesso em: 16 maio 2020.

BAHIA. **Decreto Nº 12.354, de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador: Jusbrasil, [2010a]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>. Acesso em: 16 maio 2020.

BAHIA. **Programa Pensar Bahia, construindo nosso futuro (2023)**. Caderno I, módulo Educação como vetor de desenvolvimento. Salvador: SEPLAN, 2010b. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/DOWNLOAD_47.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BAHIA. Consultas – Territórios de Identidade. **Observatório do Trabalho**, Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte, 2011a. Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/bahia/territorios.php#:~:text=Desde%20ent%C3%A3o%20o%20extenso%20territ%C3%B3rio,a%20partir%20da%20realidade%20local>. Acesso em: 23 out. 2022.

BAHIA. **Decreto Nº 12.829, de 4 de maio de 2011**. Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, Unidades Escolares, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador: Jusbrasil, [2011b]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1027674/decreto-12829-11>. Acesso em: 26 out. 2022.

BAHIA. Lei Nº 12.630, de 7 de janeiro de 2013. Atualiza os limites dos Municípios que integram o Território de Identidade Costa do Descobrimento na forma da Lei nº 12.057/2011 [...]. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: ano XCVII, Salvador, BA, n. 21.037, p. 1-3, 8 jan. 2013.

BAHIA. **Lei Nº 13.204, de 11 de dezembro de 2014**. Modifica a estrutura organizacional da administração pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Salvador: Leis Estaduais, [2014a]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13204-2014-bahia-modifica-a-estrutura-organizacional-da-administracao-publica-do-poder-executivo-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 maio 2020.

BAHIA. **Lei Nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. Salvador: Normas Brasil, [2014b]. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html. Acesso em: 18 maio 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Complexos Integrados de Educação. **Estado da Bahia**, 2014c. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/complexosintegrados>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Educação Integral. **Estado da Bahia**, Salvador, 2014d. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaointegral1>. Acesso em: 10 set. 2020.

BAHIA. Todos pela Escola. Para garantir aos estudantes o direito de aprender. **Estado da Bahia**, 2014e. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/todos-pela-escola>. Acesso em: 18 maio 2020.

BAHIA. **Política Territorial da Bahia**. Colegiado de Desenvolvimento Territorial, Bacia do Rio Grande, Oeste da Bahia. 2014f. Disponível em: <https://www.codeterbaciadoriogrande.com.br/politica-territorial>. Acesso em: 23 maio 2022.

BAHIA. **Documento Jornadas Pedagógicas**. Salvador: Secretaria da Educação, 2015a.

BAHIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: orientações gerais. Salvador: Secretaria da Educação, 2015b. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/orientacoes-gerais.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BAHIA. **Educar para transformar** – um pacto pela educação. Salvador: Secretaria da Educação, 2015c. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/documeto-base-educar-para-transformar.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BAHIA. **Decreto Nº 16.718, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a instituição e organização dos Complexos Integrados de Educação, no âmbito do sistema público de ensino, articulados com Instituições públicas de Ensino Superior, e altera o Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015. Salvador: Estado da Bahia, Casa Civil, [2016a]. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-16718-de-11-de-maio-de-2016>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BAHIA. **Lei Nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, [2016b]. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2016/1/ei-pee-ba-2016-ok.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BAHIA. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário – PTDSS**: Território de Identidade Costa do Descobrimento. Salvador: SELAN, 2016c. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/PTDS_TI_Costa_do_Descobrimento.pdf. Acesso em: 8 de jul. 2021.

BAHIA. A política territorial e a participação social. **Seplan**, 2018a. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politicaterritorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia_v.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria da Educação, Superintendência de Políticas para Educação Básica, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia, Secretaria da Educação, 2018b.

BAHIA. **Histórico da Política Territorial da Bahia**. Volume 2. Salvador: Seplan, 2018c.

BAHIA. **Plano Orientador Institucional Político-Pedagógico**. Salvador: Secretaria da Educação, fev. 2018d.

BAHIA. Território de Identidade. **Conselho de Cultura**, 2018e. Disponível em: <http://www.conselhodecultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Orientador da Rede Pública de Ensino Médio**. Salvador: Secretaria da Educação, 2019a.

BAHIA. **Parecer CEE Nº 196, de 13 de agosto de 2019**. Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Salvador: Conselho de Educação, [2019b]. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ParecerCEEn1962019.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BAHIA. **Portaria Nº 904, de 13 de agosto 2019**. O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, que lhe são conferidas pelo Artigo 109, III, da Constituição Estadual [...]. Salvador: Conselho de Educação, [2019c]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2019/portariano904-2019.doc>. Acesso em: 10 de março de 2020.

BAHIA. **Resolução CEE Nº 137, de 17 de dezembro de 2019**. Salvador: Conselho Estadual de Educação, [2019d]. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BAHIA. **Política Territorial do estado da Bahia**. 2019e. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia.pdf. Acesso em: 1 dez. 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Volume I. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020a. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento orientador, rede pública de ensino**. Implementação do Novo Ensino Médio Bahia. Salvador: Secretaria da Educação, 2020b. 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: 14 out. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Volume II – Etapa do Ensino Médio. Salvador: Secretaria da Educação da Bahia, 2021. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BAHIA. **A política territorial do estado da BAHIA**. Histórico e Estratégias de Implementação. Diretoria de Planejamento Territorial 2003-2021. Salvador: Secretaria do Planejamento, Diretoria de Planejamento Territorial, 2022a. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial_-V-2.0-2022.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BAHIA. **Parecer CEE N° 111/2022**. Em atendimento aos dispositivos legais e considerando tudo quanto exposto, somos favoráveis que o Conselho Estadual de Educação da Bahia [...]. Salvador: Conselho Estadual de Educação, Secretaria da Educação, [2022b]. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2022/doe2022-03-26completo.pdf>. Acesso em: 18 jun.2022.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BENNINGTON, Geoffrey. Jacques Derrida. *In*: SKINNER, Ana Maria. (org.). **Derrida base**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 11-217.

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

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BLATT, Nadir; GONDIM, Patrícia Santos Cardoso. Territórios de identidade no Estado da Bahia: uma análise da regionalização implantada pela estrutura governamental na perspectiva do desenvolvimento local e regional. *In*: COLÓQUIO BAIANO – TEMPOS, ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES: ABORDAGENS GEOGRÁFICAS E HISTÓRICAS, 1, n. 2013, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Uesb, 2013. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/coloquiobaiano/article/viewFile/2860/pdf_89. Acesso em: 13 jun. 2020.

BORDUCHI, André Luiz. **A célere tramitação da reforma do Ensino Médio de 2017 e a oposição parlamentar (PT, PCdoB, PSOL)**: resistência, antes, à forma do que ao conteúdo. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: implicações para a formação docente. *In*: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. (org.). **Currículo, política e cultura**: conversa entre Brasil e Portugal. Curitiba: CRV, 2019. p. 21-40.

BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 114-135, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Condraf, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural/NEAD, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Ensino Médio Integrado**: uma perspectiva abrangente na política pública educacional (Versão preliminar). Brasília: SEB/MEC, 2008a.

BRASIL. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio do Brasil**. GT interministerial instituído pela Portaria nº 1.189, de 5 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386, de 25 de março de 2008. Brasília: Ministério da Educação/SAE, 2008b.

BRASIL. **Territórios da Cidadania**: proposta do Ministério do Desenvolvimento Agrário para redução da desigualdade social no meio rural brasileiro. Brasília: MDA, 2008c.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da

Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Portaria Nº 971, de 9 de outubro de 2009. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do artigo 87 da Constituição Federal, resolve [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 52, 13 out. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. 2010b. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2011]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 3.179, de 8 de fevereiro de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei n.º 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2012a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012c.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, [2013b]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 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. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nº^{os} 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. **Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio**: documento preparatório para a carta consulta à Comissão de Financiamentos Externos - COFIEIX. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Resolução 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, Consed, Undime, UNCME, FNCEE,

2018b. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Portaria N° 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 114, 6 abr. 2018c.

BRASIL. Portaria N° 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 11 jul. 2018d.

BRASIL. Portaria N° 1.023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 17, 5 out. 2018e.

BRASIL. **Portaria N° 1.024, de 4 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio [...]. Brasília: MEC, [2018f]. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Portaria N° 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 60, 31 dez. 2018g.

BRASIL. Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018h.

BRASIL. Portaria N° 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria n° 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 27, 4 abr. 2019.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, Consed, 2021a. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Portaria N° 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 131, p. 47, 14 jul. 2021b.

BRASIL. Portaria N° 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 53-54, 17 set. 2021c.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014. p. 59-74.

BURITY, Joanildo A. Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 12., 1998, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPOCS, 1998. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt19-16/5175-jburity-psicanalise/file>. Acesso em: 15 out. 2022.

CARVALHO, Daniel; SANTOS, Gervásio Ferreira dos. Ciclos políticos, socioeconomia e a geografia eleitoral do estado da Bahia nas eleições de 2006. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 23, n. 54, p. 109-135, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-987315235407>

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_1-755-DO.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018.

COSTA, Hugo Camilo Costa; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>

CUNHA, Erika Virgílio da. Relação faltosa com o conhecimento: Interpelações à política de ciclos. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 251-280.

CUNHA, Erika Virgílio da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Textualidade, currículo e investigação. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 185-193, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19711>

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991a.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução Joaquim Torres Costa e Antônio Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991b.

DERRIDA, Jacques. **Limited INC**. Campinas: Papyrus, 1991c.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. Como se fosse possível, “Iwithin such limits”. *In*: DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. p. 257-290.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. *In*: OTTONI, Paulo. (ed.). **Tradução – a prática da diferença**. Campinas: Unicamp, 2005. p. 21-28.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrução e pragmatismo. *In*: MOUFFE, Chantal. (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 79-90.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã**. . . Diálogos. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DIAS, Wilson José Vasconcelos. **Territórios de identidade e políticas públicas na Bahia: gênese, resultados, reflexões e desafios**. Feira de Santana: Zarte, 2016.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Entrevista: Derrida e o pensamento da desconstrução. **IHU – Revista do Instituto Humanista Unisinos**, São Leopoldo, ed. 333, 14 jun. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3306-paulo-cesar-duque-estrada>. Acesso em: 8 maio 2020.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 12 maio 2020.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Revista Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p. 71-91, set. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em: 18 jun. 2017.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FINK, Bruce. **O sujeito laciano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de identidade na Bahia**: saúde, educação, cultura e meio ambiente frente a dinâmica territorial. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19347/1/Territórios%20de%20Identidade%20na%20Bahia%20-%20Cintya%20Flores%20-%20Dissertação.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

FONSECA, Marília. A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira: incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. *In*: CUNHA, Carlos; SILVA, Maria Abadia. (org.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 97-121.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00069.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2011. p. 1973-1984.

GHESTI, João Paulo; SILVA, Sandro Pereira. A abordagem territorial do Programa Leader na Europa e sua transferência institucional ao contexto latino-americano: uma análise crítica. **Boletim regional, urbano e ambiental**, [s. l.], n. 14, p. 221-231, jun. 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6853/1/BRU_n14_Abordagem.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de;

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 53-104.

GRIGOLETTO, Marisa. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. *In*: ARROJO, Rosemary. (org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. 2 ed. Campinas: Pontes: 2003. p. 31-34

GUIMARÃES, Cátia. Em meio à pandemia, vai ter novo ensino médio?. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**, [s. l.], 8 mar. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/em-meio-a-pandemia-vai-ter-novo-ensino-medio>. Acesso em: 8 abr. 2021.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Derrida e o labirinto de inscrições**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa, CEAAL, ENFOC, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/147115268/Ernesto-Laclau-Nuevas-Reflexiones-Sobre-La-Revolucion-de-Nuestro-Tiempo>. Acesso em: 17 set. 2017.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **CEDLA, Latin American Studies**, [s. l.], n. 29, p. 1-9, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, p. 1-23, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 57-73, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582>

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 1-16, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2011.609911>

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Currículo numa perspectiva discursiva**. 2017. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/politicas-de-curriculo-em-uma-perspectiva-discursiva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: SILVA AGUIAR, Márcia Ângela da; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018a. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro *et al.* (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018b. p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (org.). **Pensando a política com Jacques Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018c. p. 83-116.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de Demandas Educativas: (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, n. 109, p. 1-18, 16 set. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4881>

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019b. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-10, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. Reflexões discursivas sobre a esquerda, o deslocamento e a democracia. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 149-162

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b.

LOURENÇO, Henrique da Silva. Tempo político, novo Ensino Médio e conhecimento. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 211-235, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47163/29256>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-

1555, out./dez. 2014. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 15 maio 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (org.). **Pensando a política com Jacques Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-177.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101-1122 jul./set. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MARCHART, Oliver. Apresentação: teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 19-20.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MACHADO, Vinícius de Oliveira; PINA, Leonardo Docena. O golpe de estado e a Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. *In*: SARTÓRIO, Lucia Aparecida Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. (org.). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 53-87.

MENDONÇA, Daniel. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p. 205-228, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 479-497, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000300004>

MENDONÇA, Daniel. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p.135-167, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

MENDONÇA, Daniel; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 41, p. 164-194, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/soc/v18n41/1517-4522-soc-18-41-00164.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. (org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. *In*: DAYRELLY, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carlos Linhares. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 7-9.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Coimbra: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. **La paradoja democrática**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.

MOUFFE, Chantal. **On the political**. London: Routledge, 2005.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MOUFFE, Chantal. (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OLALDE, Alícia Ruiz; OLIVEIRA, Gillca Garcia de; GERMANI, Guiomar Inês. Acesso à Terra e desenvolvimento territorial no Médio São Francisco. *In*: XLV CONGRESSO DA SOBER, 45., 2007, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: Sober, 2007. Disponível em: https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/geografar_olaldeoliveiragermani_acessoterradesenvterritorial_mediosfrancisco.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gilson Sousa de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 169-216.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Educação, laicidade e pluralismo: Elementos para uma genealogia dos debates sobre ensino religioso. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, p. 43-60, 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conectando currículo, Política e Cultura numa perspectiva discursiva. *In*: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. (org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017. p. 81-95.

OTTONI, Paulo. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 163-174, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300010>

PERICO, Rafael Echeverri. **Identidade e território no Brasil**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, Cooperação para a Agricultura, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

PERONI Vera Maria; CAETANO, M. Raquel. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

PERONI Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

POMPONET, André Silva. Obstáculos institucionais à participação popular na administração pública na Bahia. *In*: CONGRESSO CONSAD, 5., 2012, Brasília. **Anais eletrônicos [...]**. Brasília: Consad, 2012. Disponível em: <http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/05/153-OBST%C3%81CULOS-INSTITUCIONAIS-%C3%80-PARTICIPA%C3%87%C3%83O-POPULAR-NA-ADMINISTRA%C3%87%C3%83O-P%C3%90BLICA-NA-BAHIA.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. *In*: ANDRADE, Juarez et al. (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011. p. 56-71.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio das normas à prática transformadora**. Brasília: Unesco, 2013.

REIS, Fernanda Teixeira. **Política mandonista no estado da Bahia**: o fenômeno político do carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados sobre as Américas) – Universidade de Brasília, Brasília,

2010. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9159/1/2010_FernandaTeixeiraReis.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2022.

RIOS, Sadraque Oliveira. Desafios à categoria “território de identidade”: uma análise da proposta de desenvolvimento instituída pela Lei baiana nº 13.214/2014. **Revista da AJURIS**, Porto Alegre, v. 45, n. 145, p. 223-250, dez. 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-AJURIS_n.145.09.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

ROCHA, Ana Georgina. Peixoto. **Políticas Públicas e Participação**: os atores sociais na política de desenvolvimento territorial do Estado da Bahia. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40243>. Acesso em: 9 jun. 2022.

ROVAI, Renato. Rui Costa fecha sua aliança na Bahia e terá o apoio de 14 partidos. **Fórum**, [s. l.], 4 ago. 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/blog-do-rovai/2018/8/4/rui-costa-fecha-sua-aliana-na-bahia-tera-apoio-de-14-partidos-42997.html>. Acesso em: 21 out. 2022

SACRISTÁN, Gimeno José. **Educar por competências**: o que há de novo?. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórica-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editores Associados, 2020. p. 7-31.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710/109523>. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia**: relações étnico-raciais. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na Reforma curricular do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 36, p. 249-252, jan./mar. 2015.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302015000100249&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: ANPEd, 2016a. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O programa Ensino Médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-109, 2016b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>

SILVA, Mônica Ribeiro da. O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam. *In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (org.). Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Editora da Universidade Metodista IPA, 2018. p. 41-54.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

SILVA, Mônica Ribeiro da. Aula Magna – PPGEd/UESB. Tema: Ensino médio e políticas para a formação da juventude. Salvador: 21 mar. 2022. 1 vídeo (1h34min34s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NO-jrkWbLt0>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do Ensino Médio. *In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. (org.). Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?*. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 189-208.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida**: literatura, política e tradução. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Sílvia Cristina Arantes de. **Tessituras dos territórios de identidade na Bahia**: gestão territorial, trajetórias e vivências coletivas de participação. 2021. 334 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24234>. Acesso em: 8 jul. 2022.

TARTUCE, Gisela Lobo *et al.* Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144896>

TARTUCE, Gisela Lobo *et al.* Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. (ed.). **Estudos & Pesquisas Educacionais**. N° 5. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2015. p. 73-144.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>. Acesso em: 24 jan. 2020.

THIESEN, Juares da Silva. Para onde caminha o Ensino Médio? [Entrevista concedida a] Cássia Ferri e Shirlei de Souza Corrêa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 2, p. 151-162, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/12322/7492>. Acesso em: 24 jan. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: Unesco, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: Unesco, 2008.