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

DANYELA SILVA SOUSA

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
2020

DANYELA SILVA SOUSA

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?

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

Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profª. Drª. Daniele Farias Freire Raic.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA

2020

S696p

Sousa, Danyela Silva.

A produção de subjetividades juvenis: o que o currículo tem a ver com isso? / Danyela Silva Sousa, 2020.

96f.

Orientador (a): Drª. Daniele Farias Freire Raic.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 88 – 92.

1. Currículo escolar – Novo Ensino Médio. 2. Processos de subjetivação. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375.006

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

DANYELA SILVA SOUSA

A PRODUÇÃO DE SUBJETIDADES JUVENIS: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?

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

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic - Orientadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Local: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me conduzido para que chegasse até aqui nesta trajetória, que ainda não se encontra no fim, mas já avança grande parte da caminhada...

À minha família, em especial a minha mãe, por ter sempre sido exemplo e por nunca ter medido esforços para me ver bem e feliz...

A Thiago, por ser meu maior incentivador...

A minha orientadora profª Drª Daniele Freire, por estar nos auxiliando desde o início no que fosse preciso. Sempre com muita doçura em suas palavras e um olhar cuidadoso, trouxe leveza não só ao meu texto, mas também ao meu caminho no mundo da pesquisa...

Aos professores, alunos e coordenação da escola pesquisa, que tanto me ajudaram e me ensinaram...

A todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram e contribuem para minha formação...

Aos meus colegas de linha, por sempre dividirem saberes experiências...

A banca examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Luiz Cestari e pela Profª. Drª Maria Roseli Gomes, pelo tempo disponibilizado para a avaliação a esse estudo.

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de cartografar as subjetividades juvenis no processo de reterritorialização do currículo para o Novo Ensino Médio, face a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para tanto, discute as subjetividades juvenis agenciadas maquinicamente através dos documentos oficiais, bem como através dos discursos dos profissionais da educação. Busca, ainda, descrever o processo de reterritorialização dos currículos no Novo Ensino Médio, considerando o proposto pela BNCC e as práticas curriculares na escola. Trata-se de um estudo desenvolvido numa escola estadual de grande porte no município de Vitória da Conquista - BA, selecionada como Escola-Piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. Trazendo a Filosofia da Diferença como arcabouço teórico, esse estudo, organizado em cinco seções, está amparado numa abordagem qualitativa, assume o método cartográfico e utiliza como dispositivos para a produção de informações a análise de documentos, a observação, roda de conversa com os estudantes do Ensino Médio e entrevistas semiestruturadas, com professores e coordenação da escola. O estudo sugere um movimento de desterritorialização das práticas curriculares e anuncia um processo de subjetivação juvenil alinhado ao sistema capitalístico, diminuindo as possibilidades de produção de singularidades no contexto escolar, uma vez que o currículo oficial vai se tornando um dispositivo de subjetividades modelizadas.

Palavras-chave: Processos de Subjetivação. Currículo escolar. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This work aims to map the youth subjectivities in the process of reterritorialization of the curriculum for the New High School, face the Common National Base curriculum (BNCC), for this, discusses the youth subjectivities agenciadas maquinicamente; through official documents and the speeches of education professionals. It also seeks to describe the process of reterritorialization of curricula in New High School, considering the BNCC proposal and school curriculum practices. It is a study developed in a large state school in the municipality of Vitória da Conquista - BA, selected as a pilot school for the implementation of the New High School. Bringing the Philosophy of the Difference as a theoretical framework, this study, organized in five sections, is supported by a qualitative approach, assumes the mapping method and uses as devices for the production of information the analysis of documents, the observation, the conversationround with high school students and semi-structured interviews, with teachers and school coordination. The study suggests a movement of deterritorialization of curricular practices and announces a process of youth subjectivation aligned to the capitalistic system, diminishing the possibilities of production of singularities in the school context, once the official curriculum becomes a device of modeled subjectivities.

Keywords: Processes of subjectivation. School curriculum. National Common curriculum basis (BNCC).

SUMÁRIO

SEÇÃO I - INTRODUZINDO E CAVANDO PISTAS.....11

1.1 Produzindo esse estudo em meus movimentos de devir-professora 12

1.2 À espreita de novos olhares.....16

1.3 Nas itinerâncias de vida, a emergência de um problema de pesquisa.....18

SEÇÃO II - AGENCIANDO AS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS.....25

2.1Reconhecendo os processos em composição 26

2.2 Rastreando “as primeiras” pistas cartográficas...em busca do pouso 29

2.3 O toque... (ad)entrando no lócus de pesquisa.....32

2.4 Prosseguindo o toque.....34

SEÇÃO III – DE ENCONTRO COM AS SUBJETIVIDADES JUVENIS PRESENTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....38

3.1 A produção de subjetividades e de singularidades...a formação humana em discussão.....39

3.2 A escola e a subjetividade juvenil.....41

3.3 Revisitando o instituído... a educação dos jovens no campo legal.....44

3.4 Afunilando a discussão... o Ensino Médio na Bahia.....48

3.5 Protagonismo Juvenil 51

SEÇÃO IV - NAS TRAMAS DO NOVO ENSINO MÉDIO... DESTERRITORIALIZAÇÕES NA ESCOLA DEVIR 55

4.1 Geração em devir.....56

4.2 Os agenciamentos de enunciação... abeirando-se dos currículos.....57

4.3 O novo Ensino Médio na Escola Devir, município de Vitória da Conquista, Bahia.....59

4.4 Desterritorializações curriculares... aproximações com a Escola Devir.....61

SEÇÃO V – CURRICULARES: TRAMAS INEXATAS 70

5.1 O que é um currículo?.....71

5.2 Currículo e os processos de subjetivação e singularização 73

5.3 Organização curricular da Escola Devir 75
5.4 O currículo e a produção de subjetividade 80

SEÇÃO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....83

REFERÊNCIAS 87

ANEXOS 92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABdC - Associação Brasileira de Currículo

AC - Atividade Complementar

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EAD - Educação a Distância

IBGE - Índice Brasileiro de Geografia e Estatística

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PFC - Plano de Flexibilização Curricular

PNE - Plano Nacional da Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTE - Núcleo Territorial de Educação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SEC/BA - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SEÇÃO I

INTRODUZINDO E CAVANDO PISTAS

Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.

Rubem Alves

Ao escolher o poema de Rubens Alves para iniciar esse texto, uso de suas palavras para traduzir a experiência em escrever esse texto. Por muito tempo, escrever a minha dissertação não passou de um sonho distante no qual eu demoraria a realizar. Aventurar-me em busca desse sonho foi uma decisão muito importante e que, certamente, marcará a minha vida. Os encontros que tive, foram, e continuam sendo, fundamentais para as composições de pensamentos e aprendizagens necessárias para a escrita deste texto.

Sei que seria mais um sonho, talvez irrealizável, pretender transformar a realidade educacional atual através da escrita de um texto, mas, são de pequenas sementes que nascem as grandes plantações. Assim como Rubem Alves, estarei sempre em busca da minha "terra sonhada" e espalhando por aí todos os meus sonhos, para que possamos sonhar todos juntos e, quem sabe, tentar transformar a realidade da educação que está aos nossos olhos. Afinal, como já nos disse Raul Seixas[1] "sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só... sonho que se sonha juntos, é realidade"...

1.1 Produzindo este estudo em meus movimentos de devir-professora

Minha história com a educação escolar atravessa toda a minha infância, acompanhando o trabalho de minha mãe, dona - e também professora - de uma escola de educação infantil. Era uma instituição pequena, de poucos alunos, mas que demandava muita dedicação e esforço para manter as portas abertas, esforço compartilhado tanto por parte da minha mãe, quanto do corpo docente. Cresci nesse mundo ora muito gratificante, ora demasiadamente estressante, devido aos problemas que sempre surgiam como professores que saiam no meio do ano, comprometendo o fluxo das atividades; inadimplência dos pais, dificultando o orçamento planejado no início do ano; alunos indisciplinados e aparentemente desinteressados, que muitas vezes degradavam o ambiente escolar; crianças com dificuldade de aprendizagem, que não recebiam atenção necessária das famílias e acompanhamento especializado

[1] Prelúdio, Raul Seixas.

necessário etc. Apesar de todas os percalços, minha mãe, que tinha o magistério em nível médio, era muito feliz com a sua profissão e permaneceu com a escola por vinte anos... assim via passar a minha infância...

Naquele período, experimentando a curiosidade da infância, eu ficava em tempo integral na instituição. No turno em que eu não estava em sala de aula, estava na secretaria ajudando a copiar as atividades no mimeógrafo (eu amava!), ou em alguma sala vazia brincando de ser professora. Tenho muitas recordações de finais de semana, quando minha mãe ficava na escola nos seus intermináveis turnos extras e eu aproveitava para brincar do que chamávamos (eu e alguns amigos) de "escolinha". Eu amava me tornar a professora naqueles momentos, era a cópia mirim da "tia Téu", como ela era chamada pelos alunos.

As atividades na escola foram encerradas no ano de 2004, quando eu tinha 10 anos de idade. Foi bem difícil para mim ter que mudar aquela rotina que eu tanto gostava, mas compreendia os motivos e sabia que era por uma "boa" causa.

Os anos se passaram e ser professora foi deixando de ser um grande sonho em minha vida. Hoje posso compreender que esse desencanto talvez venha do cenário educacional, historicamente constituído, em que ser professora não é uma profissão desejada pela maioria das jovens, tanto pela desvalorização docente, quanto pelo território escolar, demasiadamente arriscado diante dos atuais modos de subjetivação. Na verdade, desde a saída da infância, eu nunca mais havia me questionado sobre qual curso optaria no período de vestibular. Acabei o Ensino Médio aos 16 anos, muito "perdida", sem saber qual direção seguir... ser professora havia ficado na infância e eu não revisitava aquele "desejo". Somente depois de algumas outras tentativas foi que o desejo pelo curso de Pedagogia veio se aproximando de mim, e a vontade de ensinar, de estar no ambiente escolar, foi se reativando. Nas palavras de Guattari e Rolnik (1996, p.215) "o desejo permeia o campo social, tanto em práticas imediatas quanto em projetos muito ambiciosos", ele é a vontade de viver, de criar, de amar, de inventar outra sociedade, inventar outra percepção do mundo etc. Percebo, agora, que essa reaproximação com a educação foi um agenciamento maquínico, que me reterritorializou em "meu mundo". Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995), os agenciamentos são os produtores de enunciados e

> [...] não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes

> coletivos de enunciação (por “agentes coletivos” não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre a multiplicidades que o atravessam lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.49).

Mesmo com o aparente desejo de seguir por outros caminhos, tentando me mover noutra direção e me levar a uma destinação desconhecida, foi na estrada já “conhecida” que eu me (re)encontrei e, a partir do curso de Pedagogia, venho experimentando meu devir-professora.

Amparada em Larossa (2002, p.21), para quem a experiência significa algo que nos toca, nos passa ou nos acontece, percebo que não tive muitas experiências profissionais no período da minha formação. O que tive muitas vezes, seguindo a interpretação do autor, foram as informações e as opiniões, que cancelam as possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos aconteça. Na graduação há um currículo prescrito que, se por um lado se mostra necessário, por outro, sequestra o nosso tempo... Deixamos de ter tempo para tantas coisas!

De acordo com Larrosa (2002) a falta de tempo e o excesso de trabalho também tornam cada vez mais rara a experiência, inclusive na escola, local em que estamos sempre acelerados e que quase nada nos acontece. Para ele,

> definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. (LARROSA, 2002, p.26).

Seguindo Larrosa, vejo que as formatações curriculares de formação inicial nos impõem grande quantidade de informações e de conhecimentos científicos, mas, nem sempre, conseguem nos deixar expostos às experiências. Considerando a experiência como um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA, 2002, p.25), noto que esses momentos apesar de raros e pontuais, estiveram presentes. Marca-me, nesse sentido o meu primeiro contato com a sala de

aula na condição de docente em formação, através dos estágios supervisionados, e que, certamente, me conduziu até aqui.

Além dos estágios supervisionados (obrigatórios), pude também assumir algumas turmas de educação infantil por curtos períodos como professora substituta em uma escola de pequeno porte. Tive ainda a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica por dois anos seguidos, período que eu convivi com profissionais de várias áreas e aprendi muito sobre essa outra vertente da educação que eu desconhecia. Não tenho dúvida que foram esses atravessamentos e esses encontros que me lançaram à educação, a esse texto. Entretanto, acredito que minhas experiências durante a infância influenciaram muito em minha decisão de trilhar esse caminho, bem como em minha identificação com o ambiente escolar. Sou também feita das brincadeiras e de tudo que vivi, ouvi e aprendi na escola da minha mãe. Hoje percebo o quanto os agenciamentos maquínicos do tecido social produzem as subjetividades que somos.

Vejo-me atravessada pelo tempo! Deleuze (1974) nos convida a ver que a vida não se estrutura no presente, passado e futuro, pois o passado se estende no presente, um presente contraído. Para esse filósofo contemporâneo,

> do fato mesmo de que o passado se conserva, “o momento seguinte contém sempre, além do precedente, a lembrança que este lhe deixou; a duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente, seja porque o presente encerra diretamente a imagem sempre crescente do passado seja, sobretudo, porque ele, pela sua contínua mudança de qualidade, dá testemunho da carga cada vez mais pesada que alguém carrega em suas costas à medida que vai cada vez mais envelhecendo” (DELEUZE, 1974, p.25, grifos do autor).

Para Deleuze (1974) o tempo é contínuo, tem duração e matéria. Não existe passado, presente e futuro, pois a vida não se estrutura dessa forma. O que existe é a duração, o tempo. O passado é um presente contraído. Dessa forma, nós temos um tempo que passa e nele estamos expostos a diversos campos que nos agenciam. Ao sermos agenciados vamos conectando um estado presente a um estado passado e, assim, vamos produzindo a diferença, que é o instante em que produzimos em nós mesmos pequenas ou grandes mudanças. Somos todos uma duração!

Tudo isso me faz perceber, com Deleuze e Guatarri (1992, p.156), que o importante não é acompanhar o movimento do outro, e sim, fazer e produzir os nossos

próprios movimentos. E para que isso ocorra é essencial termos nossos intercessores, os quais podem ser pessoas, um livro, um animal, plantas, ou uma experiência. Parafraseando Deleuze, digo que “eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível”. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.156).

Somos uma série. Somos composições. Somos multiplicidades. Deleuze (1992, p.188-189) entende que os indivíduos se constituem não por terem uma vida privada e, sim, por estar “a margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes”. Assim pode acontecer o processo de subjetivação do sujeito.

1.2 À espreita de novos olhares

Estudar a escola, os processos formativos e seu currículo é um desejo que veio se constituindo em meus fluxos de vida e se tornando uma intensidade tanto na minha condição de aluna, quanto na de profissional.

Ao adentrar no campo dos estudos curriculares e da formação, numa perspectiva da diferença, coloquei-me em busca de algo que me ajudasse a ver o ainda não visto. Assim, em minhas caminhadas, me dediquei a um levantamento de estudos no campo da educação, com enfoque em currículo e formação, os quais me auxiliaram no entendimento da temática em tela.

Em composição com a ideia de Gallo (2003), vejo que a escola de hoje está sofrendo com a compartimentalização do saber, fazendo com que a organização curricular não se mantenha conectada com os modos de existir do aluno, dificultando a sua compreensão perante o conhecimento como um todo integrado. O autor, apesar de acreditar ser muito difícil atender essa interdisciplinaridade e retorno ao todo, apresenta a ideia de currículo como um rizoma que, ao contrário deste currículo fragmentado (experimentado por mim e pela maioria dos estudantes brasileiros) em partes isoladas, as disciplinas estariam conectadas. Facilitando, assim, o diálogo entre elas, justamente por possuir um sistema aberto e múltiplo. Rompendo com a

“hierarquia estanque”, como afirma o autor, o rizoma encontra na transversalidade uma nova forma de trânsito entre os “devires” (GALLO, 2009).

De Xavier e Steil (2018) capturo a ideia da flexibilidade curricular como uma liberdade de escolha do aluno e, com eles, interrogo o funcionamento dos agenciamentos maquínicos curriculares no sentido da produção de subjetividades, quer seja na condição de massificação, quer seja na condição de singularização. Utilizando-se da análise de discurso na perspectiva foucaltiana, os autores citados sugerem exercer o “currículo-diagramático”, que seria a coexistência de um currículo intensidade, rizoma, singular e generoso, o qual permitiria ao aluno singularizar sua formação, deixando escapar o modelo curricular proposto nas respectivas matrizes. Para eles, apesar das compreensões de organização curricular, deve-se apostar que as linhas de fuga a tais processos se encontram na possibilidade de criação curricular, a partir de saberes, conceitos e territórios.

No encontro com Schwertner, Roveda e Lopes (2016), que investigam as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares, partindo do conceito de governamentalidade[2] de Foucault e da noção de transversalidade do currículo de Silvio Gallo, pude perceber o currículo sob o viés pós-estruturalista, afirmando-se não somente a partir de ideias, disciplinas e regras mas, também, por meio das relações que acontecem naqueles espaços. Sem dúvida, esse foi um encontro importante, pois, ainda nessas buscas, fui me aproximando cada vez mais das perspectivas pós-estruturalistas, as quais oferecem um extenso campo de reflexões para as pesquisas voltadas para a educação, de modo geral e, especificamente, para o currículo e a formação, caras a este estudo.

O pós-estruturalismo, no bojo das teorias pós-críticas, que lidam com incertezas e ambiguidades, possui cenários subjetivos e irregulares, além de assumir perspectivas de questionamentos de determinados modos e formas de pensamento. Essa perspectiva surge como uma forma de repensar e reanalisar o estruturalismo, o qual busca “identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (LOPES, 2013, p.13). Segundo Willians (2012), a teoria pós-crítica

[2] “Governamentalidade foi um conceito que implicou um olhar mais refinado de pensar a realidade compósita nos procedimentos de governo dos corpos, concomitantemente na individualidade (disciplina) e na totalidade (biopolítica) em que o governo das condutas se daria não apenas pelo Estado, mas também pelas famílias, pela escola, pelo trabalho, pelos amigos, pelo Exército, por diversos equipamentos do terceiro setor, em uma complexa e dinâmica rede de relações de saber-poder-subjetivação, formando um dispositivo político e histórico” (LEMOS, 2012, p.140).

é um movimento da filosofia que começou na década de 1960, mas permanece sendo influência não só para a filosofia mas para a literatura, política, arte, história, sociologia, etc. Para o autor, o pós-estruturalismo está bem além do estruturalismo, embora deva muito a ele. Lopes (2013), por sua vez, afirma que o pós-estruturalismo implica em questionar o estruturalismo, as suas bases e as suas condições de possibilidade e impossibilidade, não se tratando de um avanço em relação ao estruturalismo nem uma superação do mesmo, até porque existem muitas aproximações entre as duas teorias, como por exemplo, valorizar a linguagem como constituinte do social e considerar a cultura em termos simbólicos e linguísticos, além de expressar interesse pela investigação das formas de governo e a formação das identidades.

De acordo com Willians (2012, p.14), o que permeia o pós-estruturalismo é que os “limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago”, em seu centro. O autor acredita que o interior não é mais confiável e significativo do que seus limites, de maneira que qualquer forma estabelecida de conhecimento ou bem moral é feita por seus limites e não pode ser definida independentemente deles.

1.3 Nas itinerâncias de vida, a emergência de um problema de pesquisa

Há alguns anos vêm crescendo no Brasil movimentos em busca de novas propostas curriculares para os sistemas de ensino, com discurso de democratizá-lo e elevar a sua qualidade, sem perder de vista a diversidade sociocultural dos estudantes. Nesse cenário entra o Movimento pela Base Nacional Comum, organizado em 2013 por grupos de profissionais da educação e empresariado nacional e multinacional buscando facilitar a construção de uma Base Curricular para a Educação Básica argumentando sua necessidade a partir de: melhora da qualidade da educação, isonomia nos processos de aprendizagem, dentre outros.

Devido a movimentos como esse, que em dezembro de 2017 foi aprovada e homologada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, através da portaria nº 1.570. Para o Ensino Médio, o documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de

2018 e homologado no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação, portaria nº 331.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo existente para definir o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes irão ou deverão desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC faz parte do Plano Nacional da Educação (PNE), previsto na Constituição Federal de 1988, meta 7. Segundo as orientações legais do Conselho Nacional de Educação (CNE) até o final do ano de 2019, todas as instituições escolares brasileiras que forem escolhidas como Escolas-Piloto, devem, obrigatoriamente, implementar a BNCC nas turmas da 1ª série do Ensino Médio. Após esse primeiro período de análise e ajustes, no ano de 2022, todas as escolas de Ensino Médio brasileiras deverão implementar o Novo Ensino Médio em todas as séries da etapa, de acordo com a BNCC.

A BNCC, em seu documento oficial, se afirma como um dispositivo que vai além da garantia de acesso e permanência na escola mas, também, como um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes e define dez competências gerais que os estudantes deverão desenvolver ao longo da Educação Básica, competências essas que estão definidas para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Ensino Médio, apesar de ser a última etapa da Educação Básica, é a que aspira, a meu ver, nesse momento, um maior cuidado e atenção. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011), a BNCC decide adotar para o público dessa etapa, que é composto por jovens e adolescentes, a noção de “juventudes”. Esse termo traz consigo a ideia de uma escola que além de acolher as diversidades e estar comprometida com a educação integral dos estudantes, faz deles os protagonistas da sua própria escolarização. Esse protagonismo juvenil, no discurso legal, busca colocar o jovem como sujeito da sua própria aprendizagem, devendo exercer um papel autoral e de (re) construção de seus saberes. Segundo o documento oficial da BNCC,

> Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e

> a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2018, p.463).

Se apresenta aí um dos grandes desafios a ser debatido no âmbito da Educação Básica, uma vez que o Novo Ensino Médio começará ser implementado a partir de 2020 nas chamadas Escolas-Piloto.

Deslocando o olhar para o sistema de ensino da Bahia, em entrevista ao Conselho Nacional de Secretários de Educação, em junho de 2019, o então secretário de educação do Estado, Jerônimo Rodrigues, informou que representantes de 120 escolas-piloto já se reuniram para uma formação sobre a temática. Sobre a participação das comunidades escolares no processo de implementação da BNCC, pontuou que a participação dos coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores é fundamental para o sucesso desta nova base. Para o secretário, “eles devem fomentar na escola essa **nossa** expectativa, um ambiente de implantação da nova base do Ensino Médio que possa fortalecer a aprendizagem no Estado da Bahia” (grifo meu). Essa expectativa é realmente a do coletivo? Alguns professores irão expor suas opiniões e reais expectativas da Nova Base mais à frente do texto.

Em contraposição ao Movimento pela Base Nacional Comum, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd e a Associação Brasileira de Currículo/ABdC posicionam-se resistentes ao documento orientador de políticas para o Ensino Médio apresentado pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Estas entidades alegam que a reformulação do documento não leva em consideração as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero dos estudantes, descaracterizando as suas condições de diferença e, assim, acabam comprometendo a dimensão democrática da educação. Além disso, para a ANPEd e a ABdC, a nova base está reduzindo o processo educativo apenas ao ensino de conteúdos e ignorando o conhecimento de mundo que o aluno leva para a escola. Daí, acompanhando as provocações das referidas entidades, percebo um desencontro do que está anunciado sobre o protagonismo juvenil e as propostas formativas da BNCC, sustentadas pela defesa das competências e habilidades.

Percebo, então, que educar vai muito além de adquirir e repassar conhecimentos técnicos, uma vez que trabalhamos com pessoas em contínuo devir. Apoiando-me em Raic (2015, p. 83), de quem capturo a ideia do devir-pedagogo, digo com ela que o devir-professor ou o “tornar-se professor”, não se determina na

passagem por um curso de licenciatura, “mas no encontro do si-mesmo com as contingências do mundo, onde são compostas as realidades individuais”. Nesse sentido, a educação precisa ser vista em sua imanência, em sua natureza rizomática, em contínuas conexões nos diferentes modos de educar.

Nas palavras de Guattari e Rolnik (1986, p. 31) a subjetividade é produzida por “agenciamentos de enunciação”, que não correspondem nem a uma entidade individuada e nem social. Para eles, “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização do indivíduo [...] A subjetividade é fabricada e modelada no registro do social”. Fica dito, portanto, que a subjetividade não se situa exclusivamente no campo individual, pois seu campo é de todos os processos de produção social e material. Para os autores,

> A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete a subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.33).

Digo que a tarefa de educar é de responsabilidade de toda a sociedade, mas a escola, apesar de não ser a única instituição com o papel de formação do sujeito, deve estar sempre à espreita, e isso só é possível com um currículo aberto, pois segundo Raic (2015, p.119):

> Dizemos que um currículo é multiplicidade, sobretudo, quando o colocamos em sua inter-relação com a formação e esta, simultaneamente, relacionada à experiência dos sujeitos. Um currículo é produzido, também, pelas nuances dos detalhes, das sutilezas dos encontros, das passagens dos sujeitos em seus próprios territórios, como também nas conexões que fazem com outros sujeitos e outros territórios. São multiplicidades de multiplicidades que vão se compondo na imanência dos circuitos formativos, fazendo ver um currículo em performances.

Noutra direção da produção de subjetividades massificadas, está a produção de singularidades. Uma singularidade para Silvio Gallo (2010, p.241) é uma resistência à produção de subjetividades de forma massiva, é o investimento em uma

produção que deseja escapar do seu território e abrir novos fluxos. Para Guattari e Rolnik (1986, p.17) os “processos de singularização” ocorrem quando recusamos todas as formas de decodificação preestabelecidas ou modos de manipulação, para construirmos modos de sensibilidade e relações com o outro, produzindo assim, uma “subjetividade singular”, como nos afirma Gallo:

> Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação. Evidentemente não se trata de uma negação do instituído, do território demarcado ou mesmo de uma saída absoluta deste território, na medida em que isso não seria possível. Esta seria uma saída romântica, a tentativa de negar o sistema e construir uma alternativa à margem. (GALLO, 2010, p.241).

Assim, sendo a escola uma importante instituição para formação do sujeito, produz subjetividades. Esse reconhecimento me provoca algumas questões: os profissionais que estão inseridos na escola se questionam sobre quais subjetividades são ali produzidas? A instituição está dando aberturas para a produção de singularidades? Enfim... questões que tenho como importantes ao pensar no processo de formação e que tentarei discutir ao longo deste texto.

Observo, então, que a escola ocupa um lugar fundamental na vida das pessoas e que a ação educativa exercida pelas instituições de ensino e pelos profissionais que nela estão inseridos não são “inocentes”. Todos somos responsáveis pela formação das subjetividades, entendendo-a como,

> Não somente uma produção da subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que pode se encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 16).

No entanto, cabe à escola uma parcela muito grande dessa formação, justamente por ser ela um segmento bastante endurecido, um lugar que o jovem passa grande parte do seu dia, que seleciona o que eles devem ou não aprender e os livros que terão acesso nesse ambiente. Ou seja, a escola possui visíveis objetivos de

manter e controlar o processo de subjetivação, donde o currículo se mostra um importante dispositivo.

Sobre o currículo, acompanho a ideia de que este perpassa toda ação formativa desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Dessa forma, pressuponho que discutir os agenciamentos maquínicos de enunciação de um currículo, que é um dos importantes elementos dos processos de subjetivação, torna-se essencial. Agenciamentos esses que podem ser um conjunto linguístico - ou não - que nos conduzem. Ou ainda, nos remetendo a Deleuze, que diz que tudo é feito de máquinas sobre um corpo sem órgãos, um agenciamento seria então a mistura desses corpos na sociedade.

O currículo das instituições é uma das formas em que os processos de subjetivação se apresentam e se fortalecem na escola. Entendemos, então, que pode não estar havendo espaço no currículo para discussões que vão além de códigos teóricos e metodológicos, mas do próprio sentido da formação da pessoa.

Diante desse cenário, trago como problema central nesta pesquisa*: quais subjetividades juvenis estão sendo agenciadas maquinicamente através da BNCC para o Novo Ensino Médio e de que maneira as escolas estão reterritorializando seus currículos face ao enunciado?*

Do exposto, os processos formativos, a escola e seus currículos ganham centralidade nesse estudo ao se constituírem como espaços de produção de subjetividades. Assim, conseguir perspectivar o currículo como um dispositivo nos processos de subjetivação me faz compreender a importância deste estudo, sobretudo, nos tempos hodiernos.

Visto isso, apresento como objetivo geral: *Cartografar as subjetividades juvenis no processo de reterritorialização do currículo para o Novo Ensino Médio.* Para tanto, caminho em direção a:

1) Mapear os enunciados para as subjetividades juvenis presentes nos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular;
2) Discutir, considerando os documentos oficiais e os discursos dos profissionais da educação, os agenciamentos maquínicos na produção das subjetividades enunciadas pela BNCC;

3) Descrever o processo de reterritorialização dos currículos no Novo Ensino Médio, considerando o proposto pela BNCC e as práticas curriculares na escola.

O arcabouço teórico escolhido para fundamentar esta pesquisa é a Filosofia da Diferença, com destaque para a obra de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. No campo do currículo, trago referências pós-críticas, tais como Alice Casimiro Lopes e Sandra Corazza.

Este texto está organizado em seções interconectadas, buscando apresentar-se como um processo, como foi sendo construído. Nesta primeira seção, *"Introduzindo e cavando pistas",* apresento a implicação deste estudo e em como o problema foi sendo produzido, relacionando-o com a fundamentação teórica da pesquisa; a segunda seção, intitulada *"Agenciando as concepções metodológicas",* procuro descrever as decisões teóricas e metodológicas, próprio de uma cartografia, que diferentemente de antever, vais registrando os processos; a terceira seção chamo de *"De encontro com as subjetividades juvenis presentes na Base Nacional Comum Curricular*" na qual apresento uma discussão a respeito da Base Nacional Comum Curricular e a relação do currículo em direção a formação do jovem. *"Nas tramas do novo Ensino Médio... desterritorializações na escola devir"*, título da quarta seção, dou início a apresentação das investigações realizadas a fim de compreender as questões levantadas anteriormente, sob olhar da Filosofia da Diferença**.** A quinta seção, intitulada *"Curriculares: tramas inexatas",* discorro sobre o currículo e os processos de subjetivação e singularização tendo em vista a análise das entrevistas realizadas com a coordenação, professores e alunos da chamada "Escola Devir". Por fim, na última seção, trago as considerações finais, que não finalizam em mim, apenas encerram este texto.

SEÇÃO II

AGENCIANDO AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.

Platão

2.1 Reconhecendo os processos em composição

Aventurando-me à uma pesquisa cartográfica, meu desafio está em alcançar respostas através de caminhos ainda desconhecidos. Através de uma abordagem qualitativa, busco alcançar os objetivos propostos e tornar conhecidos os seus resultados.

A cartografia é um método de pesquisa inspirado em Gilles Deleuze e Félix Guattari. Esse método favoreceu para que eu pudesse acompanhar os processos de produção de subjetividades na escola. Estar em campo com o intuito de cartografar as subjetividades juvenis no processo de reterritorialização do currículo para o Novo Ensino Médio foi um grande desafio, mas permitiu encontros com o sentido formativo do ato de pesquisa.

É importante destacar que para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p.14), existem alguns princípios para a ideia de rizoma, e a cartografia é um deles. Seguindo os autores, o primeiro e o segundo princípios são os de conexão e heterogeneidade: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”; o terceiro é o princípio de multiplicidade: “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo”; o quarto princípio se refere a ruptura significante: “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”; o quinto e o sexto são os princípios de cartografia e de decalcomania: “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15). É esse princípio que me apropriei, articulados aos demais, para pensar o meu jeito de caminhar nesse trabalho. Para os autores a cartografia tem como finalidade “a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.20).

Nesse mesmo sentido, Souza e Francisco (2016) referem-se à cartografia como a habilidade de elaborar mapas, cartas ou outras formas de representar e descrever objetos, fenômenos ou ambientes e utilizá-los. Os objetivos a serem

alcançados por esse tipo de pesquisa são flexíveis, além disso, é necessário estar sempre aberto a experiência, pois, para os autores, não há separação entre o conhecer e o fazer. O que mais interessa para a cartografia não é saber sobre as coisas e sim aprender saber com as coisas. Já para Molin (2011), o cartógrafo constrói seu corpo a partir de outros corpos, das visitas de campo, das leituras, dos seus diários etc. O que é cotidiano torna-se pesquisa, cartografia é então o “saber-fazer”.

Nesse caminho, me encontrei com Kastrup (2015), que mostra ser possível definir quatro variedades da atenção do cartógrafo, são elas: o *rastreio*, o *toque*, o *pouso* e o *reconhecimento atento*. O rastreio é a varredura do campo, a localização de pistas, de signos e de processualidade, visando uma meta ou alvo móvel; o toque funciona como uma sensação a qual aciona o processo de seleção independentemente do interesse e, “através da atenção ao toque, a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento” (KASTRUP, 2015, p.43). O pouso é um gesto que indica a percepção, seja visual ou auditiva, formando um novo território e reconfigurando o campo de observação. Por fim, o reconhecimento atento, ou quando observamos um objeto e sabemos servir a ele, pois a “atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2015, p.45).

A pesquisa cartográfica em educação, para Oliveira e Paraíso (2012, p.175), tem a função de atualizar a potência de uma vida, pois o pesquisador deve estar sempre a observar a vida que faz, refaz e desfaz nos espaços educacionais. Para os autores, “sua pesquisa cheira a vida, como ela se torna e pode tornar-se”. Os autores acreditam que:

> A educação, a escola, a pedagogia, os currículos, os sujeitos educacionais podem ser alvos de um permanente processo de reinvenção de si e do mundo. Por acreditar que seu texto de pesquisa pode movimentar as linhas que vêm compondo e pintando os territórios da educação — um método que inspira e logo conspira por outras composições, animado pelo trabalho de mapear as linhas de um território de investigação e que outras linhas podem ser aí agenciadas. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.176).

Sobre a qualidade da pesquisa em educação, busco me aproximar de Gallefi (2009, p.38), para quem a pesquisa qualitativa deve ocupar-se com o seu rigor metodológico, porém, sem perder a sua flexibilidade. Para o autor, “o rigor da pesquisa

qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente" (GALLEFI, 2009, p. 44). Gallefi (2009) nos mostra que o ponto mais importante numa pesquisa qualitativa são os conhecimentos construídos e alcançados para nosso próprio benefício e também em benefício da sociedade, além disso, o ser humano e suas necessidades são o seu foco, trazendo um objetivo individual e social para a pesquisa.

Em uma pesquisa qualitativa, segundo Kripka *et.al.* (2015), posso utilizar de vários instrumentos para realizar minha análise de informações, entre eles, a pesquisa documental. Na pesquisa documental, analiso os documentos que são essenciais a esse estudo, assim como faço com o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular e com o documento Orientador do Novo Ensino Médio na Bahia. Kripka *et.al.* (2015, p.56), afirmam que "a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para os autores o desafio desta técnica é a capacidade que o pesquisador deve ter de selecionar, tratar e interpretar a informação, tendo como objetivo compreender a interação com sua fonte. Para Kripka *et.al.*, "o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário" (KRIPKA *et.al.* 2015, p. 56).

Ao que me propus neste estudo, não segui passos prontos, e sim, cavei pistas valiosas que puderam permitir melhor aproximação das subjetividades juvenis agenciadas maquinicamente através da Base Nacional Comum Curricular para o Novo Ensino Médio, bem como a maneira que as escolas estão reterritorializando seus currículos face ao enunciado.

Para a produção das informações utilizo como dispositivos a observação, diários de campo, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas, as quais possuem um "plano" inicial, mas deixa o entrevistado livre para fazer suas considerações. A opção pela entrevista se sustenta na compreensão de que esta "tem a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa, que podem ser diversos. Ela pode ser utilizada como a única técnica de pesquisa, como técnica preliminar ou ainda associada a outras técnicas" (FRASER; GONDIM, 2004, p.145). Nesse estudo, as entrevistas estão acompanhadas de observação das reuniões de estudos,

planejamento e implantação do Novo Ensino Médio durante o período de setembro a dezembro do ano de 2019. Para Molin,

> o pesquisador produz um corpo de dados que transversaliza memória, história e presente e o devir pesquisador produz ressonâncias entre o inusitado e o atemporal. Da mesma forma que nossos pensamentos encontram lastro nas teorias que fundamentam a pesquisa, a construção de nossos dados empíricos apoia-se em experiências "passadas". A cartografia Corpo-Sem– Órgãos é transversalizada, por instantâneos do caos, erupções empíricas do diário de bordo, que, como no sinal invertido de uma reação química- sensível, foi produzida mesclando os conceitos inspiradores. (MOLIN, 2011, p.04).

O método cartográfico requer do pesquisador observação constante e atenção aos detalhes que cercam o campo e os sujeitos estudados. É necessário um rastreio minuncioso, a fim de detectar as pistas que orientarão o caminho a ser percorrido, além de estar sempre aberto para as novas possibilidades que podem emergir durante esse período.

2.2 Rastreando "as primeiras" pistas cartográficas... em busca do pouso!

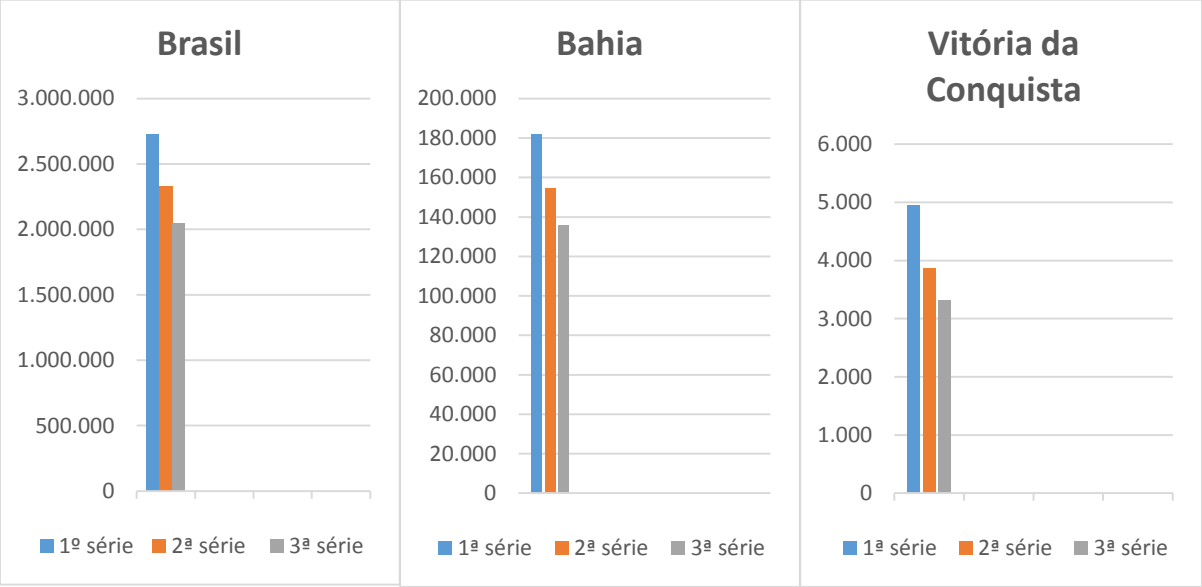
Desde a homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, muitas mudanças estão ocorrendo nas instituições escolares com o início da implementação da Base Nacional Curricular Comum e o Novo Ensino Médio. De acordo com o portal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA, 2019), 565 unidades da rede estadual de ensino do estado deram em início, no ano de 2019, ao processo de construção de propostas para flexibilização curricular.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, deve promover, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394,1996), a formação integral do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e para se tornar cidadão autônomo e atuante na sociedade.

Segundo a SEC/BA, essa etapa de ensino tem como objetivo a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelos jovens no Ensino Fundamental. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, divulgados no ano de 2019, revelam que, no Brasil, mais de 6 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão

matriculados no Ensino Médio, sendo 63% da população nessa faixa. Esse mesmo documento, divulgado pelo movimento Todos pela Educação, informa que no estado da Bahia são mais de 600 mil alunos estudando nessa etapa da Educação Básica, a qual é, preferencialmente, de responsabilidade do Governo do Estado. O gráfico a seguir nos ajuda a ver o cenário da matrícula nessa etapa, considerando o município de Vitória da Conquista, importante a esse estudo.

Gráfico 01 – Matrícula no Ensino Médio/2019.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019.

Os gráficos retratam que, de acordo com os últimos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2018, foram realizadas 471.772 matrículas no Ensino Médio entre o primeiro e terceiro ano do Ensino Médio no estado da Bahia, sem contabilizar alunos do ensino técnico. Destes, 181.621 no primeiro ano, 154.330 no segundo ano e 135.821 no terceiro ano. Focalizando os dados na cidade de Vitória da Conquista – BA, cidade que escolhi realizar a pesquisa por ser onde resido, as matriculas no Ensino Médio totalizaram 12.127 alunos, sendo 4.937 no primeiro ano, 3.870 no segundo ano e 3.320 no terceiro ano. Com esses dados, com matrícula decrescente ano a ano, é perceptível o alto índice de evasão (ou mesmo de reprovação) ocorrido nesta etapa de ensino. Por esse motivo, se faz necessária uma maior cautela dos governantes ao realizar medidas que contemplem ou afetem o Ensino Médio. Com isso, não se trata de afirmar que não há necessidade

de reformas, mas, tão somente, de um olhar mais cuidadoso com a educação dos jovens nessa etapa.

As escolas da Rede Estadual de Ensino estão subdivididas em núcleos. A SEC/BA está organizada em vinte e sete (27) Núcleos Territoriais de Educação - NTE (anexo A), os quais a representam na administração regional e recebem o apoio da sede, além de desenvolverem programas com o objetivo de fortalecer a ação da Secretaria com os municípios do Estado. Esses núcleos têm

> o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, [assim] o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. (BAHIA, 2019, p.01).

O município de Vitória da Conquista - BA está sob jurisdição do NTE 20. Esse Núcleo possui sessenta e sete (67) escolas estaduais em sua área, distribuídas entre Vitória da Conquista – BA e outros vinte e quarto (24) municípios, a saber: Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo e Tremedal.

Com o intuito de acompanhar a produção de subjetividades juvenis enunciadas e agenciadas maquinicamente através da Base Nacional Comum Curricular para o Novo Ensino Médio e a maneira que as escolas estão reterritorializando seus currículos face ao enunciado, defini os seguintes critérios para escolha da instituição a ser estudada: 1) possuir coordenador pedagógico em atividade, por entender que para efetivação da Base Nacional Comum Curricular é indispensável a presença desse profissional na instituição; 2) estar com o Novo Ensino Médio em planejamento e/ou em fase inicial de implementação, uma vez que necessitarei de informações pertinentes ao tema para dar continuidade para a pesquisa; 3) ser escola de grande porte, pois pode me fornecer maior riqueza de elementos para a pesquisa, além de uma maior aceitação para a participação entre os sujeitos; e, principalmente, 4) ter disponibilidade para colaborar com esse estudo.

Esses critérios se justificam devido a necessidade de entender o olhar dos atores e autores curriculantes.

Feito esse primeiro rastreio, iniciei a imersão no campo empírico. Assim, estive no NTE 20 por algumas vezes durante o período de escolha da instituição a ser estudada, pois precisaria da autorização do núcleo responsável para estar em campo. Após algumas tentativas negadas, recebi a indicação e a autorização de estudo na escola em questão, que irei nomear aqui de Escola Devir. Aproprio-me desse termo, referenciando Deleuze, para enfatizar as transformações que ocorreram e que ainda irão ocorrer nesse espaço. Ela não será a mesma de antes, irá se tornar algo ainda não visto ou vivenciado por aqueles que nela estão.

2.3 O toque... (ad)entrando no lócus de pesquisa

A Escola Devir está localizada em bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista - BA e funciona nos três turnos, atendendo alunos do 6 ano do Ensino Fundamental ao 3° ano do Ensino Médio. Em sua parte estrutural, possui vinte salas de aula, um auditório, um laboratório, uma biblioteca, além de salas para supletivo e tempo de aprender (Educação de Jovens e Adultos).

Segundo dados fornecidos pela coordenação da instituição, a Escola Devir teve 499 alunos matriculados no Ensino Médio regular no ano de 2019[3]. Desses, foi constatado através do boletim de gestão da aprendizagem realizado no mês de outubro do mesmo ano, que 142 estudantes possuíram resultado abaixo do esperado em quatro (4) ou mais componentes curriculares, dentre as três turmas tidas pela escola com menor rendimento, estão os 1° anos A, B e C, do turno matutino e, dentre os seis componentes que apresentam menor desempenho entre os alunos, estão: matemática com 13,76%, inglês com 13,31%, português com 10,85%, biologia com 10,85%, geografia com 9,73% e história com 8,95%.

O meu primeiro contato com a escola aconteceu dia 14 de Outubro de 2019, quando expus meus objetivos de pesquisa para a direção e a coordenação. Na ocasião requisitei como colaboradores da pesquisa o coordenador pedagógico, sete

[3] Estudo realizado entre os anos de 2018 e 2020, mas com imersão na escola no ano de 2019.

docentes e dez alunos, cuja seleção dar-se-ia mediante adesão. Com a autorização, pude ir às salas explicar o objetivo desse estudo, tanto para os alunos, quanto para os professores, e saber quem gostaria de participar da pesquisa. As salas foram escolhidas mediante a disponibilidade do(a) professor(a) de ceder um pouco do seu tempo. Não demorou muito para estar em contato com os participantes.

A quantidade de entrevistados se deu devido a necessidade da pesquisa qualitativa em compreender e explorar diversos pontos de vista, como afirma Fraser e Gondim (2004, p.147) quando diz que em pesquisas qualitativas, o ideal é que a seleção seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar de diversas formas o objeto de estudo. A seleção dos colaboradores não se comprometeu com dados estatísticos, sobretudo, por não pretender universalismos e ou generalizações inócuas.

Assim, pude contar com a colaboração de alunos do 1° e 2° ano, possuindo entre 15 e 19 anos. Não houve interesse por parte dos alunos do 3° ano em colaborar, sob alegação de que já não estariam mais no ambiente escolar quando a reforma fosse efetivada, portanto, não os “afetariam”. Os (as) professores (as) participantes lecionam do 1° ao 3° ano do Ensino Médio, sendo: duas graduadas em letras, dois em história, um em química, uma em matemática e um em biologia. A coordenadora também será um sujeito da pesquisa, sendo graduada em pedagogia

Optei pela realização das entrevistas semiestruturadas para o rastreio de informações, pois, apesar de possuir um roteiro, ela permite uma flexibilidade necessária para as pesquisas cartográficas. A fim de garantir o anonimato dos participantes, identificarei os professores por espécies de flores e os alunos por pássaros.

As entrevistas com os docentes foram realizadas de forma individual, sem uma ordem pré-estabelecida. O melhor horário e local na escola foi sendo escolhido por cada professor, de acordo com suas disponibilidades. Com os discentes, optei por realizar pequenas rodas de conversa, com o intuito de não parecer uma entrevista impositiva. Por questões de divergências de horários, não foi possível realizar a roda de conversa com os dez alunos juntos, por isso, ela foi feita em dois momentos diferentes.

A partir dessas informações, acredito ser de suma importância a criação de nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa. Os alunos entrevistados serão chamados por espécies de pássaros e os professores por espécie de flores, pois me

reporto a Rubem Alves, concordando que “a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados”, entendendo também, que os pássaros precisam das flores para sugar o seu néctar e ao mesmo tempo polinizá-las e multiplicá-las, assim como os alunos fazem com os conhecimentos apreendidos em sala de aula.

2.4 Prosseguindo o toque

Estive em imersão na Escola Devir por um período de três (3) meses, entre os dias 14 de outubro e 16 de dezembro do ano de 2019 e pude retornar a escola por um breve momento no mês de fevereiro de 2020. Estar presente no campo talvez tenha sido a fase mais desafiadora na realização da pesquisa. Não é fácil buscar algo que não sabemos se iremos encontrar ou se encontraremos da forma que imaginamos. As vezes chega a ser um pouco frustrante não obter todos os resultados que imaginávamos, ou não ser acolhida no ambiente da forma que gostaríamos. Mas, fazer pesquisa é isso: quebrar paradigmas, estar aberta a mudanças, se surpreender com os resultados encontrados, aprender algo novo e se permitir mudar alguma forma, próprio de uma cartografia.

Com Oliveira e Paraíso (2012, p.176) recompus-me de minhas iniciais frustrações. Esses autores dizem que o cartógrafo em educação fabula, pinta e borda mundos. Ele não descreve mundos considerados já existentes, e sim, sugere “a invenção de novos mundos para a educação. Faz, em linhas bailarinas da escrita educacional, uma máquina de afectos e perceptos, reinscrição em um império dos sentidos, de sensações e signos”. Para os autores é na escrita que o movimento da pesquisa ganha seu “sopro de vida”, seu ritmo e sua música. A cartografia nos lembra que a pesquisa em educação tem “a função de atualizar a potência de uma vida” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.176). Visto isso, entendo que minha tarefa enquanto pesquisadora nesta escola foi a de produzir problemas para estudo; e o sentido da cartografia, acompanhar os percursos, implicar nos processos de produção e conectar as redes ou rizomas.

Os dias de observação foram bastante proveitosos, pude estar em todos os espaços da escola, para entender a dinâmica da instituição como um todo. No pátio,

há uma pequena área verde com bancos ao redor, onde os alunos passam o intervalo. No meu primeiro dia ali, fiquei sentada em um dos bancos e todos os olhares se voltavam para mim, com estranhamento da minha presença, o que acabou dificultando um pouco a observação, pois, percebi que não agiam com espontaneidade quando eu estava presente no ambiente. Muitos passavam por mim ou sentavam do meu lado com o intuito de tentar ler o que eu estava escrevendo. Nos primeiros dias, a minha a maior companhia foi meu diário de bordo.

Na área livre é muito comum ver as turmas se entrosando e conversando sobre os mais diversos assuntos, como a aula do professor que foi muito boa naquele dia - ou muito ruim -, sobre namoros ou algum problema que estão vivenciando em casa... enfim, conversam de tudo! Pude perceber a importância da vivência escolar na vida desses jovens. Fora da sala de aula existe escuta, socialização, trocas de informações e pensamentos, que também podem ser fontes riquíssimas de conhecimento. Ali também foi possível observar estudantes que não interagem, que permanecem todo o intervalo ouvindo música ou mexendo no celular, em algum canto mais distante do pátio. Esse “isolamento” social foi visto com muita frequência, o que me fez levantar o questionamento da existência ou não de atividades no currículo da escola que trabalhem essa situação. Retornarei a essa questão na seção V.

Os alunos do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos possuem o intervalo no mesmo horário, mas não há muita interação entre eles; percebi até um certo distanciamento ou divisão de “tribos”. Esse distanciamento pode, ou não, ter relação com a sensação de hierarquia sentida pelos alunos regulares que, na maioria dos casos, estudam na escola desde a infância e acabam tomando para si aquele território, ou pode sugerir a exclusão dos ditos “fracassados” da escola. Essa exclusão me faz pensar nas subjetividades que são produzidas pela escola nesse sentido, e o modo como a prática curricular muitas vezes não dá visibilidade às questões dessa natureza. Quanto a mim, essa situação só se tornou visível no momento em que me dispus a olhar com mais sensibilidade, colocando-me à espreita daquele momento.

Estando no pátio da escola, me reportei a Molin (2011, p.310), quando afirma que a cartografia escolar desvela a potência dos fluxos molares e sua despotencialização nos fluxos moleculares. Nesse sentido, “a escola converte-se em analisador sociológico, psicossociológico antropológico, pedagógico, enfim,

esquizoanalítico. No entanto, seus devires precisam da potência a-significante do olhar".

Experimentei com Souza e Francisco (2016, p.4-5), o sentimento de que a cartografia é um mergulho no plano da experiência, pois eles consideram que uma pesquisa cartográfica "não se encaminha pela política cognitiva representacional que entende a produção de conhecimento como adequação à realidade investigada, reduzindo-o à mera comprovação ou refutação de hipóteses". Para os autores, a cartografia deve agenciar a realidade e não a representar.

Outro local que permaneci observando por alguns dias foi a área comum dos professores, a qual possui um espaço aberto mais informal, com sofás e algumas mesas e a sala dos professores, para reuniões. No primeiro espaço é muito comum ouvir as "dores" dos profissionais, seja em relação a algum aluno que "aprontou" muito em sala de aula, a falta de materiais na escola para trabalhar certa atividade, ao cansaço devido a carga horária elevada, ao salário que já deveria ter caído na conta etc... mas o mais comum, e que acabou me assustando um pouco, foi o fato dos professores conversarem muito entre si sobre sua saúde mental. A todo momento algo relacionado a remédios para dormir, receitas de calmantes naturais, psiquiatra e terapia vinha à tona entre eles, o que vejo como muito preocupante. Existem muitos motivos que podem ser sugestivos para esse desânimo generalizado entre profissionais da educação, motivos esses que vem se constituindo com os sistemas capitalísticos[4] que veem a escola como uma indústria, os alunos como números ou consumidores e os professores como um meio de moldar a sociedade.

Outro ambiente muito utilizado pelos professores é a sala de reuniões, onde pude estar por duas vezes. Por lá quase nunca vemos risadas e nem assuntos particulares, todos respeitam o local, que é muito silencioso, próprio ao trabalho de estudos, ou, ainda, é utilizado para tratar de assuntos tido como importantes. É comum ver os professores corrigindo e elaborando provas, estudando para alguma aula ou apenas em silêncio. Minha presença nessa sala pareceu incomodar bastante alguns

[4] A ambigilidade dos fluxos capitalísticos que funcionam nos dois sentidos: no sentido de uma apropriação dos processos maquínicos - cada mutação maquínica deve entrar em compatibilidade com as estruturas de representação, as estruturas sociais, as pólos personológicos, as hierarquias, os territórios, etc. - e, além disso, no sentido de haver uma estrutura de reterritorialização. É preciso que haja, ao mesmo tempo, essa apropriação e essa redundância, esse reforço de uma ordem, de um sistema, de uma representação: talvez seja isso, exatamente, que caracteriza a economia de fluxos capitalísticos" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.183).

professores, me senti invadindo o espaço deles, por isso, optei por não estar lá por mais vezes.

Apesar da ligeira desconfiança entre alguns profissionais para comigo no início, depois de alguns dias indo a escola, minha presença começou a não importar ou incomodar tanto. Acredito que depois de explicar a minha pesquisa e meu objetivo em estar ali, eles deixaram de me enxergar como “ameaça” e passaram a me ver como um deles.

No geral, constatei que a escola possui alguns problemas estruturais, como portas sem fechaduras, salas sem climatização, bebedouros enferrujados, além da inexistência de alguns ambientes, como por exemplo, uma biblioteca. Me questionava, então: seria possível formar um protagonismo juvenil em um ambiente que ainda falta o básico no dia-a-dia dos alunos e professores? Que protagonismo seria esse, referido nos discursos oficiais? Apesar disso, mesmo com todas as dificuldades, consegui enxergar uma grande vontade entre a maioria dos profissionais em entregar o melhor de si e da instituição para os alunos.

Uma situação que me chamou bastante a atenção enquanto eu estava na escola, muito recorrente nas narrativas distribuídas entre os professores, foi o afastamento da direção e da coordenação no início do ano de 2019, por uma grande parte do ano letivo. Em decorrência disso, houve um acumulo de funções na vice diretora nesse período, produzindo pouca comunicação com os alunos, corpo docente e outros profissionais ali presentes. Percebi também, através de algumas narrativas, que essas ausências causaram muitos atritos entre os envolvidos e, mesmo depois da volta das profissionais, as funções não estavam ainda bem delimitadas, carecendo de um período de readaptação para que a escola voltasse a funcionar normalmente.

A partir dessas vivências, entendo que a cartografia está interessada naquilo que pode escapar das territorializações, por estar no nível da criação, da potência, das linhas de fuga. Com isso, o cartógrafo é aquele que está sempre atento a tudo que possa “vir a ser”, aos devires. Vi, com a imersão na escola, que o que é cotidiano torna-se pesquisa, cartografia seria então o “saber-fazer”, daí meu interesse em compreender essas desterritorializações e reterritorializações do currículo face a BNCC, embora muitas outras coisas pularam aos meus sentidos, as quais não terei condições de tratar nesse texto.

SEÇÃO III

DO ENCONTRO COM AS SUBJETIVIDADES JUVENIS PRESENTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

3.1 A produção de subjetividades e de singularidades... a formação humana em discussão

Enxergar a educação como formação humana é, dentre outras coisas, não reduzi-la à escolarização. Educar aqui é ir de encontro com o pensar, com o criar, com o disparar das linhas de fuga. A minha intenção é, então, discutir a ideia de educação como um processo formativo, a partir da lógica do rizoma, e não da árvore, criada por Deleuze e Guattari (1995).

De acordo com Gallo (2012), a educação está indo por caminhos de controle do que se aprende, quanto do que se ensina, tendo como objetivo o aprendizado em massa das mesmas coisas, nas mesmas maneiras. Porém, como afirma Schérer (2005, p. 1.188) “aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o que ainda não existe, e não se contentar em repetir um saber. É preciso desfazer os aparelhos do saber, para devir, entrar em devires que comandam toda a criação”.

Para Gallo (2012), não existe método para aprender, não tem com planejar o que se aprende, pois, o aprendizado acontece com cada um, de forma singular. Numa mesma aula, com um mesmo professor, cada aluno aprende da sua maneira. Por esse motivo, Schérer (2005, p.1.186) afirma que se faz importante ultrapassar uma subjetividade fundamentada no eu e reconhecer as multiplicidades e singularidades como bases únicas e seguras, nos deslocando assim, para os devires.

Guattari e Rolnik (1986, p.34) afirmam que há um processo de subjetivação em curso a todo momento, seja em encontros humanos ou não humanos, encontros com uma música, com um animal de estimação, com um objeto ou até mesmo com a escola. Porém, a subjetividade não é um recipiente em que colocamos as coisas exteriores e as interiorizamos. Essas “coisas” intervêm na própria ”sintagmática da subjetivação inconsciente”.

Os processos de subjetivação se descentralizam, então, de explicações previamente constituídas. Elas são um processo de enquadramento e estão postas para todos, sem exceção. A produção maquínica de subjetividade é a nossa composição diária, é como vamos nos tornando gente. Dessa forma, produzir subjetividade é produzir modelização, pois apesar de sermos diferentes, nos tornamos na ordem do mesmo.

De acordo com Corazza (2001), a subjetivação é a relação do sujeito consigo mesmo, que está sempre se transformando e produzindo efeitos sobre ele, pois todos os sujeitos são a matéria com que a subjetivação realiza o seu trabalho. De acordo com Guattari e Rolnik (1986, p.68),

> A subjetividade parece estar caracterizada de uma dupla maneira: de um lado o fato de ela habitar processos intrapessoais (a menção molecular) e, de outro, o fato de ela ser essencialmente agenciada a nível das concatenações de relações sociais, econômicas, maquínicas, de ela estar aberta a todas as determinações sócio-antropológicas, econômicas etc.

É possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que Guattari e Rolnik (1986), chamam de “processos de singularização”, que é uma maneira de recusar todos os modos preestabelecidos de manipulação e telecomando e construir modos próprios de sensibilidade, de produção e de relação com o outro. Para os autores, os sujeitos estão na encruzilhada de múltiplos componentes da subjetividade. Nesse sentido, a subjetividade individual resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas, não só sociais, mas também econômicas, de mídia, tecnológica etc. Somos prisioneiros de um processo de individuação da subjetividade, no momento em que nascemos são encarcerados os potenciais de singularização.

Para Guattari e Rolnik (1986, p.46) o que vai caracterizar um processo de singularização é que ele seja automodelador. Captando “os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos”. Os autores afirmam ainda que, quando os grupos ganham a liberdade de viver seus processos,

> eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.46).

O que Guattari e Rolnik (1986, p.47) chamam de singularização é aquilo que frustra os mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, que conduz a

afirmação de valores em um registro particular, “independentemente da escala de valor que nos cercam e espreitam todos os lados”. Os processos de singularização recusam a subjetividade capitalística pela afirmação de criatividade e pela vontade de viver, pois o “desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade” (p.46). Nem todas as tentativas de singularização dão certo, esse é um processo muito difícil, mas apenas dos “fracassos”, elas fazem surgir processos de reapropriação dos territórios subjetivos e se apropriam de aspectos de “processos maquínicos” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.46).

Como afirmam Guattari e Rolnik (1986, p.49), “é necessário criar condições para a produção de um novo tipo de subjetividade, que se singulariza e, que encontram as vias de sua especificação”. Para serem efetivados os processos de reapropriação da subjetividade, é necessário que cada pessoa se afirme na posição singular que ocupa e a faça viver, articulando-se com outros processos de singularização e resistindo a toda nivelação da subjetividade. Para os autores, “os pontos de singularidade, os processos de singularização são as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.52).

Os processos de singularização, para Guattari e Rolnik (1986), é o poder viver ou o sobreviver em um determinado lugar, sendo nós mesmos. É maneira como sentimos, como respiramos, como falamos ou deixamos de falar, quando ficamos ou vamos embora etc. Uma subjetividade pode estar envolvida em processos de singularização, sem que necessite projetar sobre essa produção de subjetividade a referência de uma identidade cultural.

3.2 A escola e a subjetividade juvenil

Mesmo que a escola não seja o único lugar que dá acesso ao saber do jovem, ela é um dos espaços, que acontece o processo de formação de uma subjetividade juvenil, através da convivência entre diferentes pessoas e discursos. É esperado que o estudante receba na escola um ensino que o permita ter uma ampla compreensão do processo histórico e da sociedade, porém, com a organização curricular do Novo Ensino Médio, penso que muitas mudanças estão sendo tomadas para direcionar o futuro desse jovem.

É possível criar uma noção de juventude que não esteja mais presa em critérios determinados, como a noção de juventude ligada a um “vir a ser” ou uma condição de transitoriedade. Para Dayrell (2003), a juventude não deve ser vista como uma fase de crise e de afastamento da família ou um tempo de liberdade e irresponsabilidade, mas sim, como parte do processo de crescimento do sujeito, que ganha rumos diferentes a depender das experiências vividas por ele e do contexto social em que vive. Nesse sentido, Dayrell (2003), nos traz a noção de juventudes, no plural, pois há diversas formas de ser jovem, cuja fase da vida é entendida como parte do processo da constituição o sujeito.

Dayrell (2007) acredita haver uma crise da relação da escola com os jovens e seus professores, os quais não sabem mais a que ela se propõe. O autor utiliza o termo “condição juvenil” para classificar esse momento da vida que vem se construindo em um contexto de grandes transformações sócio-culturais. Os jovens, principalmente os que estão nas camadas populares da sociedade, enfrentam desafios diários, um deles é conciliar escola e trabalho.

Os amigos e a turma da escola são, para Dayrell (2003), referências na trajetória do jovem, e é através desse círculo que muitos constroem o seu “eu” e buscam maneiras de se afirmar como adulto. Sobre isso, retomo as minhas vivências na Escola Devir, para reafirmar que, enquanto estão na escola, os jovens socializam, trocam informações, pensamentos, tiram dúvidas, etc. gerando assim, diferentes modos de conhecimento.

Para Dayrell, “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas[...]” (DAYRELL, 2007, p.1111). Porém, para o autor, esse mesmo círculo que o rodeia pode ser também a motivação de conflitos e violência entre a juventude, pois essa é a expressão da “condição juvenil”, vão e voltam, fazem e desfazem, ora algo é considerado bom, ora já não é mais. Os valores e costumes que são aprendidos na família, não são os mesmos percebidos na Igreja, por exemplo. Esses valores se encontram e se atravessam no espaço de convivência escolar, e isso foi possível observar, também, na Escola Devir. Como dito anteriormente, na seção II, é comum ver alunos que não interagem, que se isolam em um celular, permanecendo sempre distante dos demais, enfatizando a importância de um currículo que integre a escolar em todos os âmbitos.

Apoio-me na ideia de Juventude proposta por Dayrell (2007), mas para produção desse trabalho distancio-me do campo da identidade[5] e me aproximo do campo da produção de subjetividade, trazendo esse texto para a perspectiva da diferença. Dessa forma, entendo que as subjetividades são agenciadas e construídas nos espaços sociais, através de laços diferenciados, tornando muito mais complexa essa fase da vida, pois como nos mostra Guattari (1992), a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social. Por isso prefiro falar de subjetividade juvenil à identidade juvenil.

Para Dayrell (2007), a escola que o jovem frequenta também possui especificidades próprias e o espaço escolar torna-se lugar de interações, com demarcações "visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela" (DAYRELL, 2007, p.1120). Na Escola Devir, esses grupos são facilmente notados com as demarcações entre os alunos do ensino regular e os da educação de jovens e adultos. Durante os intervalos nos dias de observações, ficou nítido que os alunos mais jovens enxergam aquele espaço como se fosse apenas deles e os alunos da EJA aparentam se sentir inferiores, ficando sempre nos cantos do pátio, como se não quisessem incomodar. Não notei qualquer tipo de interação entre esses dois grupos no período em que estive presente na Escola Devir. Com isso, não pressuponho uma generalização da teoria de Dayrell, mas, tão somente, um modo de pensar que me faz acreditar que há uma subjetividade juvenil em curso que parecer modelar os jovens em diferentes contextos.

Trazendo as constatações de Dayrell para diálogo com Guattari, somadas às minhas observações no cotidiano escolar, vejo que na escola são agenciadas maquinicamente determinados tipos de subjetividades juvenis. Nas palavras de Guattari (2006, p.37):

> A subjetividade maquínica, o agenciamento maquínico de subjetivação, aglomera essas diferentes enunciações parciais e se instala de algum modo antes e ao lado da relação sujeito-objeto. Ela tem, além disso, um caráter coletivo, é multicomponencial, uma multiplicidade maquínica.

[5] Dayrel (2007) traz a ideia de identidade juvenil, para ele, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade própria. Ou seja, estão sempre em busca de demarcar uma identidade juvenil.

Um “jeito” de ser jovem se apresenta de forma muito clara na escola, pois o processo de subjetivação é um processo de enquadramento, de modelização, assim como está proposto nos documentos oficiais voltados para a formação dos jovens, com especial destaque para o Novo Ensino Médio. Dessa forma, esses jovens, estarão cada dia mais sujeitos a essa produção maquínica de subjetividade desenfreada, seguindo a um sistema capitalístico que espera dele um sujeito de consumo e, ao mesmo tempo, produtivo.

Na Escola Devir, considerando minhas observações, não há nenhum esforço em notar a forma padronizada no “modo de ser jovem” nesse espaço. Apesar das diferenças culturais e sociais existentes entre os alunos, os diálogos, os “acessórios” tecnológicos, as gírias, a forma de se vestir e até de conversar se fazem semelhantes. Apesar de possuir suas particularidades, o jovem sente a necessidade de ser “igual” para se sentir incluído em alguma tribo ou grupo, por isso, acaba não se tornando o protagonista do seu viver, pois sem a produção de singularidade, ele apenas reproduzirá o que já está posto.

3.3 Revisitando o instituído... a educação dos jovens no campo legal

Como dito antes, a Educação Básica (EB) corresponde ao primeiro nível da educação escolar no Brasil, seguida da graduação e da pós-graduação. De acordo com a LDB 9.394 de 1996, artigo 22, a EB tem o objetivo de desenvolver o estudante, formando-o como cidadão e garantindo meios para que ele consiga progredir em estudos posteriores e no campo do trabalho. Este nível de escolarização compreende três etapas, sendo elas: a Educação Infantil, para crianças com até 5 anos; o Ensino Fundamental, para alunos de 6 a 14 anos; e o Ensino Médio, para alunos que tenham entre 15 e 17 anos. Além disso, o artigo 37 da mesma lei, destaca a educação de jovens e adultos para àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade acima mencionada.

Cada uma dessas etapas possui seus próprios objetivos e formas de organização. Porém, o recorte neste estudo e onde será focada as discussões, será com a terceira e última etapa do processo formativo, o Ensino Médio, que se entende como a conclusão do período de escolarização da Educação Básica.

O Ensino Médio tem como objetivo, de acordo com a LDB 9.394 de 1996 artigo 35, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, ética, com autonomia intelectual, e a compreensão da teoria com a prática no ensino das disciplinas. Já para o documento que orienta a BNCC (p.464), o objetivo do Ensino Médio é consolidar e aprofundar os ensinamentos adquiridos no Ensino Fundamental através de uma formação voltada para o exercício da cidadania, a fim de "construir aprendizagens sincronizadas as necessidades dos estudantes". Apesar dos objetivos tentarem mostrar o contrário, entendo que a formação dos Jovens está sendo direcionada para o conservadorismo, considerando que a reforma do Ensino Médio, em curso, se alinha a uma concepção tecnicista, voltada para as demandas capitalistas do mercado de trabalho.

Dando ênfase a essa subjetivação do jovem diante dos documentos oficiais, destaco a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto por Itinerários Formativos, os quais "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (LDB, Art. 36). Esses itinerários são assim identificados: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Fico me perguntando: por que todos os itinerários estão relacionados as tecnologias? O que essa decisão tem a ver com a formação do jovem brasileiro? Assim, reitero o caminho técnico que a educação pode estar tomando, visto que tal caminho leva a uma geração de jovens que enxerga a escola como sendo apenas um caminho que o levará para o mercado de trabalho.

Segundo a BNCC, os Itinerários Formativos da área de Linguagem e suas Tecnologias possui o foco no crescimento da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, além da identificação aos diferentes usos das linguagens e da participação em diversas manifestações artísticas e culturais. Na área de Matemática e suas Tecnologias o foco está na consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e na construção de uma visão mais ampliada da matemática. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias visa ampliação da compreensão sobre a vida e do nosso planeta, além do desenvolvimento da capacidade de argumentação e enfrentamento de desafios. Na área de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas é incorporada a Filosofia e a Sociologia e proposto uma leitura de mundo crítica da realidade.

Penso que “dividir” o currículo em cinco partes (itinerários) não faz do jovem protagonista do seu aprendizado. Os Itinerários Formativos dão uma falsa impressão de liberdade de escolha do aluno, pois nem todas as opções podem estar disponíveis na escola, reforçando ainda mais as desigualdades de oportunidades na educação. Essa “restrição de disciplinas” pode ter como intuito o controle do projeto de vida do jovem, pois de acordo com Lopes (2019, p.67) “o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente”. Essa forma de subjetivar as decisões dos jovens presente na reforma do Ensino Médio, não fazem sentido para a construção de sua singularidade, visto que os jovens estarão “submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser” (LOPES, 2019, p. 69).

De acordo com artigo 36, inciso 1° da LDB, os itinerários formativos que irão compor o currículo do Ensino Médio, deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares e a organização das áreas das suas respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. A BNCC define por organizar as propostas curriculares em torno das competências e habilidades, sendo a primeira a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, p.13). A BNCC define dez competências gerais, que devem perpassar por todas as etapas da Educação Básica, são elas:

Figura 01: Competências gerais da nova BNCC

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Diante do observado na Escola Devir, para que essas competências sejam de fato desenvolvidas, há muito trabalho a ser feito, principalmente no que tange a estrutura física da instituição. Afinal, como desenvolver a cultura digital sem laboratórios bem equipados? Ou como incentivar o conhecimento sem uma biblioteca à disposição? Esses pontos não são apenas detalhes, os vejo como motivos para possíveis falhas no desenvolvimento dessas competências e habilidades, caso não sejam resolvidos a tempo. Preocupa-me, todavia, que a BNCC direcionará os sistemas de avaliação e isso implica no risco dos jovens serem responsabilizados pelo “fracasso” do sistema de educação.

De forma geral, a BNCC determina que a escola, além de adequar os currículos para a sua formação geral básica, também deve ficar atenta à oferta dos itinerários formativos, pois, através deles, os estudantes do Ensino Médio irão focar em uma área do conhecimento ou na formação técnica e profissional ou na integração de diferentes áreas, intitulados de itinerários integrados. A oferta dos itinerários deve respeitar a realidade da instituição, segundo o documento, mas, antes, deve ser a critério dos sistemas de ensino. Com isso, também me coloco em desconfiança, uma vez que as nossas experiências escolares mostram que enfrentamos problemas de diversas naturezas no que se refere à formação de professores. Com isso, a pergunta que cabe aqui é: os itinerários voltar-se-ão aos interesses dos jovens como afirmam os discursos, ou atenderão as necessidades dos sistemas de ensino? Além disso,

deve favorecer o protagonismo juvenil e se organizar em torno de eixos estruturantes, que são eles: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Essas estruturas organizadas, me fazem pensar que, assim como afirmam Guattari e Rolnik (1986), a ordem capitalística produz as formas como os humanos irão se relacionar, seja no jeito de vestir, de falar, de ensinar ou até de aprender. O nosso individual se torna consumidor das demandas produzidas pelos dispositivos capitalistas e "esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 32).

3.4 Afunilando a discussão... o Ensino Médio na Bahia

De acordo com o documento Orientador da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, divulgado em 2020, desde o ano de 2019 a Secretaria de Educação do Estado vem realizando ações com alunos e educadores, a fim de discutir sobre as reformas curriculares. Dentre essas ações, destacam: a escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares, realizada ao longo de 2018 e 2019; o diagnóstico da Rede de Ensino; a construção da Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023; a definição da oferta e flexibilização da carga horária nas escolas da Rede; a formação de gestores e coordenadores pedagógicos, presencial e à distância por meio de ambiente virtual e a definição da Governança, em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes áreas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Quanto a metodologia que se propõe para o Ensino Médio, de acordo com o Documento Orientador da Rede Pública de Ensino, é baseada na interdisciplinaridade e na contextualização, apresentando ao aluno "aspectos teórico-práticos dos conhecimentos, assegurando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos, possibilitando assim, uma aprendizagem significativa, de modo a exercitar o pensamento crítico e a autonomia intelectual" (BAHIA, 2019, p.01). Porém, como destacarei no próximo capítulo, a carga horária destinada aos campos humanos e sociais foram reduzidas com o novo Ensino Médio. Dessa forma, ao contrário do que se afirma o documento, o exercício do pensamento crítico e da autonomia intelectual podem ser profundamente prejudicados.

Esse mesmo documento Orientador da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia (2020, p. 6-9), destaca alguns princípios e premissas que irão nortear a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas baianas e alicerçar a elaboração das propostas curriculares. Dentre os princípios estão os direitos humanos como princípio norteador, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a sustentabilidade socioambiental como princípio universal. E dentre as premissas norteadoras estão: a busca pela transformação e justiça social; o desenvolvimento de seres humanos integrais; o estímulo dos estudantes a um olhar crítico sobre a sociedade; a contribuição para a ampliação de aprendizagens a partir da interdisciplinaridade; possuir as mesmas oportunidades de aprendizagens; respeitar as diferenças; valorizar a política de territorialidade baiana, além de considerar as especificidades das juventudes baianas.

É importante ressaltar que, de acordo com o portal do MEC, o Novo Ensino Médio contará com 565 escolas da Rede Estadual da Bahia, intituladas de Escolas-Piloto, para a implementação do processo de flexibilização curricular que será iniciada em 2020 apenas com a 1ª série do Ensino Médio, conforme prevê o cronograma da reforma. A Escola Devir está entre esse grupo, e como afirma o Documento Orientador da Rede Pública de Ensino do estado, “em 2020, as escolas que não estão no grupo “piloto” iniciarão o processo de planejamento da flexibilização curricular para implementação, gradativa, a partir de 2021, com as turmas de 1ª série” (BAHIA, 2020, p.04) conforme explicitado no Anexo B. A conclusão da transição em toda rede está prevista para 2023.

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

De acordo com a versão final do Documento Orientador da Rede Pública de Ensino, as escolas devem criar Unidades Curriculares que se relacionem melhor com sua realidade, sua infraestrutura e com o perfil do seu corpo docente, sendo exemplos de Unidades Curriculares: Laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística. As Unidades Curriculares “são

elementos curriculares com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da formação geral básica, seja da parte flexível do currículo" (BAHIA, 2020, p. 12).

As Unidades Curriculares terão como objetivo o desenvolvimento de competências específicas e de habilidades para a formação integral dos alunos, sendo então, dividida em dois núcleos. O primeiro é intitulado de "Unidades Curriculares do Núcleo Comum", o qual é composto por Unidades Curriculares obrigatórias que devem fazer parte da parte flexível do currículo, sendo: iniciação científica, produção e interpretação textual e projeto de vida e cidadania. E o segundo núcleo são as "Unidades Curriculares Eletivas", as quais são criadas pela escola de acordo com a realidade local e com os anseios e necessidades dos seus alunos, sendo que sua escolha deverá ser realizada na primeira semana de aula do ano de 2020 pelos estudantes que estarão cursando a primeira série do Ensino Médio, advindos do 9º ano da Rede Estadual de Ensino ou da Rede Municipal e, também, pelos estudantes da 1ª série, reprovados no ano de 2019.

> Essas Unidades Curriculares devem ser ofertadas em formas de oficinas, clubes, observatórios, incubadoras e/ou outros formatos que estimulem o protagonismo dos estudantes. Dentre as várias eletivas propostas pelas Escolas-piloto estão: palco e telas que abordam uma apresentação histórica das diversas linguagens artísticas; Letras Negras: literatura e (re)existência; Alfabetização Cartográfica; Química na Cozinha; Universo da Astronomia e Descomplicando os Saberes da Matemática (BAHIA, 2020, p.17).

A implementação do Novo Ensino Médio nas instituições da Rede Estadual de Ensino da Bahia requer estudos e planejamentos de todos os envolvidos, a fim de cumprir com o cronograma proposto (vide Anexo C). Dessa forma, para que ocorra como o que se pede a nova reforma, será essencial o regime colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, além de grandes esforços por parte das instituições escolares.

Essas alterações das mudanças ocorridas na escola não serão acompanhadas nesse trabalho, uma vez que este precisa experimentar sua finitude diante do que fora proposto, o qual voltou-se para cartografar as subjetividades juvenis no processo de reterritorialização do currículo para o Novo Ensino Médio**.** Todavia, desde já reconheço a necessidade da continuidade desse estudo.

3.5 Protagonismo Juvenil em foco

O protagonismo Juvenil é uma forma de educação para a cidadania que não tem como foco o discurso das palavras, e sim, o curso dos acontecimentos. A escola deve ver os seus alunos em uma posição de centralidade, como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso. Para isso, é necessário que os educadores não se restrinjam apenas às disciplinas convencionais da escola e estejam abertos às novas possibilidades, tendo consciência dos jovens não como agentes passivos, mas ativos. O protagonismo juvenil supera o desinteresse na escola, quando o estudante se torna sujeito de sua aprendizagem.

De acordo com a BNCC, quando se fala em protagonismo juvenil, está reconhecendo que os jovens são sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento, ou seja, as situações de ensino e de aprendizagem devem ser organizadas de modo que eles exerçam um papel autoral, ativo e criativo de construção, reconstrução e invenção de saberes.

Durante conversa inicial realizada com os alunos, eles afirmaram não saber o significado de “protagonismo juvenil”. Ao perguntar se eles já foram chamados para participar de alguma reunião para pedir o posicionamento e/ou opinião em algum momento na escola, afirmaram que é bem raro esses momentos, mas, unanimamente, gostariam que ocorressem com mais frequência. Fiz essa mesma indagação aos professores, e alguns também não sabiam o que significava “protagonismo juvenil”, porém, as professoras *Jasmim*, *Lírio* e *Margarida* discorreram sobre o assunto:

> Olha, aqui na escola já tivemos alguns projetos e algumas atividades em que os alunos puderam fazer exposições diretas de suas ideias, seus pontos críticos, principalmente em relação as práticas pedagógicas e o contexto escolar de um modo como todo. E pelo que a gente percebe os meninos estão inseguros, não sei se nós estamos inseguros e estamos passando para eles também. Eles foram informados sobre o aumento de carga horária, e hoje nós não temos um alunado que tem a educação como foco. Os alunos gostam de vir para a escola mas de estudar, não. Aí quando você fala para eles que eles terão 200 horas a mais, nós percebemos a rejeição. Inclusive muitos já anunciaram que não irão renovar matrícula e migrarão para escolar que não possui esse formato ainda. Ao longo do ano a coordenação e direção da escola tiveram o cuidado de dar voz a esses

> alunos, realizaram entrevistas, pedindo indicações de áreas profissionais, da opinião deles para que nós pudéssemos também direcionar as disciplinas de acordo com a maioria. (Jasmim, entrevista).

> Ainda não foi discutido nada disso aqui na escola. Mas claro que existe espaço na escola para isso. Nós inclusive temos um colegiado, onde os alunos têm representantes que expõem a opinião deles. E eu concordo plenamente, acho que devemos dar voz e vez sempre, e se eles estiverem perdidos, é aí que a gente entra. (Lírio, entrevista).

> É muito bonito a gente falar em protagonismo juvenil, sendo que as vezes nem nós professores temos espaço pra poder colocar o que a gente pensa sobre muitas questões e o jovem também da mesma forma, então nós temos uma escola que se diz democrática mais de democrática ela não tem nada, né? As decisões continuam sendo unilaterais, ela vem de cima para baixo, não há discussão. Não existe discussão com o professor e nem com o jovem, as vezes a gente até tenta trazer uma discussão para eles, mas é algo muito ainda superficial, nada que de fato possa provocar uma mudança. (Margarida, entrevista).

Entre os meses que estive na escola, não consegui avistar nenhum movimento de incentivo ao protagonismo juvenil realizado pela instituição. Entendo que ter um representante para decidir, ouvir e questionar por toda a turma, não torna o coletivo protagonista de suas próprias aprendizagens e opiniões, visto que, desta forma, a subjetividade do todo será formada apenas por uma representação. Pelas falas das professoras citadas, é nítido que ainda há muito trabalho a ser feito na Escola Devir para que o protagonismo desses estudantes seja uma realidade efetiva. Apesar disso, a coordenação também concorda com a importância de ter o aluno como centro, e afirma:

> O protagonismo juvenil é muito importante pois diante da realidade que enfrentamos, o jovem deve ser visto como sujeito da sua aprendizagem, tendo o direito de participar de decisões e de lutar e contribuir para a qualidade da educação, para que seu projeto de vida seja respeitado e eles possam alcançar os seus objetivos. (Coordenação, entrevista).

Para os professores entrevistados, todavia, o protagonismo juvenil é algo não só possível, como essencial na atualidade, porém, ele ainda não é uma realidade na Escola Devir. Para eles, é muito difícil o currículo e a escola conseguir formar o protagonista se as próprias condições dos seus profissionais os subjugam, como bem descreveu *Margarida*. Apesar disso, existe uma consciência por parte desses professores, de que é necessário um maior envolvimento desses jovens com as problemáticas do ambiente escolar, para que haja mais cuidado, respeito e interesse em estar na escola, como afirma a professora *Hibisco*:

> [...] Infelizmente as coisas ocorrem dessa maneira e a gente vê que as vezes nossos jovens não têm muito interesse em lutar por algo melhor no âmbito educacional, talvez eles não tenham sido motivados, inclusive por nós mesmos. Então falta isso dentro das escolas, a gente tá precisando mais trabalhar essas questões que são pontos importantes de mudanças que precisam ser feitas dentro das escolas e envolver os nossos jovens também nessas discussões e a gente não faz isso. A gente precisa de uma escola diferente, precisa de um maior envolvimento dos jovens com essas temáticas da atualidade, com os problemas da própria instituição e buscar soluções para isso porque temos uma cultura política impositiva, os nossos representantes não tem esse hábito de debater que é com quem faz que a educação aconteça, que são os professores, os estudantes, os pais... Simplesmente eles põem em prática determinada mudança sem se quer ouvir aquelas pessoas que deveriam ser ouvidas. Então a gente fica simplesmente assim: aplique e pronto. Sem se importar de fato se aquilo vai ser algo bom ou não para todos. (Hibisco, entrevista).

De acordo com o Documento Orientador do Novo Ensino Médio na Bahia, o protagonismo juvenil deverá ser estimulado, a partir da reforma, através das Unidades Curriculares, que deverão ser ofertadas em forma de oficinas, observatórios, clubes ou qualquer outro formato promovido pela escola que que tenho como objetivo a interação desse jovem com a escola e seu aprendizado. Dentre as várias eletivas propostas pelas Escolas-Piloto estão, segundo o documento: “palco e telas que abordam uma apresentação histórica das diversas linguagens artísticas; Letras Negras: literatura e (re)existência; Alfabetização Cartográfica; Química na Cozinha; Universo da Astronomia e Descomplicando os Saberes da Matemática” (BAHIA, 2020, p.17).

As Eletivas deverão ser escolhidas pelos alunos mediante a disponibilidade da Unidade Escolar, sendo planejadas pelos professores e tendo como foco sempre o diálogo com a realidade dos estudantes. Ao final de cada trimestre, os alunos irão apresentar seus conhecimentos desenvolvidos com as eletivas, devendo ter tido alguma intervenção sócio cultural na comunidade local, porém, os métodos avaliativos serão processuais, sem provas ou testes. Os alunos da 1ª série do Ensino Médio devem escolher duas Eletivas para se inscreverem, sendo que é indicado ter no mínimo quatro diferentes tipos ou títulos para que exista a possibilidade de escolha entre elas.

Agora, depois de ter me dedicado a discutir a ideia de jovens (e de juventude) a partir dos documentos oficiais, envidarei esforços em mapear as desterritorializações que foram produzidas na Escola-Devir.

SEÇÃO IV
NAS TRAMAS DO NOVO ENSINO MÉDIO...
DESTERRITORIALIZAÇÕES NA ESCOLA DEVIR

Muda-se o ser, muda-se a confiança; Todo o mundo é composto de mudança, Tomando sempre novas qualidades. Continuamente vemos novidades, Diferentes em tudo da esperança; Do mal ficam as mágoas na lembrança, E do bem, se algum houve, as saudades.

Luís de Camões

4.1 Geração em devir...

Devir, ou “vir a ser”, é como Deleuze nos faz ver a vida. Que significa fazer-se, tornar-se mais simples e mais sóbrio. Para atingir essa sobriedade é necessário estar “entre”, no meio, pois para Deleuze a vida se constitui na relação, na conexão. Os devires estão sempre marcados por acontecimentos, e estes, em transições.

Através dessa conexão, Deleuze enxerga a Filosofia como uma colagem de pensamentos, como produção e criação. Deleuze e Parnet (1998) afirmam que a filosofia não é comunicativa, contemplativa ou reflexiva, ela é criadora de conceitos. O conceito é aquilo que impede que o pensamento se torne uma simples opinião, conselho ou discussão. Para os autores, um conceito não é universal, mas um conjunto de singularidades em que cada uma se prolonga até a vizinhança de uma outra” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.183).

A filosofia cria conceitos para enfrentar o caos, para isso ela precisa construir um plano que dê conta de tal tarefa sem perder o infinito. Esse plano, conceituado como plano de imanência, é onde nosso pensamento habita. Como afirma Trindade (2018, p.1), “dentro do plano de imanência, erige-se uma imagem do pensamento, que cria modos de vida e traz valores. É isso, a filosofia é esse apelo: criar conceitos dentro de um plano de imanência”. O Plano de imanência é, então, multiplicidade de sentidos no sujeito que o atravessa sem que ele tenha muito controle. Assim como os conceitos são criados, o plano é traçado, possuindo assim, uma conexão contínua.

É na imanência da vida que consigo perceber as intensidades que se atravessam, se conectam e produzem as possibilidades da geração em devir. Isso me reporta a Deleuze (1997, p.12), quando ele afirma que a imanência é uma vida, ela existe em si mesma, e não em algo ou sujeito. O sujeito é que existe na imanência. E o campo transcendental, por escapar de toda transcendência do sujeito e do objeto, se define como um puro campo de imanência. De acordo com o autor, “a transcendência é sempre um produto de imanência” (DELEUZE, 1997, p.14). A vida, para Deleuze (1997, p.16), é feita de virtualidades, que nada tem a ver com ausência de realidade, mas, sim, com os acontecimentos e as singularidades que nela se congregam em potência. Para ele,

> uma ferida se encarna ou se atualiza em um estado de coisas e em um vivido; ela própria, entretanto, é um puro virtual sobre o plano de imanência que nos transporta em uma vida. Minha ferida existia antes de mim... Não uma transcendência da ferida como atualidade superior, mas sua imanência como virtualidade, sempre no interior de um milieu (campo ou plano). Há uma grande diferença entre os virtuais que definem a imanência do campo transcendental e as formas possíveis que os atualizam e os transformam em alguma coisa de transcendental. (DELEUZE, 1997, p. 16).

De acordo com Deleuze e Parnet (1998), todos somos feitos por conjuntos de linhas, em imanência. A primeira espécie desses conjuntos são as linhas de segmentaridade dura, composta por segmentos determinados como a família, escola, trabalho etc. Essas linhas se apresentam em sua fixidez, inflexíveis. O segundo, de linhas de segmentaridade flexível, as quais traçam pequenas modificações, além de delinear quedas ou impulsos; são linhas maleáveis, dispostas a migrarem conforme diferentes movimentações no plano imanência. O terceiro tipo, as linhas de fuga, as quais nos levam em direção de uma destinação não conhecida; essas são linhas nômades, nunca sabemos onde e quando elas se precipitarão. Para Deleuze e Guattari (1995, p.16), “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linha”. Uma sociedade se define, segundo os autores, por suas linhas de fuga que afetam massas de toda natureza.

Essas linhas de fuga são as desterritorializações do homem. Fazer Filosofia, para Deleuze e Parnet (1998) é quando se consegue traçar uma linha entre diferentes temáticas. Escrever é traçar linhas de fuga. A sociedade se define pelas linhas de fuga que afetam a massa. Tudo é questão de linhas. Essas linhas agenciam enunciados, caros a esses trabalhos. Afinal, o que essas linhas estão tramando na composição do Novo Ensino Médio? O que temos por hora, através dos documentos oficiais, são as linhas duras, inflexíveis. Interessa-me, portanto, mapear as linhas flexíveis e as de fuga, que estão se movimentando em torno dessas segmentaridades duras, capazes de desterritorializar o instituído.

4.2 Os agenciamentos de enunciação... abeirando-se dos currículos

Deleuze e Parnet (1998) chamam de agenciamento as multiplicidades que comportam diversos termos heterogêneos e que estabelece ligações entre eles. Um agenciamento comporta linhas de segmentaridade dura ou binária, molares, linhas de fuga ou de declive.

Para Deleuze e Parnet (1996), todo agenciamento implica estilos de enunciação e territórios. Os autores exemplificam que todo sujeito ao entrar em uma sala desconhecida, a primeira coisa que se tende a fazer é procurar seu território, o lugar que irá se sentir melhor. Esse processo é o que se chama de territorialização, porém, há os processos chamados de desterritorialização, que é o modo que o sujeito sai desse território. Por isso "um agenciamento tem quatro dimensões: estado de coisas, enunciações, territórios, movimentos de desterritorializações" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17). Como afirma Fuganti (2016), o agenciamento é um acontecimento multidimensional, que ocorre em torno de dimensões que se atravessam e se conjugam, mesmo mantendo suas próprias formas heterogêneas e autônomas, ou seja,

> todo agenciamento incide sobre uma dupla dimensão: 1) uma dimensão relativa às modificações corporais (ações e paixões) ou estados de coisas que efetuam um acontecimento, remetendo-os a uma formação de potências; 2) uma outra dimensão relativa às transformações incorporais ou enunciados de linguagem (atos) que efetuam o acontecimento na sua face incorporal e que remetem a um regime coletivo de enunciação. Estas duas dimensões são necessariamente atravessadas por um duplo processo e um duplo movimento: processo de descodificação das formas (forma própria do regime corpóreo e da forma própria do regime de signos ou da linguagem); e um movimento de desterritorialização ou de dessubstancialização das substâncias (das substâncias corporais ou coisas – estados do movimento – e das substâncias incorporais ou palavras – estados do sentido ou do tempo). (FUGANTI, 2016, p.01).

Guattari e Rolnick (1986), destacam que a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, entrelaçando as populações, os territórios, as multiplicidades, os devires, etc. Nessa perspectiva, Gallo (2003) nos explica, referindo-se a René Descartes, sobre à árvore dos saberes, ou a representação dos conhecimentos, para pensarmos o currículo. Nela, as raízes representam o mito, como conhecimento originário; o tronco representa a filosofia, dando sustentação ao todo; e os galhos representam as diferentes disciplinas científicas, com suas inúmeras subdivisões.

Para se ter uma visão completa da árvore dos saberes é necessário ter o conhecimento das partes, para então chegarmos a totalidade, ao conhecimento do todo. Gallo, por sua vez vai ao encontro da imagem rizomática, proposta por Deleuze e Guattari.

Deleuze e Guattari (1995) propõem a imagem do rizoma no lugar da imagem da árvore. Para os autores, “diferente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.31).

Na concepção de Gallo (2003), a imagem da árvore é compartimentalizada, na medida em que os galhos se ramificam, vão perdendo o contato, e a comunicação entre os seus ramos vão se dificultando, assim como pode acontecer com as disciplinas em um currículo escolar. Com as imagens da árvore e do rizoma, me aventurei a compreender a proposta curricular que está sendo gestada no estado da Bahia, através das escolas-piloto, previstas nos documentos que orientam a implementação da BNCC.

4.3 O novo Ensino Médio na Escola Devir, município de Vitória da Conquista, Bahia

A Escola Devir foi escolhida pela Secretaria de Educação do Estado (SEC) da Bahia para ser uma das Escolas-Piloto do Novo Ensino Médio. As instituições escolhidas iniciaram as mudanças da BNCC no ano de 2020, passando a funcionar como laboratório para criação de materiais e também aplicação de estratégias pedagógicas que irão servir para implantação em todo o estado.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em entrevista com o então subsecretário da Educação do Estado, Danilo Souza, afirma que:

> O Ensino Médio no Brasil apresenta uma fase de crise sem apresentar uma resposta mais efetiva para a formação dos jovens para a vida, o trabalho e o convívio social. E, nos últimos anos, obviamente por conta da BNCC e de todas as necessidades do mundo social e do trabalho, essa discussão tem sido mais intensa. Aqui, na Bahia, o nosso objetivo é fazer esse debate muito mediado e dialogado com a comunidade escolar, pois os professores e professoras têm que, efetivamente,

> discutir e propor esse Novo Ensino Médio. Vamos percorrer seis polos de atividades e esperamos que o resultado final seja um consolidado de estratégias e propostas (BAHIA, 2019).

Com a fala do então subsecretário da Educação da Bahia, volto a destacar o viés tecnicista que a educação tem se voltado com o novo Ensino Médio, pois a formação para o mundo do trabalho, como afirma Lopes (2019, p. 69) “desconsidera a necessidade de discutir o que se entende por trabalho e cidadania, bem como remete a uma ideia de que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas”. Dessa forma, assim como a autora, me questiono o motivo dessa organização curricular parecer ter a intenção de possuir o controle do futuro dos jovens, definindo seus projetos de vida, sobretudo, quando sabemos que os professores que tiveram suas cargas horárias destituídas com a reforma é que, em maioria, assumirão a articulação dessas atividades curriculares e, portanto, há uma tendência dessas atividades atenderem a um projeto de “vida do sistema”, do que do próprio estudante.

De acordo com o portal da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, nos dias 12 e 13 de novembro de 2019 foi realizado o 2º Encontro Formativo do Novo Ensino Médio no município de Itabuna e Seabra, voltado para coordenadores pedagógicos, gestores das Escolas-Piloto e representantes dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Nessa ocasião foram discutidos temas como “o Novo Ensino Médio baiano: princípios, fundamentos e organização curricular” e “PDDE – Novo Ensino Médio e devolutivas das PFC”, além de participar de atividades com o intuito de socializar as boas práticas das Escolas-Piloto e das oficinas do Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) e do Programa Ciência na Escola (PCE), além da oficina “construção das unidades curriculares eletivas” (BAHIA, 2019). Os profissionais das 565 escolas puderam debater sobre os planos e propostas de flexibilização curricular que vai dar início no ano de 2020 com a 1ª série do Ensino Médio e deve alcançar todas as séries no ano de 2022.

Dentre os 290 representantes de Escolas-Piloto, estava a coordenação da escola pesquisada, e também do NTE 20, do qual ela faz parte. Com o retorno desse evento, houve uma reunião com os professores na Escola Devir, com orientações básicas do que seria o Novo Ensino médio, quais as mudanças iriam ocorrer, para sugestões de ideias e também tirar suas dúvidas. Essa foi a primeira “manobra”

tomada pela coordenação, a fim de iniciar as discussões e ações propostas pela BNCC. Estava, então, efetivada a desterritorialização da Escola Devir, que tratarei com mais detalhes a seguir.

4.4 Desterritorialização curricular... aproximações com a Escola Devir

Quando iniciei esse trabalho, tinha em mente que eu mapearia o processo de reterritorialização curricular face ao Novo Ensino Médio e as subjetividades juvenis produzidas pelo novo desenho curricular e eu, que queria acompanhar um processo, experimentei a desterritorialização, visto que ao chegar na escola, essa temática não havia começado a ser abordada ainda nem com os alunos, nem com os professores. Houve, então, uma rejeição e um medo de alguns professores e alunos para iniciar uma conversa ou responder os questionamentos que eu vinha propondo. Foi aí, então, que percebi que a Escola Devir estava em processos mais aproximados da própria desterritorialização que da suposta reterritorialização.

Depois de muitas tentativas, consegui marcar a primeira roda de conversa com os alunos, ambos do turno vespertino. Procurei realizar uma conversa mais informal, mas nenhum deles sabiam das mudanças que ocorreriam na escola e nem da reformulação do currículo, o que fez com que tivessem dificuldades em conversar mais abertamente. Já de início, me provocou a pensar na falibilidade dos discursos enunciados na mídia, no ano de 2017, no contexto de divulgação do Novo Ensino Médio, quando as chamadas televisivas falavam de ampla participação da sociedade.

Apesar da contradição entre o discurso de ampla participação da sociedade e dos alunos da Escola Devir ao demonstrarem desconhecer a proposta, os alunos contribuíram para eu ir me aproximando dos processos de subjetivação em curso. Para tanto, levantei questionamentos em torno de: 1. História de vida; 2. O modelo de escola que temos hoje, destacando os pontos positivos e os pontos negativos; 3. A escola dos sonhos para ele (a); 4. Relação com os professores e o que acham das aulas, 5. Novo Ensino Médio 6. Itinerários formativos ou se imaginem o que possam ser, 7. A escola no ano de 2020, 8. Disciplinas gostaria de incluir ou excluir da matriz escolar, 9. A importância do desenvolvimento destas habilidades na escola (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural,

comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação; autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania). Esse roteiro semiestruturado foi afetado pelo contexto, de maneira que as respostas dos alunos se tramaram, com isso, as interpretações que aqui produzo não seguirão essa ordem, mas obedecerá o fluxo de escrita do próprio texto, fazendo-se.

Inicio a conversa pelo B*eija-flor,* que possui 17 anos, trabalha pela manhã e mora com os pais. Apesar de morar um pouco longe da escola e por sempre estar cansado devido ao, trabalho, esse pássaro não costuma faltar as aulas, sempre chegando nos horários corretos e fazendo todas as atividades. A *Arara* tem 15 anos, não trabalha e mora com os pais próximo a escola, se considera muito estudiosa e esforçada. O *Canário* tem 15 anos, também mora com os pais, mas em um bairro bem distante da escola, mas ele não acha que isso é desculpa para chegar atrasado ou faltar as aulas.

Indagados sobre o modelo de escola que temos hoje, houve muitas críticas ao descaso dos governantes para com a escola pública e muitos elogios aos professores, ficando nítido o reconhecimento que os alunos possuem para com os seus mestres. Porém, demonstram não estarem satisfeitos com a desorganização, falta de comprometimento e questões estruturais da escola, como podemos ver:

> Tem muitos alunos querendo aprender e muitos professores bons, mas o que a escola recebe não ajuda muito, prejudica muito. Cadeira, ventilador para os alunos não tem, o aluno não consegue estudar direito. Do nada não tem aula, professor falta muitas vezes e alguns ficam meses sem dar aula, o aluno assim fica desmotivado, sem querer estudar. Os pontos positivos são os professores que estão presentes, esses se dedicam muito aos alunos e a escola e fazem mais do que deve. Os funcionários da escola também são ótimos. (Beija-flor, roda de conversa)

> Eu acho que o governo não manda verba o suficiente para dar uma repaginada na escola, na nossa sala mesmo o ventilador e a maçaneta está quebrada, então é um pouco difícil a gente gostar de estar em um ambiente mal cuidado, mas os professores são ótimos, a maioria. Os pontos negativos para mim é o descaso que o governo tem com as escolas públicas e os pontos positivos para mim são os professores, porque a maioria se dedica muito e gosta do trabalho, porque para

> aguentar ficar ouvindo esporro de aluno o dia todo, né?! (Arara, roda de conversa).

> Eu acho que o modelo de escola que temos hoje é meio baixo, com a evolução de tudo deveríamos ter uma escola mais evoluída, né? Acho que tá tendo muita falta de interesse, porque hoje em dia a tecnologia nos ajuda, deveria ser muito melhor. Os pontos positivos é que os professores ainda tentam, né? Mesmo com a falta de interesse dos alunos eles ainda tentam dar assistência. Os pontos negativos são os alunos que vem só “pra” bagunçar, sem interesse. Tem matérias que não vem tanto como deveram vir, essas coisas. (Canário, roda de conversa).

Através das falas desses alunos, percebo a insatisfação que possuem pelo espaço da escola, que se encontra de forma precarizada. Me questiono, então, como será possível oferecer, com qualidade, todos os Itinerários Formativos sem espaços adequados? Como sugerir o ensino em tempo integral, se ainda falta em sala de aula itens básicos, como ventiladores? Acredito que existam ainda muitos outros obstáculos para que esse currículo, da forma como está posto, forme o jovem que se quer ser, protagonista do seu saber e que faz suas próprias projeções de vida.

A criação da Novo do Ensino Médio, de acordo com o Ministério da Educação, se justifica no desinteresse do jovem pela escola e o reflexo disso é o aumento da evasão escolar e as baixas notas nos indicadores de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2019). Como pudemos ver nas falas dos alunos, é nítido que existe um desinteresse e uma desmotivação em frequentar as aulas, mas será que essa reforma vai mesmo mudar positivamente esse espaço?

Ao perguntar qual seria a escola ideal para eles, as respostas me surpreenderam, pois eu, em meus preconceitos iniciais, agenciada pelos discursos que são produzidos em torno das escolas públicas, estava esperando que fossem apenas questionar a ausência de eventos e de espaços de lazer na escola, no entanto, pude perceber que uma escola melhor, para eles, seria um ambiente agradável, bem cuidado e, principalmente, com oportunidades ampliadas para a formação, como pode ser notado nas narrativas:

> Uma escola com direitos iguais para todos, não ter injustiça nenhuma com os alunos, nem com professor e nem com funcionários. (Beija-flor, roda de conversa).

> Que os alunos fossem mais comportados, que a merenda fosse melhor e que o banheiro fosse mais higiênico. Os vidros dos banheiros são todos quebrados, tampa de vaso quebrada... um descaso total. Mas isso é muito culpa dos alunos que não cuidam da escola também. (Arara, roda de conversa).

> Uma escola que tivesse todas as matérias, porque aqui não tem geometria, não tem cultura de identidade, não tem espanhol, ne? Eu gostaria de ter biblioteca para que podemos ler... os professores até já falaram que pediram biblioteca, mas não veio a verba do governo. (Canário, roda de conversa).

Essas narrativas ajudam a entender que o processo de ensino-aprendizagem é constituído de socializações, na promoção do conhecimento social, no desenvolvimento de capacidades cognitivas, na troca de ideias, valores e interesses. Mas, mais do que isso, para haver aprendizado, é necessário também que haja respeito e dignidade para com a pessoa humana. Que relação com o mundo e com a escola estabelecem esses jovens em espaços tão degradados? Que referências constroem esses jovens sobre direitos, dignidade, justiça social (termos tão usados nos documentos oficiais)?

Dialogando com Deleuze e Guattari, posso entender que esses momentos de interação na escola são essenciais no processo de *devir* do aluno. Cada sujeito se diferindo do seu *eu* no contato com o *outro*. Apesar de todos os agenciamentos maquínicos presentes, as multiplicidades ainda estão em fluxo na escola, e são elas que guiam os discursos desses jovens que desejam um ambiente melhor para se estar. Desejo esse que Deleuze e Parnet (1998) chamam de uma vontade de potência, ou seja, ter um desejo não significa a falta de algo e sim a vontade de produzir algo. Ter um desejo não é permitido apenas para privilegiados ou para revolucionários, ele é agenciado e maquinado sobre um plano de imanência que deve ser construído no mesmo momento que o desejo agencia e maquina. Para os autores, “o desejo não é, portanto, interior a um sujeito, tampouco tende para um objeto: é, estritamente, imanente a um plano ao qual ele não preexiste, a um plano que precisa ser construído,

onde partículas se imitem, fluxos se conjugam" (p.72). Ou ainda "o processo de desejo é chamado de "alegria" e não falta ou procura" (DELEUZE; PARNET,1998, p.81).

Em uma segunda roda de conversa realizada com os Pássaros, pude perguntar qual seria a matriz curricular desejada por eles e, sem mencionar nenhuma matéria, eles iniciaram um debate sobre a importância de sociologia e filosofia na matriz escolar, pois entendem que são matérias que mais dão retorno social para toda a comunidade. Para eles, sem a fundamentação crítica emancipatória da filosofia e da sociologia, não teriam sido desenvolvidas diversas outras áreas de conhecimento, e complementam:

> A minha matriz seria só de matérias de humanas, porque exatas não é muito comigo. Se fosse para criar uma matéria seria uma de relações humanas, porque dentro do colégio temos pessoas muito diferentes, de várias religiões, de várias orientações sexuais... e isso ser colocado dentro de sala de aula faria os outros respeitarem mais, ter mais compreensão de um amigo que não conseguimos conversar direito e tal, faria todos terem mais empatia com o próximo. (Cacatua, roda de conversa).

> Eu incluiria uma matéria sobre administração, porque acho muito importante a pessoa entrar no mercado de trabalho sabendo administrar seu dinheiro. Sociologia e filosofia acho de extrema importância pois nos ajudam a pensar, e excluiria a matéria de história, porque acho muito sem lógica ficar voltando no passado. Se eu pudesse criar uma matéria para minha grade seria de educação sexual, pois nunca tive aula sobre isso. (Andorinha, roda de conversa).

> Sociologia e filosofia são as principais "pra" ficar na minha opinião, são as mais importantes. Talvez eu tiraria história e inglês. Se fosse para criar uma matéria, eu criaria uma matéria de direito, acho muito importante. (Calopsita, roda de conversa).

Destaco aqui, que o currículo não é um conjunto de disciplinas, mas as opções pelas disciplinas fazem parte das decisões curriculares. Como afirma Lopes (2019, p.63), as disciplinas não são boas, ruins, certas e nem erradas, elas são "instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular". Chama a minha atenção a disciplina *relações pessoais*, proposta por *Cacatua*. Ela chama à

escola – e a sua proposta curricular – para o sentido da formação humana, no sentido plural e multirreferencial. Essas rodas de conversa me provocam no sentido de pensar o porquê que as disciplinas eletivas nem sempre são resultado de decisões coletivas, advindas das negociações políticas do fazer da escola. Ainda insistimos num modelo de currículo para o jovem, e não com o jovem... isso faria muita diferença!

Vejo então, que alunos e professores possuem algumas visões muito semelhantes ao discutir sobre a Escola Devir e o Novo Ensino Médio. Em entrevista realizada também no ano de 2019, com as professoras *Azaléia* e *Dália*, estas relataram que já ouviram falar na reforma, mas ainda não receberam orientações muito concretas, também não acreditam que todas as mudanças propostas ocorrerão na escola em tempo hábil. Assim afirmaram:

> A gente já ouviu falar muito nos meios de comunicação né? Que tá tendo na televisão, nas redes sociais, fala-se muito. Agora o que estou observando é que já vai ser implantado a partir do ano que vem, aqui no colégio a partir do 1°, e eu não "tô" vendo estrutura para chegar esse novo Ensino Médio e ser realmente efetivo. (Azaléia, entrevista).

> Para nós todos é algo muito incerto ainda, porque precisava-se de muito estudo, de muitos debates, de muitas reuniões e muito pouco de atividades como esta aconteceram para que nós estivéssemos mais preparados para enfrentar essa mudança total. Mais pelas leituras que nós professores fizemos para nos inteirar, né? E ter uma noção de como nós realmente teremos que trabalhar é algo, assim, que nos deixa com muita insegurança, porque como eu trabalho já com o Ensino Médio há 19 anos eu tenho me deparado sempre com alunos que chegam no terceiro ano ainda sem uma noção de qual profissão escolher. Então como é que o menino no Ensino Fundamental 2 com apenas 14 anos de idade vai ter maturidade suficiente para escolher a sua área profissional e então cursar no Ensino Médio as disciplinas com maior peso em carga horária da sua área específica de estudo? A impressão que fica é que nossa educação é para atender ao mundo capitalista, que por nós sermos um país subdesenvolvido, nós merecemos uma educação subdesenvolvida, porque nosso povo será formada apenas para o trabalho, está aí os cursos técnicos de exemplo. Os países desenvolvidos serão os patrões e nós os empregados. Então eu vejo a BNCC caminhando para essa vertente, para atender as necessidades do mundo capitalista. (Dália, entrevista).

Essa incerteza e falta de informações é algo que aflige grande parte dos professores entrevistados, pois apesar dessa desterritorialização que estão sofrendo ter sido anunciada há alguns anos, eles não receberam nenhum tipo de preparação para a chegada desse momento. No decorrer da criação e efetivação desse currículo não foi priorizado o diálogo aberto com as diferenças, dessa forma, me reportando a Deleuze, entendo a reformulação da BNCC como sendo um agenciamento maquínico de enunciação, pois mesmo ele não ter sido criado pela coletividade, ele é para a coletividade.

A professora *Hibisco*, ao receber o mesmo questionamento, trouxe também outras preocupações em sua fala. A diminuição de carga horária de disciplinas da área de humanas é algo que vem levantando questionamentos nas instituições, pois a reforma diminuiu o espaço de matérias como sociologia e filosofia e isso diminui as possibilidades profissionais dos professores dessas áreas, além de prejudicar os alunos, que terão uma formação cada vez menos reflexiva, apesar dos discursos afirmarem a formação no sentido do exercício do pensamento crítico de a autonomia intelectual, para a professora,

> Na verdade nós conversamos essas questões bem agora no final do ano, né? Porque até então a gente não sabia nem que aqui seria Escola-Piloto. Nós ainda temos muitas dúvidas, nós começamos a estudar essas questões agora e como eu sou da área de humanas existe toda uma preocupação em relação aos professores da área pela questão da diminuição da carga horária dessas disciplinas, né? Então isso para gente é muito preocupante, a gente vê isso com certa preocupação. Não só pela questão dos alunos ficar sem uma carga horária adequada para trabalhar determinadas temáticas com eles em relação a área de humanas, como também aos professores que há uma tendência muito forte no estado em ficar com a carga horária cada vez menor e ter que pegar várias outras coisas, inclusive disciplinas que não são nem deles para poder trabalhar. Então a gente tem uma preocupação muito grande, porque é algo novo para gente como falei para você, não tem ainda muito conhecimento de como vai ser ele e como isso vai ser aplicado na escola, né? Muitas dúvidas ainda, a gente está começando a estudar sobre isso, mas é algo ainda muito novo, né? E nós não temos ainda muito conhecimento de fato, como isso vai ser na prática. (Hibisco, entrevista).

A preocupação relacionada a carga horária levantada pela professora *Dália* é de suma importância, visto que no Novo Ensino Médio, no trato com o ensino

profissionalizante, para lecionar será necessário apenas que os profissionais possuam saber notório sobre a matéria, um exemplo disso é um profissional formado em engenharia que não precisará ter cursos na área de educação para a integrar a matriz de uma turma de edificações, mesmo que em caráter de complementação pedagógica. Essa questão aponta para um possível risco de "inferiorização" da educação, o que acarreta uma precarização do trabalho do professor e fragiliza a formação crítico-reflexiva dos estudantes. Nesse sentido, *Dália* também faz as suas considerações:

> [...] eu acho que vai ser um impacto para os professores por conta da redução de carga horária, eu acho que esse é um ponto que vai pegar muito. Porque, por exemplo, a matéria que leciono no primeiro ano, de duas aulas já é reduzida para 1 aula. Então eu teria que ter um número maior de turma para cumprir minha carga horária. A relação professor-aluno fica bem restrita diante de todo o contexto, pois muito menos eu conhecerei os meus alunos e muito menos eu irei me relacionar com eles. Me dar a impressão e o medo que a educação se transforme em tecnicista, professor entrou em sala e passa conteúdo sem relação sem conhecimento de quem está alí, do cotidiano e realidade daqueles alunos, sabe? Isso para mim é preocupante principalmente com minha forma de trabalhar. (Dália, entrevista).

Outro ponto que preocupa os educadores são as matérias que poderão ser aplicadas em modalidade à distância (EAD). Apesar de ser opcional, de acordo com o MEC as escolas podem oferecer até 20% da carga horária dos itinerários formativos na modalidade à distância nos turnos diurnos e até 30% da carga horária no período noturno, porém, sempre com acompanhamento de algum professor. Para a professora *Hortênsia*,

> [...] uma coisa que pode interferir diretamente em nosso trabalho são as disciplinas que vão oferecer em EAD. Como é que vai ser esse suporte? No colégio tem professor que já está habituado a trabalhar dessa forma? Não imagino como vai funcionar essa modalidade. Eu observei nos colégios particulares que eles estão colocando essas disciplinas em sexto horário ou turno oposto. O turno oposto na rede pública eu acho que não funciona por conta de custo para o aluno, como que ele iria pagar dois transportes? A maioria não tem condição. Agora o sexto horário funcionaria tranquilamente, mas não colocaram... Não sei qual o motivo. Porque retirar e não acrescentar? (Hortênsia, entrevista).

Medidas como esta são muito arriscadas, ainda mais quando se trata de uma etapa de ensino que os índices de evasão são tão grandes. Com o ensino a distância, os alunos podem entender que existem matérias que são mais “importantes” que outras na matriz escolar. Além disso, será necessário um laboratório de informática de qualidade, com professores especializados para atuar nessa modalidade, realidade essa que ainda não é a da Escola Devir. Outra consequência do ensino a distância, é a possível “substituição” do papel do professor, retirando a figura desse profissional como mediador das práticas educativas e o tornando apenas “supervisor” do aprendizado do aluno. Na seção seguinte, serão tratadas as questões de organização curricular de maneira mais detalhada.

SEÇÃO V

RETERITORIOLIZAÇÕES CURRICULARES: TRAMAS INEXATAS

Somos uma mistura de traumas e tramas. Inerente a nós, tem fatos e atos. Resultado de linho e espinho.

Murillo Leal

5.1 O que é um currículo?

Definir o que é currículo não é uma tarefa fácil, pois ele é algo muito maior do que as vezes se pensa e também tem uma importância maior do que as vezes se é dada. Ele não se esgota em uma definição. Porém, de modo geral, o currículo é a organização do conhecimento escolar, ou seja, ele constitui a base central do ensino, sendo depositado nele, diversas perspectivas de mudanças, reformas e transformações.

De acordo com Sandra Corazza (2001), o currículo é uma prática social que "se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito" (CORAZZA, 2001, p. 10). O currículo possui a intenção de nos dizer o que quer, por isso é considerado pela autora como "um ser falante", porém, nem sempre ele sabe o que diz ou o que quer, pois ele pensa que utiliza a linguagem, mas a realidade é que a linguagem o utiliza. O currículo, sendo um ser de linguagem, somos nós. Ele produz ideias, práticas individuais e também coletivas, ele é o que dizemos e o que fazemos. Como nos afirma a autora,

> É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um "espectro", que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao "Outro" da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacetados e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de "eus" e de "não-eus", que falam e são silenciados em um currículo. (CORAZZA, 2001, p.14).

A ideia do pós-currículo, ressaltada por Corazza (2001), é um manifesto inspirado no pensamento pós-niestzscheano da filosofia da diferença, reconhecido pelos poderes educacionais, como um poder que possui, dentre outros objetivos, o de negar o conceito de currículo, suspendendo suas condutas e verdades, além de declarar que os seus fins serão alcançados pela transformação radical de toda ordem e pesquisa curricular existente até os dias de hoje.

Segundo Corazza (2001), o currículo nacional administra as necessidades dos educandos, além de moralizar suas condutas e estabelecer seus dilemas morais, para que a política curricular seja exercida. Quem realiza a disciplinarização do currículo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), fazendo com que eles ajam

segundo seus códigos democráticos e se movimentem dentro currículo, “incitando-os a governarem suas condutas, atitudes e valores, de acordo com os termos liberais cidadãos” (CORAZZA, 2001, p.92), agora, podemos estender essa observação da autora para a BNCC, vez que se trata um documento que parece se alinhar e, ao mesmo tempo, substituir aquele.

Corazza (2001) afirma ainda que o currículo nacional se propõe a neutralizar, através das condutas morais, a evitar o crime, roubo, pobreza espiritual ou material, vícios, violência e todas as complexidades presentes na vida moderna. Ele se configura como uma política de governo da subjetividade, que resulta em:

> 1)um código moral: por formular um conjunto de valores e regras de ação propostos, de modo sistemático, aos infantis – também aos/ás professores/as, famílias, grupos culturais -, através do aparelho prescritivo da Escola; 2) uma moralidade de comportamento: por normatizar o comportamento efetivo de cada infantil, em relação às regras e valores desse código; 3) um conjunto de práticas de si: por levar o infantil **[leia-se “os jovens’]** a realizar o modo “cidadão” de sujeição, mediante relações consigo mesmo, que o fazem adquirir a natureza moral “cidadã”, e constitui-se como sujeito moral de suas ações cidadãs. (CORAZZA, 2001, p.95, grifo meu).

Pensando com Corazza, vemos que a BNCC se propõe como um documento regulador dos currículos escolares e, do que posso notar, mantém-se como o mesmo governo das subjetividades, sobretudo, se consideramos as competências definidas para a Educação Básica, tanto as gerais, quanto as específicas. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é a organização do conhecimento mediado pedagogicamente.

> O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, tomo inóqua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO 2011, p.42).

Dessa forma, entende-se o currículo como uma construção social, um instrumento político, que vai além de uma composição de conhecimentos, valores e trabalho pedagógico. O currículo constrói, controla e cria modos de subjetivação em todos que o circundam. O que quer a BNCC quando regula os currículos escolares?

5.2 Currículo e os processos de subjetivação e singularização

O currículo com que estamos hoje familiarizados, com os saberes subdivididos em áreas, começou a ser pensado na antiguidade. Gallo (2003) nos mostra que na modernidade há uma maior proliferação de disciplinas que vão, cada vez mais rápido, criando novas áreas. Para o autor (2003, p.70), o ensino na contemporaneidade está sofrendo com a compartimentalização do saber exagerada, fazendo com que a organização curricular das disciplinas seja colocada como “realidades estanques”, dificultando a compreensão dos alunos em relação ao conhecimento como um todo. Ao contrário deste, no currículo como rizoma as disciplinas se comunicam, se conectam, facilitando o diálogo entre as mesmas, possuindo um sistema aberto e múltiplo. Rompendo com essa “hierarquia estanque”, o rizoma encontra na transversalidade, uma nova forma de trânsito entre os seus devires, que seria a substituição da noção de transferência. Como afirma Raic (2015, p.120), “pensar no currículo rizomático é compreender e potencializar os movimentos que os sujeitos fazem em sua vida, possibilitando aberturas às diversas redes de conexões”. Aplicar o conceito de rizoma na organização curricular da escola significa, para Gallo (2003, p.80), uma revolução educacional, pois,

> substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado pelos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

Corazza (2001) afirma que o currículo pode ser caracterizado como um modo de subjetivação, porém, é necessário a análise de seus conhecimentos, suas linguagens, suas formas de raciocínio, seus tipos de experiência e etc. Pois para a autora, “investigar o currículo com prática subjetivadora exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não dependem deles e nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade” (CORAZZA,

2001, p. 57-58). Ao estudar sobre esta dimensão, o pesquisador, para Corazza (2001), pode transitar pelo território que ela chama de “ética de si”. É através dessa ética que o sujeito passa a não aceitar suas condições subjetivadoras e a se apegar ás ações e reflexões críticas. A “ética de si” foi construída na história, sendo resultado de junções de forças com o objetivo de constituir um certo tipo de subjetividade. Dessa forma, é necessário que estejamos sempre

> lutando contra a submissão das subjetividades modernas, tanto a teoria quanto a prática do currículo podem, assim, cruzar suas fronteiras morais para lidar com novas e improváveis formas de subjetivação, estabelecer novas e impensadas relações e efetuar outra experimentação ética. (CORAZZA, 2001, p.58).

O currículo precisa, segundo Corazza (2001), historicizar as práticas de si e as formas de subjetivação moral, para realizar a genealogia de “suas” subjetividades, em outras palavras, o currículo precisa demonstrar que o sujeito se constitui. Um sujeito que se reconhece pelo currículo, constitui-se como um sujeito moral. É dessa forma “que uma ética do currículo nos leva a tarefa de formular uma teoria histórica e social da subjetividade, que combine os eixos da constituição e da subjetividade” (CORAZZA, 2001, p.64).

O currículo, surgindo como modo de subjetivação, de acordo com Corazza (2001, p.65), é “diagramatizado” como modo moral, além de codificado e recodificado pelo saber educacional. Porém, para ela, podemos dar início a novas práticas de liberdade em relação às formas como sempre fomos subjetivados/as no decorrer dos anos. As subjetividades curriculares podem lutar com “armas contemporâneas”, como afirma:

> Aqui, onde termina um certo conceito específico de subjetividade, no mesmo lugar, no mesmo limite; aqui, onde acaba uma determinada condição histórica de seu valor e reconhecimento precisamente aqui, novas histórias começam. A subjetividades do currículo têm agora a oportunidade de anunciar-se, de prometer-se, de recomeçar-se: como a humanidade outra. (CORAZZA, 2001, p.75).

Com Coraza, considerando as narrativas dos Pássaros e das Flores, vejo que há um processo subjetivador através do currículo, cujas deciões e políticas adotas não só os alunos, mas também o seu próprio conhecimento e forma de ver o mundo. Em torno disso, devemos pensar o currículo como uma política que atravessa os espaços

da escola, que constrói o coletivo, que produz saberes, afetos e poderes. Devemos vivenciar os seus processos e entender o que ocorre em torno dele, para assim, haver a possibilidade de autonomia e criação.

Porém, está cada vez mais difícil para a escola se assumir como um espaço social emancipatório e libertador e refletir no currículo mais dessa autonomia, mais aspectos de singularidades e menos padronização. Sem realizar consultas públicas com educadores, a reforma da BNCC chega para dificultar ainda mais a diversidade do currículo da Educação Básica.

5.3 Organização curricular da Escola Devir

O documento Orientador da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia do ano de 2020, fazendo referência ao ano de 2019, afirma que as Escolas-Piloto já produziram a Plano de Flexibilização Curricular - PFC e já receberam a primeira parcela de recurso federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE / Novo Ensino Médio, para iniciarem a flexibilização planejada. Afirmam, também, que gestores e coordenadores dessas escolas vêm participando de formações pedagógicas, presenciais ou em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, com o intuito de promover o diálogo com os professores e os estudantes sobre uma proposta curricular que faça sentido para as suas realidades. Em entrevista com a coordenação da escola pesquisada, ela afirma que:

> [...] Estamos passando por um período de formação, acredito que mudanças sempre assustam, mas creio que podem ajudar na formação dos estudantes, pois terão a oportunidade de se aprofundar em conhecimentos, terão auxílio para realizar pesquisas, melhorarão o senso crítico e desenvolverão o seu protagonismo. [...] Os recursos que recebemos para a implementação do Novo Ensino Médio não incluiu construção de espaços, somente adaptação e compra de materiais pedagógicos. (Coordenação, entrevista).

De acordo com a BNCC (BRASIL, p.482), é necessário um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos, a fim de “permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais,

culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação". O Ministério da Educação, afirma ainda em seu portal, que "muitas escolas precisarão adequar sua estrutura para oferecer aos estudantes mais horas de estudo" (BRASIL, p.01). Porém, a Escola-Piloto estudada não possui espaços construídos que poderiam atender a esse requisito e como afirmou a coordenação, também não recebeu verbas para esse fim. E, sobre isso, a fim de reafirmar essa problemática, faço destaque da percepção que os alunos da Escola Devir têm sobre a escola, como apresentei anteriormente.

A coordenação relata que já deu início com a organização do Plano de Flexibilização Curricular (PFC), onde coloca as ações que serão desenvolvidas para flexibilizar o currículo. Aqui, percebo que a reterritorialização já começa a dar seus primeiros sinais.

Para Deleuze e Guattari (2009), após o movimento de desterritorialização surge a reterritorialização, que é o momento de construção do novo o território, sendo esses, processos indissociáveis. Dessa forma, a reterritorialização se torna uma tentativa de recomposição de um território, pois nas palavras dos autores "temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares e que sempre é relativa, tendo, em reverso, uma complementaridade na reterritorialização" (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.69).

Em entrevista, a coordenadora da Escola Devir, ela dá um panorama do que mudará na escola no ano de 2020, com a reforma:

> Em 2020 teremos mudanças no currículo apenas do 1º ano do ensino médio: disciplinas da BNCC (600h) e parte flexível (Unidades eletivas) (400h), formando 1000h de relógio anuais. Sendo uma parte das Unidades eletivas em Ead, para complementar a carga horária. As Unidades Eletivas serão compostas por quatro obrigatórias: projeto de vida e cidadania, iniciação científica, projeto de intervenção social e produção e interpretação textual e as outras a escola terá autonomia para produzir de acordo com a escuta realizada com alunos, professores e comunidade, espaços e realidade da escola. Os alunos na primeira semana de aula poderão escolher duas eletivas. (Coordenação, entrevista).

No Novo Ensino Médio, a carga horária de todas as escolas serão ampliadas de duas mil e quatrocentas horas para três mil horas, deixando de ser oitocentas horas por ano letivo para mil horas. Com o objetivo de atender mais de quinhentas mil novas

matrículas para o período integral, os alunos dessa modalidade ficarão cerca de sete horas por dia em suas atividades. Do total de três mil horas de aulas, mil e duzentas horas devem ser destinadas à oferta dos chamados itinerários formativos e as mil e oitocentas horas restantes serão destinadas para a nova BNCC. Essa organização da carga horária pode ser vista na matriz a seguir:

Figura 02: Matriz Curricular do estado da Bahia

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

Fonte: Documento Orientador da Rede Pública de Ensino, versão final, 2020.

Em entrevista com a coordenação da Escola Devir, ao ser questionada sobre a oferta de alguma formação específica para auxiliar nas mudanças trazidas pela nova base, ela afirma que recebeu duas formações durante todo o ano de 2019 que muito contribuiu para sanar as dúvidas, porém, ainda se faz necessário de mais momentos como esses, afinal, para ela, o processo não é fácil e ainda necessita de matérias para subsidiar a prática pedagógica e o novo currículo.

O documento Orientador do Novo Ensino Médio deixa claro que as escolhas das Unidades Curriculares Eletivas devem ser feitas na primeira semana de aula. Por

esse motivo, no dia 27 de fevereiro de 2020, tive a oportunidade de retornar ao campo para entender como foram definidas as Eletivas escolhidas pela escola e seus alunos. Na oportunidade, em nova entrevista com a coordenação, ela me informou que foram escolhidas oito Eletivas, sendo elas: Ciência do Chão ao Céu; Arte: Corpo, expressão e liberdade; Bahia, memória e cidadania; Empreendedorismo; Sociedade e Meio Ambiente: Sustentabilidade em questão; Clube do Esporte; Oficinas Tecnológicas e Leitura e Escrita Criativa. Assim explicou:

> Temos 7 turmas no 1° ano pela manhã, cada aluno irá escolher duas eletivas no mesmo horário e no mesmo dia. Quatro dessas turmas farão as Eletivas em segunda-feira e em sexta-feira e três turmas farão apenas na segunda-feira, nos dois primeiros horários e nos dois últimos. Nas duas turmas do 1° ano vespertino eles farão também na segunda-feira e na sexta-feira nos últimos horários. Terá um professor para cada Eletiva e apenas um professor ficará com duas turmas, para complementar sua carga horária. Foram escolhidos esses dias da semana para não atrapalhar o AC, realizadas nas terças, quartas e quintas-feiras. Teremos também as Eletivas obrigatórias, que é Iniciação científica, produção e interpretação textual e Projeto de intervenção social que será em EAD. (Coordenação, entrevista)

Os horários das turmas da 1ª série do Ensino Médio foram divulgados na mesma data, os quais pude ter acesso. Com eles, percebo que as Eletivas estão, em sua maioria, alinhadas ao sistema produtivo, mas destaco a atenção para a matéria de artes, que se torna um “respiradouro” dentre as demais. Como vemos a seguir:

Tabela 01: Horários de aula da 1ª série do Ensino Médio da Escola Devir

Dia da semana	Componentes Curriculares				
Segunda	Biologia	Matemática	Português	**Leitura e escrita criativa**	**Leitura e escrita criativa**
Terça	**Iniciação Científica**	**Produção Textual**	Geografia	Química	**Inglês**
Quarta	**Sociologia**	**Filosofia**	**Artes**	**Projeto de vida**	Física
Quinta	**Projeto de vida**	Educação Física	**Inglês**	**Produção Textual**	Português
Sexta	Matemática	**Memória**	**Memória**	**Iniciação científica**	História

Fonte: A autora (adaptado do horário de aula divulgado pela Escola Devir)

Como afirma a coordenação, as ementas das eletivas oferecidas, até a finalização desse estudo, ainda não foram produzidas, o que sugere a natureza apressada dos sistemas da Bahia, a fim de cumprir os prazos da lei. Por essa ausência de informações, não poderei adentrar muito nesse campo.

De acordo com a coordenação, esses foram os temas escolhidos pelos alunos e professores em questionário aplicado no final do ano letivo de 2019. A coordenação afirma ainda, que tentou deixar as turmas das Eletivas com menos alunos possível, para que o professor consiga trabalhar melhor, com isso, a menor turma possui 15 alunos e a maior, 21. Em reunião, foram somados os números que se tem em cada turma e divididas as vagas das Eletivas, pois segundo ela,

> a proposta é que tenha avaliação processual, então o professor terá que levar o aluno para o laboratório, para aula de campo, que leve para outros ambientes, então facilita o trabalho tendo número reduzido de alunos. As ementas ainda serão construídas por nós, será um trabalho em conjunto de todos os profissionais da escola.
> (Coordenação, entrevista).

Na ocasião do meu retorno à escola (em 2020) percebo que não houveram mudanças estruturais para atender as exigências dos novos arranjos curriculares, apesar do Novo Ensino Médio estar com a implementação em curso, como vimos. Ao ser questionada sobre a construção de novos ambientes, como proposto no Plano de Flexibilização Curricular da escola, a coordenação relata que a direção ainda não começou a utilizar a verba vinda para esse fim, mas que está em busca de maior agilidade para que consigam cumprir todas as propostas previstas no plano construído. Segundo a coordenadora,

> Ainda não conseguimos comprar os recursos, já era para termos adquirido os materiais escolhidos ano passado no nosso PFC, mas a direção ainda não comprou. Mas estamos na luta para conseguir os materiais, porque se não vai ficar difícil colocar em prática o trabalho. Ao enviar o PFC recebemos a segunda parcela dos valores, mas a terceira parcela só será liberada após finalização do nosso PPP, que ainda não está pronto. (Coordenação, entrevista).

Pude notar que, mesmo com dificuldades para realização das mudanças, do pouco recurso disponível para uma grande demanda, a escola encontra-se mais

focada e informada sobre o Novo Ensino Médio. Segundo a coordenadora, os alunos receberam muito bem as Eletivas e ficaram felizes em poder escolhe-las, como afirma:

> Os alunos amaram as escolhas, amaram construir parte de sua grade curricular. Muitos escolheram as matérias por afinidade com determinados professores ou por querer ficar na mesma sala que algum colega próximo. Mas nós tivemos todo o cuidado de explicar a importância de escolher as Eletivas de acordo com o projeto de vida e os interesses individuais de cada um, e acredito que a grande maioria levou bem a sério na escolha. (Coordenação, entrevista)

Apesar dos avanços, ainda não consigo enxergar o jovem da Escola Devir como sendo o protagonista de sua própria aprendizagem apenas com a escolha de duas matérias que não serão realizadas de forma completa ao que se propôs no início, devido à falta de materiais. Para minimizar essas problemáticas, acredito ser necessário, uma ampliação dos recursos destinados a essa etapa de ensino, bem como a criação de uma real diversificação de áreas, garantindo a possibilidade de escolha diante dos anseios e singularidades de cada aluno.

5.4 O currículo e a produção de singularidades

As práticas educativas, tanto formais quanto informais, acontecem de acordo com as concepções sobre a aprendizagem do ser humano, seus objetivos, valores, concepções e etc. Porém, essas práticas são quase sempre implícitas para quem a “recebe”. A escola, como já mencionado em outras seções deste texto, é uma grande instituição com poder de constituir a subjetividade do seu aluno, seja massificada, seja singularizada, conforme seus propósitos educativos. Eu acredito ser possível a constituição das singularidades nesse espaço se conseguirmos educar pelo desejo.

Durante as entrevistas com os professores, pude questioná-los a respeito da produção de singularidades na Escola Devir, que está muito ligado ao Protagonismo Juvenil (enquanto discurso) proposto no Novo Ensino Médio. A professora *Dália* relata que a influência da escola nas decisões da vida do jovem é muito forte, por isso se torna desafiador passar pelo Ensino Médio sem sofrer modificações na forma que se pensa ou nos planos que havia se programado. Já a professora *Jasmim* acredita que

a escola ainda não é, mas pode se tornar um espaço de construção de singularidades caso haja algumas mudanças. Para elas,

> Tem alunos que chegam e já falam o que querem ser e acabam seguindo mesmo o que disseram, mas isso é “pra” poucos. Tem um livro de um professor chamado Paulo Teixeira, do núcleo de Mestrado em Educação em Jequié, o livro que ele publicou há alguns anos atrás é interessantíssimo porque ele mostra justamente isso, que o mesmo público entrevistado em várias épocas, as mesmas perguntas e as respostas foram diferentes. As pessoas mudaram e vão mudando com suas vivências. (Dália, entrevista).

> Essa possibilidade existe e é bem vida, acredito que a escola deva dar voz ao jovem sim. Mas deve haver um melhoramento dos auditórios, as áreas de comunicação da escola, acredito que deva ir por esse lado aí. (Jasmim, entrevista).

Alguns profissionais se mostraram, durante as entrevistas, ter opiniões bastantes distintas sobre a temática. A professora *Lírio* relata que para trabalhar a singularidade dos jovens é muito simples e basta que o educador tenha interesse em promover atividades com os instrumentos que se tem na escola. Já *Azaleia* não acredita que a efetivação do Novo Ensino Médio irá auxiliar na produção de singularidades dos alunos ou no seu protagonismo, ela afirma que essas mudanças trazidas para a escola só irá mascarar problemas antigos da instituição. As professoras acrescentam:

> Nós temos espaços na escola, mas que devem ser melhorar aproveitados. Nós temos um pátio muito bom, nós temos um auditório muito bom... eu mesma por trabalhar com literatura, eu promovo peças, eles fazem releituras de obras literárias, eles apresentam e os trabalhos são maravilhosos. (Lírio, entrevista)

> O problema que eu vejo no novo Ensino Médio é o funcionamento, a prática. Ele vai escolher as eletivas, mas vai vir o recurso adequado para a escola? Eu tive acesso os recursos e ví que vai ser muito difícil, então quero ver se iremos ter o suporte pedagógico, além da parte física e financeira. Porque até para fazermos projetos aqui muitas vezes o professor tira do próprio bolso para acontecer uma coisa na

> escola. [...] E em relação a ambientes eu acho bem difícil também porque nós temos as salas hoje em dia todas ocupadas, os espaços físicos já estão ocupados. A não ser que ocorra uma redução de turmas. Além disso, boa parte dos alunos do ensino médio da rede pública já trabalham, como eles irão para a escola em turno oposto? (Azaleia, entrevista).

Entendo que a prática educativa se concretiza a partir do encontro entre dois ou mais sujeitos que pensam e agem de formas diferentes, porém, com as falas das professoras posso notar que, em grande parte dos espaços, a singularidade não se faz presente no cotidiano escolar. Como afirmam Guattari e Rolnik (1986, p.50), “é preciso que cada um se afirme na posição singular que ocupa; a faça viver, que a articule com outros processos de singularização e que resista a todos os empreendimentos de nivelação de subjetividade”.

Para a juventude, a escola não pode ser vista apenas como um preparatório para o vestibular, com memorizações de informações para o sucesso de uma prova e nem tampouco como uma exigência para ingresso ao mercado de trabalho. A juventude deve aprender a questionar o que está posto, a construir projetos não só individuais, mas também coletivos, e enxergar o mundo sem moldes. Deve haver nesse ambiente, discussões que atualizam o trabalho escolar em diferentes formas e auxiliam na produção de singularidades dos sujeitos.

SEÇÃO *VI*
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de cartografar as subjetividades juvenis no processo de reterritorialização do currículo para o Novo Ensino Médio, trago as minhas considerações finais deste texto, que, como disse anteriormente, não finalizam em mim, apenas encerram uma etapa da pesquisa.

Utilizando do método cartográfico e tendo a Filosofia da Diferença como arcabouço teórico, pude acompanhar os processos de subjetivação juvenis agenciadas maquinicamente através da BNCC para o Novo Ensino Médio na Escola Devir. A cartografia foi imprescindível para o entendimento de que minha tarefa enquanto pesquisadora foi - e continua sendo - de produzir problemas, acompanhar percursos e conectar redes.

Entendendo que a cartografia se interessa naquilo que pode escapar das territorializações, este estudo sugeriu um movimento de desterritorialização das práticas curriculares, anunciando um processo de subjetivação juvenil, a qual, alinhada aos sistemas capitalísticos, diminui as possibilidades de produção de singularidades na escola. Visto isso, me propus a entender como vem sendo o processo de reterritorialização curricular da Escola-Devir após as mudanças advindas do Novo Ensino Médio.

A escola é um dos espaços que acontece o processo de formação de uma subjetividade juvenil, através da convivência entre diferentes pessoas e discursos. Diante disso, os documentos oficiais da BNCC propõem uma educação voltada para o mundo do trabalho e a prática social, que está se alinhando a uma concepção tecnicista através dos Itinerários Formativos, da criação de competências, Eixos Estruturantes e Unidades Curriculares. Vejo, então, que há uma subjetividade juvenil em curso que parece modelar o caminho desse estudante em direção ao conservadorismo e para as demandas capitalistas do mercado de trabalho.

Enquanto me apropriava do estudo, através das entrevistas e rodas de conversa realizadas no ano de 2019, percebi que a Escola Devir estava totalmente desterritorializada diante das mudanças exigidas pela BNCC, pois muitas foram as problemáticas anunciadas pelos *Pássaros* e *Flores* nessas ocasiões, dentre elas, as

condições estruturais precárias da Escola-Devir, a ausência de informação e formação sobre o Novo Ensino Médio, a proposta verticalizada em que a nova base se estabeleceu, dentre outros pontos que destacarei a seguir.

A BNCC propôs a criação de Itinerários Formativos com a oferta de diversas áreas a serem escolhidas pelo aluno, dando a ilusão que a reforma atende aos requisitos para um Protagonismo Juvenil e que dá liberdade de escolha para o jovem decidir seu futuro. Porém, com as entrevistas realizadas, é notável que a escola se ajustou a essas mudanças impostas mesmo sem estar efetivamente preparada. Não se pôde oferecer uma grande diversidade de Itinerários por falta de espaços e salas de aulas, além disso, até a finalização deste estudo, não foram realizadas as compras dos materiais propostos no Plano de Flexibilização Curricular para o início do ano letivo.

Acredito ser muito importante salientar, o pouco destaque recebido pelas matérias de Ciências Humanas pela nova Base Nacional Comum Curricular. É nítido que a reforma está dando pouca ênfase para disciplinas como Sociologia e Filosofia, fator que preocupa também os professores participantes da pesquisa, afinal, essas são matérias que estimulam o pensamento crítico do estudante e norteiam discussões atuais que atualizam e analisam a dinâmica social contemporânea. Dessa forma, se torna muito difícil o incentivo da construção da singularidade do sujeito, em uma sociedade que não será estimulada a pensar criticamente a sua realidade atual e o processo histórico do lugar que vive. Como afirmam Guattari e Rolnik (1986), o processo de singularização é uma maneira de recusar todos os modos preestabelecidos de manipulação e telecomando e construir modos próprios de sensibilidade, de produção e de relação com o outro. Ao contrário disso, assim como Guattari e Rolnik (1986) retrata, enxergo a escola hoje como uma possível prisão de um processo de individuação da subjetividade, inibindo então, os potenciais de singularização.

Junto a essas questões mencionadas, dou ênfase também para a carga horária destinada a educação à distância proposta no Novo Ensino Médio, fator que preocupa os profissionais de educação. A escola, além de um lugar para adquirir conhecimentos, é também um território de encontros, descobertas e afetos. Em aulas isoladas sem interações com colegas ou professores, o desenvolvimento de valores como solidariedade, trabalho coletivo ou democracia podem ficar cada dia mais escassos. Como agravante dessa problemática, a escola pesquisa não possui ainda

um bom laboratório de informática, o que pode prejudicar aqueles quem não detém o acesso com facilidade.

Essas análises se tornam mais agravantes pelo fato da Base Nacional Comum Curricular ter sido construída sem a ampla participação dos maiores envolvidos no processo, que são os professores e alunos, fazendo com que se torne algo regulamentado e controlado por uma minoria. Agora, com a base já implementada e dando início as mudanças, seria necessário um maior suporte com atividade de qualificação, reuniões, seminários ou qualquer outro momento que possa haver discussões com os professores, para que tracem o melhor caminho a ser seguido diante da prática em sala de aula.

Mesmo sem ainda ter sofrido mudanças estruturais e com os professores ainda sem terem recebido formações pedagógicas presenciais ou em ambientes virtuais de aprendizagem como proposto pelo Documento Orientador da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, no início do ano de 2020 os estudos finalizam o processo de reterritorialização da Escola Devir, com a finalização do Plano de Flexibilização Curricular e com a escolha das Unidades Curriculares Eletivas. Porém, nesse contexto, se evidencia o real possível objetivo para a criação do Novo Ensino Médio. O objetivo propagado é o de alcançar as necessidades dos jovens brasileiros, mas vejo que essa reforma se direcionou as demandas do mercado, trazendo um ensino ainda mais moldado, de onde sairá jovens cada vez mais adaptados para o mercado de trabalho e com precária formação emancipatória.

A reforma do Ensino Médio não dá margens para a escola gerenciar as mudanças as suas reais necessidades. Os profissionais da educação precisam de liberdade para construir ou moldar o seu próprio currículo, não só por ele ser um produtor de subjetividades, mas também por ser o componente central no processo educacional. Porém, com a chegada da nova base, se torna mais desafiador para a escola se tornar um espaço social emancipatório e libertador e refletir no currículo mais aspectos de singularidades e menos padronização.

O currículo das instituições é uma das formas em que os processos de subjetivação se apresentam e se fortalecem na escola, ele é a organização do conhecimento escolar, sendo depositado nele diversas perspectivas de mudanças, reformas e transformações. Enfatizo, assim, as palavras de Corazza (2001), quando diz que as subjetividades curriculares podem lutar com armas contemporâneas, dando

início a novas práticas de liberdade em relação às formas como sempre fomos subjetivados/as no decorrer dos anos. Currículo é vida, é movimento, é percurso...

Anseio que as discussões apresentadas nesse texto possam fomentar outras discussões e análises em relação as temáticas aqui levantadas. Do lado de cá, continuarei rastreando novos olhares, elaborando novos mapas, localizando novas pistas, sempre me levando em direção a outras linhas.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa. No.113, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

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

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado. **Educadores participam de formação para implantação do Novo Ensino Médio na rede estadual**. Disponível em em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/educadores-participam-de-formacao-para-implantacao-do-novo-ensino-medio-na-rede-estadual> Acesso em: 17 de dez. de 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Gestão da informação educacional**. Salvador, 2019. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoeinformacoes> Acesso em: 05 de agosto de 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo escolar 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pesquisa/13/5913?tipo=ranking&indicador=77986>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

CAPPERUCCI, Simone Aparecida de Sousa. **Análise do discurso e educação brasileira: assujeitamento ou mascaramento dos sujeitos nas relações de poder.** Disponível em: <https://diariodecaratinga.com.br/analise-do-discurso-e-educacao-brasileira-assujeitamento-ou-mascaramento-dos-sujeitos-nas-relacoes-de-poder/>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

CONSED. **Encontro prepara gestores e educadores para implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.** Disponível em:<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/encontro-prepara-gestores-e-educadores-para-implementacao-do-novo-ensino-medio-na-bahia>. Acesso em: agosto de 2019.

CONSED. **Coordenadores pedagógicos participam de encontro formativo em Salvador sobre o Novo Ensino Médio**. Disponível em: http://www.consed.org.br/portal/noticia/coordenadores-pedagogicos-participam-de-encontro-formativo-em-salvador-sobre-o-novo-ensino-medio. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação, N° 24. Set /Out /Nov /Dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 29 de abril de 2019.

DELEUZE. Gilles. **A imanência: uma vida...**in: Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência. Tradução e organização de Jorge Vasconcellos. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997.

DELEUZE, Gilles. **A concepção da diferença em Bergson**. In: DELEUZE, G. A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974). Tradução de Lia Guarino e Fernando Facundes Ribeiro. Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Vol. 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Aurelio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles. **A concepção da diferença em Bergson.** Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-a-concepcao-da-diferena-em-bergson.pdf> Acesso em: 12 de julho de 2019.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Filosofia**. In: Conversações. São Paulo. Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DONATO, Sueli Pereira. **Contribuições da teoria pós-crítica na formação inicial de professores: entre desafios e possibilidades**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16146_10142.pdf> Acesso em: 03 jun. 2018.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Universidade Federal da Bahia: Paidéia, N° 14, 2004, p. 139 -152.

FUGANTI, Luiz. **Agenciamento**. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/agenciamento/>. Acesso em: 02 de Jan. de 2020.

GALEFFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009, p.13-73, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: SILVEIRA, Érico da (org.). Currículo: conhecimento e cultura - Programa Salto para o Futuro. **Ministério da Educação**, Secretaria da Educação a Distância, Ano XIX, N. 1, abr. 2009

GALLO, Sílvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2073/1249>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender...**Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf> Acesso em: 13 de junho de 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educação Social**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. p. 1355-1379.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Editora Vozes, 4 ed. 1986.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo, Editora 34, 1992.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Espanha: Universidade de Barcelona, No. 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **História do espaço e governamentalidade em Michel Foucault**. Universidade Federal do Pará: Barbaroi, No. 36, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n36/n36a08.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: Identificações docentes e projetos de vida juvenis.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2019.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v.23, n.2, p. 303-311, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v.23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In:* KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCOSSÍA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.32-51.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana, BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Bogotá: **Revista de investigaciones,** No. 14, 2015. Disponível em:<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771> Acesso em: 27 de maio de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, p. 7-23.

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-*bricoleur*.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

ROCHA, Décio. **Agenciamentos Coletivos de Enunciação em O Homem Que Copiava**. Psicologia em Estudo, Maringá, 2(12), 403-413, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a22.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

SCHÉRER, René. **Aprender com Deleuze**. Educação Social, Campinas, vol. 26, n. 93, 2005.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; ROVEDA, Afonso Wenneker; LOPES, Maria Isabel (2016). **Estratégias curriculares em espaços escolares**. Pro-Posições, No. 27, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.32, no.3, Set./Dec. 2006.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. **Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos...** Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 02 ago. 2018.

TRAVI, Marilene Gonzaga Gomes; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; SANTOS, Geraldine Alves dos. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, vol.26, no.81, 2009.

TRINDADE, Rafael. **Deleuze – O que é plano de imanência?** Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/10/03/deleuze-o-que-e-plano-de-imanencia/> Acesso em: 04 de agosto de 2018.

WILLIAMS, James. **O que é pós-estruturalismo?** In: Pós-estruturalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 13-45.

XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José. **Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC**. Educação e Pesquisa, vol.44. 2018.

ANEXO A – Mapa de Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

ANEXO B – Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio

Tabela 1- Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio					
Grupo de Escolas	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Escolas-Piloto (565)	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	---
Escolas que não estão no grupo "piloto"	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série

Fonte: Documento Orientador da Rede Pública de Ensino, versão final, 2020.

ANEXO C - Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio

Nov/2019	• Entrega das orientações para as Escolas-piloto sobre a implementação do Novo Ensino Médio.
Nov/2019	• 2º Encontro Formativo – Novo Ensino Médio (Escolas-piloto). • Início da escrita do Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa do Ensino Médio.
Dez/2019	• Entrega do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – Bahia. • Produção do Catálogo de Eletivas.
2020	• Início da Implementação das Escolas-piloto - 1ª série. • Monitoramento das ações de implementação. • Formação para as demais escolas (não piloto). • Entrega do Documento Curricular Referencial da Bahia – etapa do Ensino Médio.
2021	• Avaliação do 1º ano da Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas-piloto. • Monitoramento das ações de implementação. • Continuidade da Implementação das Escolas-piloto - 1ª e 2ª séries. • Início da Implementação das demais escolas (não piloto) -1ª série do Ensino Médio
2022	• Monitoramento das ações de implementação. • Continuidade da Implementação das Escolas-piloto -1ª, 2ª e 3ª séries • Continuidade da Implementação das demais escolas (não piloto) - 1ª e 2ª séries
2023	• Escolas-piloto encerram o ciclo de implementação • Continuidade da Implementação das demais escolas (não Piloto) 1ª, 2ª e 3ª séries. • Monitoramento das ações de implementação. • Avaliação do 1º Ciclo do novo Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.

Fonte: Documento Orientador da Rede Pública de Ensino, versão final, 2020.

ANEXO D - Roteiro de entrevista Alunos

1. Me fale um pouco sobre você... Você trabalha? Costuma faltar muito as aulas? Com quem mora?
2. Qual sua opinião sobre o modelo de escola que temos hoje? Destaque os pontos positivos e os pontos negativos.
3. Como seria a escola dos seus sonhos?
4. Você possui uma boa relação com seus professores? No geral, o que acha das aulas?
5. Você já ouviu falar no Novo Ensino Médio? Sabe do que se trata?
6. Na sua opinião, como será a escola no ano de 2020, com a chegada do Novo Ensino Médio?
7. Você sabe o que são os itinerários formativos? Caso não saiba, o que imagina que possa ser?
8. Se você pudesse escolher, quais disciplinas gostaria de incluir ou excluir da sua matriz escolar?
9. Qual a importância do desenvolvimento destas habilidades na escola?
   Conhecimento:
   Pensamento científico, crítico e criativo:
   Repertório cultural:
   Comunicação:
   Cultura digital:
   Trabalho e projeto de vida:
   Argumentação:
   Autoconhecimento e autocuidado:
   Empatia e cooperação:
   Responsabilidade e cidadania:

ANEXO E – Roteiro de entrevista professores

1. Qual a sua formação?
2. Qual sua opinião sobre a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio?
3. A instituição que você atua já iniciou os trabalhos de planejamento para a reforma?
4. Para você, qual o papel dos professores diante das mudanças ocorridas na Base Nacional Comum Curricular?

5. Quais mudanças você acredita que ocorrerão em seu trabalho com a chegada do Novo Ensino Médio?
6. Qual sua opinião sobre o Protagonismo Juvenil?

ANEXO F – Roteiro de entrevista coordenação

1. A quanto tempo você se graduou em pedagogia?
2. Por qual motivo você optou pela área de coordenação?
3. Após sua aprovação no concurso, qual foi sua maior dificuldade ao adentrar na escola?
4. Qual sua opinião sobre a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio?
5. Para você, qual o papel dos coordenadores pedagógicos diante das mudanças ocorridas na Base Nacional Comum Curricular?
6. A instituição que você atua já iniciou os trabalhos de planejamento para a reforma?
7. Com o Novo Ensino Médio, o que mudará na escola em 2020?
8. A sua escola possui ou está em construção de espaços concretos para o protagonismo Juvenil? Qual sua opinião sobre esse protagonismo?
9. Você recebeu alguma formação, oferecida pelo estado, que teve como foco a BNCC e o novo Ensino Médio?