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

EMANOELA BATISTA NEVES

# TRADUÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2021

EMANOELA BATISTA NEVES

# TRADUÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

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

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof.ª Dra. Núbia Regina Moreira

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2021

N424t

Neves, Emanoela Batista.

Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal Baiano. / Emanoela Batista Neves, 2021.

128f.

Orientador (a): Drª. Núbia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 119 – 128.

1. Ensino médio integrado – Instituto Federal Baiano. 2. Política curricular. 3. Demandas e Antagonismos – Ensino médio integrado. I. Moreira, Núbia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

**Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro de 2021, às 14h, por videoconferência utilizando uma plataforma *on line*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto da Defesa de Dissertação intitulado **TRADUÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO,** apresentada pela mestranda Emanoela Batista Neves, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Nubia Regina Moreira (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores Marcia Betania de Oliveira (UERN), Reginaldo Santos Pereira (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 02 horas e 00 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer.

**O texto é autoral, apresenta rigor analítico-crítico, atende aos requisitos de um texto dissertativo, com objeto de estudo, objetivos e percurso teórico-metodológico bem definidos. A banca considera o trabalho de relevância acadêmica com abordagem instigante e necessária. E contribui para refletir sobre emergência das políticas curriculares do ensino médio no estado da Bahia.**

**A banca recomenda submeter o texto, no todo ou em partes, à publicação em periódicos do campo do currículo.**

O texto de dissertação citado recebeu conceito final: APROVADO.

**Profa. Dra. Nubia Regina Moreira**
**(Orientadora)**

**Prof. Dr. Reginaldo Pereira**
**(Examinador Interno)**

**Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira**
**(Examinadora Externo)**

**Emanoela Batista Neves**

*A todos os mestrandos(as) e orientadores(as) que,*
*mesmo diante de todas as dificuldades que 2020 impôs,*
*não desistiram, traçaram novas rotas e continuaram a caminhar.*

## AGRADECIMENTOS

Ouvi, certa, feita que uma formação *stricto sensu* é da ordem da razão, a emoção não seria aqui bem-vinda… Como em todo discurso há uma diferença a pressionar a significação, digo aqui que a emoção, a minha emoção, se recusa a ser excluída dessa cadeia de equivalências.

Sou emoção e razão ao agradecer ao Deus que não me deixa/deixou fraquejar; à minha família: meu marido Wagner e meus três tesouros, Arthur, Antony e Maria Thereza que viveram cada dificuldade e conquista dessa caminhada, que aceitaram, de forma tão doce as minhas ausências, que atravessaram esse mar de descobertas e desafios de mãos dadas comigo. Vocês deram/dão sentido a cada jornada que me proponho a trilhar.

Um agradecimento, não apenas por essa conquista, mas por uma vida dedicada a ver o sucesso dos filhos, à senhora minha "mainha". Mesmo sem entender direito os fundamentos de tanta "leitura e estudos", brilha os olhos com cada um dos passos que dou, da mesma forma que, provavelmente, o fez quando, lá atrás, soltei suas mãos e me pus a caminhar.

Agradeço a toda equipe gestora do IF Baiano *campus* Guanambi, sempre tão proativa e acolhedora das minhas demandas.

O mestrado representou um reencontro com a estudante que estava adormecida dentro de mim e esse despertar não teria sido tão instigante sem a condução da professora Dra. Núbia Regina Moreira, minha orientadora, uma perfeita síntese de emoção e razão, que chegou a minha vida abalando estruturas, ou melhor, desestruturando-as. Professora, meus sinceros agradecimentos pela orientação sempre tão provocadora e acolhedora. Terei sempre muito orgulho em dizer que lhe tive como orientadora.

Até que essa produção assumisse a forma que tem hoje, foi imprescindível contar com a leitura, os momentos de escuta e os diálogos compartilhados com as minhas queridas amigas Fátima, Linda, Jany, Izi, Suzana, Enília e Rosângela. Uma das maiores expressões de carinho que alguém pode ter pelo outro é doar o seu tempo e vocês fizeram isso por mim. A cada uma, meu abraço.

Quando a estrada é companheira de jornada as experiências transbordam! Madrugadas… Viagens atrasadas… Caronas não encontradas… Ônibus quebrado… Rotas desviadas… Sono acumulado… Risadas compartilhadas… A angústia da partida… A saudade do trajeto… A alegria da chegada… Foi tudo muito intenso, foi vida, foi amor, foi

medo, foi partilha, foi amizade que se tornou. Ju, Sam, Jó e Mari, quantas coisas a estrada nos mostrou. Obrigada por terem dividido tanto comigo.

Aos amigos Ivanaldo e Fabrícia, que antes de abrirem as portas de seu cantinho em Vitória da Conquista para que eu pudesse me abrigar, abriram seus corações, só posso dizer, muito obrigada!

Colegas da Linha 2 do PPGED, nosso encontro estava marcado em algum lugar do universo e foi incrível! Grata pela acolhida sempre tão afetuosa.

Nádila e Rosane, trilhamos caminhos diferentes, mas a conexão que estabelecemos deu força e renovou energias, seja nas discussões teóricas ou nos momentos de “desabafo”, as mãos estavam unidas e os aplausos prontos.

Grata sou a todos os professores que fazem o PPGED/UESB pela dedicação e defesa intransigente da educação pública de qualidade.

Meus sinceros agradecimentos aos professores da minha banca de defesa, Dr. Reginaldo Pereira e Dra. Márcia Betania de Oliveira pela leitura atenta e respeitosa que fizeram da minha pesquisa.

*“Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.*
*Mais do que de máquinas, precisamos de afeição e doçura.*
*Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido”.*
*Charlie Chaplin, em trecho do discurso proferido*
*ao final do filme “O Grande Ditador”.*

NEVES, Emanoela Batista. Traduções do Novo Ensino Médio no IF Baiano. 128fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.


## RESUMO

Essa é uma pesquisa de caráter documental, construída a partir do arcabouço teórico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Tendo como campo as políticas curriculares do ensino médio, trata do processo de tradução desencadeado com a reforma para a etapa nos moldes do proposto pela Lei nº 13.415/17 e com a BNCC no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Com leitura do currículo em perspectiva discursiva a partir dos estudos de Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo, procuramos acompanhar essa produção desvelando demandas e antagonismos que constituíram cadeias de equivalências em torno do Ensino Médio Integrado ofertado na instituição. A Teoria do Discurso, centrada em uma perspectiva pós-fundacional traz uma compreensão do social que refuta a definição de bases fixas, dessa forma lidamos com uma produção discursiva como texto e prática que se fará em meio à contingência e transitoriedade, com leituras contextuais desse social. Essa perspectiva, no campo curricular, põe-se contrária a toda e qualquer tentativa de exclusão das diferenças em prol de currículos únicos que se queiram universais, antes o currículo é entendido como produção cultural em um espaço e tempo determinados, assim é uma construção contextual. Nessa circunstancialidade é possível afirmar que reconhecemos nas políticas curriculares do ensino médio a dualidade estabelecida entre formação propedêutica e formação técnica e profissional. Acompanhamos, no Contexto Baiano, a mesma tendência na tradução com ênfase na dualidade do ensino médio por meio dos itinerários formativos que fragmentam trajetórias e abre espaço para a ativa participação da iniciativa privada através das parcerias. No Contexto IF Baiano, em textos políticos produzidos pelo CONIF e pela instituição em questão, traduções da reforma oscilam entre o situar o EMI como regulamentado pelas novas normatizações e o alocar como indicado na LDB nº 9.394/96, Educação Técnica e Profissional. Mesmo com a sua proposição de formação profissional desde o início do ensino médio, os documentos que fundamentam o EMI indicam que a concepção que direciona a oferta está centrada nos princípios da formação integral e omnilateral, o quê, ancorados nos estudos de Laclau (2011), e na própria proposição de formação humana integral, discordamos, pois, acreditamos que a proposta essencializa o sujeito ao estabelecer o trabalho como premissa para a organização curricular, como também enfatiza a escolha profissional de forma precoce. Na leitura dos textos políticos que acompanham o processo de tradução do IF Baiano, percebe-se que a significação de EMI é rasurada por: depararmo-nos com uma redução da carga horária destinada à chamada base comum curricular com destaque às disciplinas de Sociologia e Filosofia; atravessamentos na autonomia dos *campi* em organizarem seu próprio currículo e pela ênfase na formação técnica e profissional ao delegar ao Eixo Integrador o papel de articulação e integração entre a BCC e o Eixo Técnico e Profissional.



**Palavras-chave:** Antagonismos. Demandas. Ensino Médio Integrado. IF Baiano. Política Curricular.

NEVES, Emanoela Batista. Translation's of New High School in the context of IF Baiano. 128fls. Dissertation (Masters in Education) - University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2021.


## ABSTRACT

This is a research document, constructed from the theoretical framework of Laclau and Mouffe's Discourse Theory. It's subject is the curriculum policies of secondary education and deals with the translation process triggered by the reform along the lines proposed by Law 13.415/17 and BNCC in the context of the Bahian IF. Reading the curriculum against the context of the studies of Alice Cassimiro Lopes and Elizabeth Macedo, we seek to accompany this work with examination of the high school type offered at the institution, Integrated High School. The Theory of Discourse, centred on a post-foundational perspective, brings an understanding of the society that refutes the definition of fixed bases, thus we deal with a discursive production as text and practice that will be made in the midst of contingency and transience, with contextual readings of that society. This perspective, in the curricular field, runs counter to any attempt to exclude differences in favour of single curricula that are intended to be universal, rather the curriculum is understood as cultural production in a given space and time, so it is a contextual construction. In these circumstances, it can be said that we recognise in the curriculum policies of secondary education, the duality established between propaedeutic training and technical and vocational training. We follow, in the Bahian context, the same trend in translation with an emphasis on the duality of high school through formative itineraries that fragment trajectories and allow for the active participation of private initiative through partnerships. In the context of the IF Baiano, in the political texts produced by CONIF and the institution in question, the translation of the reform oscillates between placing the EMI as regulated by the new standards and allocating it as indicated in LDB No. 9.394/96, Technical and Professional Education. Even with its proposal of professional formation from the beginning of high school, the documents on which the EMI is based indicate that the conception that directs the offer is centred on the principles of integral and omnilaterality formation, which, anchored in the studies of Laclau (2011), and in the proposal itself of integral human formation, we disagree, because we believe that the proposal emphasises the subject in establishing the work as a premise for the organisation of the curriculum, as well as directing the professional choice at an early stage. Reading the political texts that accompany the translation process of the IF Baiano, one can see that the meaning of EMI is eroded by: facing a reduction in the workload aimed at the so-called common curricular basis with emphasis on the disciplines of Sociology and Philosophy; crossing the autonomy of the campuses in organizing their own curriculum and by the emphasis on technical and professional training by delegating to the Integrating Axis the role of articulation and integration between the BCC and the Technical and Professional Axis.



**Keywords:** Antagonisms. Demands. Integrated High School. IF Baiano. Curriculum Policy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCC Base Comum Curricular
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BDTD Banco Digital de Teses e Dissertações
CAQI Custo Aluno-Qualidade Inicial
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAC Plano da Lavoura Cacaueira
CETEP Centro Territorial de Educação Profissional
CEEP Centro Estadual de Educação Profissional
CF Constituição Federal
CGEBP Coordenação Geral da Educação Básica e Profissional
CIE Complexos Integrados de Educação
CLT Consolidação das Leis do Trabalho
CNE Conselho Nacional de Educação
CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
CONIF Conselho das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB Documento Curricular Referencial da Bahia
DPDE Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento de Ensino
EBTT Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EMARCs Escolas Médias de Agropecuária Regional
EMI Ensino Médio Integrado
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FUNDEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IF BAIANO Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDO Lei de Diretrizes Orçamentárias

MEC Ministério da Educação e Cultura

PAISE Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

PEDH Programa de Educação em Direitos Humanos

PEE Plano Estadual de Educação

PINCEL Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer

PISA Programme for International Student Assessment

PNE Plano Nacional de Educação

PNEM Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPC Projeto Pedagógico de Curso

PROBNCC Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PRÓ-COTAS Programas de Cotas

PROEMI Programa Ensino Médio Inovador

PROAP Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico

PROEI Programa de Educação Integral

PROEJA Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEN Pró-Reitoria de Ensino

PROPAC Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica

SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUPED Superintendência de Políticas para a Educação Básica

RFEPCT Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

UFBA Universidade Federal da Bahia

UFSB Universidade Federal do Sul da Bahia

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB Secretaria de Educação Básica

SEPLAN Secretaria de Planejamento da Bahia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Ensino Médio Integrado do Instituto Federal em Teses e Dissertações 2017-2020 (BDTD - CAPES).....29
Quadro 2- Regulamentação do EMI dos IFs (1997-2019)…….....79
Quadro 3- Produção de significação no EMI …….....94

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Taxa de rendimento do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia 2018.....66

Tabela 2- Comparativo de carga horária dos componentes curriculares do núcleo estruturante em vigência.....…101

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO.....14**

**CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA PESQUISA.....…….....21**

1.1 OS MOVIMENTOS QUE NOS CONSTITUEM: encontro com tema e definição do objeto…….21

1.2 COMO ANDAREMOS: situando o campo empírico e apresentando definições teórico-metodológicas para dialogar com o objeto.....……...24

1.2.1 Metodologia: nosso jeito de caminhar .....…...34

**CAPÍTULO 2 - POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL……44**

2.1 SITUANDO A TEMÁTICA: currículo e política curricular.....…44

2.2 CONTEXTO NACIONAL: os embates por significação.....……..53

2.3 CONTEXTO BAIANO....…….63

2.4 CONTEXTO IF BAIANO.....…....76

2.4.1 Por qual caminho? Como caminhar? O IF Baiano construindo seu processo de tradução.....……..…….....84

**CAPÍTULO 3 - TRADUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO IF BAIANO: IDENTIFICANDO DEMANDAS E ANTAGONISMOS…….….90**

3.1 Definição de uma base comum curricular.....……...97

3.2 EMI como modalidade do Ensino Médio que oferta o itinerário V.....…….103

3.3 Entre demandas e antagonismos, uma possível significação……..110

**4 CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS E CONTINGENTES…….....114**

**REFERÊNCIAS…….119**

# INTRODUÇÃO

O parágrafo inicial dessa introdução não seria esse. Mas ela foi escrita em 2020 e para quem não o viveu é preciso que se diga que nada nesse ano seguiu uma regra, um padrão. Provavelmente muitas serão as narrativas a trazê-lo como o ano da grande pandemia (no dicionário, doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente – Dicionário on-line de Português), falarão dos números estratosféricos de contaminados, mortos ou dos prazos nunca antes vistos de produção de vacinas... Essas, por certo, serão leituras que mostrarão uma de suas facetas. Mas existem outras leituras, outros discursos produzidos que não cabem/caberão em relatos factuais por se assentarem na forma com que cada um sentiu 2020. Nós, teremos de dizê-lo, como orientanda/orientadora de mestrado, profissionais da educação, mulheres, mães, donas de casa... Seres humanos que se viram perpassados de tal forma pela incerteza, que muitos foram os momentos que nos questionamos sobre a validade e sentido do que planejávamos fazer, seja em relação às metas pessoais ou profissionais.

Eu, orientanda, terei ainda de dizê-lo em relação à rotação que a temática da pesquisa sofreu; aos atravessamentos que as orientações à distância provocaram; ao tempo que pareceu maior, mas que se diluiu diante das incertezas; ao cumprimento dos prazos e à inspiração para a escrita que resolvia se recolher, a exemplo do que fizemos fisicamente. E foi justamente na necessidade do recolhimento físico que a pandemia nos impôs que talvez tenha ficado um dos meus aprendizados mais importantes: estar fisicamente com o outro faz falta... Tocar, sentir cheiros, olhar no olho, faz falta… Debater, dialogar, ser orientada contando com a presença física permite uma apreensão de sentidos ampliada, os gestos, timbres, expressões faciais, os não-ditos nos dizem muito, as relações sócio-afetivas-emocionais são partes indissociáveis do processo de ensino/aprendizagem.

Como o direcionamento teórico-metodológico que permeia a leitura desse campo de pesquisa – política curricular – se assenta em uma perspectiva discursiva, sentimo-nos confortáveis em conduzir essa empiria sem estarmos presas por uma única possibilidade de caminho a ser percorrido, conscientes que o inusitado, o não previsto, o impensado pode nos encontrar em qualquer ponto da caminhada, e é com essa precariedade que temos/teremos que lidar.

As limitações impostas pela pandemia com fechamento de escolas e a tentativa de prosseguimento dos estudos por atividades remotas desenvolvidas com aulas on-line, roteiros de atividades ou a não existência de nenhuma dessas estratégias como ocorreu em algumas

redes de ensino públicas, além de terem escancarado as diferenças desse país, sejam elas econômicas ou em relação às escolas públicas e privadas, incomodaram, e esperemos que as mesmas possam trazer significativas mudanças em relação à forma de entender currículo, afinal foi isso que pais, professores fizeram ao se depararem com o fechamento das escolas, se questionaram: O que ensinar? Quais atividades, conteúdos priorizar? Como ensinar? Adentremos, então, no nosso campo de pesquisa e instemos mais algumas reflexões sobre ele.

O que é uma política curricular? De que forma as políticas curriculares têm sido pensadas para o Ensino Médio brasileiro, última etapa da Educação Básica? Pensar sobre essas questões, é pisar em um campo marcado por disputas e constituído por demandas que entrelaçam questões econômicas, culturais, sociais, de gênero e raça que desvelam um espaço de mobilização acadêmica, política e social de discussão e pesquisa.

Nesse campo, alimentado por um discurso que defende a necessidade de mudança do currículo e da escola que se justificaria pelo baixo rendimento apresentado pelos alunos brasileiros em avaliações sistêmicas internacionais – caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA (sigla em inglês de Programme for International Student Assessment) – e nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), temos visto na última década, e mais intensamente nos últimos cinco anos, o movimento que construiu a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1]- documento que normatiza a Educação Básica do Brasil, e que, ainda, segundo a sua introdução, deverá também nortear os currículos das universidades responsáveis pela formação inicial e continuada de professores, “a BNCC [...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames

[1] A BNCC é resultante de um longo processo de disputas/tensões e movimento de suas versões: Em 16 de setembro de 2015 é disponibilizada a sua 1ª versão, um documento preliminar levado à discussão por meio de uma mobilização das escolas brasileiras, entre os dias 2 e 15 de dezembro, o que se chamou “Dia D da BNCC”. Em 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC é disponibilizada, o que levou a UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o CONSED – Conselhos Nacionais de Secretários de Educação, a organizar seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para discutir o documento. Em agosto de 2016, começa a ser redigida a 3ª versão com base na versão anterior. Em abril de 2017, o MEC entrega essa versão finalizada ao CNE para que emita parecer e reenvie ao MEC. Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo então ministro Mendonça Filho. Em 22 de dezembro o CNE apresenta por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017 a instituição e orientação para implementação da Base para a educação infantil e ensino fundamental. Em 2 de abril de 2018 o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da Base do Ensino Médio, que inicia audiências públicas para discuti-la. Em 5 de abril institui-se o ProBNCC, Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Em agosto de 2018, são criados no país comitês de debate e formulários online para emissão de sugestões com vistas à melhoria do documento. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação Rossieli Soares homologa a BNCC do ensino médio. (Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> Acesso em 16 de junho de 2020).

nacionais, que serão revistos à luz do texto homologado da Base" (BRASIL, 2018b, p. 5). O documento, homologado em 14 de dezembro de 2018, associado à Lei nº 13.415/2017[2] que cria novas configurações para o Ensino Médio, tem sido pauta de amplas e polarizadas discussões, com contestações e defesas por parte de movimentos sociais organizados, acadêmicos, pesquisadores, docentes, discentes, representantes governamentais, associações como Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Brasileira de Currículo – ABdC; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, entre outras[3].

O fato é que as normatizações indicam mudanças no espaço escolar prescrevendo reformulações que impactam diretamente, não apenas o processo de escolarização e de vida dos alunos, mas também dos docentes que atuam nessa etapa de formação. Entre essas mudanças estão à configuração do currículo do Ensino Médio em uma base comum curricular e uma parte diversificada constituída de cinco itinerários formativos, padronizados para todo o território nacional, anunciados como integração do Ensino Médio entre formação propedêutica e técnica; a organização de trabalho pedagógico em competências e habilidades; a obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio; a abertura para o exercício da livre docência e a padronização da carga horária total da base comum curricular da etapa em 1800 horas. Adentrar esse espaço da política curricular para o Ensino Médio nos desafia a lançar um olhar para as cadeias de equivalências que a construiu/constrói, indo além daquilo que parece dado de forma definitiva.

Quando, em 2013, o Projeto de Lei nº 6.840/2013, do deputado Reginaldo Lemos (PT/MG), ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), começou a ser

---

[2] Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

[3] Alguns desses posicionamentos podem ser acompanhados em: ANPED e ABdC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício n.º 01/2015/GR, Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. CNTE. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. ANFOPE. Posição da ANFOPE sobre BNCC. (Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf acesso em 29 de junho de 2020. MODER, Max. Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais. Brasília: UNDIME, 2017.

discutido no Congresso Nacional, com propostas de reformas para o Ensino Médio, poucos imaginavam que o quadro político brasileiro teria uma reviravolta tão abrupta.

Já sob a presidência de Michel Temer (2016-2018), o Projeto de Lei 6.840/2013, transformado na Medida Provisória (MP) nº 746/16, tramita no Congresso em tempo *record* e é aprovado como Lei nº 13.415/17 que cria o chamado Novo Ensino Médio.

É justamente a política curricular construída a partir dessa Lei que tomamos como objeto dessa pesquisa. Como documento normatizador, a Lei nº 13.415/17 e seus desdobramentos, de caráter prescritivo ou não, desencadeiam processos de traduções em suas esferas de oferta municipal, estadual e federal.

Tradução é aqui entendida "como uma construção dinâmica, inventiva, reinterpretada, contextualizada, capaz de apreender a fluidez dos processos políticos, enfatizando sempre a elaboração de problemas, de discursos e de uma rede de atores atuantes na reconstrução dos sentidos da política" (LENDVAI; STUBBS, 2012 *apud* SANTOS; SILVA, 2016, p. 655) que não se finda em determinada etapa, mas mantém-se em aberto produzindo significações, rasurando, tensionando aquilo que se tem como dado ou como certeza.

Na esfera estadual, em específico no estado da Bahia, um dos contextos aqui tomado para leitura, as traduções, em processo inicial, no período de desenvolvimento dessa pesquisa, foram, textualmente, expressas de forma normatizadora no Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia (SEC/BA, 2020). Nele é possível desvelar algumas das questões estruturais e de concepção que parecem direcionar esse processo.

No entanto, são traduções realizadas na esfera federal, em uma das suas instituições, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano -, tendo como recorte, especificamente, a modalidade de ensino médio que é aí ofertada, o chamado Ensino Médio Integrado – EMI, que focamos nossa leitura. Buscamos ler discursivamente nos textos políticos que acompanham o processo como esse ensino médio tem construído seu discurso pós-reforma.

As traduções da política curricular do EM, em relação aos IFs não se limita a questões formais e disciplinares. Está em debate nessa construção discursiva, a própria regulamentação legal de EMI, seja como especificada na Constituição Federal de 1988 como Educação Técnica e Profissional, estando, então, com seus aspectos normativos, assegurados na LDB 9.394/96, que traz sua regulamentação no Capítulo II, na Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Lei nº 11.741/2008, não alterada pela Lei nº

13.415/17, seja o considerando como oferta de Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, e dessa forma também sujeita à regulamentação da nova lei.

É nesse campo de incertezas e disputas por significação que construímos a questão que nos levou a debruçar sobre os textos políticos que acompanham esse processo no IF Baiano. Em uma pesquisa guiada pelo arcabouço teórico-metodológico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, pensada em uma perspectiva pós-fundacional, o que indica que não nos prendemos à busca de uma verdade ou algo dado *a priori* que dirá que é "isto ou aquilo" o que está dito, que é "isto ou aquilo" o certo a ser feito, que estabelecemos como questão de pesquisa: Como o significante Ensino Médio Integrado é significado em textos políticos que acompanham a reforma do Novo Ensino Médio? e como objetivos: tensionar os textos políticos que acompanham a reforma do Ensino Médio desvelando demandas e antagonismos que permeiam a tradução do Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado no IF Baiano; interpretar os discursos que tornam-se hegemônicos nos espaços de flexibilização que a prescrição curricular nacional estabelece e que rasuram a significação de EMI; interpretar as demandas e antagonismos presentes nos aspectos conceptuais dos textos políticos que significam o EMI; interrogar como o EMI aparece significado em textos políticos que acompanham o processo de reforma.

Nessa produção, chamamos de textos políticos, documentos oficiais ou não que anunciam e são anunciados no processo de reforma ou que a ela se reportam. Trabalhamos com a concepção de Dias (2009) que nos direciona a perceber que o processo de tradução não ocorre nem se limita àquilo que está posto de forma normatizadora. As produções acadêmicas, os posicionamentos de grupos envolvidos, as atas, e-mails, publicações em redes sociais compõem a produção discursiva que nos possibilita possíveis leituras de como a significação tem sido realizada.

A leitura de política curricular que nos propomos a realizar com o arcabouço teórico-metodológico da Teoria do Discurso (TD), é referendada em estudiosos do currículo, em especial Alice Cassimiro e Elizabeth Macedo, e em leitores da TD como Burity, Mendonça, Rodrigues entre outros, afinal, é preciso que se ressalte, o arcabouço proposto por Laclau e Mouffe é de uma teoria política, não adentrando especificamente questões curriculares. Essa aplicação nos estudos do campo curricular cumpre com a expectativa, conforme exposto na apresentação de uma das obras que objetiva discutir a pesquisa com esse aporte e que compõe o referencial teórico dessa pesquisa, "A Teoria do Discurso na pesquisa em educação" (2018), de usar a TD "para questionar tanto enfoques marcados pelo determinismo, essencialismo, objetivismo e logocentrismo, quanto enfoques que, na crítica a

essas tradições, não conseguem constituir nada mais que uma negativação, ainda fundacional, dessas noções" (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Organizamos nosso texto em introdução, três capítulos e conclusão. Na introdução, como pode ser acompanhado, situamos a temática da pesquisa dentro de um quadro de reforma curricular do Ensino Médio, desencadeado em linhas gerais pela aprovação da Lei nº 13.415/17 e pela BNCC. Indicamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe como o aporte teórico-metodológico a partir do qual realizamos a leitura das traduções dessa reforma no IF Baiano e explicitamos a questão de pesquisa e objetivos que nos propomos alcançar.

No Capítulo 1, intitulado "Caminhos da Pesquisa", é exposto o encontro com a temática, as reorientações e demandas postas que exigiram mudanças de rotas e conduziram ao delineamento da pesquisa apresentada, para, a seguir, contextualizá-la dentro das produções acadêmicas do Banco Digital de Teses e Dissertações - BDTD. Ainda nesse capítulo, fundamentamos a escolha da Teoria do Discurso, as principais noções utilizadas em na leitura – hegemonia, demandas, antagonismo, significantes vazios entre outras - e delineamos a trajetória metodológica com os textos políticos nos quais concentramos nossa interpretação.

Já no Capítulo 2, "Política Curricular do Ensino Médio no Brasil", a concepção de currículo e política curricular que defendemos é produzida a partir de autores que leem currículo como uma relação social. Situamos, ainda, com base nos estudos de Ball (2014) sobre redes políticas, as reformas curriculares brasileiras como parte de uma conjuntura global de demandas neoliberais que têm conseguido hegemonizar discursos de produtividade e gerencialismo em relação à educação.

Apresentamos alguns recortes factuais, sem intencionar tornar esses como lineares, mas intentando contextualizar em três diferentes instâncias como tem se dado a política curricular do ensino médio. Organizamos, assim, três seções: contexto nacional, contexto baiano e o contexto IF Baiano, cada uma dessas, construídas com base em uma revisão de literatura feita a partir de publicações de periódicos, teses, dissertações e livros que estabelecem um diálogo com a temática.

Na seção definida como Contexto Nacional o processo que desencadeou a atual política curricular para o ensino médio é apresentado como um constructo que tem suas bases definidas desde a Constituição Federal de 1988. São ainda relacionados decretos, diretrizes e programas que se hegemonizaram na significação de ensino médio no Brasil.

Ao apresentarmos o Contexto Baiano, procuramos estabelecer uma produção discursiva sobre como a rede estadual tem se posicionado diante da política curricular para o

ensino médio e desencadeado o seu processo de traduções. Além da atual política, apontamos também, a partir do Plano Estadual de Educação (PEE), algumas ações que se conectam a objetivos definidos nas traduções.

O Contexto IF Baiano foi desenhado de modo a subsidiar a leitura dos textos políticos que orientam traduções no instituto, sendo assim, apresentamos aspectos da sua origem; concepções que perpassam a missão institucional e definem a ideia de rede federal; as normatizações que impactam diretamente a modalidade de ensino médio ofertada, a integrada, e de forma descritiva, a agenda formalizada para traduções do Novo Ensino Médio na modalidade de oferta do Instituto.

No Capítulo 3, o diálogo com os textos políticos especificados para traduções do EM no IF Baiano é construído, e o fazemos procurando priorizar duas noções da Teoria do Discurso, demandas e antagonismos por serem aquelas que constituem cadeias articulatórias que produzem significação e, dessa forma, foram mobilizadas para se identificar a significação de EMI a partir dos textos políticos da reforma.

Nossa leitura discursiva levou-nos a identificar que, significantes como currículo comum, redução curricular e profissionalização, demandas universalizadas na reforma do EM, também fazem parte da articulação discursiva de traduções do contexto em estudo.

De forma contingente e provisória, a pesquisa conclui que, mesmo com os deslizamentos de sentidos que as novas proposições curriculares trazem para o ensino médio, com rasura no EMI traduzida na redução da carga horária destinada à chamada Base Comum Curricular, com destaque às disciplinas de Sociologia e Filosofia; atravessamentos quanto à autonomia dos *campi* em organizarem seu próprio currículo (com a reforma se estabeleceu no IF Baiano uma matriz de referência) e com ênfase na formação técnica e profissional ao delegar ao Eixo Integrador o papel de articulação e integração entre a BCC e o Eixo Técnico e Profissional, há por parte do IF Baiano uma luta para que essas rasuras na significação de EMI não o façam perder o seu potencial de ofertar um ensino médio que permite aos alunos que o acessam, a inserção no mercado de trabalho e continuidade horizontal dos estudos, como também a verticalização, com escolha de carreiras em nível superior em qualquer área, não especificamente aquelas ligadas à formação técnica e profissional que os seus alunos frequentam ao longo da etapa.

# CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, como sugere o título, apresentamos os caminhos traçados, os desvios necessários e o trajeto percorrido para essa pesquisa. Situamos, além dos aspectos teórico-metodológicos que a sustentam, construídos com o arcabouço da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o processo de encontro e delineamento da temática que se tornou questão de pesquisa. Por ser esse um percurso iniciado anterior à entrada no mestrado, a construção verbal, aqui tecida, apresenta uma alternância: ora utiliza-se a primeira pessoa do singular, ora a primeira do plural. Tal alternância marca passagens em que a trajetória pessoal da orientanda é ponto de referência e conduz à aproximação com o campo de pesquisa e objeto, "eu". A entrada no mestrado delimita uma nova perspectiva para a empiria em que as construções deixam de ser "individuais" (orientanda) e passam a uma produção dialogada com a orientadora – "nós".

Propomo-nos, também, a apontar a relevância da temática dentro de um contexto de mudanças da política curricular brasileira para o Ensino Médio e, em específico, como elas têm sido pensadas no IF Baiano. Trazemos a produção acadêmica até aqui construída, com alguma aproximação com o foco dessa pesquisa e que compõem cadeias discursivas na produção de significação.

Nos aspectos teórico-metodológicos são apresentados os textos políticos que subsidiaram nossa leitura, bem como as noções da Teoria do Discurso (TD) que tomamos como referencial. É importante ressaltar que não intentamos apontar um caminho pré-definido e com noções fechadas. Nas palavras de Sales (2018), a Teoria Política do Discurso é construída por conceitos fluídos e definições abertas, não há ausência do rigor, mas concordamos com o autor ao dizer que a clareza absoluta é prejudicial, limita possibilidades de explorar o imprevisível, o inesperado.

## 1.1 OS MOVIMENTOS QUE NOS CONSTITUEM: encontro com tema e definição do objeto

É como uma profissional que atua no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Ensino que participa do redesenho curricular do Ensino Médio que hoje me encontro. Após vinte e três anos de carreira no magistério, atuando na docência e na coordenação pedagógica da Educação Básica, mais especificamente, em vinte deles, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA, começo, em meados de 2018, uma nova etapa na trajetória profissional, agora como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT – no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) *campus* Guanambi.

Diferente do que acompanhei na Rede Municipal de Guanambi, na qual permaneci até agosto de 2018, nesse novo espaço de atuação, IF Baiano, *campus* Guanambi – passo a lidar com a possibilidade legal de atuar concomitantemente em diferentes segmentos da educação, haja vista o instituto oferecer Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) em um mesmo espaço físico de outros níveis e modalidades de ensino – Subsequente, Superior e Pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Tal estrutura, por si só, já desperta muitos questionamentos quanto à dinâmica de funcionamento e de inserção do Ensino Médio[4].

A escolha da temática de pesquisa, então, desde o projeto embrionário que conduziu-me ao mestrado tem, nessa etapa da educação, o foco, seja pelo impacto, inseguranças, medos e desafios que ela suscitou no primeiro encontro, seja, *a posteriori*, pela necessidade de melhor entendê-la, frente às reformas e peculiaridades que se apresentavam, de modo a colaborar com a minha formação docente.

A princípio, o objeto escolhido para a investigação versava sobre a análise do currículo do Ensino Médio Integrado com um olhar direcionado aos espaços que a pesquisa tem nesse currículo e as possibilidades de sua materialização na prática pedagógica dos docentes. Após aprovação no mestrado, com a participação no grupo de estudos "Teoria, política e currículo", organizado pela orientadora professora Dra. Núbia Regina Moreira, e

[4] Em consonância com o disposto na Lei de criação dos Institutos Federais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o c*ampus* oferta, atualmente, à comunidade guanambiense e região, cursos presenciais e a distância, sendo estes da Educação Básica (modalidade integrada e subsequente) e Educação Superior em nível de Graduação e Pós-Graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*). Na modalidade integrada ao Ensino Médio são oferecidos os cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e o Técnico em Informática. Na modalidade subsequente são ofertados os cursos de Técnico em Agricultura e o de Técnico em Zootecnia. No Ensino Superior os cursos em funcionamento são: Bacharelado em Engenharia Agronômica, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A pós-graduação *stricto sensu* é ofertada em nível de mestrado profissional em Produção Vegetal no Semiárido desde 2015 (PPP/CAMPUS GUANAMBI, 2016).

nos encontros específicos de orientação, percebemos que outras questões se apresentavam de forma mais latente para objeto de pesquisa nesse mesmo contexto.

Como analisar os espaços de pesquisa em um currículo, se este estava em suspensão, em processo de tradução? Entendemos, então, que o foco da investigação deveria ser, justamente, o processo de mudanças pelo qual esse currículo passava.

Esses mesmos encontros de estudo e orientação colocou-me a todo o momento em um estado de desequilíbrio em relação à leitura que possuía de currículo e, especialmente, do papel por mim assumido como professora, coordenadora, diretora na formulação da política curricular.

Assim, ao iniciar essa caminhada, tendo a política curricular como campo teórico de estudo, vejo-me envolvida em um processo de desconstrução em relação à concepção de currículo como também quanto à trajetória profissional. Ao longo da minha atuação como coordenadora pedagógica de rede ou unidade escolar, mesmo procurando propor que os momentos de discussão e planejamento/formação coletiva (atividades do cotidiano da função que ocupava) com os professores fossem realizados em uma perspectiva reflexiva, o foco era o currículo prescrito. Percebo, hoje, referenciada em leituras pós-fundacionalistas, que o fazia esperando respostas padronizadas e centradas nos significados por mim atribuídos a cada um dos elementos que entrava em pauta nos encontros, como se fosse possível controlar o processo de tradução. A participação na construção do material curricular específico da rede (proposta curricular, planos de curso) era figurativa, demandas já estavam postas, a estrutura estabelecida. Isso, hoje penso, por não acreditar na minha condição e na dos professores com quem atuava como agentes de significação do currículo, a posição assumida era de vitimização. O discurso era de que as propostas eram “impostas”, “verticalizadas”, “não participamos da formulação”. Não pensava essas políticas considerando o seu caráter contingente, buscava sempre bases sólidas para me assentar e, tão pouco percebia, que a formulação de uma política pública é feita por uma rede ampla de influências e que formulação e implementação compõem um mesmo processo que podemos nomear de tradução, ou seja, o discurso não se delimita no texto, ele é também prática, e nela, essa política é significada, é traduzida.

Nesse novo contexto e espaço, IF Baiano, acompanhando de perto um momento de mudança e de embate político em torno das questões que envolvem o delineamento curricular da instituição, desencadeado pelas orientações da BNCC e do Novo Ensino Médio, sinto-me desafiada a tensionar o impacto que políticas curriculares trazem para uma instituição de ensino, desvelando demandas e antagonismos que permeiam traduções de uma política que

afeta, diretamente, a estruturação do Ensino Médio e, especificamente, como o modelo ofertado, o integrado, é significado nos textos políticos que acompanham o processo.

Para além do contexto IF Baiano, nos propusemos a olhar também o Contexto Baiano. Em 2020, ano em que a pesquisa ganha forma e campo, é também aquele em que a Rede Estadual da Bahia inicia o processo de implementação do Novo Ensino Médio em escolas-piloto, sendo uma delas localizada no município de Guanambi, cidade onde resido. Acompanho, então, esse novo contexto educacional brasileiro sob diferentes ângulos e a partir de cada um deles, um discurso é produzido.

Esse cenário que envolve o percurso investigativo se conecta com o que os estudos pós-fundacionalistas oferecem: uma leitura de currículo em que a "segurança" do roteiro organizado não existe, a possibilidade de entender a normatização curricular como um ponto de convergência provisório. No entanto, estar diante desse quadro de matizes tão difusas, mais impressionistas que realistas, é no mínimo desestabilizador. Para quem sempre buscou construir certezas, desconstruí-las e, mais ainda, reconhecer a impossibilidade de tê-las, é "navegar por mares inexplorados". Defino, por isso, junto com o aprofundamento teórico, esse, como o primeiro momento da empiria. Parto da minha própria desconstrução em relação à concepção de currículo e da leitura que possuía de sua normatização. Considero este, um processo necessário, que na verdade, como expõe St. Pierre (2018, p. 1047) a partir de Derrida "a desconstrução não é uma exposição do erro, mas uma leitura muito séria, cuidadosa, que identifica contradição em uma estrutura [...], a desconstrução também pode ser chamada de uma prática de 'liberdade'" e é essa liberdade de reconstruir rotas que essa pesquisa pede que seja feita, o que, em hipótese nenhuma, significa partir da premissa de que o posto é incorreto, o que se tornou certa, é a urgência em entender que existem outras possibilidades de leitura.

No contexto aqui trabalhado, "crítica não é uma questão de dizer que as coisas não estão bem do jeito que estão. É uma questão de indicar [sobre] que tipos de suposições, [sobre] que tipos de modos de pensamento familiares, não contestados, desconsiderados, as práticas que nós aceitamos descansam" (FOUCAULT *apud* ST. PIERRE, 2018, p. 1047), assim, no espaço das teorias curriculares o que se busca é justamente entender como a escola, em todas as suas dimensões, pode se situar em um espaço social, político, econômico e cultural que é ambíguo, impreciso e diverso, questão que coloca o currículo em confronto direto com a ideia de uma base comum curricular, apresentada como única verdade, compartimentada em uma estrutura ou fundamento.

## 1.2 COMO ANDAREMOS: situando o campo empírico e apresentando definições teórico-metodológicas para dialogar com o objeto

O IF Baiano aponta como sua missão, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), "Oferecer educação profissional de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão" (IF BAIANO 2015, p. 21). Para efetivar essa função social, a instituição se propõe a oferecer "educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (IF BAIANO, 2015, p. 19). Considerando o que postula esse documento, frente ao cenário de um novo desenho curricular para o Ensino Médio de todas as instituições educacionais brasileiras, surgem algumas indagações: como o significante currículo integrado é significado discursivamente na BNCC e na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018)? Decorrente à pergunta caberia problematizarmos como tem se dado o processo de tradução do currículo do Ensino Médio Integrado do IF Baiano que se apresenta textualizado na Orientação Pedagógica de Reformulação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IF BAIANO, 2020), procurando interpretar os discursos que tornam-se hegemônicos nos espaços de flexibilização que a prescrição curricular nacional estabelece e ainda demandas e antagonismos presentes nos aspectos conceptuais da regulamentação que significam o Ensino Médio Integrado (EMI)[5].

Lopes ressalta que "todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma demanda política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos" (LOPES, 2019, p. 65). Oliveira reforça essa posição ao apontar que o discurso, para além da dimensão linguística que é materializada nos

[5] Em consonância com o disposto na Lei de criação dos Institutos Federais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o c*ampus* oferta, atualmente, à comunidade guanambiense e região, cursos presenciais e a distância, sendo estes da Educação Básica (modalidade integrada e subsequente) e Educação Superior em nível de Graduação e Pós-Graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*). Na modalidade integrada ao Ensino Médio são oferecidos os cursos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e o Técnico em Informática. Na modalidade subsequente são ofertados os cursos de Técnico em Agricultura e o de Técnico em Zootecnia. No Ensino Superior os cursos em funcionamento são: Bacharelado em Engenharia Agronômica, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agroindústria e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A pós-graduação *stricto sensu* é ofertada em nível de mestrado profissional em Produção Vegetal no Semiárido desde 2015 (PPP/CAMPUS GUANAMBI, 2016).

atos de fala e escrita, engloba as ações e relações com significado social, o que é possível pela prática articulatória que compõe e organiza essas relações (OLIVEIRA, 2018).

Essa é a ótica em que se considera o objeto dessa pesquisa, busca-se interrogar as possibilidades e as lacunas que os textos políticos trazem, mas, especialmente, quais novos discursos são produzidos no contexto, IF Baiano, em relação ao significante Ensino Médio Integrado. Reforçamos o entendimento teórico de que a significação perpassa pela formação discursiva e o discurso é entendido como composto de elementos linguísticos e extralinguísticos, como já exposto. Dessa forma, a prática compõe essa análise, por ser parte da construção discursiva e pode ser apreendida em um contexto de traduções dessa política no que encontra expresso em textos.

O EMI é um dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica regulamentado pela Lei nº 11.741/2008 e refere-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A EPTNM pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. No caso específico de que trata essa pesquisa, é objeto, a forma integrada nos moldes que é ofertado no IF Baiano:

> Na configuração integrada, os cursos são ofertados para os estudantes que concluíram o ensino fundamental, possibilitando aos mesmos, habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma Instituição com matrícula única. Desse modo, o estudante tem a oportunidade de desenvolver o itinerário formativo da Base Nacional Comum do Ensino Médio cumprindo as finalidades estabelecidas para a formação geral e concluindo a última etapa da educação básica, simultaneamente, realizando a formação técnica profissional, que garante uma preparação para o exercício de profissões técnicas e amplia as possibilidades de inserção qualificada no mundo do trabalho (IF BAIANO, 2015, p. 54).

O itinerário a que se refere o documento é o que, na atual BNCC, aparece descrito na alínea V do art. 4º: formação técnica e profissional. Tomando como premissa o fato de que o EMI já se apresenta organizado dentro de um dos itinerários formativos a que se refere à BNCC, interessa-nos interrogar nessa pesquisa, como o EMI aparece significado em textos políticos que acompanham o processo de reforma.

Dias (2009, p. 69), referenciando-se em Ball (1994), denomina textos políticos aqueles que:

> [...] têm como propósito a discussão de ações políticas, dirigindo-se, na maior parte das vezes, para a produção de políticas [...]. Embora não sejam textos produzidos por Estados-nação, assumem a representação deles na figura de um ou mais sujeitos e resultam de acordos em vários estágios e de agendas múltiplas (DIAS, 2009, p. 69).

É nessa perspectiva que os documentos que sustentam essa pesquisa serão lidos. São textos políticos todos que anunciam, são anunciados, produzem discursos no contexto dessa reforma, e para nossa leitura, buscamos aqueles que nos permitam interpretar a significação dada ao significante EMI no Instituto Federal Baiano, tomando como fio condutor, cadeias articulatórias, discursivamente constituídas em torno de demandas e antagonismos que as produzem.

Assim, se constituem como material para pesquisa, não apenas documentos regimentados, mas todos que constroem discursos, expõem embates, disputas e movimentos que levam um discurso a tornar-se hegemônico. Considerando essa premissa, mapeamos em dois bancos de produções científicas, as discussões que têm sido travadas nesse campo. Poderíamos escolher para esse fim, o que nos parece extremamente positivo, muitos caminhos, haja vista a vasta produção acadêmica que a reforma do Ensino Médio vem suscitando, mas optamos por nos referenciar nas pesquisas que têm seus registros compilados na Associação Nacional de Pesquisadores da Educação (ANPED) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esse é também um posicionamento político de defesa da pós-graduação no Brasil que tem vivido tempos em que disputa espaço pela sua significação, demandas de produtividade e privatização da educação[6].

Ao acompanhar as produções científicas da área em depositário da BDTD da Capes, percebe-se um significativo número de teses e dissertações que têm como campo de pesquisa o EMI dos Institutos Federais. Em busca realizada no mês de julho de 2020, utilizando como descritor "Ensino Médio Integrado do Instituto Federal", estabelecendo como recorte temporal o período de 2017 a 2020, assim definido por contemplar o período referente à aprovação dos documentos nacionais que versam sobre o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17, BNCC – 2018, Resolução 03/2018), encontramos um total de 224 produções sendo 68 (sessenta e oito) teses e 156 (cento e cinquenta e seis) dissertações.

Para a filtragem das teses e dissertações, então encontradas, o primeiro aspecto tomado como referência foi o título, o quê levou a reduzir o número de textos selecionados para 10 (dez). Ao realizarmos a seleção dos textos a partir do título, foi possível descartar um grande número de produções por serem as temáticas abordadas, desenvolvidas em torno das muitas nuances que envolvem o EMI nos Institutos Federais. Dessa forma, temos pesquisas

[6] Ao longo desse texto apresentamos outras incursões teóricas que referenciam essa pesquisa realizadas em alguns dos periódicos nacionais fomentadores da pesquisa na educação no Brasil.

sobre o ensino em componentes específicos como Geografia, Artes, Língua Inglesa, Espanhol, Matemática, História, Química e Física; a questão da gestão escolar e formação continuada de professores; a interdisciplinaridade como elemento da integração curricular; a vinculação da formação técnica com o mercado de trabalho, empreendedorismo e expectativas dos egressos; as juventudes e movimentos feministas na instituição; as políticas de acesso e permanência nos institutos entre outros.

Com a leitura dos resumos, segunda etapa de filtragem, 4 (quatro) dos textos pré-selecionados foram descartados por apresentarem enfoque diferente do inicialmente inferido pelo título. Neles a abordagem era específica quanto à politecnia e/ou focavam em um estudo de caso sobre a percepção de alunos, professores e gestores quanto ao Ensino Médio Integrado em instituições estaduais de ensino. Fechamos a seleção com 6 (seis) produções, sendo 3 (três) teses e 3(três) dissertações.

Em relação à busca realizada na ANPED, com o mesmo marco temporal, seguimos dois itinerários: no GT 12, com o descritor Ensino Médio Integrado encontramos 9 (nove) artigos. Pelo título, descartamos 2 (dois) e os demais também o foram, após leitura da introdução, por trazerem pesquisas de EMI em redes estaduais, não especificamente o ofertado nos IFs. O outro caminho percorrido foi a busca nos anais das reuniões nacionais e na regional nordeste também no G12[7]. Nessa busca, nenhuma produção específica foi encontrada. Deparamos com apenas uma que trazia uma discussão de políticas de currículo para o Ensino Médio no registro teórico que fundamenta a nossa pesquisa, Teoria do Discurso, sendo, por isso, inicialmente selecionada, mas, após leitura completa, optamos por descartá-la.

Em uma segunda busca, utilizando uma nova estratégia, realizamos o acesso utilizando como filtros apenas o título Ensino Médio Integrado e o recorte temporal, abstendo da indicação do GT. Com essa estratégia, a busca foi exitosa. Em um primeiro momento, chamou-nos atenção a diversidade de GTs que abordaram a temática: GTs 9, 20, 24 e o Eixo temático Sociologia da Educação. Após a leitura da introdução e/ou resumo, talvez até pela diversidade de GTs mapeados, apenas um dos textos, que aborda o impacto da reforma do Ensino Médio em relação ao itinerário da Educação Técnica e Profissional, foi selecionado, mas, após leitura completa, percebeu-se um recorte temporal do conteúdo fora do por nós

[7] Mesmo ciente do papel que o GT 09 exerce como comunidade epistêmica que tem como um dos seus focos as discussões em torno do ensino médio e ao longo dos anos ter posicionamentos que disputam de maneira incisiva com outros segmentos significação para a etapa, realizamos essa incursão apenas no GT 12 por nossa pesquisa fazer um chamamento para a significação de EMI no campo curricular.

estabelecido para a pesquisa que é de 2017 a 2020. Os demais traziam aspectos específicos da reforma em relação a componentes curriculares.

As incursões realizadas nos mostraram a relevância do objeto de pesquisa por serem poucas as leituras do EMI no recorte temporal proposto, a partir da reforma, com textos políticos de 2017 a 2020; com isso, fechamos o quadro de produções do campo empírico com as 6 (seis) produções encontradas no BDTD/CAPES, sendo as dissertações: Ensino Médio Integrado: educação e trabalho na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (SCHERDIEN, 2017); Da luta pela politecnia à reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio? (AMORIM, 2018); Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel (SKROWONSKI, 2019) e as teses: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado (GIANELLI, 2018); A construção político e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à Educação Básica e o conflito com a reforma do Ensino Médio de 2017 (HEEREN, 2019) e Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo (CARDOSO, 2017).

A leitura da temática é feita nas teses e dissertações selecionadas, como uma única exceção, a partir do aporte teórico do materialismo histórico dialético e ainda se desenvolvem em um terreno de indecisão sobre de que forma o EMI dos Institutos Federais serão por ela afetados. A seguir tecemos, em síntese, um panorama da leitura feita nesses textos sobre o EMI. Para que essas informações possam se apresentar de forma mais didática, optamos por organizar os dados gerais sobre as produções em um quadro em que as questões que nos importam para essa empiria são registradas.

**Quadro 1**: Ensino Médio Integrado do Instituto Federal em teses e dissertações 2017-2020 (BDTD - CAPES)

| TÍTULO/AUTOR/ANO | PALAVRAS-CHAVE | ABORDAGEM METODOLÓGICA | A PROBLEMÁTICA | LEITURA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) |
|---|---|---|---|---|
| Ensino Médio Integrado: educação e trabalho na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São | Educação politécnica. Ensino Integrado. Ensino Médio. Ensino Técnico Profissionalizante. Trabalho. | Pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico. | A partir das categorias trabalho e mundo do trabalho, investiga as percepções, concepções e expectativas dos | Apresenta a formação integrada como contrária à educação instrumentalizada e a que propõe a |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Paulo (SCHERDIEN, 2017). | | | alunos do curso técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo em relação ao processo educativo, ao espaço escolar e a formação para o trabalho. | superação da fragmentação entre teoria e prática, possibilitando a construção do conhecimento e pensamento crítico. |
| Da luta pela politecnia à reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio? (AMORIM, 2018). | Escola Unitária. Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais. | Pesquisa desenvolvida por meio de análise bibliográfica, documental e empírica, estruturados a partir dos pressupostos metodológicos da enunciação de Mikhail Bakhtin e com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. | A busca é por compreender as concepções de formação integrada dos professores que trabalham no curso técnico em agropecuária do IFSP/Barretos, confrontando o perfil de profissional que o curso almeja formar com as tendências ideológicas predominantes na atual fase do modo de produção capitalista. | Ressalta o papel dos institutos federais na construção de uma formação integrada para além da dualidade, formação de mão de obra ou formação propedêutica. |
| Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR – Campus Cascavel (SKROWONSKI, 2019). | Institutos Federais. Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Formação politécnica/tecnológica. | Pesquisa de caráter qualitativo, avaliativa, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas e questionário trabalhados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2006). | A pesquisa investiga se a proposta de ensino médio integrado, ofertado pelos Institutos Federais asseguram uma formação politécnica/ tecnológica a partir da leitura dos documentos institucionais e da concepção de diferentes sujeitos do *campus* em estudo. | A análise dos dados coletados aponta que os Institutos Federais se apresentam como uma política pública com resultados promissores quanto à educação profissional integrada ao ensino médio, no entanto, vivem a dualidade em relação ao atendimento das demandas do capital. Acena, ainda, com o caráter de ameaça em relação à educação profissional |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | integrada ao ensino médio, com a chamada pela autora de "contrarreforma do ensino médio" e a oferta de cursos à distância de formação inicial e continuada (FIC), ofertados pelos próprios Institutos Federais. |
| A construção político e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à Educação Básica e o conflito com a reforma do Ensino Médio de 2017 (HEEREN, 2019). | Direito à Educação. Educação Básica. Instituto Federal de São Paulo. Reforma do Ensino Médio. | Pesquisa de abordagem qualitativa, com destaque para a utilização da pesquisa e análise documental. | Na pesquisa o autor analisa a trajetória política e normativa do Ensino Básico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) (2008-2018), procurando por meio da identificação das suas normativas internas se as mesmas garantem a efetivação dos princípios educacionais previstos na CF/88 e as contradições existentes com as modificações orientadas pela reforma do Ensino Médio de 2017. | Ressalta que o EMI tem como finalidade a formação integral do estudante, eliminando a dualidade histórica existente entre formação técnica e propedêutica. A pesquisa indica uma relação conflitante entre as normativas do Ensino Médio Integral do IFSP em relação à estrutura pedagógica, objetivos e finalidades desta etapa da Educação Básica e as modificações indicadas pela reforma do Ensino Médio. |
| O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado (GIANELLI, 2018). | Escola Unitária. Dualidade Escolar. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Princípio Pedagógico. | Pesquisa realizada a partir de coleta de dados realizada em documentos da instituição, da legislação educacional e de entrevistas utilizando a técnica de Grupo Focal. | Na tese, a autora analisa as perspectivas e concepções de alunos, professores, gestores e equipe sociopedagógica sobre o princípio pedagógico dos cursos Técnico de Eletrônica e Técnico de Informática Integrados ao Ensino Médio, em confronto com os | Aponta que o Ensino Médio Integrado produz a profissionalização precoce dos jovens com a acentuação da questão da dualidade escolar, além de se distanciar de um projeto que desenvolva a formação humana integral dos alunos. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | documentos institucionais e a legislação brasileira. | |
| Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo (CARDOSO, 2017). | Política curricular. Ensino Médio. Integração. Discurso. Hegemonia. | Abordagem qualitativa com estudo bibliográfico e documental que reúne diversas obras e documentos oficiais, relativos à história e à política curricular do ensino médio brasileiro. | Apresenta como objetivo central da pesquisa, compreender o processo de produção de discursos de integração na política curricular para o ensino médio enquanto luta hegemônica pela significação do currículo que se encontram expressos nos textos curriculares oficiais produzidos no período de 1998 a 2012. | A autora aponta que, ao investigar as relações discursivas presentes nos textos oficiais, é confirmada a hipótese de que os discursos de integração hegemonizados na política curricular para o ensino médio não apresentam resultados fixos e estáveis, possui uma multiplicidade de sentidos cambiantes e deslizantes, produzidos pela articulação de diferentes demandas produzidas em diferentes contextos histórico, cultural e político. |

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

A leitura na íntegra das teses e dissertações nos apresentou o EMI ofertado nos Institutos Federais, criados pelo Decreto nº 5.154/2004, como referenciado em uma proposta de formação integral e que traz a expectativa de superar a dicotomia entre formação técnica e propedêutica que marca a trajetória do ensino médio brasileiro.

Quanto à análise discursiva das informações que buscamos nessa pesquisa, no que se refere a como o EMI é significado na reforma que cria o Novo Ensino Médio, Skrowonski (2018) e Heeren (2019), apontaram em suas pesquisas que a Lei não afeta a forma de oferta de ensino médio dos IFs e o fazem usando o argumento da autonomia institucional e o posicionamento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – (CONIF 2018) que situa o EMI como uma das formas de oferta da Educação Técnica e Profissional que possui regulamentação própria na LDB e que a nova lei não altera isso. No entanto, até de forma contraditória, sinalizam para a

redução da carga horária destinada à base comum para o máximo de 1800 como de impacto direto no EMI.

Amorim (2018) apresenta uma leitura da Lei nº 13.415/17, referenciado nos estudos de Moraes (2017), que a mesma é criadora de um currículo comum mínimo, restringindo aos jovens o direito a um conhecimento comum a todos. Se apoia em Ferretti (2016) para apontar que o conceito de integral, abordado na reforma, remete a um caráter específico e imediatista com uma dualidade de objetivo: encaminhamento para cursos superiores ou a inserção no mercado de trabalho, o que, segundo ele, se difere do caráter integral do EMI que seria direcionada para formação básica, politécnica e omnilateral. Em Cardoso (2017) é reforçada essa leitura e acrescenta-se a isso que, ao estabelecer apenas os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa como obrigatórios nos três anos da etapa, há ênfase na disciplinarização e hierarquização de áreas do conhecimento e saberes, o que leva, consequentemente, a um esvaziamento de conteúdos e temáticas que possibilitem que a diferença entre em discussão.

Ao se referirem à significação dada ao "integrado" que compõe o significante "Ensino Médio Integrado", referenciados nos estudos de Ramos, Civiatta e Frigotto (2012), Skrowonski (2018) e Heeren (2019), estabelecem os pressupostos marxista e gramasciano como a base de uma escola omnilateral, politécnica e unitária. Há, no entanto, quem discorde dessa leitura, como Gianelli (2018) que, referenciada nos estudos de Nosella (2016), aponta o EMI como multiforme, não unitário, assim não atendendo ao pressuposto marxiano de formação humana integral e que o mesmo realiza uma profissionalização precoce dos jovens. Ainda dando voz ao que defende Nosella, aponta que politecnia não é sinônimo de tecnológico e sim de "pluriprofissional".

Mais uma significação de integrado é apresentada por Scherdien (2017). No seu texto, ela dá ênfase à ideia de "integração" do EMI, considerando a integração dos institutos em uma Rede, a Federal e a integração do ensino médio em um espaço de verticalização de níveis de ensino. Completando a polifonia, Gianelli (2018) chama atenção para a nomenclatura convencionada para o ensino médio dos IFs "Ensino Médio Integrado", quando, na verdade, os cursos em seus PPCs são chamados de "Curso Técnico em Informática Integrado ao Médio", por exemplo, para ela, a forma convencionada tira o foco do viés técnico que a proposta apresenta.

Em momento anterior, fizemos referência ao fato de que apenas um dos textos compilados apresentava sua leitura em outras bases teóricas que não o materialismo histórico dialético, essa exceção tem como arcabouço teórico de leitura, a Teoria do Discurso, que

também é a proposta dessa pesquisa, e o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. A autora, Cardoso (2017), se propôs a analisar a significação dada ao termo “Integração” nas políticas curriculares do Ensino Médio no recorte temporal de 1998 a 2012. Há no texto algumas passagens que fazem referência ao contexto em que se davam as discussões da MP nº 746/16, posteriormente aprovada como Lei nº 13.415/17, mas, como excede o marco temporal e ocorre já no momento final da pesquisa que compõe a produção, não se torna objeto de análise, por isso pontua a necessidade de pesquisas posteriores darem foco a significação nesse novo contexto. Destacamos nesse texto político as três significações de “integração”, formuladas na pesquisa da autora em questão: como forma de superar a histórica dualidade do ensino médio entre educação básica e educação profissional; como formação humana integral articulada pelo eixo de trabalho, ciência, tecnologia e cultura e a terceira na perspectiva da interdisciplinaridade e da totalidade.

A análise dos textos políticos selecionados reforça a relevância da pesquisa proposta e nos indica a possibilidade de avançar um pouco mais em relação às discussões e fazê-la considerando de forma mais específica, a significação do Ensino Médio Integrado no IF Baiano no contexto da reforma que cria o Novo Ensino Médio, já que a mesma ganha campo com uma diversidade maior de textos políticos produzidos do que tiveram acesso os autores das teses e dissertações considerados. Destacamos, também, a contribuição acadêmica dessa pesquisa ao situar o seu objeto no campo da política curricular e se propor a uma leitura do EMI a partir do direcionamento teórico-metodológico da Teoria do Discurso, apresentando, dessa forma, mais uma, entre tantas outras possíveis leituras desse contexto.

### 1.2.1 Metodologia: nosso jeito de caminhar

Pesquisar é estar aberto ao desconhecido. Nas palavras de Lopes (2018, p.156) “envolve romper com o que se sabe, com sedimentações instituídas. A mesma pesquisa, no entanto, é realizada a partir do que se sabe ou do que se julga saber. Nesse sentido, toda pesquisa é também um processo de se autoquestionar”. Dessedimentar as certezas instituídas em torno do EMI foi um dos aspectos que deu fluxo a essa pesquisa. Cada elemento novo com o qual nos deparamos produziu novas significações; significações essas que se encontram permeadas por articulações discursivas que se constroem dentro de uma estrutura que não se fecha por completo e que, para buscá-las, é preciso que, elas, as articulações, sejam textualmente desmontadas, interpretando demandas e antagonismos que as permeiam. Essa busca só é possível porque a produção de significação não se fecha, ela é provisória e

contingente, como apontam Lopes e Macedo (2011), e é esse momento, estabilizado de forma contingente e provisoriamente na atual reforma, que se buscou apreender por meio dessa investigação.

Lopes (2018) aprofunda um pouco mais esse olhar sobre a pesquisa em um enfoque discursivo ao apontar:

> Quem pesquisa não é a/o intelectual que se supõe porta-voz de uma verdade nem tenta formar porta-vozes de verdades. Igualmente, quem pesquisa não é quem pode pré-inscrever o currículo em determinado sentido. De forma mais precária, pesquisar impõe tentar des-sedimentar discursos instituídos, produzir outras leituras, outros discursos e trabalhar na direção de negociar essas leituras com tantas outras leituras, sabendo-se igualmente submetido a essa produção discursiva (LOPES, 2018, p. 164).

Esse olhar sobre a pesquisa, aqui anunciado, se conecta com uma perspectiva pós-crítica que abarca em seu referencial teórico, diferentes abordagens e enfoques, como os indicados pelos estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-fundacionais e pós-marxistas (LOPES, 2013, p. 10). Lopes (2013) destaca que uma das principais características das pesquisas que se assentam em um viés pós-crítico é a possibilidade de lidar com a imprecisão e ambiguidade que perpassa a contemporaneidade, momento esse marcado como:

> Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma, são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos, é desconstruída (LOPES, 2013, p. 08).

É nesse tempo caracterizado pela fluidez, que essa empiria se debruça sobre a política curricular para o Ensino Médio e, em específico, o Ensino Médio Integrado, procurando lançar um olhar sobre essa política que pretende estabelecer os rumos por onde deve navegar a educação brasileira, se propondo a definir, mesmo diante dos nevoeiros que nos cercam e de um tão vasto mar, por meio de uma base comum curricular, uma única rota possível a se percorrer.

Dentro das possibilidades de investigação empírica em uma vertente pós-crítica, nos propusemos desenvolver uma pesquisa interpretativo-argumentativa, de caráter documental, utilizando os pressupostos teóricos pós-fundacionalistas associados à leitura dos textos políticos, orientada pela Teoria do Discurso (TD). Lopes (2013) indica que o pós-fundacionalismo:

> [...] pode ser entendido como uma reação à pura dispersão da pós-modernidade, à fragmentação, ao puro diferir, ou seja, ao caráter anti-fundacionalista do pós-modernismo. O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis (LOPES, 2013, p. 16).

O pós-fundacionalismo possibilita uma nova relação com o objeto dessa pesquisa, por esse se debruçar sobre uma normatização curricular em que recortes de conhecimentos são apresentados como os válidos e que devem ser comuns a todos; estabelecem-se a partir dessa perspectiva, possibilidades de leituras que não se prendam a verdades ou conhecimentos “fixos”, “verdadeiros”, “excludentes”. O viés pós-fundacional indicará que não há a negação do fundamento, na leitura de Lopes (2012), há sim, um deslocamento em que o fundamento se apresentará como um lugar vazio que as decisões políticas procuram preencher. Temos, então, uma estrutura marcada pela falta constante que só poderá ser, de maneira provisória, discursivamente fechada por essas decisões.

Quanto à Teoria do Discurso, veio assim ser chamada, segundo Burity (2010, p. 12), “a partir do trabalho seminal de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural* (1985)”, que propôs uma nova possibilidade de estudar os processos sociais. Em suas produções individuais ou em parceria com Chantal Mouffe, Laclau apresenta a Teoria do Discurso – TD - ou Teoria da Hegemonia “fundada na ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso” (MENDONÇA, 2009, p. 155). Direcionada por essa perspectiva, discurso para ele, une palavras e ações, “[...] discurso é prática [...] uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (MENDONÇA, 2009, p. 155).

Oliveira (2018), referenciada nos estudos de Mendonça, enfatiza o cruzamento

sociopolítico da teoria ao indicar que ela deve “ser lida como uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para explicação de fenômenos sociopolíticos” (MENDONÇA *apud* OLIVEIRA, 2018, p.6) “mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Esse movimento coloca a produção de significação em um domínio definido por Mouffe, em abordagem feita por Lopes (2012), de hiperpolitização, o que faz com que a política deixe de ser concebida “como um acordo pré-determinado capaz de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir contingencialmente e produzir a própria subjetivação” (p. 713). Esse constante processo de tensionamento ocorre em função das diferentes disputas constituídas, consequentemente, “as regras se modificam e fazem com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente apenas como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desconstruídos pelas novas decisões” (LOPES, 2012, p. 713).

Para Lopes (2018), a perspectiva discursiva de Laclau, tem sido produtiva, no campo das políticas curriculares, campo em que se situa o objeto da pesquisa em questão, por des-sedimentar fundamentos de questões: como contemplar a diferença e questionar o universalismo; em pensar em como o currículo pode contribuir em um projeto de mudança social que assegure distribuição igualitária de conhecimento com respeito às diferenças e ainda “por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política” (LOPES, 2018, p. 136).

Assim, a leitura interpretativo-argumentativa proposta pela Teoria do Discurso tem permitido, também no campo educacional, desvelar, talvez possa se dizer, os “nós” das políticas educacionais. Tem permitido significar, quebrando os limites da estrutura, das identidades fixas, os movimentos que levam a homogeneização de um discurso, desafiando a rasurar, a se ler as lacunas dos textos políticos, os não-ditos, ao reconhecer na produção de uma política, um conjunto de forças que estão em um constante embate por produção de significação, eliminando, com isso, a ideia de “vitimismo” do contexto escolar em relação à produção de políticas curriculares.

Ao propor estudar o campo curricular utilizando a TD “como potente aporte teórico que viabiliza pensar a política como disputas discursivas em prol da hegemonização de significantes na política curricular, seja por intermédio de uma tendência ao seu esvaziamento” (COSTA; LOPES, 2013, p. 63), torna-se possível ler o atual contexto das

reformas curriculares identificando demandas que constituíram cadeias de equivalências em torno dos significantes que se universalizaram na normatização vigente e, especificamente, em torno da significação do Ensino Médio Integrado (EMI).

Operando nessa perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa aqui proposta buscou interpretar a política curricular para o EMI textualizada em três diferentes esferas: a nacional comum para todo o ensino médio, expressa na BNCC e Resolução N° 03, de 21 de novembro de 2018 (que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); a nacional, específica para cursos técnicos integrados ao ensino médio, Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF, 2018) e a específica do IF Baiano, Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM, à luz da reforma do Ensino Médio (2020).

Por estar o EMI ofertado no IF Baiano, historicamente situado em um espaço que o converge a dialogar com a Educação Básica e com a Educação Técnica Profissional (na LDB 9.394/96, o EMI é regulamentado no Capítulo III, na Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio) para interpretar a produção de sentido/sentidos dado/dados a ele no contexto delineado para o Novo Ensino Médio, os textos relacionados foram tensionados procurando, em cada um deles, demandas e antagonismos que disputam e rasuram sua significação.

Na BNCC e na Resolução, textos políticos que regulamentam o Ensino Médio brasileiro, procuramos desvelar quais demandas e antagonismos se homogeneizaram para produzir significação ao EMI, coube-nos buscar de que forma a homogeneização curricular estabelecida por uma base curricular e regulamentada pela resolução rasura a significação dada para o EMI, ofertado pelo IF Baiano.

As Diretrizes do FDE/CONIF (2018), documento específico dos IFs que subsidia os institutos quanto à formulação das orientações internas que foram/serão produzidas por cada um deles, construídas após a definição da regulamentação do Novo Ensino Médio podem ser lidas como traduções da regulamentação nacional do Novo Ensino Médio e a produção da significação dada ao EMI, nesse texto, foram desveladas procurando interpretar embates instituídos por essa significação.

As Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da reforma do Ensino Médio é o documento produzido pelo IF Baiano, a partir da legislação vigente e da específica, para

orientar os *campi*. Esse texto político foi discursivamente lido procurando localizar demandas e antagonismos que formam cadeias de equivalências presentes na produção de Ensino Médio Integrado como significante vazio.

Há, no entanto, que se dizer que na perspectiva de pesquisa aqui proposta, a leitura discursiva desses documentos/textos políticos não está sujeita a uma demarcação espaço-temporal rígida. Nas palavras de MacLure (*apud* ST. PIERRE, 2018, p. 1054) "se alguém tenta reduzir estudos como esses a uma receita, a um processo, a uma sistematização, a magia da investigação pode se tornar [...] 'empirismo lúmpen'". O que nos chega por meio do textual, seja ele advindo de quaisquer que sejam as fontes, não pode ser controlado, apenas significado por cada um e por todos, isso feito em um movimento circular, sem definição hierárquica. Dessa forma, a demarcação feita de textos políticos e pontos a serem neles considerados é um esforço para sistematizar essa leitura, procurando fazê-lo de modo a não fechar os movimentos de traduções, apenas fixando, provisoriamente, a significação possível de ser alcançada nessa empiria.

Entre as noções tomadas como referencial de leitura na TD priorizamos hegemonia, significantes vazios, cadeias de equivalências, demandas e antagonismos por percebê-las como aquelas que permitiram tensionar e/ou interrogar significações ou sentidos que envolvem o objeto em pesquisa. Essas noções não aparecem dissociadas, são conectadas ao movimento de leitura em uma perspectiva política.

Quando uma política curricular torna-se uma normatização, entendemos que esse é um discurso que se hegemonizou. Laclau (2011) aponta hegemonia como, "o resultado de um processo contingente de articulação política num conjunto aberto, cujos elementos têm identidades puramente relacionais" (p. 173). Costa e Pereira (2012), amparando-se na leitura do mesmo autor, concebem hegemonia "[...] como uma operação discursiva que aspira à universalização de um discurso específico, buscando fixar sentidos, de forma a alcançar a plenitude que falta ao social" (COSTA; PEREIRA, 2012, p. 156), essa plenitude, no entanto, é provisória e instável, estará sempre sujeita a novas fixações que são constituídas por novas demandas que conseguem se articular em cadeias de equivalências, em torno de um ponto nodal. Sobre essa provisoriedade das articulações que levam um discurso a se hegemonizar, Costa, Cunha e Pereira (2015), apontam, sustentados em Mouffe,

> […] a precariedade dessa articulação acontece justamente porque, apesar de participarem da articulação, cada demanda não pode abrir mão definitivamente daquilo que tem como específico e, dessa forma, precisa negociar sentidos em relações de poder. É essa equivalência entre

> demandas, e não uma igualdade, que possibilita que uma delas seja significada, de forma provisória e contingente, como capaz de representar a plenitude ausente às demais e, nessa condição, representar o universal (COSTA; CUNHA; PEREIRA, 2015, p. 464).

Esse processo de representação não é total, nenhuma representação o é (LACLAU, 2011). O que temos é um processo de significação em que demandas que formam a cadeia se ajustam em torno de um ponto em comum, que naquele momento, pois essa articulação é provisória, tem sua significação hegemoneizada. Demandas são diferentes, o que há de comum entre elas é o interesse a ser representado.

Laclau (2011) chama atenção para a urgência de novos modelos que entendam essa articulação do social por entender que sendo as nossas sociedades marcadas pela diferença, os modelos marxistas não seriam suficientes para que essas sociedades possam ser lidas. Para ele, as relações hoje se constituem em terrenos atravessados por complexas redes de poder.

Essas novas configurações das relações são alimentadas pela ampliação dos canais de comunicação que tem fomentado a conexão com redes de influência que ultrapassam os espaços geográficos, dilatando as possibilidades de articulações e formação de cadeias de equivalências. Assim, hegemonia é construir processos de articulação "em que a identidade hegemônica não seja constituída *a priori*, de fora do processo, e no qual uma dada particularidade possa assumir certo nível de universalidade provisório e reversível" (LOPES, 2006, p. 37). Isso porque, como pontua Figueiredo (2015), estamos falando de um sistema relacional constituído de identidades diferenciais em que "não é possível estabelecer *a priori* os sentidos que serão fixados no complexo discursivo e, nem tampouco, garantir que tais sentidos não sejam subvertidos" (p. 31).

Na TD "não é a estrutura que define as posições de sujeito, mas o sujeito que, ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura" (MACEDO, 2009, p. 91), esse desenho acena com uma inversão da visão estadocêntrica. A ação do sujeito assume centralidade ao ser ele a força motriz, a partir da sua posição, que articula a estrutura. Esse sujeito não é uno. Não possui identidade com fim em si mesma. Possui conexões contingentes. Assim, é possível que se diga que o sujeito tem identificações e não identidade. Assume posições contraditórias, o que leva a conclusão que a hegemonia de um discurso ou significação só será possível a partir de articulações construídas dentro de cadeias de equivalências. Macedo (2009) reforça essa perspectiva ao pontuar que "[...] as posições de sujeito são relacionais e não possuem nenhum significado transcendental, inclusive os

determinados por estruturas sociais ou econômicas. Isso não significa que a estrutura não existe, mas apenas que ela não determina posições sociais" (MACEDO, 2009, p. 89).

Esse movimento se dá em um espaço democrático, pois, para Laclau, uma sociedade "Aceita inteiramente a natureza plural e fragmentada das sociedades contemporâneas, mas, em vez de permanecer nesse momento particularista, tenta inscrever essa pluralidade em lógicas equivalenciais que possibilitem a construção de novas esferas públicas" (LACLAU, 2011, p. 104). Nesse espaço, em que diferenças conseguem se organizar em torno de um ponto nodal constituindo uma relação hegemônica, a função equivalencial prevalece sobre a função diferencial e a produção dos significantes vazios seria a "encarnação" das particularidades de um grupo que se tornou hegemônico e passam a ser identificadas como objetivos da sociedade em seu conjunto. Lopes (2012) pontua, a partir de Laclau (2008), que na TD os pontos nodais e significantes vazios são dimensões do processo de fechamento da significação, "[...] o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal, significantes vazios remetem ao caráter vazio dessa significação universal" (LOPES, 2012, p. 706).

Para que a hegemonia se constitua é preciso à presença dos significantes vazios. A hegemonia é assegurada pelo "caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos" (LOPES, 2012, p. 706) e essa é justamente uma das características que permitem a formação de significantes vazios. A sua produção seria a "encarnação" das particularidades de um grupo que se tornou hegemônico, particularidades essas que passam a identificar objetivos da sociedade em seu conjunto (LACLAU, 2011). Macedo (2009) também aborda essa dimensão dos significantes vazios ao indicar que demandas universalizadas "precisam ser esvaziadas de sentido, transformadas num significante vazio, o único capaz de encarnar a completude ausente. O conteúdo literal dos discursos é suprimido em favor de uma dimensão metafórica que condensa diferentes sentidos" (p. 91).

Essa produção é um movimento político em que se busca preencher/representar/significar uma falta constitutiva da sociedade, sociedade essa marcada pelo caráter diferencial. Dessa forma,

> […] cria uma cadeia de equivalência entre os seus elementos diferenciais, que passam a se articular também de forma não-diferencial. Em função do exterior constitutivo, com sua lógica de antagonismo radical, os elementos do sistema passam a partilhar algo comum, a diferença radical em relação a esse exterior, que lhes permite uma articulação de equivalência em torno dos significantes nodais (MACEDO, 2009, p. 90).

O que limita a relação com o exterior constitutivo de qualquer cadeia de equivalências é o seu corte antagônico. Mendonça (2009), a partir de Laclau e Mouffe, destaca que, na TD antagonismo é entendido "como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou finalístico, a toda lógica discursiva" (p.161). A consciência da presença do antagônico estabelece uma relação com o interior/exterior constitutivo de disputas e contingências. A relação discursiva estabelecida é precária e pode ser substituída por outras significações que se fazem presentes no antagônico.

Quando uma proposta curricular propõe estabelecer uma unidade comum para toda uma etapa de ensino, ela exclui as diferenças como elemento constitutivo desse currículo, e faz do "comum" o ponto nodal em torno do qual diferentes cadeias equivalenciais se articularam para torná-lo uma normatização, particulares que se universalizam em torno dele, dando a esse ponto nodal, significação com potencial de se tornar um discurso hegemônico. Nesse mesmo contexto, significantes vazios passam a significar demandas que se universalizaram, no entanto, segundo Laclau "em decorrência disso (das articulações), em qualquer momento histórico, qualquer que seja, a dispersão das diferenças existente na sociedade estará sujeita a processos contraditórios de contextualização e descontextualização" (LACLAU, 2011, p. 97).

Ao abordar contextualização e descontextualização, Laclau (2011) reforça, mais uma vez, o caráter provisório dessas articulações. Poderíamos pensá-las, como na leitura proposta por Macedo (2016), na perspectiva de relações topológicas que se fazem e desfazem, buscando novas formatações, uma estrutura vira outra estrutura. Mesmo não concebendo a possibilidade de fixação de uma estrutura ou fundamento universal, é a isso que uma articulação almeja, no entanto, esse fechamento é provisório, daí ser um lugar vazio "que pode ser parcialmente ocupado de várias maneiras" (LACLAU, 2011, p. 97) por meio da significação produzida no movimento político, isso porque não se pensa em um lugar ideal a que se quer chegar, afinal até mesmo a "sociedade é ela mesma uma categoria impossível, pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena" (LACLAU, 2013, p. 18).

O discurso que se hegemonizou na atual legislação que regulamenta o EM brasileiro, nos levou, nessa produção, a explorar o Ensino Médio Integrado como um significante vazio. Ao assim lê-lo, consideramos questões postas nos textos políticos que indicam a integração da formação propedêutica com a profissional, expresso no itinerário V, Formação Técnica e Profissional, como aquele que poderia suprir a necessidade de

preparação do jovem para o mercado de trabalho já a partir do ensino médio; a integração pensada como a formação humana em sua integralidade; a integração de conhecimentos de diferentes áreas e a formação técnica. Ao se constituir, o significante Ensino Médio Integrado, mobiliza demandas de diferentes setores que veem ao longo dos embates e proposições em torno de mudanças para a etapa, constituindo cadeias de equivalências que apontavam para esses significantes. Como, então, explicar que uma reforma forjada sob essa perspectiva pareça-nos tão distante dessas demandas? Uma possível significação estaria, justamente, na impossibilidade de se fechar a significação. A forma como o corte antagônico é feito no jogo político que leva um discurso a tornar-se hegemônico mantém esse exterior constitutivo em disputa para reverter o jogo de significação. A título de ilustração, estabelecer um itinerário formativo de formação técnica e profissional, no formato proposto no chamado Novo Ensino Médio, não atende demandas de formação humana integral. Para que assim fosse, dentro das demandas por essa formação, estariam o acesso a uma base comum curricular que não excluísse ou hierarquizasse componentes curriculares, que assegurasse profissionais que possuem formação para atuarem com esses componentes. Há ainda demandas por condições estruturais e materiais de permanência na escola, especialmente quando se fala em uma carga horária ampliada de estudos.

E assim, navegando por esses mares, guiada pelos textos políticos produzidos na construção desse novo ensino médio para o Brasil, buscamos, nessa empiria, para além de atender anseios pessoais, colaborar na construção de uma análise teórica que fundamenta os debates que interpretam o desenho agora proposto para essa etapa da educação, especificamente em relação ao Ensino Médio Integrado na perspectiva da Teoria do Discurso. Por se propor a trazer uma, dentre tantas possíveis interpretações dos discursos expressos nas narrativas produzidas em torno desse processo, essa pesquisa configura-se como uma busca por entendê-lo para além do explícito, dos escritos e normatizados, afinal, “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011 p. 40), sentidos, esses, que são construídos dentro de um sistema de representação que só é possível de ser apreendido considerando a relação com o outro nas suas diferenças e de forma contextual.

## CAPÍTULO 2 - POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesse capítulo, dividido em quatro seções, apresentamos uma leitura da política curricular do Ensino Médio no país, textualizada a partir de leituras realizadas em produções acadêmicas publicadas em periódicos da CAPES e Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES). A estratégia metodológica utilizada para a realização dessa incursão foi a de uma análise reflexiva a partir dos textos políticos publicados para a etapa, utilizando o aporte teórico da TD na leitura de Laclau (2011) e de Lopes e Macedo (2011). Para as discussões sobre currículo e política curricular, nos orientamos, especialmente, em Macedo (2006) e Lopes (2004), mas, sem deixar de dialogar com outros autores que têm fomentado a leitura de currículo em uma perspectiva discursiva, Costa, Cunha e Pereira (2015) dentre outros, devidamente, referenciados ao longo do texto.

Na primeira seção desse capítulo, intitulada "Situando a temática: currículo e política curricular", algumas discussões são fomentadas com base nas posições defendidas e/ou assumidas pelos autores das publicações dos bancos de dados já indicados. O objetivo é apresentar uma leitura discursiva de dois campos centrais na construção dessa pesquisa: currículo e políticas curriculares. Para isso, foram selecionadas 11(onze) produções publicadas nos periódicos da CAPES. A escolha desses textos se deu guiada por dois pressupostos: leitura da política curricular, feita a partir da Teoria do Discurso (registro teórico em que também assenta essa pesquisa) e como segundo pressuposto, discussão sobre currículo e política curricular para o contexto do Ensino Médio, nosso campo de pesquisa. Dessa forma, selecionamos as produções de Pereira (2019); Borges, Lopes e Santos (2019); Macedo e Ranniery (2018); Costa, Cunha e Pereira (2015); Oliveira e Santos (2013); Krawczyk (2009); Ferreti e Silva (2017); Moll (2017); Silva e Scheibe (2017) e Gonçalves (2017). Fechando o quadro de referências, buscamos em Ball (2014); Corrêa e Morgado (2020); Consaltér, Fávero e Tonieto (2020); Tarlau e Moeller (2020) e Lopes (2019),

contextualizar a atual política curricular brasileira dentro de um movimento global, a partir da leitura de redes políticas.

Na segunda, terceira e quarta seções, as produções foram revisitadas com foco no que trazem sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio em três diferentes contextos: no Nacional, no Baiano e no Contexto IF Baiano, respectivamente. No preâmbulo de cada uma dessas seções são apresentados os textos utilizados na leitura.

## 2.1 **SITUANDO A TEMÁTICA: currículo e política curricular**

O que se tem acompanhado no cenário nacional em relação ao ensino médio, mostra que a última etapa da Educação Básica tem sido um território de intensos conflitos. Seja pela necessidade primeira de se garantir acesso e permanência, seja pela definição de sua característica de terminalidade. Historicamente, o ensino médio é campo de disputas e incertezas, tanto em relação a sua oferta quanto à forma e conteúdo (KRAWCZYK, 2009; FERRETI; SILVA, 2017).

A estratégia política para corrigir as dificuldades e lacunas da etapa, como registado em produções de Cunha (2017), Pereira (2019), Moll (2017), Lopes (2004), parece ser a da centralização das ações governamentais em torno das políticas curriculares como se as mesmas pudessem operar “milagres na educação” (CUNHA, 2017), ou como se todo o problema da educação estivesse na “definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 69) e ainda “analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 110). Além de anunciarem uma visão reducionista da ação educativa, as políticas curriculares, assim pensadas, têm sido utilizadas para a definição de currículos comuns como indicadores para avaliações e programas de formação docente. Para Pereira,

> Trata-se de tentativas de significar e projetar determinados sentidos de mundo e, consequentemente, fixar sentidos de educação que poderiam dar conta de formar sujeitos para construir/viver nesse mundo. É nesse contexto que as políticas curriculares têm sido enunciadas como solução salvadora para os crônicos problemas educacionais, um movimento que insiste na produção de currículos normativos com a presunção de que seriam instrumentos capazes de dar conta das “demandas de formação contemporâneas” - flexibilidade, versatilidade, criatividade, raciocínio lógico, visão geral do processo produtivo são características enunciadas como desejáveis, ao mesmo tempo que é afirmada a ineficiência da escola para atender a essas demandas (PEREIRA, 2019, p. 918 grifos da autora).

Mesmo com posição contrária a esse poder salvacionista, atribuído às políticas curriculares, não se pode deixar de reconhecer o impacto que as normatizações curriculares e,

consequentemente, o currículo traz para o contexto educacional. Apesar de ser um campo de estudos relativamente novo no Brasil, como pontua Pereira (2019), acredita-se que tornar hegemônica uma significação curricular seria como assegurar a consecução de um projeto de sociedade.

Mas, afinal, como pode ser definido currículo? Por que ele tem se tornado alvo de tantas disputas por significação? Lopes e Macedo (2011) afirmam não ser possível responder "o que é currículo" acessando algo que lhe seja intrínseco, cada "nova definição" será sempre baseada em acordos sobre os sentidos de tal termo, de forma parcial e localizadas historicamente. Costa, Cunha e Pereira (2015) também chamam atenção para essa parcialização "ao afirmar a ideia de que qualquer definição de currículo é apenas a configuração de uma parcialidade precária que, não obstante, tende a ser violenta" (p. 463). Nessa perspectiva de precariedade, na leitura de Lopes e Macedo (2011), como prática discursiva, o currículo é uma prática de poder, de significação, de atribuição de sentidos, que se constituirá em um contexto em que aspectos culturais devem ser considerados de forma contingente. Ele se faz no movimento, na própria produção de sentidos. Ao entender o currículo como formação discursiva e todo "objeto é um objeto de discurso, então precisamos atentar para o campo discursivo em que o significado de currículo está em disputa" (LACLAU, 2011, p. 146).

Trazer para o currículo a dimensão cultural corroborada por Lopes e Macedo, é abrir espaço para que uma concepção de cultura universal seja interrogada. Por que esses conteúdos foram escolhidos e não outros? A dinâmica escolar e a interação do aluno no processo de escolha se inserem como elementos que compõem o currículo.

Em outra produção, Macedo (2006) apresenta o currículo como produção cultural em um espaço e tempo determinado. Essa forma de ler currículo rasura concepções que o definem como uma estrutura fixa e que estabelece um conhecimento como universal, aquele a que todos devem acessar para serem reconhecidamente escolarizados. Como o é, por exemplo, o conceito apresentado na atualização das diretrizes curriculares para o ensino médio, Resolução nº 03/2018, em seu Capítulo I que trata da Organização Curricular, artigo 7º,

> O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento

> de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018a, p. 4).

Antes, o currículo, na perspectiva proposta por Macedo (2006), é constituído em um espaço de disputas. Homogeneíza-se a concepção ou teoria curricular, que, em determinado contexto, consegue articular demandas em cadeias de equivalências e torná-las expressas em textos políticos. Essa nova significação para o campo curricular em que as vivências escolares deixam de gravitar em torno de um conhecimento, dado como universal para um em que ele passa a ser tomado como material cultural requer um processo de desconstrução e essa, por certo, não ocorre sem embates. Assim, o currículo não pode ser fundamento, é processo de luta constante, justamente, porque os contextos mudam, novas demandas surgem, outras cadeias de equivalências se constituem hegemoneizando outra significação para currículo.

Ler currículo, nessa direção, traz impacto sobre a forma como devem ser pensadas as políticas curriculares. Se o currículo não se assenta sobre bases fixas, mas sim se faz em fluxo constante de articulações contingentes, também as políticas curriculares "reverberam as disputas políticas pela significação do que seja mundo – do que seja sociedade, democracia, emancipação, resistência, equidade social, responsabilidade social, entre tantas outras demandas por significação" (BORGES; LOPES; SANTOS, 2019, p. 243).

Políticas curriculares, como pontua Lopes (2004) "[...] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação" (LOPES, 2004, p. 111). Essa leitura percebe a política curricular para além da normatização sobre estrutura, forma e definição de conteúdos. Entende que as relações estabelecidas na sua produção, desde o momento da mobilização por meio da articulação de demandas, até a chegada à sala de aula se equiparam. O texto expresso de forma normativa não tem os seus sentidos fechados, em todos os espaços em que for lido, novas significações serão produzidas.

Macedo e Ranniery (2018) ressaltam essa característica de não pureza das políticas curriculares ao apontarem o hibridismo que marca os documentos recentemente normatizados no Brasil. As articulações que agregam demandas liberais, críticas e conservadoras, para os autores, seria uma representação de como se dá a produção de um discurso. Há nessas articulações um ponto nodal que torna possível que as cadeias de equivalências sejam construídas, sem, no entanto, apagar antagonismos em relação a outras demandas específicas.

Em tempos em que vivemos, sob a égide da globalização, nos referenciando nos estudos de Ball (1988; 2014), especialmente aqueles sobre as redes políticas, entendemos que políticas, entre elas as educacionais, se constituem por diferentes caminhos, a exemplo,

> […] as influências internacionais por meio das redes sociais e políticas que possibilitam a circulação das ideias, perceptíveis em livros, conferências, periódicos e por meio das agências multilaterais, como Banco Mundial, OCDE, CEPAL, UNESCO. Nos contextos locais essas orientações são sempre recontextualizadas (BALL, 1998 *apud* EUGÊNIO, 2009, p. 90).

A materialização dessas influências, em textos, é estabelecida a partir de um jogo de poder em que as demandas que conseguem constituir cadeias de equivalências tornam o seu discurso contingencialmente hegemônico.

As redes políticas têm impulsionado e estabelecido fortes cadeias de equivalências capazes de articular discursos que se universalizam. Tem sido assim quanto à construção de currículos únicos (no Brasil BNCC), o controle por meio de processos avaliativos de larga escala (PISA, Prova SAEB no Brasil), a adoção nos espaços escolares da concepção de gerencialismo. Junta-se a isso uma política de responsabilização docente que tem marcado as orientações e discussões nos cursos de formação inicial e continuada.

> Nas últimas décadas vivenciamos tentativas de mudanças curriculares presentes em reformas educacionais, particularmente do Ensino Médio (Leis, Decretos, Projetos e Programas), quase sempre relacionadas a propostas de inovações curriculares, intentando inventar novas concepções de currículo. São propostas políticas que tentam forjar o Ensino Médio com base em determinadas significações de sociedade, de relação entre a localização e a globalização, de influências das novas tecnologias, de necessidades do mundo do trabalho, enfim, trazem todo um aparato filosófico de compreensão de um mundo essencializado (SILVA, 2018, p. 52).

Sem intentar fechar uma definição ou conceito, Ball aponta as redes políticas como "um tipo 'social' novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções" (BALL, 2014, p. 29). É ainda importante que se ressalte que as redes não são fixas, são fugazes e móveis como as cadeias de equivalências. Nas reformas educacionais, essas redes têm agido, especialmente, por meio dos conglomerados educacionais de educação privada, das editoras e da chamada filantropia de terceira via que, "trata as doações como investimentos, resulta como retornos e quer

envolver-se em decisões sobre como o dinheiro é usado" (AVELAR; BALL, 2017 *apud* CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 241).

Esse movimento, que não é específico do Brasil, se encaixa no contexto do neoliberalismo. Ball (2014, p. 25), refere-se ao neoliberalismo,

> [...] como um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do "mercado" como base para "a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros" (WOOD, 1997 *apud* CARVALHO; RODRIGUES, 2006 grifos do autor).

O termo, como bem pontua o autor, tornou-se tão popular que corre-se o risco de seu uso se dar de forma aleatória, sem sentido. No entanto, quanto à reforma, aqui em específico a do Ensino Médio, parece-nos claro que o viés neoliberal prevalece, o que pode ser comprovado pela ampliação das possibilidades de parcerias público-privadas; no uso dos termos competências e habilidades para estruturar o currículo; na ênfase à profissionalização precoce, ao estabelecer o empreendedorismo como um dos objetivos da formação de nível médio e coroando os pressupostos neoliberais que fundamentam a reforma, a precarização da atuação docente ao dar abertura a que profissionais com notório saber atuem no itinerário V, Formação Técnica e Profissional.

Lopes (2019), ao analisar o impacto que a instituição dos itinerários formativos trará para a vida escolar da juventude brasileira, bem exemplifica a forma que as redes políticas adentram e lucram com políticas como as que estão instituídas:

> […] é favorecida a formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais. Há dentre elas a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (Steam) da Tríade Educacional, que também se associa ao Cieb. Como já é do conhecimento de muitos, os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. Há também relações dessas organizações com o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Inspirare8. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir, portal de divulgação de inovações educativas organizado pelo Instituto Inspirare (LOPES, 2019, p. 67).

Coadunando com essa leitura, Tarlau e Moeller (2020) ao apresentarem os resultados de uma investigação de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou

no debate de políticas públicas no Brasil, apontam o papel que a Fundação Lemann desempenhou no processo de trazer a discussão à baila (a Base no Brasil já era prevista na Constituição Federal de 1988) roteirizando um processo que passa pela construção de redes como a do Movimento pela Base que envolve diferentes segmentos sociais e definições partidárias; financiamento e articulação de encontros de discussão, junto com um forte investimento em propaganda que garantiu manter a temática em destaque, o que ilustra, em cenário nacional, as leituras apresentadas por Ball em relação às redes globais e o papel da "nova filantropia" na produção de políticas educacionais. Acompanhando essa atuação, as autoras argumentam:

> […] as fundações privadas só conseguem desempenhar esse papel devido, de um lado, a seu tremendo poder econômico, um produto direto da economia política global desigual; e, de outro, aos cortes sistemáticos de recursos na esfera pública. Essas fundações não *impõem* políticas públicas aos governos. Em vez disso, "tornam técnicos" (Li 2005, 7) os debates políticos de alto impacto em questões urgentes de equidade e qualidade educacionais. Em seguida, apoiam funcionários do Estado na busca de um consenso sobre as políticas a serem adotadas, organizando redes, patrocinando pesquisas e realizando seminários educacionais (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 594 grifos das autoras).

Nesse roteiro, o papel de fundações como a Lemann é de plantar a ideia e financiá-la, criando consenso em diferentes segmentos e captando parcerias da esfera governamental e não-governamental para validar as propostas. Dessa forma, "apoio à BNCC tornou-se rapidamente um 'senso comum' educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, *ideológico*" (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581 grifos das autoras). A influência da Fundação Lemann no processo de construção da BNCC no Brasil foi marcante ao ponto da fundação ter acesso à segunda versão produzida do documento governamental antes de quaisquer outras organizações da chamada sociedade civil, o que na leitura das autoras em questão, confirma a extensão da presença e do poder da Fundação Lemann e podemos conjecturar, da rede da qual ela faz parte dentro do Estado brasileiro.

Assim, ao falarmos de neoliberalismo, estamos diante de um conceito que não se liga apenas ao econômico, perpassa nossas vidas como estética, como valor. A educação, nesse contexto, como bem ressalta Ball (2014), "é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem

social" (p. 43) isso feito, não com ideias abstratas, mas, como enfatiza o autor, se constituindo um discurso, com a produção de práticas e subjetividades, sendo essas, sua expressão em diferentes locais e contextos. Na leitura de Consaltér, Fávero e Tonieto (2020),

> Esse sujeito empresarial identifica-se constantemente com os termos "metas", "indicadores", "resultados", "eficácia", que, reportados ao campo educacional, são muito empregados no discurso dos "empresários da educação" em congruência sistêmica ao que denominam "mercado educacional". Esse recorrente discurso é amparado na normatividade de que o tempo da vida é cada vez menos linear, cada vez menos programável, onde o imperativo congênito da atualidade é o de que os ideais ou metas de longo prazo não existem mais (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2020, p. 236 grifos das autoras).

Ao considerar esse contexto – contexto aqui tomado "como os movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola" (OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 500) - em que as políticas do Ensino Médio têm sido produzidas nas últimas duas décadas no Brasil, será possível perceber um forte caráter de instabilidade, mas não aquela que possibilita no texto escrito a produção de significação em um espaço/tempo cultural, mas que acena com uma subserviência aos interesses mercadológicos (SILVA; SCHEIBE, 2017; GONÇALVES, 2017; FERRETI; SILVA, 2017).

Esses interesses mercadológicos são expressões desse projeto neoliberal que reverbera propostas de "menos Estado e mais mercados" (BALL, 2014, p. 43), no entanto, esse menos Estado se refere às políticas sociais, pois, nesse contexto da reforma em foco, é o Estado que financia a participação do mercado em diferentes esferas do público, "muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas" (LOPES, 2019, p. 67). Kuenzer (2017) defende que essa lógica é parte integrante de um projeto hegemônico que tem produzido uma série de "ajuste a favor do capital" (p. 352), expressos na reforma da previdência; redução de gastos públicos com impacto direto na saúde e educação; as mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); a terceirização indiscriminada aprovada em projeto de lei e no mesmo contexto, as reformas pensadas para o ensino médio.

Estamos diante de uma forma ampliada de participação do privado no público. Uma participação que na educação se faz por meio do financiamento do privado com recursos públicos, na compra de um vasto número de materiais ou recursos pedagógicos que prometem traduzir ou produzir o projetado nas normatizações educacionais, situações que se

amplificam em momentos que se lida com reformas como as que acompanhamos em relação ao currículo da Educação Básica no Brasil. As possibilidades são muitas e vendidas a partir da busca de resultados, da ideia construída de maior eficiência do privado em relação ao serviço público, na leitura de Consaltér, Fávero e Tonieto (2020),

> O neoliberalismo pedagógico abre espaço para a privatização da educação em diferentes níveis e de formas, muitas vezes, camufladas sob a designação genérica de "educação". Dentro deste campo amplo, circundam muitos serviços paralelos, como apostilamento, alimentação, instalações desportivas e aconselhamento psicológico e vocacional, que podem ser contratados por empresas privadas, especializadas em ofertar tais serviços (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2020, p. 240 grifos das autoras).

É nesse contexto, atravessado por redes que parecem adentrar todos os espaços, que pesquisamos as políticas curriculares para o ensino médio brasileiro. Um contexto que, sem nenhuma pretensão de trazer um achado empírico, apenas como uma produção discursiva referendada naquilo que temos vivido, carecendo do distanciamento emocional e temporal necessários para uma leitura que vá além do textual, ainda se apresenta em um espaço-tempo cada vez mais incontrolável com os impactos que a pandemia disseminada no ano de 2020 traz para a educação. Ainda em um processo inicial de traduções da política curricular do ensino médio, com redes implantando em escolas-piloto a nova configuração, como é o caso da Bahia, outras reformulando os PPCs dos cursos, como o IF Baiano, vê-se as questões referentes ao currículo ganharem espaço nas discussões em todos os cenários.

O quadro delineado com a pandemia rasura as propostas curriculares estanques construídas em fundamentos que se apresentam como fixos. As verdades, forma como as normatizações se apresentam, se desestabilizam. Os novos discursos que se hegemonizarão no campo curricular estão em construção, mas é preciso que se considere como aponta Lopes (2017) que os fundamentos sobre os quais se assentam esses discursos ou quaisquer outros são precários, instáveis, "ilusão de um fundamento sólido" (p. 123) que nos impele a operar no vazio normativo, com uma realidade fluída.

Talvez hoje, mais do que antes, essa leitura de currículo, assentada em uma perspectiva pós-fundacional seja necessária para estimular o olhar para a transitoriedade dos fundamentos que se constroem na instabilidade e serão, inevitavelmente, substituídos por outros. Como alude Silva (2018),

> […] não há garantias de que uma determinada seleção de conteúdo, de planejamento, ou metodologia irá promover um ensino melhor. Essa ideia

> de currículo, impulsiona a existência de certo fundamento, um critério orientador, uma normatividade, isso é uma impossibilidade na perspectiva discursiva, pois não há nada que possa garantir que esse fundamento, seja capaz de promover a permanência plena do sucesso escolar; não há uma racionalidade única defendendo determinado currículo, há disputas e negociações constantes e, o tempo todo, é preciso estar questionando sobre o que se considera ser o melhor currículo, as melhores metodologias, entre outros (SILVA, 2018, p. 47).

Não é sobre concordar ou não, é ver por quais caminhos temos andado e constatar que eles corroboram com essa leitura: promover políticas curriculares a partir de fundamentos fixos e universais para o currículo é alimentar e reforçar a exclusão, é acreditar que há apenas uma verdade, quando todo conhecimento é contextual e transitório. A estabilidade e status que alcança como hegemônico é contingente e provisório.

## 2.2 CONTEXTO NACIONAL: os embates por significação

Por meio de buscas realizadas em publicações no Portal de Periódicos da CAPES, no mês de abril de 2020, a saber: Revista e-Curriculum, Retratos da Escola, Currículo sem Fronteira, Espaço do Currículo, Linhas Críticas, Educação e Sociedade e Teias, foi possível realizar uma leitura de como tem sido pensadas, ao longo das últimas duas décadas, a política curricular para essa etapa de ensino. Estabelecemos como marco temporal dessas buscas o período de 2015 a 2019, por ser esse o período que concentrou as discussões em torno de políticas curriculares para o ensino médio, impulsionadas pela construção da Base Comum Curricular e da tramitação no Congresso Nacional da Medida Provisória nº 746/2016 que legislava sobre o Ensino Médio brasileiro.

Ao iniciar a pesquisa nos periódicos já relacionados o que, a princípio, se destaca é a grande quantidade de produções sobre a temática, especialmente em 2017. Tal fato, avalia-se, pode estar associado à mobilização acadêmica ocorrida no período em virtude da aprovação da Lei nº 13.415/17 e da BNCC do Ensino Médio, que ocorreu em dezembro de 2018, mas que já estava em discussão nacional desde 2015. Dialogando com esse contexto, todos os 22 (vinte e dois) artigos que compõem a base teórica dessa seção têm o cenário da reforma do Ensino Médio, desenhados pela Lei em questão, como fio condutor das discussões. Seja explorando marcos normativos que já sinalizavam para a definição de uma Base desde a década de 80 com a Constituição Federal, seguida pela LDB de 1996, seja indicando outros textos políticos para o segmento como PCN, diretrizes curriculares ou mesmo as redes instituídas que conduziram/constituíram o discurso hegemônico por uma Base, os autores

delineiam um quadro para a política curricular em que a BNCC foi/é centro da reforma curricular.

Ao demarcar esse primeiro ponto sobre os textos em discussão, mais um aspecto se destaca: todos apresentam um posicionamento contrário à atual reforma que define a política curricular do ensino médio.

As informações e reflexões constituídas em torno dessa incursão teórica aparecem, a seguir, textualizadas sem nenhuma pretensão de ser uma leitura factual completa, procuramos apenas situar o objeto da pesquisa em um contexto de política curricular brasileira com marcas acentuadas de instabilidade discursiva em torno da significação para o ensino médio. O que apresentamos, ajuda a compreender como demandas que hoje identificamos nos discursos que se hegemoneízam na reforma, já vêm há muito disputando espaço em outras cadeias de equivalência, participando do jogo político em que se dá a significação.

Uma retrospectiva histórica da legislação brasileira que regulamenta a oferta e organização da etapa retrata um cenário de instabilidade das políticas curriculares para o EM. Silva (2018) sintetiza bem essa trajetória:

> Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas (SILVA, 2018, p. 9).

As constantes alterações vão desde a forma – acadêmico, técnico, profissionalizante, integrado – até a definição de responsabilidades legais de financiamento e obrigatoriedade de oferta. Outro fator que vem dando destaque a essa modalidade são os seus índices. Os indicadores educacionais do censo escolar de 2018 em relação à distorção idade-série apontam essa etapa como a de maior taxa de distorção, 28,2% em totais gerais do Brasil, mais que os 11,2% dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que os 24,7% dos Anos Finais (BRASIL, 2019). Discursivamente, a análise desses dados reflete a dificuldade de nela se chegar, mas, principalmente de concluí-la. O que talvez possa ser explicado pelo fato de:

> O ensino médio passou a fazer parte da educação básica apenas com a aprovação da LDB, em 1996, sem ser considerado etapa obrigatória no

> processo de escolarização. Apenas em 2013, com a lei n. 12.796, que alterou o artigo 4º. da LDB, que definiu a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é que o EM passou a ser obrigatório. Dessa forma, ele ainda está em processo de universalização e muitas redes estaduais apresentam dificuldade financeira para sua implementação. Além disso, o argumento do Ministério não considera que a maioria da população brasileira vive em más condições econômicas e muitos jovens em idade de cursar o EM precisam trabalhar para ajudar no sustento da família (GONÇALVES, 2017, p. 135).

Ainda considerando dados estatísticos, os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são, sem dúvidas, aqueles que mais fortemente impactam ao serem divulgados. Na última avaliação, aplicada em 2019, mais uma vez o "fracasso" dos resultados referentes ao Ensino Médio polarizaram as discussões sobre a educação brasileira. Guardadas as considerações a serem feitas sobre a metrificação para definir qualidade, tomando como parâmetro uma avaliação de caráter quantitativo, com conteúdos de apenas duas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática – padronizada para todas as escolas, aplicada em um momento estanque, os dados em questão são, de qualquer forma, um texto que precisa ser lido e considerado no contexto de interpretação das políticas curriculares.

Essas avaliações colocam em foco uma problemática que os profissionais que atuam na Educação Básica conhecem de muito perto. As dificuldades da educação brasileira vão muito além do que pode ser lido nos dados das avaliações sistêmicas, mas se revelam também nos números que apontam a já citada distorção idade-série; na precariedade das condições estruturais das instituições de ensino; na carência de recursos para material didático e tecnológico e mesmo para manutenção dos existentes; na estagnação salarial pela qual têm passado os profissionais da educação e nos altos índices de adoecimento dos docentes. Santos, Borges e Lopes (2016) corroboram essa leitura ao destacarem:

> Os resultados obtidos, os escores insuficientes, em geral, mais do que contextualizar vias de intervenção, apontam para o déficit formativo daqueles que deveriam ensinar, desconsiderando outras variáveis importantes do processo educativo, como infraestrutura, nível socioeconômico, descompasso ou dificuldade de definir o que deve ser avaliado e como deve ser avaliado, (in)compreensões sobre o que se entende por currículo, avaliação, conhecimento, dentre outros elementos do cenário educacional. É usual a afirmação de que a melhoria da qualidade da educação pode vir a ampliar as possibilidades de trabalho e renda e as condições de vida das pessoas. Dificilmente, contudo, se destaca como o inverso é igualmente verdadeiro: mais e melhor se estuda e aprende quanto melhores forem as condições de vida das famílias dos estudantes (SANTOS; BORGES; LOPES, 2016, p. 241).

Para além da impessoalidade dos números, há que se observar que as diferentes redes, instituições e sistemas de ensino, estão em contextos que precisam ser lidos considerando as suas diferenças e singularidades. Pelos mais diversos municípios desse país, em cada um dos seus vinte e seis estados, há questões específicas a serem entendidas ao se pensar no delineamento de políticas públicas, sejam elas educacionais, curriculares, sociais, culturais.

Para as mudanças curriculares no espaço do Ensino Médio, como vem aqui sendo considerado, podem-se indicar alguns marcos, seja pelo impacto que tiveram no momento da sua implantação ou por terem sido decisivas para a constituição do cenário definido com as atuais reformas: a Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como direito de todos e acena com o estabelecimento de uma base curricular; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96 que coloca o Ensino Médio como etapa da Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por serem documentos de operacionalização das diretrizes e da própria LDB 9.394/96; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), que em suas versões apontam as idas e vindas em torno da formação propedêutica e técnica e o Plano Nacional de Educação (PNE).

É consenso entre os pesquisadores dessa etapa que as reformas promovidas nesse período foram marcadas pela relação indissociável estabelecida entre "educação enquanto uma dimensão fundamental para melhorar a distribuição de renda e como requisito para empregabilidade" (FERREIRA, 2017, p. 297). Esse caráter mercadológico dado à etapa por meio das reformas ficou normativamente marcado pelas idas e vindas da articulação entre a formação propedêutica e profissional e que tem sido foco de estudos realizados por autores como Moura (2007; 2010), Keunzer (1997; 2002) e Ramos (2005) apenas para citar alguns.

A LDB nº 9.394/96, no § 2º do Artigo 36 da Lei, normatiza que "O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas". Já no Artigo 40 estabelece que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". Para Moura (2007) a presença desses dois trechos na LDB "são emblemáticos para explicitar o caráter minimalista e ambíguo da Lei. Evidenciam que quaisquer articulações entre o EM e a EP são possíveis, assim como a completa desarticulação entre os dois" (p. 9), seria justamente essa contradição/ambiguidade da Lei que ao mesmo tempo que abre espaço à possibilidade de superar a dualidade do EM,

também permitiu que o Decreto nº 2.208/97, editado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vetasse a oferta articulada, prevalecendo, assim, no período, o ensino médio propedêutico, o que, segundo Ferreira (2017), além de ter forçado os alunos das classes populares permanecerem mais tempo nas escolas que possuíam condições precárias de estrutura e funcionamento, favoreceu significativa expansão da rede privada da educação profissional no país.

Em 1998 são produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os mesmos surgem em atendimento à proposição do Art. 26 da LDB para que as etapas da Educação Básica se organizem em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada (SILVA, 2017, p. 22). Além dos parâmetros, nesse mesmo período o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998 apresentam as DCNEM, os dois documentos, associados, podem ser tidos como uma primeira tentativa de se instituir uma base nacional comum curricular no Brasil.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 ocorre em 2004 com a publicação de um novo de nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que conforme analisam Oliveira e Batista (2018), junto à resolução nº 04 de 06 de agosto de 2006, promovem uma revisão curricular do EM e possibilitam a oferta do ensino técnico de maneira concomitante e integrada ao EM. O novo decreto estabelece, ainda, que a educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida levando-se em conta a articulação teórica de conteúdo do EM, ou seja, uma matriz curricular integrada entre formação técnica e de EM (BRASIL, 2004, art. 4º). Para as pesquisadoras, mesmo com avanços, a proposta, como todo texto político, tem impedimentos em relação à constituição dos sentidos entre o escrito e o que encontra de resquícios de outras políticas anteriores.

Ainda sobre esse decreto, que mais tarde foi transformado na Lei nº 11.741/2008, Ferreira (2017) ressalta que a normatização passou a organizar a educação profissional no país e pode ser considerada como “um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional” (FERREIRA, 2017, p. 299).

A oferta articulada da educação profissional técnica ao ensino médio é o modelo adotado nos Institutos Federais de Educação, nomeado como Ensino Médio Integrado ao Técnico, e se caracteriza, para alguns pesquisadores da área, como a retomada da perspectiva de um EM que integre a formação humana integral e a educação profissional.

Outro ponto a ser ressaltado em relação a políticas públicas educacionais que são marcos para o Ensino Médio é a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 que alterou o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394/96, para assegurar o acesso gratuito de todos os interessados ao ensino médio público. A obrigatoriedade da oferta da Educação Básica na sua integralidade impõe, segundo Kuenzer (2010, p. 854) a necessidade de um "tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da Educação Infantil ao EM".

Em 2012 são aprovadas novas DCNEM e essas trazem um conceito mais amplo de currículo, o qual "deverá ser redefinido e constituir-se de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobrem em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes" (CERQUEIRA, 2018, p. 53). Para Moura e Lima Filho (2017), elas apresentavam uma concepção de formação dentro da perspectiva de formação humana integral. Moll (2017, p. 10) também enfatiza essa característica ao ressaltar que elas apontam "para um caminho de integração e redesenho curricular, em que a dialogia entre as áreas de conhecimento e os saberes do mundo da vida produzam outros modos de percorrer níveis de conhecimento e experiências de vida qualificadores do ser e do estar no mundo", seria um caminho para a superação do caráter dicotômico que era, no momento, uma das características do EM brasileiro.

A materialização dessa concepção estaria expressa nos termos do documento ao indicarem:

> Os eixos integradores do currículo, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2012, p. 164).

O desenho curricular que hoje se encontra em processo de implementação tem início logo após o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que em rápida tramitação pelo Congresso Nacional – Câmara de Deputados e Senado Federal, com poucas alterações, foi aprovada como Lei nº 13.415/17, popularizada como a Lei do Novo Ensino Médio. O conturbado momento político vivenciado, a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas - Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física – e as questões relacionadas ao exercício da docência ampliado para pessoas de notório saber, segundo Ferreti e Silva (2017), esconderam dois aspectos igualmente relevantes da reforma: "a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de

instituições privadas, com recursos públicos para ofertar parte da formação" (p. 387), questões essas com as quais estados, municípios e instituições de ensino têm lidado de forma incerta, mesmo já em processo de tradução da normatização.

O projeto de reforma do EM não se inicia nem se finda na MP nº 746/16, aprovada como Lei nº 13.415/17, a estrutura, hoje hegemoneizada, tem início, como já descrito nesse texto, com a previsão de uma base nacional comum curricular sinalizada em documentos como Constituição Federal de 88, LDB de 1996, nas diretrizes Curriculares para a Educação Básica e, acrescenta-se, na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Ferreti e Silva (2017, p. 397) enfatizam que o desenvolvimento da MP nº 746/16 "está condicionada à aprovação final da BNCC pelo CNE, na medida em que os componentes curriculares da MP, seja na sua parte comum a todos os alunos do ensino médio, seja nos percursos formativos flexibilizados, deverão ser estruturados de acordo com a referida BNCC".

As discussões em torno desse novo rumo dado ao EM tem dominado as produções sobre a etapa, na leitura de importantes estudiosos do currículo como Lopes (2019), Macedo (2019), Silva (2015, 2017, 2018). Para essas autoras, a Lei nº 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associadas, têm apresentado um reavivamento de um EM esvaziado de formação integral, com ênfase na profissionalização.

É ainda mais preocupante vislumbrar que os investimentos necessários para que seja possível pensar a melhoria da "qualidade" do EM brasileiro e que se encontram pactuadas no PNE (2014-2024), regulamentado pela Lei nº 13.005/14, estão ameaçados. O PNE foi construído como resultado de conferências nacionais, estaduais e municipais de educação, com vistas, como expresso no artigo 13 do PNE, à consolidação do Sistema Nacional de Educação, "responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação" (BRASIL, 2015). O plano é composto por um conjunto de 20 (vinte) metas, 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias relacionadas às metas e 14 (quatorze) artigos definidores de ações que tratam, para além das etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – propostas para as modalidades Educação Especial, Educação Quilombola e Indígena e ainda para a Educação Superior, Pós-graduação, planejamento para a carreira docente, manutenção e financiamento da educação a nível nacional. O propósito de ser um plano decenal, teoricamente, retiraria seu caráter governamental e daria a ele uma dimensão de proposta de Estado, o que evitaria a descontinuidade das ações previstas.

No entanto, se por um lado as metas e estratégias estão “traçadas”, os recursos para seu financiamento ficam sujeitos ao jogo político que nem sempre tem priorizado as demandas da educação. Durante o governo de Michel Temer, especificamente em 2018, cortes realizados em relação ao Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), incluído em quatro das doze estratégias da Meta 20 do PNE, que tratam do financiamento da educação, e dispositivos da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), indicam, nas palavras de Cássio (2018):

> […] a inviabilização do cumprimento das estratégias do PNE relacionadas ao financiamento da educação (meta 20) torna sem efeito quaisquer afirmações no sentido de priorizar o PNE no orçamento público. Junto com o CAQi, a LDO 2019 obstaculiza uma série de outras metas do PNE que dependem do aumento do volume de recursos, como a política de salários, carreira, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação (metas 15 a 18), e a melhoria da infraestrutura das unidades escolares (meta 7) (CÁSSIO, 2018, p. 245).

Para Silva (2016), os cortes orçamentários, em relação ao Ensino Médio, afetam diretamente o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), ambos programas que se realizam mediante adesão das redes estaduais e com previsão de financiamento por parte do Ministério da Educação, projetos especialmente pensados para ressignificar a etapa.

No PNE, o ensino médio é foco da Meta 3. No seu texto está proposto “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2015, p. 55). Ultrapassado em 4 (quatro) anos o período estabelecido para o cumprimento de uma das proposições da meta, já se avalia que não foi possível alcançá-la. Tem-se acompanhado, na verdade, uma retração no número de matrículas na etapa. Os dados consolidados do censo escolar 2019 indicam 7,5 milhões de matrículas no ensino médio, o que aponta uma redução de 7,6% de 2015 a 2019 (BRASIL, 2019). Segundo análise do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal responsável pela coleta e divulgação dos dados, esse quadro “se deve tanto à redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018) quanto à melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação subiu 3,1 p.p. de 2014 a 2018)” (BRASIL, 2019, p. 30), o que de qualquer forma indica que um percentual significativo da população na faixa etária indicada, 15 a 17 anos, está fora do ensino médio.

Para garantir a permanência do aluno no ensino médio, estão elencadas um total de 14 (quatorze) estratégias, entre elas destacamos a 3.1 que dialoga diretamente com a política curricular, campo da pesquisa em questão:

> 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2015, sem paginar).

Essa "renovação" da etapa ocorre promovida por dois documentos normatizadores, a Lei nº 13.415/17 e a BNCC, sinalizada no PNE na estratégia 7.1 "estabelecer e implantar, [...] a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local" (BRASIL, 2015). Como em discussão nesse texto, a aprovação da Lei nº 13.415/17 foi feita de forma aligeirada, por meio de uma Medida Provisória (MP), o mesmo, no entanto, não aconteceu com a BNCC do Ensino Médio. Entre as atividades realizadas ao longo do processo de sua construção (foram três diferentes versões para o documento), ocorreram, em 2016, audiências públicas em que integrantes do governo defenderam, enfaticamente, a necessidade de unificação curricular no Brasil, centrados, entre outros, como aqui já dito, em argumentos ancorados no desempenho de alunos brasileiros em avaliações de larga escala: "O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado"; "é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

Os muitos embates instituídos em torno da atual base curricular têm como principal foco a homogeneização que ela institui. Ao não considerar as muitas realidades de um país de extensão continental e de construção cultural híbrida, ela oculta as singularidades que tornam cada espaço escolar único. Para Lopes (2005), "políticas curriculares precisam garantir o respeito à heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem pretensão de congelar identidades" (p. 56-57), e isso não é possível se o currículo se fixar em torno de uma base curricular comum, que se pretende, universal.

Para Pereira, Costa e Cunha (2015), a Teoria do Discurso tem sido, justamente, "produtiva no processo de investigação dos sentidos produzidos nos discursos curriculares, na medida em que permite lidar com operações discursivas, tornando possível problematizar a emergência de sentidos universais atribuídos ao conhecimento escolar" (p. 463). É ainda preocupante saber que o documento que se propõe ser referencial curricular para a educação, produzido em bases que se apregoam como democráticas, nem ao menos apresenta em sua estrutura uma concepção de currículo e os seminários estaduais que ocorreram ao longo da sua produção envolveram "[...] um tipo muito específico de participação - aprovar ou rejeitar componentes de um documento que já estava escrito -, em vez de um amplo debate sobre os propósitos da BNCC ou sobre outra possível organização de padrões ou outros possíveis modelos existentes" (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 34).

Reconhece-se como inviável, dentro de uma perspectiva discursiva de leitura do currículo, estabelecer um espaço finito de possibilidade de relacionar saberes, priorizar o que conhecer, o que é válido, como também de se construir fundamentos fixos e imutáveis,

> […] tratar os estudantes como merecedores ou necessitados de conteúdos e/ou conhecimentos iguais implica uma homogeneização que, [...] ignora o deferir que nos constitui como leitores de textos abertos em contextos nunca repetitivos, em que a possibilidade de ser jamais se apresenta dada e não pode ser controlada (LOPES, 2015, p. 30).

Junto às tantas fragilidades que se percebe nas tentativas de se estabelecer uma base nacional para o ensino, é inevitável questionar quais as possibilidades para se repensar a educação brasileira. Como então pensar um projeto educacional que abarque a polissemia de culturas, saberes, mas também de carências, lacunas e desigualdades que marcam os espaços educativos? Possivelmente, a resposta estará em um projeto que não restrinja a política educacional apenas nas questões curriculares, é preciso que se garantam aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, condições de trabalho dos professores e de permanência dos alunos mais carentes na escola.

Nessa incursão, aqui proposta, pelas políticas curriculares para o EM tendo como ponto de partida a CF de 88, considerando as produções de estudiosos do currículo e da etapa, é possível afirmar, coadunando com uma leitura de política curricular como texto e como discurso, referendada em Lopes (2006), que a produção de textos e discursos se dá em um campo de luta, em que, de forma assimétrica, diferentes grupos como governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais diversos disputam sentidos e

significação. Entende-se que as políticas curriculares ao adentrarem o espaço escolar não podem ser consideradas “pacotes prontos”, os quais se deve implementar ou resistir. Nesses espaços elas inevitavelmente passarão por processos de tradução.

Nessa leitura, aqui tomada das políticas curriculares expressa pelo excerto, é preciso que se registre que “normas têm poder precedente, atuam à revelia da nossa vontade e constituem as próprias condições do pensável” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 754). As múltiplas possibilidades de significar o social como posto por Laclau (2011) é aqui pensada também em relação às políticas curriculares. Mesmo quando essas políticas hegemoneízam como normatização não há nenhuma regra a garantir que as traduções ocorrerão em um único viés. O que se tem é um processo que se desenvolve no terreno do indecidível, haja vista a significação se dar “a partir de diferentes estruturas discursivas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49). A Lei nº 13.415/17, a Resolução n° 03, de 21 de novembro de 2018 (que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e a BNCC são normatizações a partir das quais os currículos do EM de todas as redes de ensino do território brasileiro devem se orientar. Cabe, no entanto, registrar que em cada um desses espaços elas serão “pensadas” e “traduzidas” considerando um espaço-tempo cultural específico, porque, isso sim, é imprescindível e não se submete a uma normatização. É fluxo do diferir incessante que se faz presente no próprio ato de existir.

E ainda considerando a leitura de Laclau (2011) sobre reformas:

> Qualquer reforma envolve mudanças no *status quo* e, na maior parte dos casos, ferirá interesses existentes. Processo de reforma é processo de lutas, não um tranquilo processo de encaixe de peças. E não há nada que lastimar. É nesse ativo processo de luta que as habilidades humanas – novos jogos de linguagem – são criadas (LACLAU, 2011, p. 170).

Propomos que o caráter contingente dos documentos, em destaque os que envolvem o EM brasileiro nas duas últimas décadas, significado como reformista, seja considerado nessa perspectiva discursiva defendida por Laclau. Ele representa a dinâmica que marca a constante busca pela hegemoneização de uma significação. É nos descentramentos, no incômodo que nos constituímos, os horizontes se ampliam ou novos descortinam.

## 2.3 CONTEXTO BAIANO

Situar as políticas curriculares para o Ensino Médio no contexto da Bahia tem sido um desafio que nos acompanha desde junho de 2019. Com tal intento, buscamos, em uma primeira estratégia no Banco de Teses e Dissertações da Capes – BTDT/CAPES, com o uso dos descritores "Ensino Médio Bahia", e demarcador temporal o período de 2017 a 2019, produções que possibilitassem interpretar como as políticas curriculares para o Ensino Médio têm sido lidas nesse contexto. Esse recorte foi assim pensado pôr o mesmo abarcar o período de aprovação da Lei nº 13.415/17 e BNCC do Ensino Médio em 2018 que poderiam ter desencadeado processos de tradução em torno das políticas curriculares no Contexto Baiano e passarem, assim, a comporem os textos políticos que constituem o acervo documental dessa pesquisa.

No recorte estabelecido, não encontramos dissertações e/ou teses que pudessem colaborar com a discussão aqui proposta, assim, utilizamos de outras fontes de busca para tecer as considerações que seguem textualizadas. Sinalizamos sobre a necessidade de se realizar pesquisas específicas que tenham essa leitura como objeto, afinal as políticas curriculares não podem ser consideradas, como temos defendido, propostas que têm seus sentidos saturados no escrito. Reiteramos o pontuado por Lopes (2004) para quem essas políticas incluem as vivências, planejamentos. É política curricular também o processo de tradução que se dá em diferentes espaços e pelos muitos sujeitos que compõem o corpo social da educação.

Por meio de acessos realizados à página oficial do governo do Estado da Bahia e de buscas em periódicos da CAPES, foi possível elencar alguns textos para uma leitura inicial de como tem se dado o processo de significação das políticas curriculares para o Ensino Médio na Bahia. Enfatizamos o caráter inicial dessa leitura até mesmo pelo fato que esse processo ter sido desencadeado de forma recente e com as normatizações oficiais ainda em processo de ajustes.

Segundo os dados do Censo da Educação Básica da Bahia, em 2019, foram registradas 544.868 matrículas no ensino médio. Esse valor é 1,6% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2015. O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 5,3% no número de matrículas entre 2015 e 2019 e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 36,4% no mesmo período. O aumento de matrícula na Rede Estadual da Bahia com algum vínculo com a Educação Profissional, seja na forma integrada ou não, segue uma tendência nacional de ampliação da Educação Técnica e Profissional e que, a partir da legislação que cria o Novo Ensino Médio, é ainda mais estimulada, se apresentando como um dos itinerários formativos

do currículo. Em relação à Bahia, o estímulo a essa modalidade é textualmente expresso no seu Plano Estadual de Educação (2016-2026) – PEE - em duas das estratégias, 3.4 e 3.20:

> 3.4) estimular a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais e dos povos ciganos.
> 3.20) implementar, no currículo do Ensino Médio, conteúdos e atividades pertinentes à dimensão trabalho, que não se confunde com a profissionalização, mas aproxima o adolescente e jovem do mundo do trabalho, e articular tais conteúdos com a orientação profissional e o acesso a cursos técnicos e de qualificação profissional (PEE, BAHIA, 2016, p. 13; 20).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual da Bahia é ofertado nos Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEP e nos Centros Territoriais de Educação Profissional - CETEP. Nos CETEPs é feita a oferta de cursos de Eixos Tecnológicos diversos, procurando atender às demandas da região ou do Território de Identidade[8] onde o centro se localiza. Já no CEEP a oferta é específica para uma área ou Eixo Tecnológico. Em números, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, a sua rede de Educação Profissional e Tecnológica, que se estabeleceu em 2013 como a segunda maior do país, é composta por 33 Centros Territoriais de Educação Profissional, 38 Centros Estaduais de Educação Profissional, 22 anexos de Centros de Educação Profissional e 92 unidades escolares de Ensino Médio que também ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica abrangendo 121 municípios dos 27 Territórios de Identidade.

Os CETEPs e CEEPs, criados pelo Decreto nº 11.355/2008, fazem parte do movimento de tradução baiano da política educacional brasileira, desencadeada pelo Decreto Federal nº 5.154/2004 que possibilitou a oferta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Ao implantar em 2009 os CETEPs e CEEPs, a rede estadual baiana muda, significativamente, o seu desenho, transformando escolas de Ensino Médio propedêutico na modalidade de Ensino Médio Integrado, mas também com oferta das modalidades Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Subsequente.

O ensino médio da Bahia aparece nos dados do IDEB, um dos dispositivos utilizados para justificar a atual reforma da etapa, como um dos piores do Brasil.

---

[8] Segundo informações disponíveis no site da Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN) o governo passou a reconhecer os territórios de identidade com o objetivo de identificar as prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, são assim considerados em sua definição características ambientais, econômicas, sociais, culturais, políticas institucionais (http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.phpconteudo=17). Acesso em 25 de novembro de 2020.

> Na Bahia, a meta para o ensino médio em 2019 era de 4,5, somando o desempenho de escolas públicas e particulares. O estado obteve 3,5, um crescimento de 18,5%, ficando atrás apenas do Paraná. No entanto, mesmo com o bom crescimento, quando comparado com os outros estados, a média da Bahia foi maior apenas que a do Pará e Amapá no ranking. O estado não atinge as metas para o ensino médio desde 2011 (PORTAL G1/GLOBO, 2020).

Independente do avanço apresentado nos dados divulgados referentes ao ano letivo de 2019, referenciados nas informações que o censo escolar apresenta de matrícula (já apresentados) e os de rendimento com os índices de reprovação, abandono e aprovação (tabela 1), posicionamos na defesa de que há muito a ser feito em relação às políticas de melhoria da modalidade no estado. Como já expresso em outras passagens desse texto, não referenciamos qualidade pelos critérios de metrificação, eles entram nessa leitura por constituírem demandas que levam a hegemoneização dos discursos como os que estão na atual reforma do ensino médio, fundamentados em princípios das chamadas "tecnologias usadas na neoliberalização do Estado: performatividade, liderança e empreendedorismo" (BALL, 2014, p. 43).

**Tabela 1:** Taxa de rendimento do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia 2018

| ENSINO MÉDIO | REPROVAÇÃO | ABANDONO | APROVAÇÃO |
|---|---|---|---|
| **1º ANO** | 24,8%<br>44.974 reprovações | 13,2%<br>23.938 abandonos | 62,0%<br>112.433 aprovações |
| **2º ANO** | 15,5%<br>22.316 reprovações | 9,2%<br>13.246 abandonos | 75,3%<br>108.412 aprovações |
| **3º ANO** | 10,5%<br>13.383 reprovações | 7,1%<br>9.050 abandonos | 82,4%<br>105.024 aprovações |

Fonte: Censo Escolar 2018, Inep.

As políticas curriculares pensadas para a superação desse quadro no Estado foram/são projetadas seguindo a adesão a programas federais, conforme expresso na estratégia 3.2 do PEE (2016-2026) "fortalecer as iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, a fim de fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares [...]". Assim, fazem parte dessas políticas,

programas como o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

O PROEMI, instituído pela Portaria nº. 971, de 9 de outubro de 2009, segundo seu documento orientador, visa promover discussões sobre o EM junto aos diversos sistemas de ensino, fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas do EM e disponibilizar apoio técnico e financeiro, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea (MEC/SEB, PROEMI, Documento Orientador, 2013). Na Rede Estadual da Bahia o PROEMI segue as diretrizes nacionais de organização e, no caso específico de tradução, é um dos indutores do Programa de Educação Integral (PROEI). O censo de 2019 indica 4,1% de matrículas no ensino médio como alunos de tempo integral, segundo o documento, considera-se, assim, a soma da duração da escolarização com a atividade complementar que levem o aluno a permanecer 7 (sete) horas diárias ou mais em atividades escolares. O que é menor que o índice de 2018 que era de 4,3%, mas registra-se um aumento de 1,0 p.p. em relação a 2015.

No que se refere ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio regulamentado em Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o objetivo principal foi a formação continuada de professores e dos coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, com o intento de fomentar o desenvolvimento de um redesenho curricular numa perspectiva de integração da ciência, cultura, trabalho e tecnologias. Na Bahia, a formação foi desenvolvida por duas Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Outra política produzida para o ensino médio baiano, que pode ser lida como direcionada ao atendimento ao indicado na meta 3.2 do PEE “fortalecer as iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, a fim de fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares [...]” (PEE/BA, 2016, p. 13) é a criação dos Complexos Integrados de Educação (CIEs). Em funcionamento nos municípios de Porto Seguro, Itamaraju e Itabuna, em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e em Ipiaú, Eunápolis e Caetité, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), segundo informações coletadas em site oficial do governo da Bahia e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), os CIEs, foram pensados como uma proposta de unificação de ações institucionais do governo estadual e universidades públicas estaduais no planejamento, execução e avaliação de ações inovadoras

que conjuguem conteúdo e forma de atendimento do ensino médio na proposta de ensino integral, perpassando pela gestão e formação de professores.

Com pouco tempo de implantação para que se possa estabelecer uma leitura mais aprofundada da política, temos como referência uma mesa de diálogos realizada dentro do I Colóquio de Educação Básica: o ensino médio integral em debate, promovido pela Universidade do Estado da Bahia, entre os dias 10 e 14 de agosto de 2020. Na mesa em questão, intitulada "Complexos Integrados de Educação, relatos de experiências", representantes dos três primeiros CIEs implantados – CIE Ipiaú, CIE Eunápolis e CIE Porto Seguro - compartilharam as experiências de suas unidades escolares em relação à construção e desenvolvimento da proposta, expondo os embates, resistências e dificuldades enfrentadas para o processo. Por não ser o foco da nossa empiria, não adentraremos nos aspectos que envolvem traduções dessa política nas instituições de ensino em que ela tem adentrado, a referência aqui feita tem o intuito de olhar de forma macro as políticas curriculares que perpassam o contexto em leitura, o baiano, em relação a como o ensino médio tem sido aí pensado, quais políticas específicas são propostas para a modalidade.

Por meio da assinatura do termo de adesão que consta da Portaria nº 649/2018 do governo federal que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**,** programa elaborado em parceria do MEC com o CONSED objetivando subsidiar as 27 unidades federativas na elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, a Bahia desencadeia, oficialmente, seu processo de tradução da nova lei. Ressaltamos o termo "oficialmente", pois o processo de tradução não necessita de direcionamento legal ou autorização para que aconteça, ele é processo incontrolável que perpassa o movimento de significação no campo da discursividade, assim, nos referiremos como "tradução oficial" aquela desenvolvida, normativamente, pelos órgãos governamentais.

A tradução oficial feita na Bahia das normatizações curriculares nacionais para o EM são apresentadas em Nota Técnica da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), Diretoria de Currículo, Inovação e Tecnologias Educacionais e Coordenação de Ensino Médio e no Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia. Nesses textos políticos é possível acompanhar como têm sido lidas as normatizações e se perceber que a implementação vem carregada de muitas dúvidas, haja vista o fato de que a nova configuração curricular nas escolas estaduais baianas ocorrem em 2020 em 565 (quinhentas e sessenta e cinco) escolas dos territórios de identidade chamadas de "escolas-piloto", como um teste. A previsão é que o ciclo de implantação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais baianas se feche em 2023. Até lá "as 565 Escolas-piloto do

Novo Ensino Médio deverão considerar, em 2020, para fins de planejamento pedagógico dos educadores, as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa do Ensino Médio, até a finalização do Documento Curricular Referencial da Bahia" (SEC/BA, 2020, p. 11).

Vale, no entanto, lembrar que os envolvidos nessa "testagem" e fase de transição são mais que números. Expectativas, sonhos de muitos jovens estão em jogo. Para quem está à frente das questões burocráticas, muitas vezes, a dimensão singular e individual que os documentos que legislam sobre a educação suscitam, parece-nos em alguns momentos desconsiderada, assim, a frieza e impessoalidade das leis e números acabam por sobrepor aos demais aspectos que integram o processo educativo.

Segundo consta do documento Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia – Documento Orientador da Rede Pública de Ensino – versão 2020 (SEC/BA, 2020), as ações iniciais organizadas para a implementação do Novo Ensino Médio envolveram: escuta de membros das comunidades escolares (2018 e 2019); diagnóstico da Rede de Ensino (não está claro no texto que tipo de diagnóstico foi realizado); construção da Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023 e definições quanto a oferta e flexibilização da carga horária; formação de gestores e coordenadores pedagógicos, presencial e à distância por meio de ambiente virtual e a definição da Governança[9], em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes áreas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA, 2020). O documento também relaciona as ações que estão programadas para 2020, que tem como ponto principal, a construção coletiva do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Etapa do Ensino Médio, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Itinerários Formativos.

Ao longo do documento, especialmente na seção identificada como "Fundamentos Teóricos" (p. 6), é apresentada a concepção de currículo que sustenta a proposta:

> O currículo deve propiciar o **acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade**, sendo a escola o local formalmente instituído para possibilitar tal acesso. Através do currículo, esses conhecimentos estarão organizados a partir da intencionalidade da ação educativa, que tem entre as suas finalidades o **acesso dos estudantes à cultura erudita e aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados,** lidando criticamente com eles para a produção de novos

[9] BETLINSKI; LOBO; GOMES (2020), apresentam o termo governança como palavra que tornou-se chave "no vocabulário neoliberal para pensar a condução das empresas e dos Estados. No âmbito político, palavra "governança" passou a substituir a palavra 'soberania'"(p. 229).

> conhecimentos. Para Saviani (1999), o currículo deve estar a serviço da transformação social. Esta é a sua função precípua (SEC/BA, 2020, p.8 grifos nossos).

A leitura de currículo do documento se difere daquela que temos defendido nesse texto com base nos estudos de Lopes e Macedo (2006) como uma construção cultural em espaço e tempo determinados, em outras palavras, como prática de significação e de enunciação cultural (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa perspectiva, questiona-se uma orientação curricular que vê a ação educativa com a finalidade de proporcionar "o acesso dos estudantes à cultura erudita e aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados" (p. 8), acreditamos que um currículo visto nessa direção retira a diferença como elemento da sua constituição e traz uma leitura colonizadora daquilo que reconhece como conhecimento válido. Ao contrário, na leitura de Bhabha, feita por Brito (2018), há que se pensar no espaço do contraditório, do antagônico, na disputa de sentidos, pois também acreditamos que "[…] pensar o currículo, a partir destas pistas conceituais, permite-nos identificá-lo como um campo híbrido de culturas, como um local onde as culturas negociam com a diferença. Ou ainda, um espaço de fronteira no qual articulações ambivalentes ocorrem" (BRITO, 2018. p. 1007).

Em outras passagens do documento é dada ênfase a essa que, em uma interpretação inicial, parece ser a direção em que andarão as traduções do Novo Ensino Médio na rede estadual baiana:

> […] os referenciais curriculares da Bahia pretendem garantir aos estudantes o acesso aos saberes clássicos, reafirmando a importância dos saberes científicos, comprometendo-se com a formação de indivíduos atentos à necessidade de engajamento social, compreendendo a ação educativa como prática transformadora, percebendo o trabalho como meio de emancipação e construção de uma sociedade mais igualitária. É indispensável que a escola promova e incentive o domínio do conhecimento (ora concentrado nas classes dominantes) a todos os estudantes baianos (SEC/BA, 2020, p. 6).

O quadro delineado aponta para uma leitura crítica do currículo, que parte da crença do poder transformador da educação e da premissa que o acesso ao conjunto de conhecimentos, definidos como clássicos, será o caminho para transformação do social, como se ela pudesse ser pensada fora dos contextos sociais, políticos, econômicos, como se fosse possível chegar a um horizonte-fim, alcançado pela emancipação do sujeito. Essa é uma visão de política curricular que vai em direção contrária ao defendido na leitura

discursiva proposta pela Teoria do Discurso e que tem sido percorrida ao longo desse texto. Pensamos, a partir dessa perspectiva, que esse horizonte seja o que representa os desejos e sentidos projetados por um sujeito ou um objeto se constrói em um jogo político de disputas e embates, nunca pronto e acabado, mas sim tensionado e aberto a articulações que levem a outras significações (LACLAU, 2011).

Pela forma conflituosa como se apresenta, chama-nos atenção as indicações de quais orientações guiarão as atividades curriculares das escolas-piloto. É sugerido que até que o documento orientador esteja concluído (com previsão inicial para agosto de 2020 que não foi cumprida), as escolas devem se referenciar nas competências da BNCC[10]. A sugestão é de que as mesmas sejam trabalhadas de forma integrada e interdisciplinar, com os componentes curriculares da Base e a parte flexível do currículo com o uso de temas geradores (SEC/BA, 2020). Sobre os temas geradores, explica:

> Originário da pedagogia freireana, o Tema Gerador é uma metodologia inovadora para o processo de ensino e aprendizagem que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos, histórica e socialmente, pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório. Essa metodologia considera de igual importância as leituras de mundo dos "aprendentes" e "ensinantes" (SEC/BA, 2020, p. 10 grifos do documento).

Buscamos compreender em que ponto a proposta da BNCC de organização curricular por competências, com exclusão de componentes curriculares da área de humanas, que tem apenas Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórios nos três anos pode dialogar com uma perspectiva freireana de educação, de ensino. A problematização histórica e social dos saberes não é foco em um currículo que tem como premissa o saber-fazer, o conhecimento pensado como instrumental para se fazer algo. Vista por lentes estruturalistas, pode parecer-nos contraditório o entrecruzar em um mesmo documento da proposição de uso das competências com a pedagogia freireana. Tarlau e Moeller (2020), em investigação já citada neste texto, reproduzem a fala de um de seus entrevistados sobre o uso da palavra competência na BNCC:

---

[10] O documento intitulado Organizadores Curriculares Essenciais – OCS - foi apresentado em uma oficina on-line no dia 17 de dezembro de 2020. Não aprofundamos na sua análise, mas a leitura feita indica que o mesmo foi organizado contemplando questões específicas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na apresentação é ressaltado o seu caráter orientador e a crença que o mesmo guiará a continuidade dos estudos pós-pandemia e apresentada "as aprendizagens essenciais do currículo, de forma organizada, o que possibilitará uma visão progressiva da aprendizagem no ano e entre anos, com atenção especial às séries/anos de mudança de etapa" (SEC, 2020, p. 3). A parte dedicada ao ensino médio está estruturada contemplando: Áreas de Conhecimento, Competências, Eixos Temáticos, Unidade letiva, Componente Curricular, Série, Objetos de conhecimento e Habilidades.

> Quando elaboramos a [segunda versão da] BNCC, por exemplo, a palavra "competência" (...) foi praticamente vetada. Não se falava em competência, por uma compreensão ideológica de que competência era coisa da produção industrial e a educação era mais para formar um ser humano e não um trabalhador. Agora, com uma gestão tucana, aparecem na nova versão as competências e habilidades que não estavam presentes na Base anterior" (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 39).

Na Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, esse usar ou não a palavra competência parece ter sido solucionado ao se associar de forma aleatória e linear, competências e habilidades a direitos e objetivos de aprendizagem como se os mesmos fossem sinônimos. Toda e qualquer sustentação epistemológica que esteja na acepção dos termos é desconsiderada ao indicar em seu art. 11, §3º que a formação geral básica deverá ter uma carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, "que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" (BRASIL, 2018a, p. 6).

Em uma perspectiva discursiva, no entanto, é desconstruída essa ideia de contradição ao passo que se entende as articulações construídas em torno de um discurso hegemônico como fruto de demandas que abrem mão de seus significantes para se juntarem em torno de um significante que se esvazia para abarcar a significação produzida nessa articulação. Dessa forma, o que os une são os interesses em comum, o ponto nodal em que diferentes demandas se articulam. Assim, diferentes discursos podem se articular em torno da universalização de um ensino que se diz de "qualidade" para todos. Macedo (2015), referenciando-se Laclau (2011), nos respalda nessa leitura ao indicar:

> [...] não há incongruência na política, mas articulações entre posições distintas que passam a partilhar a oposição a um exterior constitutivo. Os sentidos circulantes que, de alguma forma, isolei são, cada um deles, a condensação de demandas distintas que vão sendo ressignificadas pelos grupos em equivalências nas lutas seguintes por significação que constituem a dinâmica constante da política (MACEDO, 2015, p. 902-903).

O documento a partir do qual construímos essas reflexões, SEC/BA (2020), traz também a proposta de "arquitetura curricular" que será utilizada nas escolas-piloto durante o período por eles nomeado de transição. Essa arquitetura, segundo o texto, está dividida em duas partes: a "primeira, relativa à parte comum obrigatória - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a segunda, mais desafiadora, relativa à parte flexível, organizada sob a

forma de Itinerários Formativos" (*ibidem*, p. 9*).* Quanto aos itinerários, a indicação do documento orientador é de que os alunos "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" (p.13).

Os itinerários, uma, dentre tantas incoerências da reforma na leitura de pesquisadores da área (LIMA FILHO; MOURA, 2017; FERREIRA, 2017; KUENZER, 2017; LOPES, 2019) propaga a liberdade de escolha, mas levará à exclusão e ao aumento da desigualdade em relação àqueles que acessam o ensino médio, não apenas na Bahia, afinal, os dados que mostram as condições de infraestrutura e de corpo docente, número de alunos matriculados nas unidades escolares já deixam claro a inviabilidade de diversificação de oferta de itinerários formativos. Nas palavras de 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".

Como temos ressaltado ao longo dessa seção, essa é uma leitura inicial de como tem se dado as traduções do Novo Ensino Médio na Bahia, o documento que aqui interpretamos, por ainda estar em fase de elaboração, é normativamente aberto e ainda suscetível a alterações textuais, como por exemplo, para dar mais clareza ao que se refere à chamada "Eletiva EaD III" (um dos componentes da matriz que consta do documento aqui em discussão), aparece em duas referências com informações diferentes, "será ofertada por parceiros institucionais e deverá ser, obrigatoriamente, cursada pelos estudantes. A Eletiva EaD III possui carga horária de 1h semanal e 40h anuais" (SEC/BA, 2020, p. 12) e no mesmo documento na página 19: "As possibilidades de ofertas da Unidade Curricular Eletiva III EaD, com carga horária anual de 120 horas, serão disponibilizadas por parceiros e deverão se propor a abordar temáticas contemporâneas que dialoguem com as juventudes […]". Com a reforma já implantada em um número significativo de unidades, 565 (quinhentas e sessenta e cinco), é preocupante perceber equívocos tão óbvios em relação à "arquitetura curricular". Quanto à disciplina ser ofertada por meio de parcerias parece não haver dúvidas.

Em um cruzamento com o indicado no PEE, a oferta da disciplina por meio de parcerias com instituições, inclusive privadas, além de dialogar diretamente com um dos pressupostos que sustentam a legislação do Novo Ensino Médio, podem colocar em ação as estratégias 3.15 e 3.16 do PEE:

> 3.15) estimular, por meio de orientação profissional, a participação dos adolescentes e jovens nos cursos das áreas tecnológica e científica, estabelecendo acordos com as IES e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a realização de estágios e visitas técnicas, articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
> 3.16) encorajar o aproveitamento dos estudos feitos em programas complementares como ações de melhoria aos currículos do Ensino Médio, a ser regulamentado por ato do Conselho Estadual de Educação, ouvida a Secretaria da Educação no que concerne à orientação quanto aos programas complementares (PEE/BA, 2016, p. 14).

Ainda em relação à oferta da Eletiva III EaD a indicação é de que seus conteúdos:

> […] serão disponibilizados em ambientes virtuais, específicos, intuitivos e atrativos, com possibilidade de download dos módulos e avaliações para atender aos estudantes que, porventura, não tenham acesso à internet e nem disponham de equipamentos de informática como smartphones, notebooks, computadores, entre outros (SEC/BA, 2020, p. 19).

Se o acompanhamento das condições de acesso dos alunos a ambientes virtuais já nos indicava marcas profundas de desigualdade, a experiência que ora vivenciamos, imposta pela pandemia, veio a reforçar essa realidade. Não se faz indicação no documento a políticas de acesso ao recurso e sim a possibilidade de "download dos módulos" como se o recurso da mídia se restringisse apenas ao escrito.

Vale lembrar que a oferta de um percentual da carga horária dos itinerários e/ou formação geral básica em formato EaD está devidamente regulamentada pela Resolução nº 03/2018 e a forma como a rede estadual da Bahia se organiza quanto a essa possibilidade se assenta nas traduções produzidas nesse contexto.

> Art. 17 §15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018a, p. 11).

Para além desses aspectos, esse seria o espaço formalizado de atuação da iniciativa privada no ensino, não apenas como já acontece em assessorias ou oferta de material. Concretiza-se um modelo de educação neoliberal centrado nas necessidades mercadológicas e privatistas da reforma, que em relação à Base, Cássio (2018) aponta que é aberto pelas

possibilidades de negócios com avaliações em larga escala, produção de materiais didáticos, programas de formação docente para implementação da Base e atuação intensa na educação profissional e tecnológica e a distância que a flexibilização curricular e itinerários formativos possibilitaram em relação ao ensino médio, este, em sua leitura, um dos grandes nichos da iniciativa privada.

No caso da Bahia, uma série de parcerias têm sido estabelecidas nessas diferentes vertentes. Como exemplo, podemos citar, o protagonismo que a Fundação Itaú Social tem assumido na formação de professores e a associação com a Telefônica Vivo para atuar também nessa área com cursos de formação continuada para docentes. Dessa forma, as universidades públicas passam a serem consideradas "parceiras" que seriam acionadas balizadas por essas instituições, conforme pode ser constatado em nota[11] divulgada em publicação institucional do governo do estado em 14/01/2020 ao divulgar reunião realizada da Secretaria de Educação do Estado com representantes da Fundação Itaú Social: "A iniciativa tem a proposta de buscar o envolvimento das universidades para o fortalecimento da Educação Básica". Consideramos essa uma posição que reforça o discurso de maior eficiência e qualidade da iniciativa privada em detrimento da ação das instituições públicas.

Entendemos que acompanhar o processo de tradução da nova política curricular para o EM brasileiro no contexto baiano é um espaço rico e necessário de pesquisa. Há muito a se dialogar sobre como essa tradução será realizada nas diferentes unidades escolares, as condições materiais que serão dadas para que se garanta a oferta dos diferentes itinerários formativos e tantos outros elementos que envolvem uma construção discursiva que leva a hegemoneização contingente e provisória de um discurso. Na perspectiva que direciona a nossa leitura de política curricular, defendemos que a luta política não se encerra na produção do documento, ela continua nos espaços escolares em um movimento incessante de produção curricular. Junta-se a isso, a necessidade de se preencher uma lacuna de leituras de como as políticas curriculares têm seu processo de tradução produzido na Bahia e em que ele se difere de outras unidades da federação, de que forma elas se reconstroem para atender as especificidades de ordem cultural, social, econômica e geográfica do Estado. Para além disso, entendemos que a tradução de uma política curricular em uma mesma unidade da federação, mesmo que estejamos diante de dependências federativas diferentes – estadual e federal – se conectam.

[11]Publicação no endereço http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-debate-parceria-com-fundacao-itau-social-para-formacao-continuada Acesso em 10 de março de 2021.

O IF Baiano ressalta em seus textos políticos a abrangência de sua atuação nos territórios de identidade, divisão essa, conforme aqui já mencionado, uma forma de agrupar os municípios baianos considerando características geoeconômicas, sociais e culturais. Pensamos que os dois processos de tradução compartilham questões contextuais e articulam em suas cadeias de equivalência, demandas que assemelham, como as que se referem à entrada do jovem no mercado de trabalho e a redução de componentes da base curricular. Um questionamento que nos chega ao dialogarmos com demandas postas no processo de tradução do contexto baiano refere-se às parcerias para oferta de itinerários formativos. Seria possível que estas fossem estabelecidas com o IF Baiano? Estaríamos diante do entrelace entre as duas esferas de oferta? Em excerto do PEE, aqui já citado (p. 75), que traz a estratégia 3.15, esse espaço de diálogo entre essas esferas é sinalizado, no entanto, nos documentos orientadores da SEC que conduzem a implementação da reforma com os quais dialogamos, não encontramos qualquer referência a essa parceria. Acreditamos que esse é um espaço aberto para leituras posteriores.

## 2.4 CONTEXTO IF BAIANO

Para leitura do contexto IF Baiano, referenciamo-nos em textos que estão disponibilizados no site oficial da instituição, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019), que fornece informações quanto à trajetória histórica das origens do Instituto Federal Baiano e o PDI 2020-2024 que, na época da escrita desta dissertação, estava em processo de construção com consulta aberta para sugestões no mesmo site.

A partir das teses e dissertações que compõem o Capítulo 1 deste texto - “Caminhos da pesquisa” - e demais incursões realizadas nos periódicos da CAPES, foi possível contextualizar as políticas curriculares que possuem relação direta com o contexto IF Baiano e pontuar algumas questões que nos parecem envolver as traduções das políticas curriculares nesse espaço.

Legalmente, a Rede Federal de Ensino tem seu marco de instituição no governo de Nilo Peçanha, com a assinatura do Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909 que cria 19 (dezenove) Escolas de Ofícios e Aprendizes. No entanto, a base na qual se assenta a origem do IF Baiano é anterior a esse decreto e sua constituição pode ser dividida em três etapas. A primeira delas está na cidade de Catu em fins do século XIX com a primeira oferta de ensino profissional na área agrária na Bahia, por meio da Lei nº 75, que autoriza o funcionamento da Fazenda Modelo de Criação, especificamente pensada para promover o ensino de técnicas

pecuárias, implantada pelo Governo da Bahia em 1897. Em 1918, a Fazenda passa por um processo de federalização, com o objetivo de fornecer formação em técnicas pastoris para a comunidade agrícola local.

A Fazenda Modelo de Criação, por meio do Decreto n° 53.666, de 05 de março de 1964, torna-se Colégio Agrícola de Catu, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura com a finalidade de ministrar o ensino de segundo grau, formando Técnicos em Agropecuária. O Decreto n° 60.731/67 transfere o colégio para o Ministério da Educação e Cultura com o intuito de atuar na formação de técnicos em Agropecuária. Em 4 de setembro de 1979, por meio do Decreto n° 83.935, passou a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Catu Álvaro Navarro Ramos.

A segunda etapa da constituição do IF Baiano se dá com a ampliação do número de escolas agrotécnicas em 1993 nos municípios de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. Nesse mesmo ano, a Lei n° 8.731 transforma essas escolas em autarquias, o que as fazem gozar de quadros e orçamento próprios, além de autonomia disciplinar e acadêmica.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei n° 11.892 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre eles o IF Baiano, constituído, em um primeiro momento pelas Escolas Agrotécnicas Federais de Senhor do Bonfim, Catu, Guanambi e Santa Inês e em fase de expansão da rede profissional, em 2010, duas novas unidades foram implantadas nas cidades de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira. Nesse mesmo ano, as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs) criadas e mantidas pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura, têm suas atividades administrativas transferidas para o IF Baiano. Em 2013, o Decreto nº 7.952, vinculou definitivamente as EMARCs ao Ministério de Educação, transformando-as em *campi* desse instituto. Em uma nova fase expansionista são implantados mais 04 (quatro) *campi* sediados nas cidades de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique, perfazendo um total de 14 (quatorze) *campi* implantados e 1 (um) *campus* avançado, cada um deles situados nos chamados territórios de identidade. É importante registrar que os objetivos do plano de expansão da Rede Federal estão centrados na “elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em estados e municípios antes não beneficiados” (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 17).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - são autarquias do Poder Executivo. Fazem parte da Administração Indireta e vinculados à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), integrando, assim, a

chamada Rede Federal de Ensino que, segundo dados compilados do Portal do MEC, é composta por 38 (trinta e oito) Institutos Federais, 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 (vinte e duas) escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, têm-se ao todo 661 (seiscentas e sessenta e uma) unidades distribuídas entre as 27 (vinte e sete) unidades federadas do país (BRASIL/MEC, 2019).

Ainda segundo o MEC, essas instituições que compõem a Rede Federal "possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar" (MEC, 2019, sem paginação). No contexto pensado para essa pesquisa é fundamental entendermos o IF Baiano como uma das partes que constituem esse todo, que tem seu processo identitário construído em condições atravessadas por demandas que emergem de diferentes espaços discursivos e que têm seus sentidos, provisória e contingencialmente, estabilizados em tradução contextual. Assim, em publicação do Ministério da Educação (2009) que traz comentários e reflexões sobre a Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008 que cria os IFs, é possível acompanhar a seguinte leitura do significante Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

> Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (BRASIL, 2009, p. 16).

O IF Baiano está presente em 19 (dezenove) dos 27 (vinte e sete) territórios de identidade da Bahia atuando na formação no nível de Educação Básica, na etapa de Ensino Médio vinculado à Educação Profissional nas formas integradas e subsequente; no Ensino Superior, Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*, o que atende ao disposto no inciso III do art. 6º da Lei 11.892/2008 "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" procurando, conforme descrito em seu PDI/2014-2019, "Ser uma

instituição de educação profissional e tecnológica referência na Bahia, em todas as áreas e modalidades de oferta, sobretudo, no desenvolvimento e fortalecimento de tecnologias agrárias que contribuam para o crescimento socioeconômico e cultural do estado" (p. 21).

Na modalidade que é foco desta pesquisa, Ensino Médio Integrado, a oferta procura atender demandas dos diferentes espaços geográfico-sociais em que os *campi* se situam apresentando um total de 27 (vinte e sete) cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo eles: 7 (sete) de Agropecuária, 4 (quatro) de Agroecologia, 3 (três) de Agroindústria, 3 (três) de Informática, 2 (dois) de Alimentos, l (um) de Administração, l (um) de Agricultura, l (um) de Florestas, l (um) de Guia de Turismo, l (um) de Informática para Internet, l (um) de Meio Ambiente, l (um) de Química e l (um) de Zootecnia (IF BAIANO, 2020).

Considerando o contexto do ensino médio brasileiro, ofertado na maior parte das instituições de ensino públicas, o EMI, dos Institutos Federais de Educação (IFs), traz dois aspectos que se diferem em relação à formatação da etapa: a integração entre formação básica e profissional e a carga horária em tempo integral.

Desde sua origem, já aqui demarcada, em que basicamente ofertava formação profissional para a classe popular, a configuração do Ensino Médio oferecido nos IFs tem apresentado avanços e retrocessos, mas, especialmente, vive sob o intenso conflito de entendimento sobre o significado do que seja essa educação profissional integrada a uma formação de ensino médio, tanto em aspectos formais quanto conceptuais.

Para visualizar esse movimento em torno da regulamentação legal do EM oferecido nos institutos, veja o quadro que segue:

**Quadro 2:** Regulamentações do EMI dos IFs (1997 a 2019)

| DISPOSITIVO LEGAL | DISPÕE SOBRE |
|---|---|
| Decreto nº 2.208/97 | Impedia a articulação, no mesmo curso, entre Ensino Médio geral e Educação Profissional técnica. |
| Decreto nº 5.154/2004 | Retoma a possibilidade de oferta do Ensino Médio integrado à formação profissional. |
| Decreto nº 11.741/2008 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. |
| Resolução CNE/CEB nº 06/2012 | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Técnica e Profissional. |
| Resolução 03/2018 | Reestrutura o EM estabelecendo a associação direta com a Educação Profissional por meio dos itinerários formativos. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Com ato de criação anterior ao decreto que vetava a integração (Decreto nº 2.208/97), as Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas continuaram sua oferta de educação profissional de forma integrada, sem, no entanto, apresentar avanços na oferta, mantendo um baixo número de matrículas e unidades implantadas. Os dois decretos aprovados no governo Lula - Decreto nº 5.154/2004 e o de nº 11.741/2008 – são marcos em relação à oferta do ensino médio integrado à educação profissional no país. Se o 5.154/2004, abre espaço para a integração, o 11.741/2008, ao alterar dispositivos da Lei 9.394/96, conforme exposto no quadro 2, abre possibilidades para a projeção do ensino médio integrado em uma perspectiva que, para pesquisadores da área como Ramos, Civiatta e Moura, que referenciam o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, produzido pelo MEC (BRASIL/MEC, 2007) seria muito próxima de uma formação integral que:

> […] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL/MEC, 2007, p. 41).

Enfatizamos o uso da expressão “muito próxima”, pois, na leitura de Moura (2007), o EMI seria uma “travessia” para uma formação humana integral e omnilateral como a proposta por Gramsci. Na concepção de gramasciana, a profissionalização só seria ofertada após a conclusão da formação básica integral. No entanto, ainda segundo Moura (2007), diante das condições sociais do país em que jovens adentram o mercado de trabalho desde os 18 anos de idade, o acesso a uma formação profissional não poderia ser suprimida do ensino médio, pelo menos até que as condições materiais da sociedade sejam alteradas. A oferta dessa formação de “travessia” acredita-se ser um dos caminhos para se reverter o quadro e projetar a formação integral como formulada por Gramsci. Dessa forma, o Decreto nº 5.154/2004 é produzido em um contexto de disputas em que, mais uma vez ela, a dualidade que marca a oferta de ensino médio no Brasil, entra em confronto com a construção de uma escola unitária que oferte igualdade de trajetória para todos os jovens brasileiros. Na leitura de Cardoso (2017),

> […] a negociação, da qual o documento é produto, produziu um texto híbrido em que as demandas dos grupos envolvidos formam uma complexa cadeia de equivalências, onde alguns dos conteúdos dessas demandas foram se esvaziando de seus sentidos originais ao se articular com outros sentidos diferenciais. Assim se obteve um resultado contingente e precário desse processo articulatório que acabou fixando no documento sentidos ambíguos e ambivalentes de articulação entre o ensino médio e a educação profissional expressos nas ideias de integração, concomitância e sequencialidade (CARDOSO, 2017, p. 134).

Quanto à questão expressa no excerto do Documento Base (BRASIL/MEC, 2007) que apresenta a compreensão de trabalho que perpassa a proposta dos IFs, "compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção)" (p. 41), em uma leitura pós-fundacional a partir do registro teórico da Teoria do Discurso, podemos dizer que o trabalho não é lido na mesma perspectiva. Como reflete Lopes (2019):

> […] a ligação estabelecida entre formação por competências, formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania 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. Por que a educação de nível médio tem que estar submetida ao trabalho como projeto de vida? Mais uma vez reitero o quanto essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, instando-os a definir seus projetos de vida *tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos* (Brasil, 2018: 463) via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível (LOPES, 2019, p. 69-70).

A perspectiva pós-estruturalista rejeita, ainda, a possibilidade de fixação de um projeto de formação que possa ser comum a todos/todas, supera uma visão da educação construída pelas metanarrativas modernas que a indicam como redentora, capaz de conduzir o sujeito a um lugar ideal. O que se percebe nas diretrizes e concepções que sustentam os IFs é um objetivo finalístico de formação por meio do trabalho, como um *a priori* que pretende dar sentido a todo sujeito. Não se discute a formação de um novo mundo do trabalho e sim, inserção no já existente. E que mundo seria esse? O construído sob a égide do neoliberalismo que aponta a performatividade, o empreendedorismo, o individualismo, o indivíduo como "empreendedor de si mesmo" (BETLINSKI; LOBO; GOMES, 2020, p. 230); um mundo em que o social se dá sem nenhuma garantia de seguridade, ancorado na premissa do Estado mínimo.

Com a atual reforma do ensino médio o discurso do trabalho, empreendedorismo e do "faça você acontecer" é hegemonizado. A Lei nº 13.415/17, que normatiza a reforma, expõe no seu §8º do Art. 35-A as expectativas sobre o que deve ser atingido ao final do ensino médio e sustenta essa leitura:

> § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Na questão da expansão, o Decreto nº 11.741/2008, elevou, consideravelmente, o número de unidades de institutos. A lei de criação dos institutos, Lei nº 11.892/2008, estabelece como o seu principal foco, a oferta do Ensino Médio Integrado que deve corresponder a 50% das vagas previstas nas instituições.

O impacto direto causado por essas mudanças, para além do que se apresenta de forma textual, está na dificuldade de construção da institucionalidade com as várias significações que a ideia de integrado traz no *corpus* dos textos que acompanham o Ensino Médio Integrado dos IFs.

Lopes e Macedo (2011) indicam três modalidades de integração curricular: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência e a integração via interesses dos alunos e buscando direcionamento nas demandas sociais. Com Cardoso (2017), poderíamos pensar em duas outras possibilidades, considerando a questão estrutural que seria a integração/integrado como forma de superar a histórica dualidade do ensino médio entre educação básica e educação profissional e como formação humana integral articulada pelo eixo de trabalho, ciência, tecnologia.

A significação apresentada por Cardoso (2017) de integrado/integração como formação humana dialoga com Ciavatta (2005), que traz a forma integrada (ou integral) como pressuposto para:

> [...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificando, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao

> adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIVIATTA, 2005, p. 3-4).

Ao refletir sobre esse caráter que os valores humanistas assumem em nossas relações, Laclau (2011) não nega sua validade, no entanto, propõe que não os vejamos como essência e, sim, que os validemos pelas suas construções discursivas que devem ser argumentativas e particulares.

A questão da integração aqui pontuada, em seus diferentes espectros, perpassam tanto a estrutura quanto a proposição pedagógica dos institutos, em especial no que se refere à oferta de EMI que na sua forma integra formação geral e técnica profissional e internamente precisa assegurar que essas duas dimensões sejam metodologicamente tomadas em uma concepção integral.

Construir uma institucionalidade em um contexto tão diverso, gestado em polifonia, ao passo que se mostra de uma riqueza cultural ímpar, também estabelece desafios que se agigantam na mesma proporção. Silva (2009) chama atenção para essa característica do desenho institucional dos Institutos:

> Se a peculiaridade dos institutos federais se resumisse a **pluralidade de cursos e de currículos (instituição pluricurricular)** isto poderia ser, com alguma razão, compreendido com uma decisão pautada na racionalidade, ou seja, na unificação de espaços e corpo funcional em torno de atribuições diversas. Na realidade, **o que deve distinguir essas instituições, é um projeto pedagógico que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber**. A este processo deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento (SILVA, 2009, p. 24, grifos da autora).

Coube-nos, nessa pesquisa, identificar quais sentidos disputam significação, esses e/ou outros, nas cadeias de equivalências constituídas em torno do significante vazio Ensino Médio Integrado no contexto do IF Baiano a partir da reforma do Novo Ensino Médio.

Diferente do que tem sido a tônica das reformas educacionais brasileiras que apontam, como já expresso nessa produção, a definição curricular como a solução para a crise educacional, pois querem fazer crer que “o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 9), é relacionado nas discussões de

pesquisadores da etapa que as mudanças perpassam por outras tantas questões, entre elas as estruturais e de condições de acesso e permanência dos alunos. Assim, nessa contextualização, é preciso que se pontuem alguns dos programas ofertados pelo IF Baiano voltados para apoio, acesso e permanência do estudante e que também deveriam ser considerados ao se intencionar melhoria da qualidade da educação: Programas de Cotas (PRÓ-COTAS), Programa de Educação em Direitos Humanos (PEDH), Programa de Incentivo à Participação Político- Acadêmica (PROPAC), Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL), Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico (PROAP), Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE).

Cada um desses programas tem finalidades específicas, mas, para expor apenas um deles que agiria diretamente nas condições de permanência na instituição durante os anos de formação acadêmica, destacamos entre os relacionados, o PAISE. Em apresentação no Portal IF Baiano ele se destina aos discentes que estejam regularmente matriculados na instituição e que possuam renda *per capita* de até um salário mínimo e meio vigente (Decreto 7.234/2010), compõem o programa, benefícios como: Residência Estudantil, Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Material Acadêmico, Auxílio Uniforme, Auxílio Cópia e Impressão, Auxílio Creche, Auxílio Eventual, Auxílio Permanência e Auxílio PROEJA[12].

Considerar aspectos como esses que não aparecem contemplados na atual reforma curricular para o ensino médio, é necessário para se visualizar quais demandas que se articulam em torno da busca pela “qualidade da educação”, “formação integral” para citar dois dos significantes que têm constituído as articulações que conduziram a atual reforma da modalidade. Sem condições estruturais para docentes e alunos, qualquer reforma para a educação pública não será capaz de corrigir aquela que é a principal meta estabelecida no PNE (2014-2024) para a modalidade, aumento no número de matrículas. O ensino médio público brasileiro atende a uma população de jovens que começa a participar do sustento da família logo que o finaliza ou até antes disso. Dessa forma, é com grande dificuldade que alguns poucos concluintes da modalidade conseguem dar prosseguimento aos estudos no nível superior, o que amplia as críticas quanto a atual reforma, que nos parece limitar ainda mais essas possibilidades ao acenar com um direcionamento profissional-mercadológico associado com uma formação básica em que se exclui componentes que proporcionam uma discussão crítica, de bases sociais e culturais.

[12]Mais informações sobre o funcionamento de cada um desses programas na página https://ifbaiano.edu.br/portal/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-e-acoes/

### 2.4.1 Por qual caminho? Como caminhar? O IF Baiano construindo seu processo de tradução

Mesmo apresentando uma configuração diferenciada em relação a maior parte de escolas de ensino médio, os IFs se situam no contexto de reforma do Ensino Médio desencadeado pela aprovação da Lei nº 13.415/17 passando por tensionamentos que ora se assemelham, ora se distanciam de outras redes. Se por um lado a formação integrada ao Ensino Médio ou mesmo a formação técnica e profissional já fazem parte das modalidades ofertadas pelos institutos, por outro, a nova legislação abre uma série de embates em relação ao EMI. Isso, como aponta Lopes (2019) "Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam os possíveis sentidos, a interpretação tem seus limites contextuais, sendo sempre associada às dinâmicas contingentes" (LOPES, 2019, p. 61).

A primeira dessas questões a ser pontuada se centra na sua regulamentação. Na LDB 9.394/96 o EMI aparece com dupla regulamentação, conforme indica o Documento Base (BRASIL/MEC, 2007) do Decreto nº 11.154/2004:

> O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional está em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos.
> Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (BRASIL/MEC, 2007, p. 17).

Além da possível dupla normatização significada na LDB, o EMI ainda tem seus processos estruturais definidos por meio de dois outros textos políticos, o Decreto nº 11.892/08, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as diretrizes curriculares nº 06/2012[13] que regulamentam a Educação Técnica Profissional. Esse é um dos pontos que tem

[13]Por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 são definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), revogando assim a 06/2012. Essa nova diretriz, publicada após a conclusão da nossa pesquisa, não faz parte dos textos políticos interpretados

sido mobilizado no atual processo de tradução da reforma do Novo Ensino Médio e que será tensionado no próximo capítulo.

Em 2017, em um contexto que delineava a reforma do Ensino Médio nos moldes do texto da MP nº 746/16, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/17, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), organiza grupos de trabalho com o objetivo de definir posicionamentos e orientações para os Institutos Federais em relação aos cursos de EMI. Desse contexto emerge o documento intitulado Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que conforme consta em sua introdução, tem como objetivo "induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições RFEPCT vinculadas ao CONIF" (FDE/CONIF, 2018, p. 4).

Compõe, ainda, esse documento, um registro da posição assumida pelos institutos durante o II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado – II SNEMI, que ocorreu em Brasília, de 07 a 09 de agosto de 2018, para discussão e contribuição dos participantes em relação à RFEPCT. O posicionamento que aparece a seguir transcrito ecoa o também assumido pelo IF Baiano quanto à reforma:

> Cabe ressaltar que os participantes do evento reiteraram a defesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na RFEPCT. Ainda, manifestaram repúdio à Lei n°. 13.415/2017, que fragiliza o ensino médio na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Na mesma linha, manifestaram-se contrários à Base Nacional Comum Curricular - BNCC do ensino médio, que deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica da fragilização do ensino, implícita na Lei n°. 13.415/2017. Além disso, os participantes propuseram a defesa intransigente da pluralidade de ideias no ambiente escolar, de acordo com o que prevê a Constituição Federal, seriamente ameaçada pelas proposições das chamadas "leis da mordaça", que têm sido disseminadas no país, como forma de inibir o pensamento crítico (FDE/CONIF, 2018, p. 3 grifos do documento).

Referendado nesse documento, o IF Baiano através da sua Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), sustentado no princípio da autonomia que lhe é assegurada, organiza estratégias para discussão com os *campi* de como seriam atendidas as alterações curriculares estabelecidas pelos documentos que legislam sobre a reforma. O objetivo era de dinamizar e

---

nessa produção, mas a reconhecemos como mais um discurso homogeneizado que produz significação para o EMI se constituindo assim desencadeadora de futuras incursões empíricas.

garantir a efetiva participação de modo a se ter uma construção coletiva do novo modelo curricular a ser adotado para o EMI (IF BAIANO, 2020, p. 7).

Como ponto de referência para as alterações, foram estabelecidos, basicamente, dois aspectos: o ajuste da carga horária destinada à base comum e a técnica e o fortalecimento da modalidade de EM ofertado pela instituição, o integrado. Um dos pontos priorizados na reformulação foi a busca de uma simetria entre os currículos dos cursos técnicos integrados dos diferentes *campi* para a montagem de uma matriz de referência com uma carga horária que atenda a normatização:

> […] foram analisados os projetos pedagógicos de todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio e as cargas horárias dos componentes das matrizes curriculares vigentes nos campi do IF Baiano, com o objetivo de construir uma base comum curricular para atendimento das 1.800 (mil e oitocentas) horas regulamentadas pela Lei nº 13.415/2017. A partir dessa análise e da utilização das menores cargas horárias já praticadas nos diversos cursos do IF Baiano, foi possível construir uma matriz curricular com 1.767 (mil setecentas e sessenta e sete) horas […] (IF BAIANO, 2020, p. 7).

Essa primeira matriz de referência foi apresentada ao denominado Grupo de Trabalho (GT) em reunião realizada no *campus* de Valença como parte do processo de tradução da normatização pelo IF Baiano[14]. Desse movimento, após ponderações, questionamentos e análise da matriz referência apresentada pela equipe que coordena as alterações, resultou a estruturação de uma nova matriz curricular que procura atender o disposto na normatização em relação à carga horária da Base Comum Curricular (BCC), proposição de disciplinas eletivas e eixos de integração curriculares obrigatórios e optativos, e que, supostamente, colaborará com a consecução do objetivo institucional de fortalecimento do EMI.

Ainda nesse encontro realizado no *campus* de Valença, foi elaborada uma minuta com sugestões para ementários e conteúdos, isso feito a partir das competências e habilidades que se encontram na BNCC do ensino médio. A proposta foi compartilhada com cada *campus* que, internamente, mobilizou docentes dos diferentes componentes para analisar e trazer novas proposições para os ementários e conteúdos das disciplinas da chamada BCC. A equipe do PROEN, coordenadora do processo, sistematizou as sugestões advindas dos

[14] Segundo o documento orientador, o GT foi constituído por professores(as) que atuam nos diversos cursos e áreas do EMI, tanto em componentes da área propedêutica, quanto em eixos tecnológicos e ainda por coordenadores(as) de ensino, dos(as) diretores(as) acadêmicos(as) e da equipe técnico-pedagógica. (IF BAIANO, 2020).

diferentes *campi* e apresentou-as por meio de web conferências, das quais participaram os GTs (grupos de trabalho constituídos em cada *campus* para acompanhar o processo), coordenadores de curso, Diretoria Acadêmica (DAs).

O próximo passo, definido ao longo da web conferência, anteriormente citada, foi a realização de novas web conferências, agora com representantes de áreas de estudo, com o intuito de se unificar ementas dos cursos iguais, oferecidos pelos diferentes *campi* no que se refere à base comum e que deverão constar dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) que sejam ofertados em cada um dos *campi*.

Findadas as discussões coletivas, o documento orientador foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e ao Conselho Superior (CONSUP) para aprovação, o que aconteceu por meio da Resolução nº 59/2020 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 10 de março de 2020. A resolução é um dos textos políticos objeto de análise nessa pesquisa.

Nota-se que trazemos, aqui, apenas uma descrição bem próxima ao factual desse processo. Não foi objetivo dessa pesquisa buscar junto aos participantes desse movimento de tradução os embates travados (que foram muitos) em relação à forma, conteúdo e mesmo aos participantes que compuseram o GT de trabalho que participou do encontro realizado no *campus* Valença. Acreditamos que ao adentrarmos esses momentos de tradução, nos depararíamos com uma produção discursiva em que demandas e antagonismos se mostrariam disputando espaço na cadeia articulatória pela significação de EMI, no entanto, além de exigir um tempo que não temos no contexto de uma formação *stricto sensu* em nível de mestrado, optamos por apreender a significação de EMI que ficou registrada em documentos que se encontram publicizados nas traduções do IF Baiano, o que, sem dúvida, não limita e nem impede que "ruídos" expressos nesses textos políticos sejam apreendidos, afinal é essa uma das razões que nos leva a buscar a Teoria do Discurso como registro teórico-metodológico, desvelar os não ditos do discurso, que também são produtores de significação.

Situações como essas, impostas pela BNCC, pela Lei nº 13.415/17 e seus desdobramentos nos processos de tradução nas Redes e instituições de ensino, nos levam a considerar o que Cunha e Lopes destacam:

> Esse maior detalhamento curricular, por sua vez, reafirma o currículo como guia, limitando o ato educativo ao trabalho de con*forma*ção das relações e dos sujeitos dos diferentes espaços-tempos educativos ao que está previamente determinado pelas epistemologias e pelas experiências avalizadas como "mais adequadas". Com isso, são ampliadas as tentativas de intervenção federal nos sistemas educativos, bem como é projetado o

> apagamento das diferenças constitutivas dos contextos visando algo tratado, em uma concepção restritiva de currículo, como *comum* (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26).

Ao transitarmos por diferentes políticas voltadas para produção de um Novo Ensino Médio, como esta pesquisa se propôs a fazer, torna-se claro que uma política nunca é apenas fruto de interesses de um único grupo. Em Lopes (2019), reforçamos essa leitura:

> […] não há um referente que estabilize a interpretação desses textos, uma teoria curricular (ou qualquer teoria), uma estrutura econômica, qualquer estrutura capaz de fixar de uma vez por todas a interpretação afirmada. Toda leitura é contextual e situada e ter isso em mente no processo de pesquisar e ler as propostas curriculares - e mesmo este texto que aqui se apresenta - é também parte da interpretação (LOPES, 2019, p. 65).

As hegemonias são estabelecidas a partir do movimento de significação constituído por diferentes demandas. Demandas do mercado financeiro, de movimentos sociais, instituições não governamentais, organizações mundiais, comunidades epistêmicas, professores, gestores escolares. Dessa forma, é importante enfatizar que as instituições educacionais não são apenas destinatárias das políticas curriculares, com suas diferenças, essas instituições realizam, no processo de tradução, a produção de novos discursos, novas significações. Com isso, quebra-se a ideia de passividade em relação aos leitores desses textos e, de quaisquer outros, de estabilidade e previsibilidade dos sentidos que eles assumem ao serem lidos e é justamente esses sentidos que se produzem nas traduções que nos propusemos a buscar.

# CAPÍTULO 3 - TRADUÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO NO IF BAIANO: IDENTIFICANDO DEMANDAS E ANTAGONISMOS

Fomentar a circularidade de interpretação e apropriação das políticas curriculares é movimento importante para que as normatizações não engessem o processo de significação dessas políticas, garantindo, sempre, que o diferente, o contraditório seja tensionado. Laclau (2011) reflete que "[…] não existe verdade ou valor independente de um contexto, que a validade de toda asserção só pode ser determinada contextualmente" (p. 87), e ao pensarmos de forma contextual, trazemos para significação elementos singulares que são característicos das condições específicas em que o discurso é produzido. Nesse processo, entram para o jogo, aspectos das mais diversas ordens: econômicos, culturais, enfim, toda e qualquer marca de espaço e tempo que particularize aquele "momento" de significação.

Por não nos prendermos a uma verdade pronta, na perspectiva que as normatizações intencionam, consideramos tradução de um texto político como um processo em que o discurso continua se fazendo em cada um dos contextos em que adentre. Assim, não apenas as normatizações, como discurso que se hegemonizou, se constroem em meio a um campo de embates políticos, mas esse processo se faz e refaz de forma incessante, também nas traduções dessas normatizações, nesse caso, estaríamos diante do caráter político que produz o social.

Na Teoria do Discurso, o político e a política são duas dimensões de uma mesma relação, "enquanto a *política* se refere ao nível ôntico (a multiplicidade de práticas da política convencional) o *político* está relacionado ao plano ontológico (a dimensão instituinte)" (MARCHANT, 2008 *apud* GABRIEL, 2018, p. 230-231), em outras palavras, a política são as práticas estabelecidas nas relações sociais, já o político é a fissura que desencadeia a desestabilização de uma hegemonia instituída. Essa desestabilização é provocada pelo tensionamento que a presença do antagonismo como exterior constituinte da relação hegemônica provoca. Gabriel (2018), citando Howarth, diz que "antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem" (HOWARTH, 2000 *apud* GABRIEL, 2018, p. 231).

Com Mouffe, a leitura do político segue a mesma perspectiva, em sua ótica ele é o espaço do poder, do conflito e do antagonismo. Para diferenciar as duas dimensões, política e o político, argumenta:

> […] esta é a forma como eu distingo o 'político' da 'política': por 'o político' eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por 'política' eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político (MOUFFE, 2005 *apud* MENDONÇA, 2009, p. 160-161 grifos da publicação).

Na produção de uma significação, de um discurso que se torna hegemônico, a articulação entre demandas universalizadas estará sempre tensionada pelas diferenças excluídas dessa articulação, ou seja, pelo antagonismo. Daí, demandas e antagonismos serem noções priorizadas nessa empiria na leitura da significação dada ao Ensino Médio Integrado no contexto das traduções da reforma do Ensino Médio produzidas no IF Baiano, pois "Constituídos da política, os discursos (linguagens, práticas e instituições) são interpretados como modos de dispor dimensões, subverter e refundar o social de múltiplas formas, admitidamente antagônicas e conflituosas" (MOREIRA; SANTOS, 2020, p. 158).

Demandas podem ser lidas como as aspirações, as solicitações, os desejos particulares que almejam a universalidade, mesmo que essa hegemonia seja construída em um cessar provisório da contingência. Essas demandas, em nosso problema de pesquisa, se manifestam em um contexto que envolve a formação de jovens que adentram a última etapa da educação básica, ensino médio, em uma instituição federal de ensino que oferta essa etapa em caráter integrado com a formação técnica e profissional. Buscamos identificar essas demandas naqueles textos políticos que se hegemoneizaram, normativamente, em nível nacional e nos que foram produzidos no contexto específico em estudo, IF Baiano, e como exterior constitutivo, buscamos relacionar quais diferenças estão excluídas dessa articulação, antagonismos que tensionam a significação dada ao EMI, demandas que ficaram fora da cadeia articulatória, tornando-se, assim, seu antagônico, a sua "impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou finalístico, a toda lógica discursiva" (MENDONÇA, 2009, p. 161).

O IF Baiano orientou o processo de reformulação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (EPTNM) à luz da Reforma do Ensino Médio:

> […] tendo em vistas princípios da formação integral: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a

> interdisciplinaridade e a integração entre a formação geral e técnica, científica e cultural, bem como possibilitar a flexibilização curricular, considerando o percurso formativo do(a) educando(a) e a sua formação, numa perspectiva crítica, participativa, ética e cidadã (IF BAIANO, 2020, p. 10).

Sob a orientação diretiva da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017); Portaria nº 1.570, publicada no DOU de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146; Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018 (que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); Resolução nº 06/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional) e Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a Rede Federal de Ensino – IF Baiano – anuncia, textualmente, que realiza o processo de tradução do seu ensino médio de modo a garantir as exigências estabelecidas para o chamado Novo Ensino Médio. Chama atenção, já em primeiro momento, o fato de que na documentação que fundamenta o processo não aparecer indicação ou referência a nenhum texto político específico do estado da Bahia, ficando, então, a adequação curricular referente aos aspectos normatizadores desse contexto em aberto. Não se percebe no estágio em que o processo de tradução se encontra uma abertura para que o diálogo entre a esfera específica do IF Baiano e o contexto Baiano seja constituído. Mesmo com o IF Baiano considerando na oferta de seus cursos, como especificado nesse texto, demandas territoriais, o Plano Estadual de Educação (PEE), por exemplo, não é acessado como um dos textos políticos que balizam esse processo. Enfatizamos esse texto por entender que as metas e estratégias ali universalizadas teriam que ser compartilhadas nas traduções.

Analisamos nessa tradução como o significante EMI é apresentado nos textos políticos BNCC, Resolução nº 03/2018, nas Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino Médio e nas Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (FDE/CONIF, 2018). A busca por essa significação nos textos relacionados deu-se em itens e/ou em seções que apresentassem uma concepção e/ou aspectos que sustentam a proposta do documento e dos quais pudessem se apreender a produção de significação para o EMI. Dessa forma, na BNCC, o fragmento interpretado compõe o item “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” (p. 461); na

Resolução nº 03/2018 o art. 3º do Capítulo II – Referencial Legal e Conceitual; na EPTNM um excerto do item “Apresentação” (p. 7) e um outro ponto expresso na seção que trata dos “Desafios do IF Baiano” (p. 8) e nas diretrizes indutoras da RFEPCT, no item 3.2, “Cursos Técnicos integrados e alterações na LDB” (p. 12).

Identificados trechos que apresentam elementos que podem subsidiar a nossa busca, optamos por organizá-los, junto às noções da Teoria do Discurso que serão mobilizadas para análise da produção discursiva dada ao significante EMI, demandas e antagonismos, em um quadro para uma melhor visualização da leitura por nós proposta. Apesar de utilizarmos essa opção metodológica para apresentação desses elementos, o fazemos conscientes de estarmos andando em uma linha tênue, em que se corre riscos, entre eles, o de fechar a significação, o que fere a dinâmica da pesquisa na perspectiva da Teoria do Discurso e que temos defendido ao longo desse texto. Mas entendemos que esse “instante” de estabilidade nos permite fixar, provisoriamente, essa significação, para que também seja possível apreendermos os ruídos de fundo, a dinâmica subjacente que tensiona essa produção (SALES, 2018). As dificuldades de fazer uma leitura como essa são muitas, especialmente por entendermos que, apesar de a normatização produzir uma hegemonia em torno de um discurso, na perspectiva com a qual operamos, discurso é texto e prática, assim, essa tradução estará em um constante movimento, um movimento que em alguns momentos pode ser visto como rejeição, mas como esclarece Laclau (2011) “[…] a rejeição do outro não é a eliminação radical, mas uma renegociação constante das formas de sua presença” (p. 60) e como alude Macedo (2019) “é sempre possível perturbar os consensos” (p. 43), “ampliar a visibilidade dos antagonismos e complicar as hegemonias” (p. 41) e ainda, “Será sempre necessário seguir deslocando aquilo que se apresenta como vitória e continuar expondo as fraturas que constituem os universais” (p. 41).

Como o currículo pensado para o EMI será lido por cada *campus*, professor e aluno do IF Baiano, é algo ainda a ser acompanhado. No entanto, é possível afirmar que as possibilidades de leitura de uma política curricular são tantas quantas sejam os seus interlocutores, o que significa dizer que em cada um dos contextos em que ela adentre, esses entendidos como espaços-tempos específicos em que se dão as significações, nessa pesquisa, no IF Baiano, em cada um dos seus *campi*, novas significações inevitavelmente ocorrerão. O processo de tradução será realizado a partir de uma realidade já dada, com todos os elementos que a compõe, com seus vazios, antagonismos e disputas e nesse espaço de significação sempre em aberto esse/outros texto/textos será/serão produzido/produzidos. Como expõe Burity (2014),

> [...] a política sempre estará marcada pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade. Mais, tudo o que é (foi) está (estava) habitado por uma dimensão de indeterminação e de falta constitutiva, de modo que não está dado numa identidade, num sujeito ou numa posição estrutural o dever-ser do existente. Esse *par-ti pris* cria um limite muito grande a qualquer pretensão de sistematização (BURITY, 2014, p. 60 grifo do autor).

A seguir, o quadro por nós elaborado em que procuramos elementos que envolvem o EMI do IF Baiano no contexto da atual reforma do ensino médio.

**Quadro 3:** Produção de significação para o EMI

| DISPOSITIVO LEGAL | EXCERTO DO TEXTO | NOÇÕES DA TEORIA DO DISCURSO | | PRODUÇÃO DISCURSIVA DO SIGNIFICADO DE EMI |
|---|---|---|---|---|
| | | DEMANDA | ANTAGONISMO | |
| BNCC (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018). | "[…] essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho" (p. 461). | -Redução curricular;<br><br>-Formação profissional antecipada. | -Amplo acesso a produção cultural de conhecimentos;<br><br>-Formação propedêutica. | -A composição curricular do EMI é considerada extensa e ao indicar o excesso de componentes, a sua estrutura é rasurada pela normatização.<br><br>-A formação ofertada no EMI contempla o direcionamento profissional a partir do início do EM. |
| Resolução nº 03/2018. | Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família | -Formação plena e qualificação para o trabalho; | -Formação fragmentada e especificamente propedêutica; | -Definição de uma base curricular comum para o EMI ofertado no |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). | -Abertura da educação para o capital privado. | -Educação com financiamento público para todos. | IF Baiano.<br>-Abertura para que os institutos busquem parcerias privadas para o financiamento de projetos. |
| Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (FDE/CONIF, 2018). | "[...] não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede" (p. 12). | -Exclusão do EMI da reforma do Ensino Médio. | -Regulamentação do EMI a partir da BNCC. | -EMI como Educação Técnica e Profissional. |
| Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino Médio. | "[...] o cenário da política educacional tem sido alvo de mudanças consideráveis. Tais mudanças trazem grandes impactos para as instituições de ensino, que precisam reestruturar-se para atender às novas exigências legais. | -Ajuste curricular com flexibilização de componentes. | -Autonomia dos *campi* na estruturação dos currículos do EMI. | -EMI como uma das modalidades de oferta da Educação Básica que oferta o itinerário V proposto na reforma. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | A exemplo, citamos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Reforma do Ensino Médio, que deliberam a respeito da reorganização curricular, com vistas a uma flexibilização no percurso formativo dessa etapa da educação Profissional Técnica de Nível Médio" (p. 8). | | | |
| Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino Médio. | "[…] construção de um currículo mais flexível, inclusivo, que prima pela qualidade de vida, bem como pela formação dos(as) nossos(as) estudantes. Nesse sentido, esta minuta preconiza a importância da construção coletiva e participativa dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a partir do que já é oferecido pelo IF Baiano, visando à simetria nas matrizes curriculares" (p. 7) | -Qualidade da educação;<br><br>-Padronização curricular. | -Vinculação da qualidade da educação à definição de uma base comum curricular;<br><br>-Diferença. | -Base curricular comum do EMI ofertado pelos IF Baiano padronizada. |

Fonte: Elaboração das autoras, 2020.

A Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) estabelece em seu Capítulo I, que versa sobre "Objeto e Finalidade", art. 5º que os cursos de EPTNM: "[...] têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências

profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais" (p. 2). Como pode ser lido pelos excertos de quatro dos textos políticos que embasam legalmente traduções do Novo Ensino Médio no IF Baiano, há elementos neles textualizados em que a concepção de EMI explicitada na resolução indicada promove uma aproximação entre o proposto na reforma e uma significação de EMI, o que, no entanto, não nos habilita dizer que rasuras não são produzidas no seu desenho advindas da reforma.

Apontamos duas cadeias discursivas que podem ser construídas na significação dada ao significante EMI no contexto da reforma. Uma é a de "Definição de uma base comum curricular" e outra que estabelece o "EMI como modalidade do Ensino Médio que oferta o itinerário V". Na sequência, referenciadas na Teoria do Discurso, indicamos demandas e antagonismos que constituem essas cadeias na produção de significação para o EMI a partir dos textos políticos do Novo Ensino Médio.

Escolher a Teoria do Discurso como concepção teórico-metodológica que orienta uma pesquisa, como dito ao longo desse texto, é se propor a romper com verdades prontas e acabadas, abrir possibilidades de leitura em que a significação dada a um discurso se constrói de forma contextual, em uma estrutura que só se estabiliza de forma provisória e contingente.

Ao pensar no processo de significação como contingente e provisório, entende-se também:

> […] a precariedade e a incerteza são constitutivas das políticas, corroendo a imagem de que se trata de um projeto sólido, imutável, transparente e muito bem acabado. Como toda norma, a política é performativa – só existe em funcionamento, quando reiterada – e, como corolário, seus efeitos não são determinados, sendo possível que "modos de corporificação" informados pelas normas "se provem formas de contestá[-las], até mesmo de rompê-las" (BUTLER, 2018 *apud* MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 744 grifos da publicação).

Assim, o que se apresenta na leitura dessas cadeias de equivalência em torno do significante EMI pós-reforma, é uma significação dentre tantas outras possíveis. Demandas e antagonismos que localizamos se movem em muitas outras articulações discursivas que constituem cadeias de equivalências para significação desse e/ou de outros significantes que se universalizam.

### 3.1 Definição de uma base comum curricular

Ao indicar o “excesso” de componentes curriculares do EM como um dos seus “gargalos”, a BNCC sustenta a fundamentação do modelo curricular padronizado e centralizado em dois componentes curriculares – Português e Matemática -, não, coincidentemente, aqueles que balizam as avaliações nacionais e internacionais das quais os alunos brasileiros participam (PISA e IDEB). Construções discursivas construídas na associação de um currículo comum ao desempenho metrificado com instrumentos avaliativos aplicados em momentos estanques nos remetem ao apontado por Lopes (2006):

> Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome de sua atuação como formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (LOPES, 2006, p. 46).

Esse é um dos aspectos que coloca em embate a proposta de simetria curricular em uma base comum curricular com obrigatoriedade ao longo de seu ciclo para apenas os dois componentes curriculares já citados. Os resultados do PISA, recentemente divulgados, correspondentes às avaliações realizadas em 2018, apontam os Institutos Federais com um desempenho acima da média nacional em todos os componentes avaliados. Esse questionamento é um dos antagonismos das demandas da cadeia discursiva que defende parâmetros de qualidade para a educação, definidos pela quantificação que poderá ser alcançada com um currículo padronizado em uma base. Se assim o fosse, tomando os resultados de instituições públicas brasileiras, em debate aqui, as que integram a Rede Federal, não falaríamos em “redução” curricular, mais lógico seria falarmos da sua ampliação, tal qual ocorre nessas instituições. Lima Filho e Moura (2017), fazem referência a essa política por eles nomeada de “política de terra arrasada” (p. 12) e sustentam essa posição referendados em Borges (2016):

> Depois de “equivocadamente” deixar os institutos federais de fora da divulgação de resultados do Enem, o MEC minimiza o bom desempenho das escolas públicas federais em outra avaliação: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países. Em meio ao lamentável resultado as escolas federais obtiveram ótimos índices. Se a rede federal de ensino fosse um país, em Ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o “país das federais” ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Apesar disso, o ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu

> discursar sobre o "fracasso retumbante" da educação brasileira, passando ao largo — pela segunda vez — dos bons índices apresentados pelas federais (BORGES, 2016 *apud* MOURA; LIMA FILHO, p. 127 grifos da autora).

Questões outras, como acesso à estrutura física que atenda demandas, recursos tecnológicos, formação de qualidade aos professores, programas que estimulem e garantam condições de acesso e permanência dos alunos, precisam ser instituídas, também, como políticas públicas educacionais.

Ao tensionar políticas curriculares em torno do Ensino Médio brasileiro com foco na atual normatização, uma questão que se destaca para análise é justamente a contextualização que levou o discurso do currículo comum a se hegemonizar. As redes constituídas em torno de significantes vazios como "justiça social" e "qualidade da educação" têm sido apontadas por diversos estudiosos das políticas curriculares, sendo Macedo (2009, 2016) a aqui tomada como referência, os articuladores de muitas das demandas da educação. Essas articulações, pelo que a autora tem pesquisado, não estão restritas a um contexto partidário ou até mesmo geográfico.

Ao mapear as tentativas de constituição de uma base curricular comum no Brasil, Macedo (2016) indica a influência, desde a década de 1990, dos movimentos ocorridos em países europeus, africanos, asiáticos, com desdobramentos nos Estados Unidos e América Latina. Ao longo de duas décadas, essas articulações, em um mesmo contexto ou em uma possível descontextualização, mantiveram ou constituíram cadeias de equivalências que tornaram possível a ideia de que um currículo comum seria o ponto nodal a partir do qual a "justiça social", "a qualidade da educação", a "emancipação do sujeito", seriam alcançadas. Nas palavras de Pereira (2019):

> Trata-se de pensar o currículo como instrumento de normatização e de controle das diferenças, concepções que têm caracterizado as políticas de currículo em curso no mundo, uma tendência que pode ser explicada pelas tentativas de implementação/imposição de currículos únicos projetados como "a solução mais adequada para os problemas educacionais" (PEREIRA, 2019, p. 916 grifos da autora).

É importante considerar que na articulação das cadeias de equivalências que permitem que um discurso se torne hegemônico, diferentes demandas são mobilizadas em articulações que têm a diferença como elemento constitutivo, são heterogêneas e, por vezes, até contraditórias. Nas Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino

Médio, documento produzido pelo IF Baiano, é possível identificar a redução do número de componentes da base comum como uma das demandas também da instituição ao apontar o grande número de componentes como uma das causas de adoecimento dos alunos, conforme expõe o recorte a seguir:

> […] os(as) estudantes apresentam dificuldades […] reclamam da sobrecarga de atividades acadêmicas e da falta de tempo, dentro dos dias letivos, para a realização de atividades extraclasse, de estudos complementares e até mesmo de momentos de lazer.
> [...] tem sido latente, no IF Baiano, o aparecimento de situações de adoecimento dos(as) educandos(as), nos diferentes campi, situações comprovadas por meio de relatórios e de atestados médicos […] (IF BAIANO, 2020, p. 7).

Ainda nesse mesmo texto político, a definição de uma base comum é um dos aspectos que produzem rasura na significação de EMI. Até então, cada um dos *campi* tinha, guardando as determinações estabelecidas pelas normatizações, em especial as diretrizes nº 06/2012, autonomia de organizar a matriz curricular dos seus cursos integrados, tanto na parte técnica quanto no chamado eixo estruturante, composto pelos componentes curriculares que correspondem na nomenclatura atual a Base Comum Curricular (BCC). Com o processo de tradução da reforma do ensino médio, nas Orientações Pedagógicas, a partir de levantamento feito junto aos *campi*, se estabeleceu um padrão para essa matriz, limitando a autonomia das instituições à escolha de disciplinas para composição do eixo, nomeado na matriz de integrador, além de promover uma significativa redução da carga horária total do curso. É importante que se enfatize que essa redução é também uma demanda do IF Baiano:

> Atualmente, o menor número de componentes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio é 47 (quarenta e sete), e o maior é 58 (cinquenta e oito). A menor carga horária dos componentes obrigatórios é de 3.037 (três mil e trinta e sete) horas, e a maior carga horária, incluindo os componentes curriculares optativos e o estágio, é de 3.800 (três mil e oitocentas) horas (IF BAIANO, 2020, p. 7).

Como a redução da carga horária foi bastante acentuada e no caso do IF Baiano o eixo técnico já funciona conforme estabelecido pelo catálogo de cursos técnicos, o ajuste de carga horária é específico para o eixo estruturante, agora BCC.

Na tabela a seguir, é possível acompanhar a proposição de simetria que consta do documento orientador. Nela estão registradas as cargas horárias adotadas para o EMI de cada

*campus* e a simetria com a menor delas, em linhas gerais, para cada componente, foi selecionada o menor número de horas.

**Tabela 2** - Comparativo de carga horária dos componentes curriculares do núcleo estruturante em vigência

| Campus | CARGA HORÁRIA BASE COMUM ATUAL/COMPONENTES CURRICULARES | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | L. Port. | Química | Física | Biologia | Matemática | Geografia | História | Educ. Física | Inglês | Filosofia | Sociologia | Arte | TOTAL |
| Alagoinhas | 240 | 200 | 200 | 200 | 240 | 200 | 200 | 80 | 80 | 120 | 120 | 40 | 1920 |
| Lapa | 300 | 200 | 200 | 200 | 300 | 167 | 200 | 66 | 100 | 99,9 | 99,9 | 67 | 2000 |
| Catu | 267 | 200 | 200 | 167 | 266 | 167 | 167 | 133 | 100 | 99,9 | 99,9 | 67 | 1934 |
| Magabeira | 267 | 200 | 200 | 200 | 300 | 200 | 200 | 100 | 133 | 99,9 | 99,9 | 100 | 2100 |
| Guanambi | 240 | 200 | 200 | 200 | 240 | 200 | 200 | 160 | 80 | 120 | 120 | 80 | 2040 |
| Itaberaba | 280 | 200 | 200 | 200 | 280 | 200 | 200 | 160 | 80 | 120 | 120 | 80 | 2120 |
| Itapetinga | 300 | 200 | 200 | 200 | 300 | 200 | 200 | 133 | 133 | 100 | 100 | 100 | 2166 |
| Santa Inês | 267 | 200 | 200 | 167 | 267 | 167 | 167 | 133 | 100 | 99,9 | 99,9 | 67 | 1935 |
| Bonfim | 240 | 240 | 240 | 200 | 240 | 200 | 200 | 80 | 80 | 120 | 120 | 80 | 2040 |
| Serrinha | 267 | 200 | 200 | 167 | 267 | 167 | 167 | 133 | 100 | 99,9 | 99,9 | 67 | 1869 |
| Teixeira | 300 | 200 | 200 | 200 | 366 | 200 | 200 | 133 | 133 | 99,9 | 99,9 | 67 | 2199 |
| Uruçuca | 333 | 200 | 200 | 200 | 300 | 200 | 200 | 133 | 200 | 99,9 | 99,9 | 67 | 2233 |
| Valença | 267 | 200 | 200 | 167 | 267 | 167 | 167 | 133 | 99,9 | 99,9 | 99,9 | 67 | 1935 |
| Menores CHs | 240 | 200 | 200 | 167 | 240 | 167 | 167 | 66 | 80 | 99,9 | 99,9 | 40 | 1767 |
| Proposta de Reorganização Curricular | | | | | | | | | | | | | |
| BCC | 231 | 196 | 195 | 195 | 231 | 196 | 196 | 80 | 80 | 80 | 80 | 40 | 1800 |
| Diversificada | 120 | | | | | | | | | 20 | 20 | 40 | 200 |
| Total | 351 | 196 | 195 | 195 | 231 | 196 | 196 | 80 | 80 | 100 | 100 | 80 | 2000 |
| Legenda | | | | | | | | | | | | | |
| | Carga Horária dos Componentes Curriculares da Base Comum que será preservada e/ou complementada | | | | | | | | | | | | |
| ★★★ | Leitura e Produção Textual | | | | | | | | | | | | |
| ★★★ | Filosofia e Sociologia da Ciência, da Técnica e da Tecnologia | | | | | | | | | | | | |
| ★ | Música | | | | | | | | | | | | |

Fonte: IF BAIANO, 2020

Por esses atravessamentos, percebemos que a significação de EMI é rasurada. Os *campi* perdem a autonomia que até então possuíam para estruturarem e definirem a organização dos cursos ofertados, é o projeto do currículo comum que "opera tentando estancar a luta política curricular sempre situada nas escolas, por meio da ideia de que seria possível uma solução única para contextos não apenas diferentes como desiguais" (LOPES; MOREIRA, 2020, p. 305). Tal ação parece desconsiderar o fato de que, como refletem as mesmas autoras, "nenhum discurso é capaz de eliminar o diferir que marca a discursividade" (p. 299).

A possibilidade de instituir uma normatização curricular comum a todo o território brasileiro seria, no registro teórico aqui considerado, uma impossibilidade, pela própria incapacidade de se prever a necessidade do outro e imprevisibilidade do social, como pontua Lopes (2013) "se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os

projetos de formação para uma dada sociedade são contestados" (p. 18) e estarão sujeitos a leituras que levarão a tantas outras significações.

Estabelece-se, assim, uma relação antagônica entre a ideia de "currículo comum" universalizado pela base, e a "diferença", exterior constitutivo que a ela se antagoniza. Ao procurar fixar um sentido para esse novo currículo do Ensino Médio Integrado, tendo como demanda uma base curricular comum, a diferença, seu antagônico, é excluída da cadeia de equivalência que universalizou. Essa demanda se estabelece como um exterior constitutivo que manterá essa significação em constante estado de tensionamento.

Na constante disputa por significação que constitui o campo político-social, significantes vazios como justiça social, qualidade da educação e sujeito emancipado, que preenchem, contingencialmente, a articulação hegemonizada em torno da reforma do Ensino Médio, são tensionados pelo exterior constitutivo "diferença". Ao tensionar a questão posta do "sujeito emancipado", a problematização de Laclau (2011, p. 152) feita nos termos, "Se toda emancipação tem de se constituir como poder, há uma pluralidade de poderes – e em decorrência, de emancipações contingentes e parciais", para um sujeito descentrado, sem identidade fixa, não é possível se defender "projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social" (LOPES, 2012, p. 4), pois, assim, o social está sendo pensado como estrutura fixa, preso a um fundamento. Macedo (2015), em sua leitura do uso da busca por justiça social como argumento para se estabelecer uma base curricular comum para o país, reflete:

> A justiça social não é uma promessa a ser cumprida, como define Derrida (2005) em relação à democracia, ela é da ordem do porvir, jamais poderá ser atingida de uma vez por todas. Ela precisa ser constantemente perseguida e é, nessa trajetória de constituí-la, que ela se faz para cada sujeito singular. Como promessa, ela se torna uma ideia reguladora que mata a sua própria possibilidade de existir. A regulação não fala a sujeitos concretos, ela projeta seres humanos genéricos, iguais, em relação aos quais a noção de justiça não se aplica. A justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude (MACEDO, 2015, p. 904).

As políticas de currículo, quando significadas em um campo político, são produtoras de sentidos, são destituídas de verdades fundantes. Elas desestabilizam consensos, geram antagonismos, dissensos e exclusões (LOPES, 2013) estão atuando em um terreno do indecidível e toda e qualquer fixação estabelecida será contingente. Demandas excluídas dessa cadeia, que veem outro/outros caminho/caminhos para significar justiça social ou

qualidade da educação, entram em processo de disputa política por significação e esses são impregnados de sentidos cambiantes e deslizantes.

### 3.2 EMI como modalidade do Ensino Médio que oferta o itinerário V

Considerando o contexto nacional em relação à reforma do ensino médio, caso a base estabelecida para o currículo não indicasse uma redução das disciplinas que têm em sua formulação, a discussão de questões epistemológicas de formação humana integral como as ciências humanas; os itinerários formativos apontados como de livre escolha do aluno já não viessem restritos na maior parte das instituições públicas do país pelas limitações de recursos humanos e estruturais, pudesse se dar à reforma, significações outras que não a que a colocam no *roll* daquelas que asseveram ainda mais a dualidade do ensino médio brasileiro, nas palavras de Moll (2017, p. 63) "a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior". O próprio texto da Resolução nº 03/2018, no artigo 12 que trata sobre os itinerários formativos, sustenta essa leitura:

> § 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 7).

É preciso considerar se adolescentes de 14, 15 anos (idade prevista para entrada no ensino médio) possuem, realmente, referenciais que lhes permitam realizar uma escolha com um impacto substancial para a sua vida tão cedo. Em um sistema educacional precário como o nosso, seria plausível para alunos oriundos de um ensino fundamental com tantas lacunas, realizarem, já no início do EM, essa escolha? Moura e Lima Filho (2017) atentam para o fato de que o itinerário técnico e profissional, o qual se acredita ser a abertura explícita para atuação da iniciativa privada na educação pública no Brasil, ter um caráter de aligeiramento e operacionalidade visando apenas à formação para o mercado de trabalho, especialmente por perceberem na subtração de conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais que os egressos desse itinerário estarão sujeitos, uma, dentre as tantas dificuldades para acessarem o ensino superior.

Saindo de um contexto nacional de Ensino Médio para nos atermos às especificidades do EMI, e assim avançarmos na questão de pesquisa, como o EMI é significado nas traduções do Novo Ensino Médio no IF Baiano, o que os excertos suscitam é a ênfase dada na regulamentação à profissionalização técnica no EM, essa, uma das características do EMI. A ampliação do tempo escolar para 1800h anuais; a contratação de profissionais de notório saber para atuarem na área técnica; abertura para que parte da carga horária do itinerário técnico e profissional seja ofertado em parcerias com outras instituições entram em relação antagônica com a formatação que o EMI dos IFs tem até então. Vejamos: para o EMI, a alteração na carga horária significa redução, não ampliação, haja vista, pela LDB 9.394/96, a carga horária prevista para a base comum ser antes de 800 horas anuais, perfazendo um total de 2400 horas, agora essa carga horária passa a 600 horas anuais, chegando a 1800 horas, no IF Baiano essa carga horária, em alguns cursos, chegava até 2.233h; como os *campi* são constituídos por corpo docente com formação específica em sua área de atuação, a contratação de profissionais sem habilitação específica para o eixo técnico e profissional, sinaliza uma possível precarização da formação, com eventual impacto no incentivo à pesquisa, um dos tripés da instituição, consequentemente reforçando, "aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora" (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125). Em relação às parcerias, na leitura de estudiosos da área, como Moura e Lima Filho (2017), é mais um passo em direção à privatização da educação:

> […] na prática funcionam como meio de transferir recursos públicos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a iniciativa privada. Não é sem razão que figuram entre os principais apoiadores da reforma a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e empresas privadas (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125-126).

Para além das questões privatistas, parafraseando Cardoso (2017) ao levantar questionamentos, no contexto de leitura das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, quanto ao aspecto da concomitância de oferta da educação técnica e profissional em diferentes instituições, poderíamos também interrogar em relação a essas parcerias, os aspectos pedagógicos. Seria possível manter princípios unitários entre instituições que não têm comunicação entre si, em que sua equipe de gestores e docentes não realizam um planejamento pedagógico coletivo? Ressalta-se,

ainda, “que muitas dessas instituições de educação profissional e técnica se pautam, historicamente, por princípios filosóficos, políticos e pedagógicos divergentes” (CARDOSO, 2017, p. 175) e mesmo compartilhando desses princípios, não consideramos possível que essa unicidade seja alcançada, pois, ainda assim, estaríamos lidando com as questões contextuais que perpassam cada uma dessas instituições.

No caso dos IFs, como os mesmos já são institucionalmente responsáveis pela oferta de Educação Técnica e Profissional, as parcerias se constituem por outro viés. A desresponsabilização do Estado se materializaria na implementação de projetos em que as instituições se autofinanciariam pela captação de recursos feita através da oferta de serviços, como proposto pelo projeto do governo federal, via MEC, “Future-se” ou mesmo das chamadas “Fundações” que já são realidade em muitas instituições públicas de educação, entre elas institutos federais. Em relação ao IF Baiano, a discussão sobre as Fundações de Apoio se intensificou em 2020, com objetivo de se criar uma para essa instituição. O projeto “Future-se” em todas as suas versões (três até agora), é voltado para o Ensino Superior, mas, especificamente, para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Os IFs, como parte dessas instituições, também estão inclusos no programa. A referência, aqui feita ao projeto, se deve pelas incertezas da forma que a proposta, caso aprovada, possa interferir, no contexto dos IFs, na oferta do EMI. O questionamento adquire relevância por estar entre as implicações do “Future-se”, a perda da dedicação exclusiva (DE) de docentes, uma das fomentadoras das atividades de pesquisa nessas instituições de ensino. Por estar verticalmente inserido na organização dos IFs, o EMI é diretamente influenciado pelo contexto em que a oferta dos outros níveis também se dá, haja vista, contar com a mesma estrutura e, o mais importante, mesmo quadro docente, designado de professor EBTT.

Não nos estenderemos na discussão sobre o impacto desse projeto, ainda em tramitação no Congresso, ou mesmo a criação de Fundações de Apoio no contexto do IF Baiano por ampliar demais o foco da nossa pesquisa, mas acreditamos ser esse, um campo necessário para leitura e discussão. O que podemos afirmar, no entanto, até por estar explícito na fundamentação do projeto, é o seu caráter neoliberal e o objetivo de vincular as IFES às demandas do mercado. O empreendedorismo e inovacionismo são premissas que sustentam a proposta e o financiamento do ensino e pesquisa via ações privadas e privatistas, valendo da reflexão de Corrêa e Morgado (2020), “No fundo, constrói-se a ideia da inoperacionalidade e incapacidade do setor público, de modo a criar condições para fazer florescer e consolidar o setor privado” (p. 248).

Para quem se propõe a acompanhar a produção de sentidos como algo dado e estável, a definição de Curso Técnico de (a especificação altera-se em cada *campus*/curso) Integrado ao Médio, convencionalmente, EMI na Rede Federal, poderia se posicionar, facilmente, quanto à sua significação, considerando a legislação brasileira que a regulamenta, como uma formação técnica que é oferecida justaposta com o ensino médio. No entanto, em um processo em que a produção de significação se faz "com disputas por significação" em que se procura fixar um fundamento, nesse caso, a profissionalização no Ensino Médio, demandas, que são excluídas dessa cadeia de articulações, usando significantes que não estabilizam sua significação – significantes flutuantes[15] – procuram de alguma forma conter o movimento de significação, com o intento de cessar a produção de sentidos e dessa forma manter sua significação estabilizada, ou seja, garantir que o Ensino Médio Integrado seja associado à profissionalização no Ensino Médio em uma concepção de formação integral e não apenas uma formação técnica justaposta à formação básica.

> A **BNCC** trata apenas dos conhecimentos gerais, não estando vinculada à formação profissional. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil é uma necessidade e precisaria estar disponível aos estudantes que por ela optassem. No entanto, teria que se assegurar uma oferta de qualidade, que respondesse ao contexto das mudanças no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, garantisse a formação geral, científica e humanista. O país tem efetivamente essa possibilidade por meio do **Ensino Médio Integrado - EMI**, isto é, a educação profissional integrada ao Ensino Médio. A reforma em curso propõe que a formação técnica e profissional seja um dos itinerários formativos do **Ensino Médio**, podendo ser oferecido por meio de parceria com o setor privado, em duas trajetórias concomitantes. Isso é o que destrói a ideia de integração entre formação profissional e formação científica básica. Mais um retrocesso, portanto, em relação ao que vinha sendo feito (SILVA, 2018, REVISTA IHU ON-LINE grifos da autora).

A estrutura do EMI é tensionada e no processo de tradução ele acaba por se aproximar da formação técnica profissional mercantilizada e ter sua relação com uma formação humana integral que seus documentos postulam como ser seu objetivo, rasurada.

> Art. 12 V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de

[15] Significantes flutuantes na Teoria do Discurso são produzidos a partir da ideia de deslocamento que perpassa a produção de significação. Eles representam "a falta (a plenitude ausente no interior da estrutura)" (LACLAU, 2011, p. 143) e flutuam entre fronteiras antagônicas de formações discursivas procurando fixar sentidos.

> vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018a, p. 7).

Por mais que se reconheça o caráter mercadológico que está na origem da criação dos IFs, é inegável que as condições estruturais, corpo docente com formação específica assegurada, programas que favorecem a permanência do aluno e uma base comum que contempla as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento têm possibilitado que esse viés seja, de certa forma, amenizado, não engessando a trajetória escolar dos alunos do EMI. Nos documentos que apresentam o itinerário V, no entanto, como ilustrado pelo excerto, a neoliberalização da proposta parece-nos acentuada e mais difícil de ser transgredida nos processos de tradução, é como se a passagem pelo itinerário escolar passasse a ter objetivo finalístico que seria a inserção em um mercado de trabalho instável, sem garantias sociais, reforçando o caráter individualista que marca o contexto neoliberal.

Como o processo de tradução da reforma do EM ainda não se estabilizou, e a "guerra de interpretações" (LACLAU, 1996 *apud* PEREIRA, 2019, p. 915) é parte do jogo de poder pela significação, muitos deslizamentos de sentidos ocorrerão, mas, de forma contingente e provisória, o que temos aqui são traduções em que a dicotomia entre formação básica e profissional nos parece, institucionalmente, acentuada, com uma significação de EMI no IF Baiano, altamente influenciada por essa cadeia de equivalências.

Silva (2016), em entrevista divulgada na página da ANPED, afirma que a "oferta do **EMI** está atualmente quase restrita aos Institutos Federais e foi colocada em risco com a atual **reforma do Ensino Médio** (Lei 13.415/17 que resultou da MP 746/16)" (PORTAL ANPED, grifos da publicação). O que é discutido pela pesquisadora na entrevista, é um dos pontos que tem movimentado o processo de tradução da reforma do ensino médio no contexto da Rede Federal. O CONIF se posicionou – como já explicitado neste texto – contrário às alterações propostas na nova política curricular do Ensino Médio e nas Diretrizes Indutoras que subsidiam as instituições vinculadas quanto às alterações recomendadas pelo conselho como prioritárias para o fortalecimento do EMI, deixa tal posicionamento registrado.

A nossa leitura, a partir da Teoria do Discurso, entende essa textualização feita pelo CONIF como um discurso construído com o objetivo de reforçar um posicionamento político que quer excluir do discurso que se universalizou pela reforma o EMI, valendo-se da dupla

normatização da modalidade construída desde a promulgação da LDB 9.394/96 e reforçada por outras bases legais como a Lei nº 11.892/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

> A análise da legislação indica os fundamentos ontológicos de educação que orientam os cursos técnicos integrados, bem como a base legal que determina sua oferta, em especial a Lei nº. 11.892/2008 e a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, a legislação educacional vigente garante a continuidade de oferta, mesmo com a edição da Lei nº. 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (FDE/CONIF, 2018, p. 03).

Dessa forma, a tradução ocorre em um contexto marcado por conflitos e o que pode ser acompanhado pela mobilização desses textos elencados pelo CONIF, que advêm de diferentes períodos, é o interesse "[...] de analisar os deslizamentos de sentido, as incoerências, os conflitos e as tentativas fragmentadas de estabilização que se multiplicam em um processo de crise e disputa hegemônica" (OLIVEIRA, 2018, p. 194), reforçando tal leitura, Lopes (2019) atribui esses embates a "relações de poder que limitam os possíveis sentidos, a interpretação tem seus limites contextuais, sendo sempre associada às dinâmicas contingentes" (p. 61).

Esses deslizamentos de sentidos, o caráter contingente das demandas pode bem ser acompanhando quando, no início do governo Lula (2003-2011), que é marco para as articulações em torno de uma formação de ensino médio que integre base propedêutica e profissional, se tem fortes articulações para que a separação entre educação profissional e educação básica, expressa na LDB 9.394/96, fosse rompida. Nas palavras de Cardoso (2017):

> A superação da dicotomia entre educação básica e educação profissional é um dos sentidos centrais de integração disputados pelos defensores do projeto de ensino médio integrado que vinha sendo costurado desde o início do Governo Lula, no contexto das mobilizações para a revogação do Decreto 2.208/97 e para a aprovação do Decreto 5.154/2004. Essa discussão foi pautada em inúmeros documentos oficiais e eventos realizados sob a coordenação do MEC que tiveram o objetivo de estabelecer e difundir os princípios e as concepções fundantes deste projeto, assim como de orientar a sua construção metodológica (CARDOSO, 2017, p. 166).

Esse recorte ilustra o caráter contextual que temos, ao longo deste texto, enfatizado como sendo característica das demandas e do processo articulatório. Se antes, reconhecer a educação profissional como educação básica era uma demanda, agora, por meio do posicionamento do FDE/CONIF (2018), o "afastamento" é mobilizado como ponto nodal para se articular demandas pela significação de EMI fora da nova reforma do ensino médio.

Mesmo se referendando nas diretrizes do CONIF, o IF Baiano desencadeia o seu processo de tradução num contexto em que também está em debate a reforma do Ensino Médio. Temos, então, traduções construídas em torno de diferentes discursos e que, como toda leitura, é incontrolável. Está textualmente expresso nas Orientações produzidas pelo IF Baiano para subsidiar seus *campi* na reformulação do EMI que a BNCC é um dos textos políticos de referência e que ela impele a instituição a fazer as adequações solicitadas. No documento orientador produzido pelo IF Baiano, logo após citar diretamente, trechos da Lei nº 13.415/17 e da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que indicam a obrigatoriedade de todas as instituições da Educação Básica que ofertam ensino médio, sejam elas da rede federal, estadual ou municipal de implantarem a Base Nacional Comum Curricular, se posiciona nos seguintes termos:

> A partir do exposto, fica evidente a necessidade de as instituições atenderem às determinações da Reforma do Ensino Médio, principalmente, no que diz respeito aos procedimentos e cronograma definidos nos termos do art. 12 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e no Art. 35, Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. No que se refere ao prazo, a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, de 17 de dezembro de 2018, reforça, no seu art. 12, que as instituições ou redes escolares devem alinhar seus currículos e suas propostas pedagógicas à BNCC-EM de forma imediata e que a adequação dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até o início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022 (IF BAIANO, 2020, p. 9).

Mesmo compondo a mesma cadeia articulatória, a que aponta ajustes curriculares como demanda pelo fortalecimento do EMI, as traduções do IF Baiano se antagonizam ao proposto nas diretrizes indutoras do CONIF em relação a esse ajuste curricular como normatizado pela BNCC. Isso ocorre porque, mesmo estando em uma mesma articulação, as diferenças não são apagadas, elas continuam a fazer parte dos processos, a prática articulatória busca, justamente, integrar e estruturar os diferentes elementos "[...] em sistemas discursivos de associação e diferenciação" (OLIVEIRA, 2018, p. 177). Valemo-nos das contribuições de Laclau e Mouffe (2015) para dar maior clareza a essas noções,

> No contexto dessa discussão, chamaremos *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.178 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 177-178 grifos na publicação).

Nessa articulação, que procura produzir um discurso de significação para o EMI, podemos dizer que há *elementos,* ou seja, diferenças que se manifestam entre o posicionamento do CONIF e aquele expresso no texto político produzido pelo IF Baiano. Isso ocorre porque a estabilização do discurso ainda não ocorreu e diferenças de significação produzidas em um diferente espaço-tempo, que chamamos de contexto IF Baiano, ocorre motivado pelos antagonismos que estão fora da articulação que produziu o discurso do CONIF e começa a tensioná-lo. Esse tensionamento não significa, no entanto, que a cadeia articulatória que defende o fortalecimento do EMI será desarticulada, o que ocorre é a necessidade de trazer *elementos* que a princípio estavam fora para a articulação a fim de assegurar que a cadeia articulatória não seja desfeita, mas absorva algumas outras demandas. No jogo da significação, toda luta "[…] está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade" (LACLAU, 2011, p. 7), ela faz parte do jogo político em que se produz discurso.

### 3.3 Entre demandas e antagonismos, uma possível significação

O EMI, mesmo apresentando rasuras em sua estrutura provocadas pela reforma do EM, especialmente em relação ao ajuste da carga horária, que traz impacto direto nos moldes da oferta de componentes da base comum que se estendiam nos três anos de formação e passaram a sê-lo em apenas dois desses anos, mantém suas características de educação profissional e técnica em integração ao ensino médio. Ao contrário do que pode acontecer em muitas escolas da rede pública que, ao ofertarem o itinerário V – Formação Técnica e Profissional – poderão (e provavelmente assim será) fazê-lo sem continuidade, por contar com parcerias público-privadas, o EMI dos IFs manterá a integração da formação:

> Cabe ressaltar que as expressões cursos integrados, cursos técnicos integrados ou ensino médio integrado referem-se ao que a LDB denomina de educação profissional técnica de nível médio na forma articulada ao ensino médio. O Parecer CNE/CEB nº. 11/2012 explicita que, no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular (FDE/CONIF, 2018, p. 03).

A ênfase na articulação entre a formação propedêutica e profissional que permeia

todo o documento produzido pelo FDE/CONIF (2018) estabelece um posicionamento político frente à reforma do ensino médio, por meio do fortalecimento da oferta de EMI. Alinhado com esse discurso, o IF Baiano em seu documento orientador, procura vincular os ajustes propostos na matriz curricular de referência à necessidade de reforçar a integração:

> Caberá ao Núcleo Diversificado promover a integração entre formação geral e técnica, científica e cultural, a qual é basilar para o currículo integrado entre ensino médio e formação técnica e profissional. Portanto, faz-se necessário que na construção da proposta de componentes curriculares do referido núcleo viabilize a integração entre estas formações, evitando, dessa forma, que se tornem isoladas (IF BAIANO, 2020, p. 16).

Em outra passagem, as Orientações ressaltam, ainda, que o processo de reformulação curricular, ora desencadeado, "também será um momento de repensar a formação técnica e profissional na perspectiva da integração entre a Base Comum Curricular, a parte diversificada e o eixo tecnológico" (IF Baiano, 2020, p. 20). Lemos nesses excertos que traduções da reforma em curso no IF Baiano procuram caminhos que mantenham a presença dos componentes que a atual reforma procura limitar e o faz utilizando-se dos espaços ditos como de flexibilização, no chamado Núcleo Diversificado Integrador e nos Componentes Diversificados Eletivos. Não deixamos de apresentar a nossa frustração em ter disciplinas como Filosofia e Sociologia que, para serem asseguradas na oferta de mais um ano da escolarização, são "encaixadas" no Núcleo Diversificado Integrador como "Filosofia e Sociologia da ciência, da técnica e da tecnologia". Componentes que, até então, eram trabalhados por docentes com formação específica, Filosofia e Sociologia passam a ser agora, ministrados por um único docente que precisará transitar pelos dois campos do conhecimento. Não consideramos esse o espaço a ser ocupado pelas disciplinas, sendo incorporadas de forma "disfarçada" dentro da proposição, mas entendemos essa organização como uma tentativa de transgredir a normatização vigente quanto à oferta.

A leitura dos textos em questão alude que, para além da integração como forma de oferta, o IF Baiano enfatiza nas traduções, demandas por integração significadas como diálogo entre o eixo estruturante (agora BCC) e o eixo técnico e profissionalizante (formação técnica e profissional). É posto como desafio, assegurar que essas duas dimensões da formação dialoguem e se entrelacem para que a "formação humana integral" aconteça. Essa seria, na leitura de Cardoso (2017), uma das significações para o significante integral/integrado no contexto do EMI, conforme destacado no item 2.4 (p. 82) deste texto. O documento do MEC (2010) que apresenta a proposta dos institutos, reflete sobre essa forma

de integração proposta:

> Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL/MEC, 2010, p. 27).

No entanto, a ênfase dada à integração no documento orientador do IF Baiano (2020) direciona a entendê-la como algo que se aparta do fazer pedagógico das duas dimensões em que se organizam o currículo do EMI – BCC e Eixo Técnico e Profissional. O diálogo entre elas seria intermediado, não partiria de uma perspectiva interna e como concepção intrínseca ao trabalho realizado pelos componentes curriculares. É algo que está fora, eles, os componentes, não deslocam suas bases epistemológicas em direção a uma integração que diz buscar a integralidade da formação do indivíduo. O trato com as questões que envolvem o ensino tem nos mostrado as dificuldades enfrentadas ao se propor o deslocamento de qualquer ordem naquilo que está historicamente instituído como sendo o espaço de estudo de cada disciplina.

A organização curricular do ensino médio, e aqui pensando especificamente do EMI do IF Baiano, passa pelo chamado na Teoria do Discurso de deslocamento, nas palavras de Laclau,

> […] toda estrutura (isto é, qualquer sistema de diferenças articuladas) é irremediavelmente cindida, descentrada, por mais coesa, coerente, poderosa que possa parecer. A possibilidade de ser deslocada, isto é, confrontada com aquilo que lhe escapa, com o que ela não pode (ou não quer) incorporar – senão sufocar, esquecer, eliminar -, se coloca, portanto, em cada nova "irrupção" do exterior constitutivo, sem o qual nenhuma estrutura possuiria seu efeito de unidade e identidade (o qual não deve ser buscado num único "outro", claramente definível empiricamente) (LACLAU, 2011, p. 138 grifos do autor).

Um dos maiores desafios em se pensar na integração está justamente na necessidade de lidar com o deslocamento do instituído, pois, sejam quais forem os moldes em que ela se apresente, requer articulação de diferenças. Traduções do IF Baiano da reforma do EM levam ainda a esse deslocamento por questionarem, problematizarem a forma como os elementos integrantes eram, até então, articulados.

Valemo-nos do expresso nas palavras de Mendonça (2009), "mesmo que um discurso

consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um ‘fim da história’” (MENDONÇA, 2009, p. 157). A BNCC com sua pretensa universalização curricular, a Lei nº 13.415/17 como desencadeador normativo da reforma que fragmenta a formação do EM e institucionaliza tantos outros rastros de precarização, ou mesmo os textos políticos que expressam traduções do CONIF e, em específico, a do IF Baiano são discursos contingenciais. Não há garantias que essa hegemonia perdure, a única certeza é que ela será, em algum momento, desfeita para que outros discursos se hegemoneízem.

Ainda com Mendonça (2009), sabemos que “não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais” (MENDONÇA, 2009, p. 157), o que podemos é entrar no jogo da produção discursiva e fazermos com que o processo de tradução dessa, como de toda e qualquer normatização que adentre o espaço escolar, seja vista como o é: uma produção contingencial que não se fecha no escrito, mas faz e se refaz ao se confrontar com as questões contextuais que perpassam o processo de significação.

# 4 CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS E CONTINGENTES

Nesta pesquisa documental, de enfoque pós-fundacional, construída com o arcabouço teórico da Teoria do Discurso, buscamos desvelar as demandas e antagonismos que perpassam traduções do novo ensino médio no contexto do Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia.

Gestada no campo da política curricular, essa considerada como uma produção discursiva que se constitui por meio de disputas e sob a influência de diferentes grupos, conectamos nossa leitura desse campo com estudiosos que apontam uma tendência brasileira em centralizar nas políticas de currículo, as ações para solucionar os problemas da educação.

Referenciamos o entendimento de currículo que delineou nossa pesquisa no proposto por Lopes e Macedo (2011) que o vê como uma produção cultural que se dá em espaço-tempo determinado, ou seja, em contextos específicos, daí até não acreditarmos em currículos de bases únicas como fundamento para política educacional, assim, quando uma política curricular se hegemoneíza, entendemos, que esse será um discurso que, de forma transitória, representará uma concepção de homem, de mundo, de educação.

Situamos nesta produção, as políticas curriculares para a etapa final da Educação Básica como marcadas pela instabilidade e dualidade no que se refere à forma e oferta. Concluímos que há muito permeia nessa etapa, as lacunas em relação à sua capacidade em atender demandas por escolarização dos jovens brasileiros, fazendo-a de forma seletiva, com poucos acessando a etapa ou ainda definindo trajetórias de forma excludente com a oferta de formação técnica para os “pobres” e a propedêutica para os de melhores condições financeiras.

Transitamos por algumas das normatizações que se hegemoneizaram e impactaram na produção de sentido para o ensino médio (EM), tendo como marco temporal, a Constituição de 1988 por essa trazer em seu escopo, a obrigatoriedade de oferta gratuita à Educação Básica. Dessa forma, transitamos pelos decretos 2.208/1997 que veta a oferta articulada entre a formação técnica e propedêutica; o 5.154/2004 que o revoga e institui a possibilidade de integração; a Lei nº 11.892/2008 que cria os institutos federais de ensino, com prioridade para oferta dos cursos de ensino médio integrado - 50% de suas vagas; o PNE (2014-2024) que coloca a ampliação da matrícula no ensino médio como a meta a ser

alcançada.

Entendemos que a reforma do EM, desencadeada pela Lei nº 13.415/17, inscreve mais um capítulo nessa história, agora propondo uma trajetória de formação em que além de reforçar a clássica dualidade, normatiza a organização curricular por meio da BNCC com o intuito de unificar, padronizar os conteúdos da chamada base comum do currículo em todas as escolas do território nacional. Na leitura feita nessa empiria, defendemos, em diálogo com autores do campo, que tal produção se antagoniza com uma leitura de currículo que tem as diferenças como referência, que vê a sua produção como contextual e, por isso, precisa acontecer nas escolas em diálogo com as questões que a permeiam.

Somos instados a reconhecer as reformas curriculares, que se hegemoneizaram no Brasil, como parte de um movimento global, conectado a pressupostos neoliberais. Valemo-nos dos estudos de Ball (2014) sobre redes políticas para dimensionar o papel da chamada nova filantropia na produção dessas políticas. No Brasil, destacamos a Fundação Lemann na articulação, financiamento e propagação da BNCC como documento normatizador da educação básica brasileira. Situamos essa demanda pela produção de currículos comuns dentro de um movimento que se constitui em uma perspectiva neoliberal de educação, de economia, de vida. Por meio das redes políticas, concluímos que as mudanças curriculares se produzem articulando demandas de diferentes setores, prevalecendo o caráter mercadológico.

Sem buscar a exposição linear de fatos, tecemos considerações sobre o PNE (2014-2024), ressaltando nas metas estabelecidas para o EM o desafio de ampliação do acesso diante do corte de investimentos direcionados à educação que tem ocorrido de forma sistemática desde 2018.

No contexto baiano, procuramos caracterizar a oferta de EM a partir das ações pensadas com vínculos em programas nacionais para a etapa como o PROEMI, o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e ainda, como proposto no PEE (2016-2026), o fomento à educação técnica e profissional. Identificamos em nossas leituras a Rede de Educação Técnica e Profissional da Bahia como a segunda maior do país.

Em relação às traduções da reforma do EM, no que pudemos acompanhar do processo, até então, percebe-se atrasos e inconsistências. O modelo adotado está em fase de implantação em escolas nomeadas de “piloto” com lacunas em relação ao desenho curricular, em especial, quanto a eletiva obrigatória, nomeada na proposta de EaD III. Percebemos nas traduções no contexto Baiano, a abertura explícita para que a iniciativa privada estabeleça parcerias, especialmente na oferta dos itinerários formativos.

No contexto IF Baiano, *lócus* da nossa pesquisa, reconstruímos, pontualmente,

alguns aspectos históricos constitutivos da atual configuração da instituição e a apresentamos como parte da Rede Federal de Ensino, caracterizada pela oferta verticalizada de formação. Ao nos referirmos à significação dada ao significante "integrado" que designa o ensino médio aí ofertado, concluímos a partir de Civiatta (2005) que o mesmo é uma referência à formação integral do indivíduo, uma proposta que intenta superar a dicotomia entre formação para o mercado de trabalho e continuação dos estudos. Considerando o trabalho como eixo estruturante, a concepção de integração dos IFs é no sentido de proporcionar uma formação em que o trabalho seja visto, não apenas como técnica, mas como constitutivo do ser humano. A partir de Laclau (2011), questionamos essa centralidade que o trabalho assume na proposta do EMI por entender que, colocá-lo como um *a priori*, é essencializar o sujeito e apontar a inserção no mercado de trabalho, como um determinismo, algo dado, a que "todos" desejam acessar.

Mesmo se propondo ofertar uma educação assentada nos princípios da escola integral na perspectiva gramsciana, é possível afirmar que os pressupostos de EMI adotados pelos IFs não o faz por completo. Por mais que se intente a oferta de uma formação integral, a formação técnica e profissional direcionada desde o primeiro ano da etapa não atenderia os princípios de omnilateralidade a que se refere o teórico. Os próprios documentos que acompanham a criação dos institutos reconhecem esse distanciamento e veem a proposta formulada como uma produção contextual, fruto de uma articulação de demandas que tornou possível que o significante EMI fosse hegemoneizado com as características que hoje apresenta.

No processo de tradução da reforma do EM desencadeado pelo IF Baiano, interpretamos que o posicionamento defendido pelo CONIF expressa um esforço político em desvincular o EMI da normatização que regulamenta a reforma do EM, o que foi feito procurando vinculá-lo à formação profissional como o registrado na LDB 9.394/96.

Percebemos, no entanto, contradições nessa proposição, tanto nas diretrizes do CONIF (2018), como no texto político produzido no processo de tradução do IF Baiano (2020), isso comprovado pela reformulação curricular desencadeada nesse contexto – IF Baiano, com ajuste de carga horária e componentes nos moldes indicados pela Lei nº 13.415/17, BNCC e Resolução nº 03/2018. As palavras de Burity (2010) coadunam com a nossa leitura desse processo "há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo 'para onde vão as coisas'. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos" (p. 2).

Procuramos delinear esse cenário de disputa que marca a produção de significação,

localizando demandas e antagonismos que, na leitura discursiva dos textos políticos da reforma no contexto do IF Baiano, produziram rasuras na significação que o EMI tinha até então. Situamos esse movimento como algo incontrolável e que define o caráter político do social.

Em uma dentre tantas outras possíveis leituras, a partir de antagonismos e demandas inferidos, sintetizamos em duas cadeias de equivalências, a significação de EMI a partir da reforma do EM: Definição de uma base comum curricular e o EMI como modalidade do Ensino Médio que oferta o itinerário V. Por esses atravessamentos, percebemos que a significação de EMI é rasurada.

Concluímos que a redução da carga horária definida para a base comum do currículo e delimitação de componentes para os três anos provoca rasura no EMI por ir de encontro a ampla formação integral que o mesmo postula na sua concepção e à autonomia que os *campi* possuíam quanto à organização curricular. No entanto, reconhecemos, também, que a redução atende demandas particulares do IF Baiano que veem o excesso de componentes curriculares como um dos problemas que afetam a qualidade da oferta e sobrecarrega os estudantes, afetando o rendimento dos estudos. Isso coaduna com a leitura da Teoria do Discurso ao dizer que, fazer parte de uma articulação discursiva, não significa que diferenças dos elementos articulados serão apagadas. Elas continuam a tensionar a cadeia de equivalências, dando a hegemonia constituída, um caráter de provisoriedade e contingência.

Indicamos, a contratação de profissionais de notório saber para atuação no itinerário de formação técnica e profissional e a diminuição da carga horária de disciplinas da área de humanas, especialmente Filosofia e Sociologia, como produções discursivas que rasuram o EMI.

Lemos, ainda no texto político produzido nas traduções do IF Baiano, a integração muito centrada nos componentes do Eixo Integrador da matriz curricular de referência, o que sugere uma integração desvinculada do fazer pedagógico das disciplinas que compõem a BCC e o Eixo Tecnológico, e assim sendo, a integração não se apresenta como premissa do trabalho a ser desenvolvido no EMI que perpasse a concepção de cada disciplina.

Apontamos que os moldes em que as traduções da reforma tem se dado no IF Baiano aproxima o EMI do desenho proposto para o itinerário V da Lei nº 13.415/17, por entendermos que esse itinerário é marcado pelo acentuado vínculo com os interesses mercadológicos. Não deixamos, no entanto, de reconhecer as possibilidades de resistência com as quais a instituição conta por não precisar, como se acredita será feito pela maioria das escolas de EM públicas do país, buscar parcerias privadas para oferta desse itinerário.

Esperamos, que mesmo diante das rasuras delineadas e outras tantas que serão produzidas, que a proposta de EMI possa resistir, se reinventar e fortalecer o propósito de oferta de formação humana integral.

O processo de tradução no IF Baiano está em curso e não se limita ao delineado nos textos políticos produzidos a nível macro. Em cada um dos *campi* ele ganhará, incontestavelmente, contornos específicos que atendam suas determinações contextuais em relação a professores disponíveis, questões estruturais, número de alunos, cursos técnicos ofertados, o que mostrará que, por mais que se tente aplicar o princípio da homogeneização, diferenças transbordam, tensionam as articulações formadas, atravessam as significações e nos mostram que só podemos pensar a produção discursiva de forma contingente e provisória.

# REFERÊNCIAS


AMORIM, Gilberto José de. **Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - Centro de Ciências Humanas e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10738.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BETLINSKI, Carlos; LOBO, Dalva de Souza; GOMES, Luiz Roberto. Totalitarismo de mercado e racionalidade neoliberal na educação brasileira. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 221-235 jan./mar. 2020. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em 27 de outubro de 2020.

BORGES, Verônica; LOPES, Alice Cassimiro; SANTOS, Geniana. Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25 – p.239-256, julho/2019. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. xx p. : il. Acesso em outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 3, de 21 de novembro 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de nov. 2018a. Seção l, p. 21. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp>. Acesso em 29 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC. Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica, concepções e diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Assegura acesso a todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm#:~:text=Altera%20o%20inciso%20II%20do,interessados%20ao%20ensino%20m%C3%A9dio%20p%C3%BAblico. Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais Lei nº 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Natal: IFRN, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 15 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O currículo do ensino médio baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. Acesso em 04 de abril de 2020.

BURITY, Joanildo Alburqueque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In.: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2014, 2ª ed.

BURITY, Joanildo Alburqueque. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, UERJ, v. 11, nº 22, p. 1-23, 2010.

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. **Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8797/1/Tese_IntegracaoEnsinoMedio.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2020.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <htp//www.esforce.org.br> Acesso em maio de 2020.

CERQUEIRA, Alessandra Adelina Santos. **O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon da rede publicada rede pública do Estado da Bahia.** Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em: http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9206. Acesso em 23 de agosto de 2019.

CIVIATTA, Maria A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087. Acesso em novembro de 2019.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias** v. 20, n. 59, p. 235-250, out/dez 2019. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484. Acesso em 25 de outubro de 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In.: Tura, M. L. R.; Garcia, M. M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-71.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA,Talita Vidal. Interdisciplinaridade: um significante flutuante nos currículos de Ciências e Geografia. **Poíesis Pedagógica,** v.10, n.2 ago/dez.2012; pp.155-175. Disponível em: https://docplayer.com.br/81999239-Interdisciplinaridade-um-significante-flutuante-nos-curriculos-de-ciencias-e-geografia.html. Acesso em 03 de maio de 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; PEREIRA, Talita Vidal. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser *tudo.* **Revista da Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2377/pdf. Acesso em agosto de 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, 2(2), 23-35, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023. Acesso em 24 de abril de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Acesso em 04 de abril de 2020.

DIAS, Rosane Evangelista. **Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006).** Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136760.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia:** permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. Tese [Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251682. Acesso em 23 de agosto de 2019.

FDE/CONIF. **Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/Ocd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em 30 de junho de 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Acesso em 04 de abril de 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Acesso em 04 de abril de 2020.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. **Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9344. Acesso em julho de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In.: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** UFRPE, Pernambuco, 2018.

GIANELLI, Juliana Gimenes. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10068/GIANELLI_Juliana_2018.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 09 de julho de 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 09 de agosto de 2019.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Educação Profissional.** Bahia. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1. Acesso em: outubro de 2020.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A Construção Político e Normativa do IFSP: a garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o conflito com a reforma do Ensino Médio de 2017**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), SP, 2019. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191314/heeren_mv_dr_arafcl.pdf?sequence=3. Acesso em: 09 de julho de 2020.

IF BAIANO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** Identidade e Gestão para a construção da excelência 2015-2019. Instituto Federal Baiano, Salvador, 2014.

IF BAIANO. **Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino Médio.** Conselho Superior (CONSUP), Salvador, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf. Acesso em julho de 2020.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MOURA, Dante Henrique. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <htp//www.esforce.org.br>. Acesso em 13 de maio de 2020.

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

LOPES, Alice Cassimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, 21 (45), 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581. Acesso em 05 de maio de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In.: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** UFRPE, Pernambuco, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In.: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P.; LINHARES, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. p.109-127.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5 n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro e MENDONÇA, Daniel. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. São Paulo, Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013. Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, Dez. 2012. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em novembro de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 19 de setembro de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, pp.109-183, Maio/Jun./Jul./Ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MOREIRA, Núbia Regina. Em nome da democracia: igualdade, diversidade e equidade na BNCC do Ensino Médio. In.: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. **Queer[i]zando currículos e educação:** narrativas do encontro. Editora Devires, 2020.

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

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Universidad de SanAndrés, vol. 24, nº 26, 29 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2075. Acesso em outubro de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf. Acesso em abril de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, Jan./Abr.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100005. Acesso em novembro de 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre: [s.n], v.6, n.2, p. 98-113, 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/17030197-Curriculo-politica-cultura-e-poder-1.html. Acesso em janeiro de 2019

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169. Acesso em 10 de junho de 2020.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós–estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPucRs, 2014, 2ª ed.

MOELLER, Kathryn; TARLAU, Rebecca. O consenso por filantropia Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

MOLL, Jaqueline. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <htp//www.esforce.org.br> Acesso em 04 de abril de 2020.

MOREIRA, Núbia Regina; SANTOS, João Paulo Lopes. Teoria do discurso e críticas à dialética do fundacionalismo: potencialidades teórico-metodológicas na pesquisa em políticas de currículo. In.: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva, ALBINO, Angela Cristina Alves; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Democracia, educação e políticas curriculares nas pesquisas com currículos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. ANPED, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <htp//www.esforce.org.br> Acesso em 04 de abril de 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e análise do discurso em educação. In.: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** UFRPE, Pernambuco, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 05 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Marcia Betania. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23, 2018.

Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt12-4221.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas Curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Salvador Rodrigues de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Juventude e formação profissional no contexto das reformas do ensino médio e das diretrizes curriculares nacionais (1971-2017). **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 84-93, jan./abr. 2018. Disponível em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php. Acesso em 04 de abril de 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In.: PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania:** a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012, p. 15-31.

PEREIRA, Talita Vidal. A pesquisa curricular na virada cultural conservadora: os limites da normatividade curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 910-922, set./dez. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.35786/1645- Acesso em 24 de junho de 2020.

PEE. Plano Estadual de Educação 2016 – 2026. **Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016.** Secretaria da Educação do Estado da Bahia 12/5/2016. Acesso em agosto de 2020.

PPP. Projeto Político Pedagógico IF Baiano *campus* Guanambi. **Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação Forma de Desenvolvimento:** Articulada Integrada ao Ensino Médio. Guanambi/BA, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino ao longo do século XX: um projeto inacabado. In.: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes, v. 3, 2005, p. 229-242.

SILVA, Monica Ribeiro da. Conquistas em Risco - Ensino Médio. [Entrevista concedida a] **PORTAL DA ANPED**. Rio de Janeiro, 14 de abril de 2016. Disponível em: https://anped.org.br/news/entrevista-com-monica-ribeiro-ufpr-conquistas-em-risco-ensino-medio. Acesso em: novembro de 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com empresariamento e que ignora as desigualdades. [Entrevista concedida a] MACHADO, Ricardo. R**evista Ihu on-line**. 12 de fevereiro de 2018.
Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/575768-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades-entrevista-especial-com-monica-ribeiro-da-silva. Acesso em outubro de 2020.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e Pesquisa Social: implicações teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso. In.: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** UFRPE, Pernambuco, 2018.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 653 - 675 abr./jun.2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em abril de 2020.

SCHERDIEN, Graciela Gonçalves. **Ensino Médio Integrado: Educação e Trabalho na Perspectiva dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/50248?show=full.

SEC/BA. **Organizadores Curriculares Essenciais.** Salvador-BA, 2020.

SEC/BA. **Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia**. Salvador-BA, 2020.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais.** 2018. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, V. 34, p. 1-15, 2018. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

SILVA, Monica Ribeiro. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. [Entrevista concedida a] ROGGERO, R. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan./jun. 2016. Disponível em: www.uninove.br/revistaDialogia. Acesso em setembro de 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário em disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio *Pragmatismo e lógica mercantil*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 20 de abril de 2020.

SKROWONSKI, Daniela. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2019.

SOUZA, João. Bahia atinge metas do Ideb 2019 nas séries iniciais do ensino fundamental; desempenho no ensino médio fica abaixo do esperado. **Portal G1/BA**, 2020. Disponível em:

https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/09/15/bahia-atinge-metas-do-ideb-2019-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental-desempenho-no-ensino-medio-fica-abaixo-do-esperado. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 18 de setembro de 2019.