



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



ÍTALO COSTA VAZ SANTANA

BNCC E ROTINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE
ALTERAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DA BAHIA

Vitória da Conquista - BA

2023

ÍTALO COSTA VAZ SANTANA

**BNCC E ROTINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE
ALTERAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DA BAHIA**

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

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Vitória da Conquista - BA

2023

S223b

Santana, Ítalo Costa Vaz.

BNCC e rotina escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia. / Ítalo Costa Vaz Santana, 2023.

174f.

Orientador (a): Dr^a. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 150 – 162.

1.BNCC. 2. Novo Ensino Médio. 3. Currículo.4. DCRB - Bahia. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 375

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

ÍTALO COSTA VAZ SANTANA

**BNCC E ROTINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE
ALTERAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DA BAHIA**

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

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Data da aprovação: 17 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira - Orientador
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª. Dra. Marcia Betania de Oliveira - Examinadora Externa
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Profª. Dra. Glaurea Nádia Borges de Oliveira - Examinadora Interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

*À Elisa, que me mostrou uma
nova forma de amor.*

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar estes agradecimentos sem, em primeiro lugar, louvar o meu Deus. Àquele que está assentado no trono e ao Cordeiro sejam o louvor, a honra, a glória e o poder, para todo o sempre (Apocalipse 5:13). Agradeço por Sua infinita bondade e misericórdia, pela oportunidade que me foi dada e pelas graças alcançadas.

À minha querida esposa, companheira, amiga e cúmplice, Sara, por todo apoio, força e incentivo. Ela sabe muito bem sobre as noites em claro, momentos de tensão e as angústias ultrapassadas no processo de construção deste trabalho.

Igualmente, agradeço aos meus pais, Durval e Leuseny, pelo carinho e apoio. Aos meus irmãos, Hebert e Kleyse, pelos incentivos em momentos de diálogos.

Ao Prof. Dr. Reginaldo Pereira, por aceitar o desafio de orientar uma pesquisa com este grau de complexidade e com esta proposta de pesquisa empírica. Obrigado pelos direcionamentos, pelos caminhos apontados e por tornar a trajetória foucaultiana mais leve. Agradeço por mostrar o caminho pós-crítico até então desconhecido por este simples pesquisador iniciante nas teorias curriculares. Seus apontamentos e incentivos nos levaram a “viagens” nas orientações e, por isso, sou imensamente grato.

Às nobres professoras integrantes da banca, Prof^a. Dr^a. Marcia Betania de Oliveira e Prof^a. Dr^a. Glaurea Nádia Borges de Oliveira, que desde a qualificação me fizeram revisitar o texto, pensar, discutir e ressignificar questões preciosas para minha formação pós-crítica e como Mestre em Educação. Em especial, agradeço à Prof^a Dr^a. Glaurea pois, como dialogamos nos momentos de qualificação e defesa deste trabalho, sinto-me grato por sua presença, como uma espécie de encerramento deste ciclo como mestrando, uma vez que esteve presente na minha banca de entrevista na seleção de aluno regular e, antes disso, como professora visitante na disciplina cursada como aluno especial no semestre letivo 2020.2. É gratificante ouvir suas ponderações, como alguém que leu o projeto de pesquisa inicial e que contribuiu para qualificar e referendar a aprovação desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação no nível de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED), no qual estendo a todos professores, servidores e colegas de turma. Aos colegas da Linha 2 pelos diálogos e contribuições nas aulas on-line, em especial agradeço à Gilmara, pelos ouvidos e lamentações foucaultianas compartilhadas e à Kaique, que mesmo estando em outro referencial teórico-metodológico, esteve sempre a uma mensagem de WhatsApp de

distância. Obrigado, meus amigos. Certamente o percurso no mestrado se tornou melhor com vocês.

Por fim, ao Colégio Estadual, objeto de pesquisa empírica, pelo comprometimento, atenção e cuidado para com este pesquisador, abrindo as portas e abraçando a pesquisa. Agradeço em especial aos professores que disponibilizaram seu precioso tempo para um diálogo sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Em momentos tão confusos, difíceis e pós pandêmicos, suas contribuições são grandiosas para entender o processo proposto por esta pesquisa. Meu muito obrigado a vocês!

Ao Rei eterno, o Deus único, imortal e invisível, sejam honra e glória para todo o sempre. Amém.

1 Timóteo 1:17

RESUMO

SANTANA, Ítalo Costa Vaz. **BNCC e rotina escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia.** 2023. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação (UESB/PPGED), Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

Este estudo é resultado de diversas inquietações que uma vez afloraram em uma pequena escola no interior da Bahia, nas salas e em reuniões pedagógicas, sobre as propostas de implementação do Novo Ensino Médio no estado, a partir da Lei Federal 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetivamos analisar, em uma perspectiva pós-crítica, pós-estruturalista da educação e de compreensão do currículo sob a ótica das relações de saber e poder, o processo de reformulação curricular proposto pela BNCC e os impactos, na rotina em uma escola de ensino médio do Estado da Bahia, com a implementação do Novo Ensino Médio. Metodologicamente, utilizamos da análise discursiva, ancorada nos pressupostos foucaultianos das relações de saber/poder, dispositivos e governamentalidade, para tentar compreender como as novas políticas curriculares decorrentes da BNCC impactaram as rotinas escolares e as práticas docentes, tomando como *locus* de pesquisa empírica, uma escola integrante do chamado grupo “escolas-piloto” para o processo de implementação do NEM na Bahia. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com docentes e coordenação. Tendo em vista que se encontra homologada (a BNCC) e em processo de finalização da implementação (NEM), no caso da escola em questão, as políticas curriculares atuais no Brasil apresentam uma conjuntura totalizante de formação de um sujeito universal. Apesar de sonegar as diferenças e as multiplicidades dos sujeitos, para além de impactos na ordem estrutural, da falta de equipamentos, formação continuada e questionamentos acerca da legitimidade da proposta, nossos resultados demonstram que os professores, em seu fazer pedagógico e na construção de currículos, resistem, ressignificam e transgridem as reformas curriculares unificadas, que, sob diversos discursos postos como “verdadeiros”, insistem em apontar falhas no currículo e nos conteúdos como problemas principais dos altos números de evasão e reprovação escolar, propagando para a sociedade a ideia que a qualidade da educação depende das reformas curriculares que seguem uma lógica global e neoliberal.

Palavras-chave: BNCC. Novo Ensino Médio. Currículo. DCRB. Bahia.

ABSTRACT

This study is the result of several concerns that once surfaced in a small school in the interior of Bahia, Brazil, in the classrooms and in pedagogical meetings, about the proposals for the implementation of the New High School (NEM) in the state, from the Federal Law 13.415/2017 and the National Common Curriculum Base (BNCC). We aim to analyze, in a post-critical, post-structuralist perspective of education and understanding of the curriculum from the perspective of the relations of knowledge and power, the process of curricular reformulation proposed by BNCC and the impacts on the routine in a high school in the State of Bahia, Brazil, with the implementation of the New High School. Methodologically, we used discursive analysis, anchored in Foucauldian assumptions of knowledge/power relations, devices and governmentality, to try to understand how the new curricular policies resulting from the BNCC impacted school routines and teaching practices, taking as a locus of empirical research, a school that is part of the so-called "pilot schools" group for the process of implementing the NEM in Bahia, Brazil. Semi-structured interviews were conducted with teachers and coordination. Considering that it is approved (the BNCC) and in the process of finalizing the implementation (NEM), in the case of the school in question, the current curricular policies in Brazil present a totalizing conjuncture of formation of a universal subject. Despite evading the differences and multiplicities of the subjects, in addition to impacts on the structural order, lack of equipment, continuing education and questions about the legitimacy of the proposal, our results demonstrate that teachers, in their pedagogical work and in the construction of curricula, resist, resignify and transgress the unified curricular reforms, which, under various discourses posed as "true", insist on pointing out flaws in the curriculum and contents as the main problems of the high numbers of school dropouts and failures, propagating to society the idea that the quality of education depends on curricular reforms that follow a global and neoliberal logic.

Keywords: BNCC. New High School. Curriculum. DCRB. Bahia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Atividade de Classe
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CH	Carga horária
CHA	Carga horária anual
CHS	Carga horária semanal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UESB
COVID 19	Coronavírus
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DOINEM/2020	Documento Orientador de Implementação do Ensino Médio de 2020
EAD	Ensino à Distância
EM	Ensino Médio
FEEBA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FGB	Formação Geral Básica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEAP	Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional
GEAPME	Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e estímulo à Melhoria do Ensino
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i>
GT	Grupo de Trabalho
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAN	Para Além dos Números
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE-BA	Plano Estadual de Educação da Bahia
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE/UEFS	Programa de Pós Graduação em Educação da UEFS
PPGE/UESC	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UESC
PPGE/UFOB	Programa de Pós-graduação em Ensino da UFOB
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação da UESB
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB
PPGEFHC	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS)
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB
PPP	Parceria Público Privada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PróBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade

PST	Prestador de Serviço Temporário
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEBAs	Universidades Estaduais Baianas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC/BA	Secretaria de Educação da Bahia
Sudepe	Superintendência de Recursos Humanos da Educação
Suped	Superintendência de Políticas para Educação Básica
Suprot	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
SINPRO	Sindicato dos Professores no Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino das Universidades Estaduais da Bahia (2015-2021).....	53
Quadro 2 - Produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino das Universidades Federais na Bahia (2015-2021).....	58
Quadro 3 - Produções publicadas nas Reuniões Regionais do Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015-2021).....	59
Quadro 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	80
Quadro 5 - Matriz do Ensino Médio, de tempo parcial - 1ª série das escolas da Rede e 2ª série das escolas-pilotos do Novo Ensino Médio (NEM), Bahia, 2022.....	92
Quadro 6 - Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, Bahia, 2023.....	96
Quadro 7 - Matriz curricular do Itinerário Formativo Transdisciplinar do Ensino Médio em Tempo Integral de 7h diárias, Bahia, 2023.....	97
Quadro 8 - Matriz curricular para a formação geral básica do Novo Ensino Médio, Bahia.	134
Quadro 9 - Matriz curricular do Itinerário Formativo Integrado entre Linguagens e Ciências Humanas: Meu lugar de verso.....	135
Quadro 10 - Matriz curricular do Itinerário Formativo Integrado entre Ciências da Natureza e Matemática: Homo Solutio.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas da rede estadual de Ensino Médio, da Bahia, 2010 a 2020.....	107
Gráfico 2 - Estabelecimentos de Ensino Médio, na Bahia, de 2010 a 2020.....	107
Gráfico 3 - Série histórica do IDEB para o Ensino Médio, na Bahia.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

OS PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	16
---	-----------

CAPÍTULO 1

POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DISPOSITIVOS DE SABER/PODER.....	23
---	-----------

1.1 Currículo como dispositivos de saber/poder.....	27
---	----

1.2 Disputas políticas curriculares e BNCC: uma agenda global e neoliberal.....	34
---	----

CAPÍTULO 2

OS DISCURSOS EM TORNO DA BNCC: DITOS E ESCRITOS NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA BAHIA E REUNIÕES DA ANPED NORDESTE (2015-2021).....	49
--	-----------

2.1 Um caminho metodológico para o estado da arte.....	51
--	----

2.2 O estado da arte sobre a BNCC e Ensino Médio.....	52
---	----

CAPÍTULO 3

UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	68
---	-----------

CAPÍTULO 4

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: COMO UMA ESCOLA CONSTRÓI E RESISTE ÀS POLÍTICAS CURRICULARES?.....	82
---	-----------

4.1 A implementação do “NEM” na Bahia.....	84
--	----

4.2 Da BNCC ao DCRB do Ensino Médio.....	99
--	----

4.3 Construindo o currículo: o que mudou no cotidiano de uma escola estadual da Bahia com a implementação do NEM?.....	109
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	150
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	163
-----------------------	------------

APÊNDICE I.....	164
-----------------	-----

APÊNDICE II.....	165
------------------	-----

APÊNDICE III.....	169
-------------------	-----

ANEXOS.....	170
--------------------	------------

ANEXO I.....	171
--------------	-----

INTRODUÇÃO

OS PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO¹

*Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz*

Gonzaguinha

Minha trajetória na educação começa desde cedo. Filho de professores e privilegiado por, na escola, ter a mãe como professora e alfabetizadora, segui os passos familiares e cursei Licenciatura Plena em Geografia entre os anos de 2011 e 2014 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Durante quatro anos fui conduzido ao aperfeiçoamento para me tornar um profissional qualificado e dedicado ao ensino. Neste mundo da educação, descobri a importância do impacto de pequenos gestos na vida das crianças, jovens e adultos que encontrariam na escola a sua válvula de escape, o seu refúgio, e no professor o seu, e muitas vezes único, ponto de apoio e referencial. Reafirmei, então, meu compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos e hoje, após experiências profissionais, tenho a certeza que fiz a diferença na vida de muitos.

O “ser professor” surge com a oportunidade de ser um prestador de serviço temporário (antigo PST) para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), ainda como licenciando em Geografia. Uma experiência que se tornou enriquecedora. Nesse momento, as experiências como docente regente, sem a necessidade de supervisão acadêmica, trouxeram uma mistura de emoções que tornaram ainda mais prazerosa a vivência em sala de aula. Entretanto, por ser substituto na rede, ainda existia uma grande dificuldade com a falta de autonomia e certa liberdade para utilizar diferentes metodologias.

Entre os anos de 2015 e 2018, uma pausa na docência. Convocado em um processo seletivo simplificado, para o cargo de Agente de Pesquisa e Mapeamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi oportunizado aprender realidades distintas com personalidades únicas na medida em que as entrevistas para as pesquisas domiciliares eram realizadas. Foram quase três anos de muito aprendizado, diversas localidades, municípios distintos, histórias e indivíduos que possibilitaram experiências que, em muitos

¹ Relato em primeira pessoa do singular por retratar caminhos pessoais trilhados até o objeto de pesquisa.

casos, pude levar para as minhas práticas pedagógicas. Cito aqui como exemplo, um projeto de pesquisa realizado com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de forma amostral, nos moldes do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) sobre a população de um município na região do Baixo Sul da Bahia. Os resultados, riquíssimos em dados estatísticos sobre a zona urbana e rural, só foram possíveis graças às experiências vividas como agente do IBGE, o que permitiu um melhor direcionamento sobre a pesquisa realizada.

No ano de 2019, após aprovação em concurso público em 2017 e convocado em 2018, fui nomeado e empossado como Professor da Rede Pública Baiana para o Ensino Básico, lecionando a disciplina de Geografia para turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio em um município pertencente ao NTE 06, no Baixo Sul da Bahia. Vivenciei a realização de um sonho. Por um lado, a estabilidade e o emprego público, por outro, o retorno ao chamado de ser professor. Percebi que estava no lugar certo, rodeado de jovens, adolescentes e adultos, cada um com suas histórias de vida e seus conhecimentos contribuindo no processo de aprendizagem.

A problematização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se inicia no mesmo ano de meu ingresso na rede pública como professor efetivo. O corpo docente, coordenação pedagógica e gestão escolar do Colégio, para o qual fui designado para lecionar, iniciaram as discussões sobre a nova Base e a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), visto que a unidade escolar foi selecionada para iniciar a nova modalidade no ano de 2020. Entre redução de carga horária, itinerários formativos e novos componentes curriculares, o NEM apresenta uma dinâmica carregada de desafios para alunos, professores e gestores. As alterações propostas pela BNCC, por exemplo, refletem nos professores a necessidade de descobrir novas metodologias e lecionar componentes curriculares que não possuem formação específica. Nesse período, incertezas circundaram a sala de professores, as reuniões para planejamento e alinhamento pedagógico e questionamentos surgiam: “Mas o que é esse Novo Ensino Médio?”; “Como faremos se nem um laboratório temos?”; “Não possuímos livro didático para todos os alunos e nossa biblioteca está defasada. Como faremos uma sala de leitura?”. Essas e muitas outras perguntas traziam para a realidade escolar um clima de dúvidas, insegurança e, também, possibilidades ao passo em que documentos e diretrizes da Secretaria de Educação do Estado eram discutidas.

O fato citado abriu as portas para os estudos sobre currículo, possibilitando o ingresso, ainda como aluno especial na disciplina “Avaliação, Currículo e Poder”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UESB, integrando a Linha 2 de pesquisa:

Currículo, Práticas Educativas e Diferença, no ano de 2020. Em 2021, retornando à vida acadêmica e de pesquisa, agora como aluno regular do PPGED, compreender o currículo tornou-se cada vez mais complexo, visto que o mesmo estabelece relevantes relações no sistema educacional.

Entre leituras, aulas, orientações e debates, a complexidade se transformou em motivação. Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, cada uma produz seu entendimento sobre o currículo. Na linha pós-crítica, utilizada como base neste trabalho, Corazza (2001, p. 14) retrata que o currículo, como linguagem, “[...] é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É o nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado”. Do mesmo modo, o currículo possui vontades que, como expõe a autora, quando perguntado ao currículo “o que ele quer?”, ele costuma nos responder, inevitavelmente, que querem sujeitos “[...] que lhe permita reconhecer-se nele”. Dessa forma, o currículo expressa vontades que não são inconscientes, e que essa vontade, define-se no funcionamento da linguagem, “[...] que realiza o sujeito que quer”: um sujeito daquele currículo e sujeito àquele currículo (CORAZZA, 2001, p. 14-15).

As inquietações, uma vez afloradas na sala de professores de uma pequena escola no interior da Bahia, se tornam cada vez mais gritantes, impacientes e angustiantes. Entender (ou pelo menos tentar) como as alterações curriculares nas redes públicas de ensino irão impactar as práticas escolares tornou-se ponto de partida.

A BNCC intenciona proporcionar para a realidade escolar novos componentes curriculares, como, no caso do Estado da Bahia², a disciplina Projeto de Vida, que dialoga ainda com a cidadania. Argumenta estar comprometida com a educação integral e expõe ainda novas alterações, como a instituição de itinerários formativos e o aumento da carga horária escolar. De outro lado, à medida que incorpora novas disciplinas, a proposta reduz carga horária das “disciplinas comuns” (como Geografia, Matemática, Língua Portuguesa) e flexibiliza em alguns pontos o processo de elaboração curricular, com vistas a permitir que o novo currículo apresente relevância para o contexto local das unidades de ensino.

A Base e a reforma do Ensino Médio apresentam amplas possibilidades de estudos e, por isso, importante centralizar os debates na dinâmica escolar e buscar compreender os impactos que a reformulação trará, principalmente, na rotina para docentes e discentes, no contexto de mudanças com inclusão de componentes curriculares em que os docentes não possuem formação específica, por exemplo.

² O Documento Curricular Referencial da Bahia apresenta diretrizes, manuais e orientações de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio que direcionam para a criação de uma disciplina específica de projeto de vida.

Tais reflexões fazem surgir um questionamento central que embasa esta proposta de investigação: Qual o impacto da BNCC na rotina escolar e nas práticas docentes com o Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia? Assim, é importante entender como os professores irão planejar, lecionar e instigar os discentes, com novas disciplinas, nova carga horária, novos materiais pedagógicos. Os questionamentos ainda se repetem sobre os novos componentes curriculares e os itinerários formativos criados nessa nova formulação do Ensino Médio. Ademais, as disciplinas de Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, por exemplo, passam a atuar com horas aulas reduzidas para adaptar os novos componentes curriculares e, dessa forma, surgem questionamentos secundários: Como ocorreram alterações de conteúdos dos componentes curriculares em decorrência da nova redefinição curricular? Quais impactos dessa reestruturação na programação escolar docente? Quais têm sido os desafios para gestão pedagógica e rotina escolar para implementação da BNCC?

A partir desses questionamentos, objetivamos analisar, em uma perspectiva pós-crítica da educação e de compreensão do currículo sob a ótica das relações de saber e poder, o processo de reformulação curricular proposta pela BNCC e os impactos, na rotina em uma escola de ensino médio do Estado da Bahia, com a implementação do Novo Ensino Médio. Especificamente, objetivamos: a) Identificar alterações na rotina escolar com o Novo Ensino Médio apontado pela BNCC; b) Debater a reformulação curricular proposta pelo estado da Bahia, considerando os documentos orientadores e curriculares para o Novo Ensino Médio; c) Compreender impactos das alterações propostas pela BNCC na programação³ escolar de professores; d) Discutir desafios da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública de ensino da Bahia no que se refere à infraestrutura, formação de professores e construção curricular.

Nesse sentido, o estudo proposto busca interpretar os discursos presentes na atual reforma curricular para o Ensino Médio brasileiro que está embasado numa estrutura de competências e habilidades sugerida pela BNCC. É preciso problematizar as questões que envolvam as alterações nas escolas, como as políticas curriculares e os documentos curriculares formais. Entretanto, quando propomos problematizar, no meio das pesquisas pós-críticas em educação, não queremos dizer que estamos entrando em uma cruzada pela busca da verdade absoluta e única, como também não estamos na busca pelo certo ou pelo

³ Utilização do termo “programação” devido ao fato da Secretaria utilizar um sistema, online, chamado Programação Escolar, através do site <<http://webnet.sec.ba.gov.br/secrh/all/app/login.asp>> - Programa de Modernização e Informatização SEC ONLINE Histórico Funcional Informatizado.

errado, pelo que é considerado bom ou ruim (VEIGA-NETO; RECH, 2014), pelo contrário, rejeitamos a lógica absoluta e hegemônica da verdade e questionamos: qual verdade?

Neste aspecto, afirmamos o entendimento do currículo como uma prática discursiva, e como prática, podemos pensá-la como “[...] o domínio daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento” (VEIGA-NETO, 2015, p. 133). Pois tudo é prática em Foucault e tudo está imerso em relações de saber e poder (FISCHER, 2001).

Assim, como prática discursiva, compreendemos o currículo inserido no campo das relações de saber e poder, no qual sobressai a luta por narrativas, influenciadas por organismos internacionais que, em uma política globalista neoliberal, propaga a hegemonia de pensamentos e discursos. É preciso pensar e discutir o currículo para além dos conceitos pré-definidos. É preciso colocar sob questão todas as sínteses acabadas, como conteúdos, didática, escola, professor e experiência educativa (CORAZZA, 2001) e entender o currículo como parte de um jogo de forças, carregado de relações de saber e poder, inserido em uma conjuntura política global, de novas redes de governo, com a inclusão de organismos internacionais e comunidades ideais salvacionistas da educação.

Neste contexto, a BNCC apresenta uma nova realidade e, como exposto, novos desafios aos protagonistas da educação. A “Base”, para “[...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais [...]” (BRASIL, 2017a, p. 5). É importante discutir e questionar sobre os impactos das novas diretrizes curriculares que reverberam nas unidades escolares, visto que toda a rotina, do dia-a-dia escolar até processos pedagógicos como metodologias e avaliações, serão influenciados com uma nova proposta e uma nova diretriz nos processos de produção e vivência curricular.

Considerando que as políticas e diretrizes curriculares influenciam a rotina de uma escola, com novas características e perspectivas propagadas através das relações de poder no âmbito educacional, a BNCC é traduzida, por assim dizer, como um instrumento de normalização das relações entre os agentes do processo educacional, sejam professores, alunos, coordenação, gestão ou comunidade escolar no geral, devido ao fato que normatiza e padroniza a formação de professores e alunos através da pedagogia das competências e habilidades. Problematicar, no âmbito das unidades escolares, o que quer o currículo da base e ouvir os agentes educacionais sobre os impactos da BNCC é um passo para compreendermos a política curricular nas escolas de Ensino Médio.

Nosso trabalho está organizado, para além desta introdução e considerações finais, em quatro capítulos. No Capítulo 1, denominado *Política curricular brasileira: dispositivos de saber/poder*, problematizamos, com auxílio de teorias foucaultianas, a conjuntura de entendimento do currículo como um dispositivo de saber/poder que produz subjetividades e atua na regulação disciplinadora. Destacamos a discussão sobre as disputas curriculares atuais em vigência no Brasil, com a homologação da BNCC para o Ensino Médio e a proposta de reforma da última etapa da educação básica, sob uma ótica neoliberal e global, com propostas curriculares hegemônicas.

No segundo capítulo, intitulado *Os discursos em torno da BNCC: ditos e escritos nas pesquisas dos programas de pós-graduação na Bahia e reuniões da ANPEd Nordeste (2015-2021)*, realizamos um levantamento das pesquisas produzidas sobre a BNCC e a implementação do NEM nos programas de pós-graduação em educação e ensino das Universidades situadas na Bahia, estaduais e federais, bem como nas duas Reuniões da ANPEd Nordeste, no nosso marco temporal de 2015 a 2021. Buscamos as produções que estivessem enquadradas no nosso referencial pós-crítico e teórico-metodológico foucaultiano.

Em seguida, no terceiro capítulo, tratamos especificamente da proposta metodológica que nos direciona ao levantamento de dados e análise discursiva dos resultados obtidos. Destacamos a realização de pesquisa empírica com professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de um colégio estadual, pertencente ao Núcleo Territorial de Educação do Baixo Sul (NTE - 06).

Por fim, no capítulo *Reforma do Ensino Médio na Bahia: como uma escola constrói e resiste às políticas curriculares?* intentamos problematizar a implementação do NEM no estado baiano a partir dos documentos orientadores de implementação de 2020 e 2022, bem como a construção do Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB). Para além, utilizamos as falas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa para compor nosso campo de análise e entender os impactos, resistências e ressignificações que a proposta de reforma do Ensino Médio trouxe para a escola em questão.

É importante destacar que as discussões sobre currículo que serão apresentadas ao longo da investigação não serão dissociadas da concepção curricular que defendemos, uma vez que, nas pesquisas pós-críticas, os discursos constituem-se como regimes de verdades. Serão apresentados pontos integrantes que abordarão e revelarão que a BNCC e suas propostas curriculares estão carregadas de intenções para o controle social e preparação para o mercado de trabalho, apesar de defender a diminuição de desigualdades e a possibilidade de acesso igualitário aos conteúdos historicamente construídos, pois, como declara Souza (2020,

p. 94), independentemente da BNCC e da proposta curricular para o Ensino Médio estar “[...] pautado no lema do pensamento crítico e reflexivo [...]”, a premissa “[...] reforça mais uma vez a reprodução de sujeitos com competências e habilidades para o mercado de trabalho, modelado pelos anseios capitalistas neoliberais”.

Desejamos que a proposta de pesquisa aqui apresentada e as discussões levantadas instiguem novos pesquisadores na produção de estudos que englobam a rede estadual de educação da Bahia. Acreditamos que as reflexões propostas no decorrer desta produção possam se somar às mais diversas pesquisas realizadas e em curso no país sobre o currículo do Ensino Médio e sua proposta de reforma sob a égide da Lei nº 13.415/17, em uma voz de resistência e ruptura às inspirações autoritárias, neoliberais e de continuidade de discursos que culpabilizam o currículo, as unidades de ensino e docentes pelos problemas educacionais.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DISPOSITIVOS DE SABER/PODER

Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação. Mas podemos estar nessa luta considerando que há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, fazendo dessa representação o reflexo de uma objetividade, ou podemos estar nessa luta entendendo que é ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente. Nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças (LOPES, 2012a, p. 10).

Para compreendermos a atual conjuntura curricular brasileira, sob a ótica pós-crítica e pós-estruturalista, nos dispomos a discutirmos sobre a política curricular nacional inserida nos dispositivos de saber e poder. Neste capítulo, objetivamos, em um primeiro momento, discutir o entendimento do currículo como um dispositivo de saber/poder e, logo em seguida, debater sobre a elaboração da BNCC sob uma ótica global e neoliberal, com a atuação de diversas vozes na sua construção.

Atualmente é observado um crescente debate e inúmeras discussões sobre as reformas da política curricular brasileira especificamente e nosso foco é a reforma curricular atual para o Ensino Médio. Sendo um documento que define um conjunto de normas e diretrizes nacionais da política curricular, a BNCC proporciona desafios complexos aos entes federativos, especialmente aos municípios, aos gestores escolares, professores e alunos.

Reformas educacionais seguem a lógica do período histórico em que são concebidas e, por isso, pensamos e compreendemos o currículo imbricado nas “[...] práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 21). Além disso, entendemos o currículo como uma relação de poder, pois “[...] não há base comum onde possamos colocar um verdadeiro consenso ou um modelo neutro permanente [...]” (POPKEWITZ, 1997, p. 39). Sacristán (1998) também nos alerta sobre a neutralidade, ou a falta dela, na elaboração curricular e como “[...] o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Desse modo, o currículo é “[...] influenciado e construído pelos discursos dos segmentos da sociedade que consideram os conhecimentos que são incluídos no currículo e aqueles que são excluídos (OLIVEIRA, 2016, p. 392). Vale destacar que o currículo incorpora

[...] discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20).

Por outro lado,

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo os valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 2012, p. 11).

Oliveira, por exemplo, relata sobre a relação entre conhecimento, currículo e poder e, nesse sentido, podemos relacionar o currículo como um conjunto de conhecimentos e saberes que “[...] são produtos de discursos existentes e permitidos pelos segmentos sociais que os autorizam” (OLIVEIRA, 2016, p. 392). Assim, a partir das reflexões de Foucault (2008) e os estudos pós-críticos do currículo, podemos compreendê-lo como uma construção discursiva imbricada nas microrrelações de saber e poder.

Cabe ressaltar que os estudos pós-críticos baseiam-se no abandono das verdades incontestáveis, essenciais e hegemônicas. O pensamento “pós” requer a problematização das narrativas dos movimentos já conhecidos (marxismo, estruturalismo, modernismo etc.). Tais estudos questionam suas bases, seus pensamentos, suas possibilidades e impossibilidades. Não tratamos, portanto, como um avanço, como uma superação ou uma evolução e, muito menos, pressupor o esquecimento dos movimentos ou escolas de pensamento (LOPES, 2013).

Silva (2011) nos esclarece que a diferença entre as teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas é justamente a questão do poder. Para o autor, as teorias tradicionais estão exatamente no campo da teorização, neutras e desinteressadas. Já as teorias críticas e pós-críticas, em contrapartida, argumentam o oposto. Por isso, nenhuma teoria é neutra e desinteressada, mas completamente imbricada de relações de poder. No campo tradicional, as escolas de pensamento apenas aceitam os discursos, saberes e conhecimentos hegemônicos sem os questionar. Já as pesquisas pós-críticas não produzem o sentido geral do currículo que

buscavam explicações totais e unificadoras. Pelo contrário, busca-se “[...] rejeitar tanto a lógica quanto a empiricidade totalizadoras da verdade ‘do Currículo’” (CORAZZA, 2001, p. 17, grifos da autora). Assim, o tipo de investigação proposta pelas pesquisas pós-críticas rejeita o saber consolidado e obtido pelas investigações de seus pesquisadores (*Ibidem*, p. 18), pois,

[...] não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 2011, p. 16, grifos do autor).

É importante alertar que não temos a pretensão de analisar teoria por teoria, entretanto, nos cabe ressaltar e destacar alguns parágrafos para expor sobre o pós-estruturalismo, já que embasa nossas discussões. Essa perspectiva, com início de problematizações e investigações no Brasil na década de 1990 com um grupo de estudos liderados pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (LOPES, 2005), liberta a visão da impossibilidade de separar a descrição, ou seja, a teoria, da produção da realidade. Para Silva (2011), o deslocamento da “teoria” para o “discurso” gera a produção de um dado objeto. Especificamente sobre o currículo, o autor declara que, sob uma concepção teórica, é limitar-se a entender que ele, o currículo, está ali, pronto para ser descoberto e descrito pelos teóricos. Ao contrário, numa concepção discursiva do currículo, mesmo se houver a intenção apenas descritiva, é um ato de produção e construção curricular.

O pós-estruturalismo, como uma crítica à estrutura, nos conduz à ideia de significado do significante. Desse modo, a percepção pós-estruturalista nos leva a uma releitura da linguagem ao passo que não existem relações fixas entre eles, já que todo significante possui um sentido de acordo com uma formação histórica e socialmente contingente. Nesse aspecto, como ponto de partida, o questionamento central nasce na indagação: como determinado discurso produz a realidade? (LOPES; MACEDO, 2011).

Para além, uma das principais marcas da perspectiva pós-estruturalista é o entendimento do sujeito, não como um sujeito com consciência unitária, livre e autônomo, capaz de superar um estado de alienação decorrente de uma dominação homogênea, mas a defesa de uma subjetividade fragmentada e contraditória, questionando ideias de emancipação (LOPES, 2005). Os estudos pós-estruturais defendem uma crítica à concepção de sujeito decorrente das teses iluministas, que caracteriza o sujeito como racionalista, autônomo

(individualista) e centrado, tendo as suas verdades construídas como universais, consolidando-se como metanarrativas. É, portanto, em contraposição a esse pensamento que o pós-estruturalista entende o sujeito como múltiplo, com diversas identidades e práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas, incluído, também, nas relações de saber e poder (PEREIRA, 2015).

É nessa discussão que entendemos que no pensamento pós-estruturalistas existe uma relação entre currículo e poder, já que “[...] na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (SILVA, 2011, p. 16). Como Silva (2011) destaca, selecionar os conteúdos e privilegiar um tipo de conhecimento, por exemplo, são operações de poder. Essas relações, podem ainda ser percebidas nas unidades escolares quando influenciam, individual e coletivamente, a prática e a rotina escolar. Sacristán (1998), analisando o currículo e seus conceitos, faz o alerta para a multiplicidade de práticas curriculares que não se reduzem apenas à pedagógica, mas possuem as ações de ordem política e administrativa.

Propomos, então, que entender o currículo sob uma ótica pós-crítica e pós-estruturalista demanda processos de invenção e articulação para pensar e questionar os discursos hegemônicos e totalizadores, carregados de relações de poder presentes na sua conjuntura, da educação e do currículo. É, portanto, através das relações entre o discurso e o poder que nos inclinamos a analisar os aspectos da nova conjuntura política curricular em andamento no Brasil. Compactuamos com Lopes e Macedo (2011) ao passo que entendemos que os discursos pedagógicos e curriculares são atos de poder, de significar, de criar sentidos hegemônicos. Seguimos na esteira das autoras quando nos fixamos ao questionamento: o que é o currículo? Senão um discurso em que, cada tradição, homogeniza um sentido sobre o ser do currículo? São nesses questionamentos que o pós-estruturalismo nos obriga a perguntar como esses discursos se impuseram como verdades e a entendê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

Nesse contexto, seguimos no entendimento pós-estruturalista, pois, nessa concepção, são analisadas as questões referentes ao significado, do que é verdadeiro, já que, em termos sociais, são assim que os significados foram definidos. Assim, para o pós-estruturalismo, os campos de significação são exatamente caracterizados por sua indefinição e sua relação com o poder. Portanto, a própria noção de verdadeiro é colocada em suspensão para analisar e questionar o que faz esse “verdadeiro” ser considerado verdade (MALTA, 2013). Resumimos em um questionamento: o que faz esse “algo” ser verdade?

Tais discussões sobre currículo nos fazem questionar a implantação da BNCC no território nacional, considerando a política curricular como protagonista nos processos de discussão e implementação da Base e, sobretudo, como as unidades escolares têm reverberado essas alterações curriculares nas suas práticas cotidianas. É preciso desconstruir e ressignificar uma proposta de base comum a todo um território nacional. Compreender os sujeitos e suas especificidades do processo de construção curricular é contrapor aos discursos totalizadores de uma proposta nacional que desconsidera os sujeitos e a produção de sentidos ao currículo.

1.1 Currículo como dispositivos de saber/poder

Reafirmamos a concepção teórica pós-crítica do currículo ao ponto que concordamos que “a linguagem de um currículo é tudo que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros” (CORAZZA, 2001, p. 11) já que a vontade do currículo “[...] não é nada ‘inconsciente’” (*Ibidem*, p. 15).

Para compreender o sentido do currículo como um dispositivo de saber/poder recorreremos à teoria foucaultiana. No *Vocabulário de Foucault* notamos que, segundo Castro (2009), o próprio Foucault reconhece que “[...] faltava ao seu trabalho a análise do poder, da relação entre o discursivo e o não discursivo” (p. 124) e que por ele falar em diversos dispositivos (disciplinares, carcerários, de poder e saber, por exemplo), delimita a noção foucaultiana de dispositivo como uma “[...] rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (p. 124). Além disso, o dispositivo pode estabelecer uma relação entre esses elementos, como, por exemplo, “[...] o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a *posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade” (p. 124).

O entendimento de dispositivo em Foucault (1998) reúne, então, a relação de elementos, em uma rede, no qual o dispositivo possui uma função estratégica dominante. Assim, ele está

Sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força

sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1998, p. 246).

Em uma conferência no Brasil realizada em 2005, Giorgio Agamben, recordando as teorizações foucaultianas sobre o tema, destaca três principais pontos na conceituação do dispositivo. Em primeiro lugar, o dispositivo é um conjunto diverso, composto por elementos discursivos e não discursivos e que está inserido em uma rede entre elementos como o próprio discurso, instituições, leis e proposições filosóficas. Em segundo plano, o dispositivo exerce uma função estratégica e, por último, está inserido em relações de poder e de saber (AGAMBEN, 2005).

Agamben (2005) nos conduzirá ainda ao entendimento que o dispositivo está conectado com o processo de subjetivação, ou seja, de produção do seu sujeito, pois, "o termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser" (p. 12). É, portanto, sob a luz de uma genealogia teológica que o autor afirma que o dispositivo em Foucault assume uma riqueza de significados comuns, como "[...] um conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens" (*Ibidem*).

É nessa conjuntura que compreendemos que o dispositivo torna-se um mecanismo de governo, que induz no processo de formação de sujeitos e subjetivações, pois, para Foucault, em uma sociedade disciplinar, os dispositivos intentam, por meio de práticas, discursos, saberes e exercícios, a formação de corpos dóceis (*Ibidem*, p. 14).

Para Deleuze (1990), o dispositivo é apresentado como múltiplo, em três instâncias foucaultianas: saber, poder e subjetivação, que não possuem contornos definitivos. Para o autor, o dispositivo ainda é composto por linhas de visibilidade, enunciação, de força, subjetivação e ruptura, por exemplo. Dessa forma, o dispositivo é tecido por práticas discursivas e não discursivas, que se articulam. Além disso, possui uma função estratégica e está inscrito em uma relação de poder que organiza, conduz e forma sujeitos e subjetividades.

Com os entendimentos de Agamben (2005) e de Deleuze (1990), podemos direcionar a nossa compreensão do dispositivo foucaultiano em três aspectos, também abordados por ambos autores: poder, saber e o sujeito. Para correlacionarmos com o conceito de currículo, faz-se necessária algumas explicações.

Inicialmente, ao considerarmos o currículo como um dispositivo, estamos inserindo-o em relações de força e poder. Por vez, o currículo, sendo um dispositivo, que possuindo uma

função estratégica e inserido em uma relação de poder, atua para organizar, direcionar e formar sujeitos, se tomarmos como base o que Agamben (2005) declara, de forma generalizada, de que dispositivo é, literalmente, “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (p. 13).

É com esse entendimento que propomos a discussão de um currículo como dispositivo de saber e poder. Se tomarmos como ponto de convergência de estudos e discussões que a BNCC articula a reformulação de políticas curriculares no território nacional, compreendemos, então, que o currículo escolar e as políticas curriculares se relacionam ao conceito foucaultiano por possuir relações de poder que criam e articulam estratégias de saber, práticas discursivas e não discursivas, envolvidas na produção de sujeitos. Relacionamos, também, ao passo dos discursos protagonizados pelo governo brasileiro e defensores da BNCC que, com a justificativa de maior autonomia discente, melhorias na educação, educação em tempo integral e a inclusão de propostas de disciplinas voltadas para o mercado de trabalho, intentam engessar o currículo e a formação da juventude, em sua maioria da educação pública, para atender aos interesses do sistema capitalista.

Tomando o entendimento como base e que o “dispositivo tem, portanto, uma estratégia dominante” (FOUCAULT, 1998, p. 244), podemos relacionar o currículo como um dispositivo que é caracterizado pela regulação do conhecimento, uma vez que Popkewitz (2010), discutindo sobre o tema, afirma que

Nas escolas aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós “dizemos a verdade” sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação (POPKEWITZ, 2010, p. 185, grifos do autor).

Assim, “o currículo, pois, pode ser visto como uma intervenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo” (*Ibidem*, p. 186), pois

O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 2010, p. 186, grifos do autor).

Pereira (2015, p. 65) reforça a mesma discussão quando destaca que o currículo é uma prática discursiva que traz linguagens, imagens e saberes, além de reunir elementos em uma relação de saber, poder e subjetividades para que determinados regimes de verdade sejam hegemônicos, construindo discursos, significados e sujeitos. Igualmente, para Foucault, “[...] o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-NETO, 2003, p. 53).

Por falar em subjetividade, Tedesco (2007) nos direciona a entendê-la como modos de existência, gerados e produzidos pelas relações de poder, pelos modos de agir e sentir, como um processo de produção que, ao mesmo tempo, é processo e produto. A autora destaca que a subjetividade, como processo, deve ser entendida sob a ótica das políticas, das “[...] relações de poder que compõem este plano, as relações de forças implicadas no processo de produção” (TEDESCO, 2007, p. 141).

Lopes e Macedo (2011) entendem que o currículo é uma prática discursiva, pois está inserido em uma prática de poder, além de significações e atribuições de sentido. O currículo constrói a realidade e projeta nossa identidade, produzindo sentidos. Além disso, para Corazza (2001), o currículo, entendido como uma linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se transforma em instituições, saberes e normas, prescrições, regulamentos e em modos de ser sujeito.

Nessa perspectiva, reafirmamos as relações de saber/poder com dispositivos curriculares uma vez que Foucault se interessa pela discussão do poder como “elemento capaz de explicar como se produzem os saberes” (VEIGA-NETO, 2003, p. 66) e a articulação entre eles. Impossível, então, compreender o poder sem considerar a relação com o saber. Não há relação de poder sem que haja a constituição de saber, e vice e versa, pois, toda relação de poder gera saberes, uma vez que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (FOUCAULT, 1998, p. 142).

O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um momento em que o saber não dependeria mais do poder, o que seria uma maneira de reproduzir, sob forma utópica, o mesmo humanismo. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder (FOUCAULT, 1998, p. 142).

De acordo com Veiga-Neto (2003), no jogo de saber/poder, “o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos” (p. 143).

É nessa conjuntura que percebemos que é através do entendimento das relações de saber e poder que compreendemos como

[...] a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos, docilizando-os e dando-lhes uma utilidade que tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6).

É, portanto, na escola moderna, que a disciplina é inserida com um conjunto de regras a serem seguidas, com ritos de horários cronometrados e hierarquia. São traduções da imposição, por um conjunto de forças e poderes, do Estado e de mecanismos institucionalizados sobre professores, gestores e alunos. Como, então, dissociar a discussão de tais conceitos do que chamamos de rotina escolar? Uma vez que reformas curriculares e a imposição de conjuntos de direcionamentos para novos currículos (como a BNCC) modificam a prática educativa.

As análises que propomos colocar para discussão nos levam no caminho de entender o currículo como uma construção de um discurso carregado de verdades, formuladas e disseminadas. Na conjuntura, “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 1998, p. 12), pois,

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1998, p. 12, grifos do autor).

Foucault ainda destaca que, por verdade “[...] não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder’”

(FOUCAULT, 1998, p. 13). Desse modo, o discurso de verdade está inserido em um conjunto de

procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 1998, p. 13, grifos do autor).

Se retornarmos ao centro da discussão, o currículo desempenha papel de destaque sendo um dos centros condutores das relações de saber, poder e subjetivação dos sujeitos. Entendemos a BNCC como um dispositivo, inserido em uma política curricular, carregada de relações de saber e poder, com discursos e regimes de verdade, com um propósito de produção de sujeitos. Como trabalharemos mais à frente, no tópico *1.2 Disputas políticas curriculares e BNCC: uma agenda global e neoliberal*, a Base está inserida em uma disputa política, de relações de força e poder. O governo e as instituições do terceiro setor propagam discursos em prol da Base, constituindo-se em uma verdade homogeneizadora e salvacionista dos problemas educacionais existentes no Brasil. Portanto, cabe aos pós-estruturalistas, questionar tais discursos e a conjuntura que os fazem ser considerados verdadeiros.

De acordo com Veiga-Neto (2009), os historiadores relatam que, a partir do final do século XVI, o currículo começou a ser organizado para uma educação mais eficiente, padronizada, baseada em disciplinas e, assim, “em consequência, o currículo acabou funcionando como condição de possibilidade para que a lógica disciplinar fizesse da escola essa ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar” (p. 17).

Para o autor, o currículo e o sujeito operam em dois modos de fusão, um objetivo e o outro subjetivo. No campo objetivo, os termos documentais e burocráticos, por exemplo, que contribuem para a relação do sujeito com o currículo. Já no plano subjetivo, “[...] as relações entre o sujeito e o seu currículo são mais sutis; elas funcionam como parte da complexa rede dos dispositivos de subjetivação em que o sujeito está imerso” (*Ibidem*, p. 19).

Em outra oportunidade (VEIGA-NETO, 2003), um dos pontos fundamentais do sujeito, na análise foucaultiana é compreender as camadas que envolvem e constituem o sujeito, pois, “[...] são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 138).

Compreender as relações entre dispositivos de saber e poder, discursos e subjetividade não é uma tarefa fácil quando tais questões estão relacionadas às práticas curriculares, entretanto, é no jogo de poder, das relações presentes neste contexto de reformulação curricular que é necessário “abrir as cartas do jogo” para assimilar os discursos, a construção de sujeitos, os ditos e não ditos.

O currículo pode ser entendido como um dispositivo nas relações de poder e saber, pois, “[...] a linguagem é uma prática, uma prática discursiva que interfere, transforma a realidade” (TEDESCO, 2007, p. 142). Para além, a proposta de Foucault para a categoria de práticas discursivas “[...] consiste em não aceitar nenhum ‘discurso’ fora do sistema de relações materiais que o estruturam e constituem” (FOUCAULT, *et. al.*, 1996, p. 51, grifos dos autores). Por isso, não é “[...] a linguagem que ocupa o centro da cena, mas sim o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são de caráter linguístico” (CASTRO, 2009, p. 251).

Lopes (2019), dialogando sobre a noção de hibridismo⁴ na teoria curricular, destaca que todos os pressupostos curriculares são tentativas de uma representação política, decorrente de práticas discursivas nas quais nós mesmos fazemos parte e que essas práticas se desenvolvem sob o domínio das relações de poder que contribuem para a hegemonia de significações ao detrimento de outras. Entretanto, segundo a autora, não há ponto fixo que emane o poder, seja governo, partido, instituições ou comunidades disciplinares, incluindo as científicas.

Destaca-se, neste ponto, para além das práticas discursivas, já que elas não são atos de fala e nem ações concretas individuais de pronunciar discursos, mas “[...] é todo o conjunto de enunciados [...] que moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-los e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 112), que Foucault foca sua análise nas práticas em que se exerce o poder (CASTRO, 2009, p. 251), mesmo não existindo nos pensamentos foucaultianos uma teoria geral do poder (MACHADO, 1998). Para Machado (1998), de acordo com as análises foucaultianas, o poder não é uma realidade que possui uma natureza, uma essência, pois “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas

⁴ O hibridismo é expresso “[...] pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial” (LOPES, 2005, p. 51). Com a incorporação da categoria hibridismo, passa-se a compreender as políticas de currículo não somente como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas também como políticas culturais cujo objetivo é orientar certos desenvolvimentos simbólicos, obter consenso em torno de uma determinada ordem e/ou alcançar uma transformação social desejada (*Ibidem*, p. 56).

dísparos, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (p. 10).

É por intermédio da “[...] existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (*Ibidem*, p. 11) que podemos relacionar as reformas curriculares e inseri-las no bojo das análises foucaultianas uma vez que, no caso específico do estudo, a BNCC é um dos instrumentos utilizados pelos mecanismos do poder, do discurso, da “verdade”, para formação de sujeitos e corpos passíveis ao interesse de uma conjuntura neoliberal, uma vez que “[...] os discursos ativam o(s) poder(es) e o(s) colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2003, p. 123).

Neste contexto, a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22), uma vez que as demandas do sistema capitalista e a percepção da formação dos jovens para o mercado de trabalho e participação na vida política aparecem com destaque cada vez mais evidente.

Por mais que o saber e o poder não sejam a mesma coisa, entretanto, participam do mesmo processo, propomos realizar uma análise sobre documentos e discursos a respeito das reformas curriculares e, que esta análise, esteja sobre a ótica de teorias foucaultianas. Entendemos, portanto, que o currículo é um discurso e como tal, participa das disputas no campo de força das relações de poder, uma vez que

As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber* [...]. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto (VEIGA-NETO, 2003, p. 157, grifos do autor).

1.2 Disputas políticas curriculares e BNCC: uma agenda global e neoliberal

Para compreender a reorganização curricular que hoje encontra-se em construção nos estados e municípios, em uma breve retrospectiva, pós LDB nº 9394/96, o currículo ganhou cada vez mais notoriedade no âmbito pedagógico com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgindo como um documento com diretrizes norteadoras do trabalho docente e da estruturação de um currículo completo. Os PCNs “[...] ao reconhecerem a complexidade da

prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 9).

Nos anos 2000, com o documento de Bases Legais para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Estado atuou, e ainda atua, para cumprir o “[...] duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4). A defesa de uma base nacional para o currículo “[...] foi reativada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, em 2009 com o Programa Currículo em Movimento [...]” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 24). A construção da Base apresenta propostas com o foco no desenvolvimento do discente, tornando-o protagonistas no processo de escolarização, algo que é tratado na escrita do próprio documento, que, em sua apresentação, o então Ministro da Educação, reforça que a Constituição Federal e a LDB expressam o compromisso do país com o desenvolvimento integral e pleno dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 5).

Segundo o Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), a BNCC aborda a necessidade da escola em reduzir as desigualdades sociais e ampliar a inclusão social com ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Para isso, apresenta ao estudante a importância da construção de projetos de vida, levando em consideração seus percursos e histórias, mas o contexto de desigualdades sociais, econômicas e educacionais do país colocam essa proposição em contradições.

Em 2012, com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução nº 2, publicada em 30 de janeiro de 2012, o currículo para a última etapa do ensino básico ganhou um novo capítulo que foi seguido pela aprovação do Plano Nacional da Educação em 2014. Esse fato foi mais um passo para a aprovação e implantação da BNCC em todo território nacional. Sendo uma política nacional, um documento normativo, instituído e homologado, a Base altera toda uma relação e reflete, tanto na formação de professores, como na rotina escolar e na elaboração de avaliações em larga escala.

Posteriormente, a 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. A reforma do Ensino Médio apresentou a previsão de uma Base Nacional já sinalizada na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/96 (LDB) de 1996, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e, também, na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Como previsto no Artigo 35-A da Lei nº 9.394/1996, caberá à Base definir “direitos e

objetivos de aprendizagem do ensino médio”. Instituída através da Portaria nº 1.570/2017, de 20 de dezembro de 2017, a BNCC apresenta competências e habilidades com o intuito de assegurar a aprendizagem a todos os estudantes do ensino regular. Posteriormente, vamos acompanhar a aprovação da Resolução MEC nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) e pela Lei nº 13.415/2017.

Dourado e Siqueira (2019) relatam sobre a aprovação conturbada da BNCC e o papel do Estado nesse processo. De acordo com os autores, a Base não teve uma aprovação unânime, não houve consenso e, por isso, “[...] apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294). Entretanto, por se tratar de um instrumento normativo, aprovado e homologado, a BNCC reafirma a função do Estado como autor no processo de instalação de um currículo comum a todo território nacional.

É fato que a implantação de uma base comum curricular para todo o país gera questionamentos sobre a escolha de conhecimentos que, no sentido da BNCC, apresentam-se como uma base mínima de conteúdos que serão notabilizados em todas as escolas e que todos os alunos terão acesso. Assim, o conhecimento e a educação, sendo universais e um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, são colocados como mínimos e como direito de aprendizagem, decorrente da Pedagogia das Competências (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

Macedo (2019) retrata que a virada conservadora que o assola o país desde a deslegitimação de um governo eleito democraticamente, em 2016, que culminou com o processo de *impeachment* contra a ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e posterior eleição do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), os debates sobre a BNCC foram, de certa forma, esquecidos pela gestão presidencial para o quadriênio 2019-2022.

Em um parênteses, a conjuntura política que antecede a reforma do Ensino Médio, por meio de uma MP, além de medidas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, popularmente conhecida como “teto de gastos”, geram impactos sociais na conjuntura de um pós *impeachment*, contra Dilma Rousseff, em seu segundo mandato (2015-2016). Como uma das vozes neste campo de disputa contrárias às políticas do governo Temer (2016-2018), o movimento de ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas clama pela revogação das propostas apresentadas pela gestão federal⁵. É importante destacar

⁵ ROSSI, Marina. PEC 241: Com 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a São Paulo. EL PAÍS, São Paulo. 25 de out. de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html>. Acesso em 09 Abr. 2023.

e, finalizando este parêntese, que, se por um lado a voz contrária às reformas conclamava a sociedade ao debate sobre o que era proposta, por outro lado, as vozes conservadoras, que apoiaram diretamente o processo de *impeachment* e estavam abertamente a favor do Projeto de Lei nº 867/2015, popularmente conhecido como “Escola sem Partido”, deslegitimavam o movimento estudantil⁶.

Nessa perspectiva, “a briga atual dos conservadores tem sido pela deslegitimação da escola como espaço público de formação e socialização” (MACEDO, 2019, p. 44). Sendo o ensino domiciliar como primeira bandeira do governo Bolsonaro, é mais que imprescindível pontuar que movimentos conservadores como o Escola Sem Partido e a bancada evangélica no parlamento brasileiro, que se tornaram vozes de oposição à BNCC na gestão anterior, por argumentar que a Base “[...] consolidaria a intervenção do Estado na formação, negando à família o direito de educar suas crianças e seus adolescentes” (*Ibidem*), estão, neste contexto histórico, passivas aos desmontes da educação pública e de qualidade.

Ainda segundo Macedo, juntamente com as vozes conservadoras que atuaram em oposição à construção da BNCC e, após a nova conjuntura política do país, como consequência, “[...] as demandas críticas ou por justiça social têm tido menos representatividade [...]” (*Ibidem*, p. 43) na fase de implementação da BNCC, do que anteriormente identificado “[...] no início da elaboração do documento, conduzido pelas gestões do Partido dos Trabalhadores. A implementação parece, portanto, dominada pelas demandas por *accountability*, ainda que não se possa deixar de destacar o crescimento de demandas conservadoras” (*Ibidem*).

O esquecimento da implantação da BNCC pelo governo Bolsonaro foi refletido, ainda, nas prioridades para os 100 primeiros dias de governo. Das 35 prioridades, “[...] apenas a criação de um programa de alfabetização foi apresentada pelo MEC, sem menção à BNCC em si ou em sua relação com o referido programa” (MACEDO, 2019, p. 44). No ano de 2021, com a eleição de uma nova presidência do parlamento brasileiro, novamente, por coincidência (ou não), dentre as prioridades do governo Bolsonaro para o ano, apenas o Projeto de Lei 2.401/19, que regulamenta a educação domiciliar no país, apareceu como prioridade, também, sem nenhuma referência à BNCC. A retomada da Base e do Novo Ensino Médio (NEM) pelo MEC aconteceu, mais precisamente, no segundo semestre do ano de 2021, com a publicação da Portaria MEC nº 521/2021, publicada no Diário Oficial da União no dia 14 de julho de

⁶ KATAGUIRI, Kim. A ocupação dos desocupados. FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 17 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/kim-katagui/2016/05/1771800-a-ocupacao-dos-desocupados.shtml>>. Acesso em 09 Abr. 2023.

2021, estabelecendo o cronograma de implementação do NEM, com a previsão de conclusão em 2024.

No ano de 2022, com a iminência de uma nova eleição para o quadriênio federal 2023-2026, marcada por uma extensa polarização entre esquerda *versus* direita (ou extrema direita), inúmeras entidades divulgam carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio. Com 10 pontos de destaque, as entidades elencam motivos para que o próximo governo, do âmbito democrático, abra espaços para diálogos e debates sobre a revogação da reforma atualmente em vigência no país (ABPN, *et. al.*, 2022).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para o terceiro mandato na presidência do país, derrotando o atual presidente em exercício à época, Jair Bolsonaro (2019-2022), no dia 30 de outubro de 2022, reacende a chama democrática adormecida e os anseios por diálogos com a sociedade civil organizada.

Neste aspecto, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), que reúne entidades ligadas à educação⁷, entregou ao Governo de Transição, mais especificamente ao grupo responsável pela área da educação, uma carta compondo um panorama nacional sobre o processo de implementação do NEM, sob a ótica de seis categorias, que são: trabalho docente; itinerários formativos; Formação Geral Básica; turno e ampliação da jornada escolar (tempo integral); carga horária na modalidade EaD; compreensão das orientações e conceitos estabelecidos para o chamado Novo Ensino Médio (MNDEM, 2022).

Apontando uma série de resultados dos grupos de pesquisa que compõe o MNDEM, a carta do movimento expressa preocupações com a implementação da Lei nº 13.415/17 e indica, ao governo recém eleito, a necessidade de rever/retomar/revogar as proposições presentes na referida Lei, uma vez que foram os pontos de partida que originaram os problemas detectados no início da implementação (MNDEM, 2022).

A constante busca por diálogos democráticos com o novo governo mobiliza, no ano de 2023, diversas entidades nacionais a convocarem a sociedade civil pela revogação do NEM. Nos meses de março e abril, por exemplo, manifestações e paralisações foram identificadas no país⁸. Quanto aos estudantes da educação básica, os protestos foram convocados,

⁷ Fazem parte: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e inúmeros grupos de pesquisas.

⁸ As manifestações ocorreram em diversos estados e municípios brasileiros e contaram com a participação de diversas entidades públicas, como sindicatos de professores, apoiados pela CNTE. Disponível em

principalmente, por movimentos estudantis organizados, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)⁹, apoiado pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Como um dos possíveis resultados da disputa política em torno da BNCC, do NEM e da pressão popular sobre a última etapa da educação básica, o governo Lula sinaliza, através da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, a abertura de consulta pública, pelo prazo de 90 dias, sendo admitida prorrogação, para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, além do prazo de 30 dias após a consulta, para elaboração de relatório final. Segundo o MEC, a portaria tem por objetivo

[...] abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023).

Por consequência, o Ministério edita a Portaria MEC nº 627 de 04 de abril de 2023, que suspende os prazos em curso determinadas pela Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, por 60 dias após a finalização da consulta pública que trata a Portaria nº 399/2023.

Outra ação que é relevante incluir nesta discussão é o início da realização de uma série de seminários protagonizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), sob o tema geral "Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública". Ao todo, foram realizados cinco encontros, nos meses de maio e junho, um em cada região do País¹⁰.

Para a Associação, os encontros nas cinco regiões do país buscaram contribuir com o debate e dar visibilidade às pesquisas sobre o NEM, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas, uma vez que

a atividade se insere no contexto da consulta pública do MEC sobre o Novo Ensino Médio, que vem realizando uma série de webinários, grupos focais, audiências públicas, conversas com gestores, especialistas e entidades,

<<https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75841-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-cnte-e-movimento-estudantil-se-unem-em-ato-no-dia-15-de-marco>> Acesso em 07 Abr. 2023.

⁹ As manifestações foram convocadas pela UBES através de suas redes sociais, no Instagram <<https://www.instagram.com/ubesooficial/>> e Twitter <<https://twitter.com/ubesooficial>>, principalmente.

¹⁰ Os eventos ocorreram de forma híbrida, com encontros presenciais em Universidades e transmitidas para todo o país através da plataforma de compartilhamento de vídeos, YouTube e está disponível no canal da ANPED <<https://www.youtube.com/@ANPEDNACIONALeducacao/streams>>.

dentre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2023).

Outro movimento decorrente das lutas pela revogação do modelo atual do Ensino Médio consiste na apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 2601/2023 que, em suma, altera a Lei nº 9.394/96, propondo outra perspectiva para o Novo Ensino Médio. Entre as propostas de alterações apresentadas pelos autores¹¹ do PL, destacamos: 1) o fim dos itinerários formativos; 2) a Formação Geral Básica (FGB) que ocupará 2.400 das 3.000h do Ensino Médio, o que atualmente, segundo a Lei nº 13.415/17, é limitada a 600h anuais, perfazendo 1.800h nos três anos do EM; e, por fim, 3) a FGB deverá ser ofertada exclusivamente de forma presencial.

Para um dos autores do PL, o professor e pesquisador Daniel Cara, o projeto apresentado é uma resposta aos ataques dos defensores do NEM que criticam os inúmeros pedidos e anseios da sociedade científica, dos professores e comunidades escolares que buscam a revogação do NEM, instituído pela Lei nº 13.415/17. Como afirmou em uma rede social, o projeto “[...] encerra o discurso malicioso que dizia: ‘não adianta revogar o Novo Ensino Médio, é preciso colocar algo no lugar’. Colocamos! Nossa intenção agora é debater o PL 2601/2023 com a comunidade educacional e com o Parlamento”¹².

Entretanto, as decisões tomadas pelo governo Lula sinalizam e atendem, em parte, à luta política e a necessidade de discussão sobre o NEM, uma vez que, como declarado em um café da manhã com jornalistas no Palácio do Planalto, o presidente Lula afirma que: “Não vamos revogar. Suspendemos e vamos discutir com todas as entidades interessadas em discutir como aperfeiçoar o ensino médio nesse país” (FLOR, 2023, s/p).

Encerrando esta breve linha do tempo sobre as disputas em torno da BNCC e do NEM, compreendemos que é, portanto, nas entrelinhas dessa conjuntura política de discursos e de tensões no campo curricular, que a implementação e o NEM encontram-se com preposições futuras incertas. A luta pela revogação promete resistência à proposta em curso, uma vez que com o retorno de um governo democrático, o diálogo volta a ser estabelecido como uma possibilidade de discussão sobre o tema. Por outro lado, organizações em defesa da atual proposta advogam pela permanência e pela melhoria substancial do modelo, pois “[...] o Brasil

¹¹ Dentre eles, destaca-se: o Dep. Bacelar (PV/BA), Dep. Tarcísio Motta (PSOL/RJ), Chico Alencar (PSOL/RJ), Ivan Valente (PSOL/SP), Professora Luciene Cavalcante (PSOL/SP), Luiza Erundina (PSOL/SP), Sâmia Bomfim (PSOL/SP) e outros, além de nomes do meio acadêmico, como: Andressa Pellanda, Catarina de Almeida Santos, Daniel Cara, Fernando Cássio, Idevaldo Bodião, Monica Ribeiro da Silva e outros.

¹² Fala proferida pelo professor Daniel Tojeira Cara, em seu Twitter e Instagram pessoal, disponível nos links <<https://twitter.com/DanielCara/status/1658642704442486784>> e <<https://www.instagram.com/p/CsU12BYtx45/>> Acesso em 14 Jun. 2023.

precisa ‘mudar a forma como enxerga política educacional’ e lidar com os problemas apontados no modelo do Novo Ensino Médio” (KER, 2023, s/p).

Sob uma proposta neoliberal, os discursos em torno da BNCC revelam uma vertente reformista, tecnicista e uma agenda global para a educação. Assim, necessita-se questionar a influência de entidades públicas e, sobretudo, privadas e do terceiro setor no processo de construção de uma base nacional. Cunha e Lopes (2017), Macedo (2019), Rocha e Pereira (2019) e Hypolito (2019), por exemplo, expõem sobre tais entidades públicas e privadas que atuaram na construção da BNCC. Segundo Hypolito (2019), a BNCC foi postulada por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com apoio de entidades públicas, como a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), e por empresas privadas e do terceiro setor, como o Grupo Roberto Marinho, Fundação Lemann e Banco Itaú.

Hypolito (2019), discutindo para além da BNCC como política global de reforma educacional, expõe como tais políticas neoliberais, propostas pelo Movimento Global de Reforma da Educação (ou GERM – *Global Education Reform Moviment*), que institui no modelo administrativo, e até mesmo pedagógico das escolas as famosas PPPs (parcerias público-privadas), através da produção de materiais didáticos, venda e produção de sistemas de gestão de aprendizagem e plataformas digitais, que irão, por consequência, retirar das unidades de ensino e dos próprios professores o controle sobre metodologias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, acarretando, assim, a perda da autonomia desses atores educacionais.

Para esse autor, a escola hoje “[...] está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo” (HYPOLITO, 2019, p. 196), muito do que ocorre no cotidiano escolar está relacionado com a formação docente e, portanto, “[...] os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos e atingem o cotidiano escolar” (*Ibidem*).

A implantação de uma base curricular comum vai além desses questionamentos, pois, com diversas realidades e o Estado atuando como protagonista na criação de um currículo único e mínimo para todas as redes de ensino, tal problemática esbarra no discurso de combate à desigualdade social/educacional propagado em defesa da BNCC, o que torna a Base ineficiente e contraditória no princípio de proporcionar a igualdade educacional (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

Nesse discurso, o próprio documento final da BNCC direciona à defesa que a nova Base proporcionará a redução das desigualdades, já que

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5).

Tal “verdade”, propagada como discurso e “propaganda” da BNCC como promotora da qualidade, equidade e na redução de desigualdades reaparece entre os defensores da Base, como a Fundação Lemann afirma em seu site que a BNCC “[...] potencializa políticas educacionais importantes que, juntas, ajudam a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem”¹³. Entretanto, Macedo (2016) expõe sobre tal promessa (ilusória) de uma base comum como promotora da equidade e da redução das desigualdades educacionais. Em uma outra reflexão (MACEDO, 2019), a autora argumenta sobre a Finlândia, um país europeu, que atinge um alto desempenho educacional não através de uma política curricular centralizada, mas, com formação de professores, bons salários e autonomia profissional. Além disso, países como Noruega, Japão e EUA “[...] vêm indicando que não tem havido redução das desigualdades (ao contrário, ela segue crescendo) quando se aplicam políticas curriculares e de avaliação centralizadas nos moldes tornados hegemônicos pela OCDE” (MACEDO, 2019, p. 54).

Essa narrativa da Base como promotora da igualdade e justiça, se contrapõe às teorias pós-estruturais do currículo, como Lopes e Macedo afirmam que uma outra ruptura observada nessas teorias “[...] expressa-se na ausência, no pensamento pós-estruturalista, de uma visão de futuro: não há possibilidade de uma educação, de um currículo e/ou de uma pedagogia que estejam do lado de uma visão libertadora, justa, igualitária do homem e da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 22). É portanto, no bojo do pós-modernismo e pós-estruturalismo, que compreendemos a problematização das narrativas universais. Não se advoga por uma visão opressora, mas problematiza as metanarrativas universais e redentoras. É nessa concepção que, inspirada em Foucault, o pós-estruturalismo coloca em dúvida a suposição de um sujeito soberano, privando-lhe de sua própria existência (SILVA, 2010), pois “[...] não há autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo

¹³ Extraído do site da Fundação Lemann, no endereço eletrônico: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc>> Acesso em 01 Set. 2021.

social” (LOPES, 2013, p. 16) e sim um mundo heterogêneo e diferente como impulso libertador, contrário à uma visão opressora.

Se, por um lado, a BNCC está advogando pela defesa e promoção da qualidade educacional e está associada a “[...] um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295), em contrapartida, por outro lado, a Base institui um processo de regulação curricular, com “um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação” (*Ibidem*).

Do mesmo modo, Rocha e Pereira (2019) relatam que a BNCC, como política, atua na construção desse discurso normatizador e regulador, já que haverá um alinhamento nas propostas de avaliação, formação docente e material didático, por exemplo. Para as autoras, a BNCC configura-se como “[...] uma proposta de currículo uniforme e burocratizada, a qual desconsidera as diferenças e se fundamenta em uma lógica verticalizada [...]” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207), portanto, “a política da BNCC desconsidera a escola como um locus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica” (*Ibidem*).

Tomando como base uma pesquisa, Rocha e Pereira relatam terem identificado, em determinadas falas, de alguns participantes do estudo, que a BNCC proporcionará uma renovação na escola. Porém, por outro lado, existe “[...] também a suspeita de que a BNCC exercerá cobranças, sem que haja mudanças efetivas nas condições de trabalho” (*Ibidem*, p. 212), visto que a Base, “ao passo em que se determina e se legitima determinados saberes, competências e habilidades em detrimento de outras, essas normatividades curriculares buscam controlar o trabalho docente através de mecanismos de monitoramento e responsabilização” (*Ibidem*).

Süssekind relata como a reforma educacional, a BNCC e o “novo” Ensino Médio se traduzem em reformas arrogantes, indolentes e malévolas, produzindo injustiças e invisibilidades, “[...] coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo” (SÜSSEKIND, 2019, p. 92), declara que “[...] tanto a BNCC quando o ‘Novo’ EM projetam altíssimo nível de prescrição, controle, responsabilização de professores e gestores pelos resultados [...]” (*Ibidem*, p. 99).

Pensar em tais questionamentos, de um currículo mínimo e baseado em competências, se contradiz com a discussão sobre a função humanizadora, política e social da escola, pois, sendo traduzida em mínima, a BNCC exclui as diferenças regionais e sociais presentes no

país. Minhoto (2016), argumentando sobre as políticas educacionais, avaliações no Brasil e, consequentemente, a influência na mudança do currículo, aborda também sobre essa função da escola e declara que as “[...] diferenças sociais que marcam os alunos brasileiros relativizam significativamente – se não, inviabilizam – a possibilidade de a escola cumprir seu papel de dar igual acesso a conhecimentos socialmente valorizados para toda a população estudantil” (MINHOTO, 2016, p. 82).

Portanto, a BNCC reestrutura todo o sistema educacional através de políticas e agendas globais de reformas para a educação baseadas em três pilares: padronização, prestação de contas e descentralização. Tais pilares, conforme o GERM, definem as principais políticas públicas como: a construção de um currículo nacional, estabelecendo padrões de qualidade; transferências de competências para níveis locais de gestão e responsabilização gerencial e pedagógica para gestores e escolas; além da responsabilização dos diversos atores educacionais pelo desempenho obtido em avaliações padronizadas, como também na vinculação de premiações (ou sanções), com gratificações salariais, incentivando, de toda forma, a competição entre escolas e redes de ensino (HYPOLITO, 2019).

Reconhecendo que as reformas educacionais atualmente vigentes no país seguem uma agenda global e neoliberal para a educação, os discursos para contextualizar uma justificativa reformista brasileira apontam como interesse nesta pesquisa e passível de análise. Observamos que, segundo o Ministério da Educação (MEC),

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2018a, p. 15).

O trecho, retirado do documento final da BNCC para o Ensino Médio, revela uma das principais justificativas que reforçam a necessidade de uma base comum para a diminuição das desigualdades educacionais existentes entre os entes federativos e municípios no Brasil.

Entretanto, Lopes (2018) é contundente ao afirmar que a constituição dessa homogeneidade curricular não é possível, mas, mesmo assim, “[...] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto” (LOPES, 2018, p. 26). Neste mesmo ponto, a autora debate sobre como a qualidade da educação é comumente reduzida a uma rasa perspectiva de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, de cumprimento de metas, identificada, assim, através de resultados em exames periódicos, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

No ano de 2018, uma das propagandas midiáticas veiculadas pelo MEC, disponível em uma plataforma de compartilhamento de vídeos¹⁴, mesmo fazendo alusão à BNCC do Ensino Infantil e Fundamental, reforça o discurso de verdade que uma base comum nacional é um documento democrático e que respeita as diferenças, que garante os mesmos direitos de aprendizagens para alunos das redes públicas e privadas, declarando que “isso é bom. Se a base é a mesma, as oportunidades também serão”. Entretanto, a ideia de que todas as unidades escolares espalhadas pelo Brasil, nos mais diferentes territórios e regiões, cada uma com sua particularidade e especificidade, sigam uma proposta pedagógica unificada, sob a justificativa de igualdade de oportunidades,

[...] tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo - e essas desigualdades existem - isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018, p. 25).

Süssekind (2019) sustenta a mesma discussão sobre uma proposta de unificação de currículos quando declara que

a proposta de unificar currículos como forma de garantir *direitos a aprendizagem* (PNE/2014) por meio de objetivos elencados numa base (BNCC) prevê o controle dos processos de conhecer e do conhecimento produzido como negação a esse direito, sendo abissal e arrogante. E, pior, como sustenta que produzirá justiça e igualdade, é malévola (SÜSSEKIND, 2019, p. 98, grifos da autora)

Para Silva (*et. al.*, 2020), a proposta da BNCC produz um discurso, sob a justificativa de melhoria da educação, para o convencimento social da necessidade de padronização de

¹⁴ Disponível em <<https://youtu.be/Fbz-cpct1W4>> **Base Nacional Comum Curricular**. Acesso em 16 Abr. 2022

conteúdos, de produção de currículos que não se consideram as especificidades dos sujeitos que estão no centro dos processos educacionais. Entretanto, tais condições desiguais, de realidades distintas no território nacional, impedem tal proposta de padronização e, mesmo que houvesse condições ideais, a padronização estaria destinada ao fracasso, devido aos processos de significação “uma vez que as comunidades, as práticas e os contextos escolares, bem como seus sujeitos, são múltiplos e heterogêneos” (SILVA, *et. al.*, 2020, p. 10). Esses autores reforçam que

Há uma crença disseminada de que os problemas de qualidade na Educação Básica se resolveriam mediante reformas curriculares. Essa crença tem como efeito imediato o deslocamento de outras questões de fundo quando se trata da qualidade da educação. O que estou querendo dizer é que problemas relativos à estrutura física e material das escolas; o pouco valor dado às licenciaturas; a desvalorização e precarização do trabalho docente, dentre outros, passam a ser secundarizados e se produz uma centralidade sobre os discursos das mudanças curriculares (SILVA, *et. al.*, 2020, p. 11).

A mesma discussão é defendida por outros autores, como Macedo (2019), que destaca a necessidade de um outro tipo de base para a educação do país. Para a referida autora, a base é

Uma universidade que forma professores num ambiente de pesquisa e cultura. A base é a dedicação exclusiva do professor a uma escola, salário que permita a este professor uma vida digna [...]. A base é alunos que podem comer e recebem ação do Estado no atendimento de suas necessidades básicas de saúde, saneamento e cultura. A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura (MACEDO, 2019, p. 54)

Em um dos discursos favoráveis à BNCC, o Movimento Todos pela Base destaca treze mitos e fatos sobre a proposta homologada. Disponível em seu endereço virtual, destacamos que, segundo o movimento, existe um debate de que a “BNCC é um currículo mínimo”, sendo rebatido pelo Todos pela Base de que “A BNCC não traz conteúdos mínimos. Ela traz conteúdos essenciais a todos os alunos, com altas expectativas de aprendizagem”¹⁵.

Entretanto, notamos que o discurso de promoção da BNCC é carregado de relações de poder, de cima para baixo, sem debates consolidados e que projetam “uma interpretação mais restritiva de currículo e de educação, ampliando a normatividade curricular centralizada nacionalmente” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 24), instituída através dos PCNs.

¹⁵ Material disponibilizado no site do Movimento todos pela base. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/mitos-e-fatos-da-bncc/>> Acesso em 26 de Abr. de 2022

Dourado e Siqueira (2019), debatendo sobre a BNCC como uma estratégia de gestão e regulação do currículo, declaram que

A exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado e para o que a tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Ora, se uma proposta de base curricular (já que BNCC não é currículo), estabelece, como o próprio Movimento Todos pela Base declara, os “conteúdos essenciais”, questionamos: o que seriam conteúdos mínimos? Haja vista que “essencial”, por exemplo, está diretamente ligado ao importante, necessário e imprescindível, e, segundo o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2010), um dos significados para essencial é algo básico e fundamental, como desconectar a ideia de uma base curricular padronizada, em um território de dimensões continentais completamente diverso, amplamente divulgada sob uma perspectiva de conhecimentos essenciais, de uma ótica mínima? De conteúdos mínimos? Já que de norte a sul, leste à oeste, alunos de todas as redes de ensino terão acessos aos mesmos conteúdos, padronizados, seguindo uma mesma diretriz curricular, imposta de forma autoritária (como é o caso da Reforma do Ensino Médio)? Como definir o que é essencial para todo o país? Como estipular que o norte, com suas características regionalizadas, possua o mesmo currículo “essencial” que o sul? Será que o conteúdo importante e imprescindível das populações indígenas e ribeirinhas do Amazonas é o mesmo conteúdo importante e imprescindível da região do Vale do São Francisco?

É nesse sentido que concordamos com Dourado e Oliveira (2019) que a BNCC, como foi apresentada, se alia a efetivação de propostas curriculares e dinâmicas que contribuirão para a padronização e reducionismo curricular, desconsiderando a realidade nacional e as singularidades das etapas educativas. Para os autores, a diversidade dá lugar à uniformização e homogeneidade curricular, já que se apresenta com um currículo mínimo, centralizado em habilidades e competências, subtraindo da perspectiva escolar a autonomia, a diversidade e a singularidade local.

Neste contexto, com a compreensão que as políticas curriculares operam como dispositivos de saber e poder, como um mecanismo de governo, com objetivo de administrar, governar e controlar os sujeitos. Os discursos ditos e não ditos empreendidos na conjuntura de forças presente na política curricular brasileira funcionam como uma espécie de fio condutor

nas atuações pedagógicas e, por consequência, na formação de sujeitos que são pautados sob uma lógica mercantilista e neoliberal. Entretanto, por outro lado, também, há possibilidades de linhas de fugas, seja como resistência a um determinado modelo educacional mecânico, ressignificações das propostas ou transgressões quando nos referimos aos currículos que são e serão construídos diariamente nos espaços escolares.

Portanto, os discursos postos como verdadeiros pelos defensores da BNCC acabam negligenciando tais questões. Desse modo, a proposta unificadora de currículo, “salvadora da pátria”, da diminuição de desigualdades, não considera as realidades existentes em um país com dimensões continentais, pois, “[...] um currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2019, p. 61).

CAPÍTULO 2

OS DISCURSOS EM TORNO DA BNCC: DITOS E ESCRITOS NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA BAHIA E REUNIÕES DA ANPED NORDESTE (2015-2021)

Neste ponto da pesquisa, objetiva-se realizar um levantamento do estado da arte das produções que tematiza o currículo, o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre os anos de 2015 e 2021, nos programas de pós-graduações existentes na Bahia, sejam de universidades estaduais ou federais, uma vez que o foco do trabalho aqui proposto direciona para a implementação do NEM na rede estadual de ensino baiana, e, em uma extensão, buscamos as produções socializadas nas duas reuniões regionais da ANPED realizadas no nordeste nos anos de 2018 e 2020.

Para início, compreendemos que o campo do estado da arte, ou do conhecimento, é sustentado pelo anseio dos pesquisadores em, de certa forma, mapear e “[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Segundo Romanowski e Ens (2006), as pesquisas que utilizam o estado da arte como percurso metodológico favorecem a construção de um ordenamento, de uma organização, de uma “[...] análise na definição de um campo, de uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (p. 39).

Para as autoras, as pesquisas do estado da arte podem contribuir significativamente para os campos teóricos de uma área do conhecimento, pois

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Conforme Messina,

um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos em que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e

prática de uma área do conhecimento (MESSINA, 1998, p.01 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Apesar de limitações apontadas por Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), as pesquisas denominadas de estado da arte e/ou do conhecimento apontam o grau de importância que os pesquisadores atribuem às suas temáticas e apontam, ainda, quais são os aspectos, na área educacional, no qual os pesquisadores demonstram maior grau de preocupação, empregadas pelos pesquisadores, além de mostrar os tipos de investigações e técnicas utilizadas em tais pesquisas, como análises de documentos, estudos de caso, pesquisas etnográficas, pesquisas documentais, entrevistas, observação e questionários (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para realização deste campo do estado da arte, o primeiro recorte, o temporal, estipulamos o marco inicial o ano de 2015, pois ocorreu em 16 de setembro a publicação da primeira versão da BNCC pelo Governo Federal, após diversos debates e encontros nacionais e regionais. No decorrer dos meses, discussões, colaborações e do chamado “Dia D da BNCC”, uma outra versão foi publicada no ano de 2016. Ainda em 2016, no decorrer da ruptura democrática que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff, um novo texto começou a ser redigido, com características conservadoras e neoliberais que foi homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho.

Portanto, após três versões em menos de três anos e com mudanças notáveis nas características da escrita do texto, é justificável o marco inicial temporal da análise. Para delimitação final deste marco, sendo o ano de 2021, é preciso levarmos em consideração a publicação da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, uma vez que o foco desta pesquisa é direcionado à implementação do Novo Ensino Médio, com base na BNCC.

Devido ao tempo curto de realização de uma pesquisa de mestrado, atrelado a inúmeras produções científicas por todo território nacional, publicadas nas mais diversas plataformas e revistas, optamos em delimitar o locus do estudo sobre o estado da arte para o território baiano, abrangendo os programas de pós graduação em educação e em ensino das Universidades Estaduais Baianas (UEBAs) e das Universidade Federais na Bahia, uma vez que a pesquisa proposta que resulta neste trabalho possui o enfoque na rede estadual baiana e, em uma ampliação, estendemos o estado da arte para produções publicadas nas Reuniões Regionais do Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também entre os anos de 2015 e 2021.

2.1 Um caminho metodológico para o estado da arte

Como toda pesquisa, as produções que envolvam o estado da arte (ou do conhecimento) necessitam que sejam traçadas estratégias metodológicas para os processos de análise. Dessa forma, Romanowski e Ens (2006, p. 43) enfatizam que “um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”.

Para esta etapa da pesquisa, as metodologias de trabalho para desenvolver as pesquisas de estado da arte apontadas por Romanowski e Ens (2006) tornam-se concepções ideais para este tipo de pesquisa. A definição de descritores, por exemplo, é essencial para realização de buscas nos bancos de dados que serão selecionados logo em seguida no levantamento. Inicialmente propomos definir os termos “Base Nacional Comum Curricular”, “Ensino Médio”, “cotidiano escolar” e “práticas pedagógicas” com o intuito de mapear as produções realizadas que englobem os discursos em torno desses temas no marco temporal já definido (2015-2021). Destacamos que na busca das produções, também serão considerados termos, como “reforma educacional”, “novo ensino médio”, “implementação” e “reforma do ensino médio” pois, pesquisas que envolvam tais expressões abrangem o objeto de estudo aqui proposto. Cabe mencionar que focamos nas produções que envolvessem, também, uma proposta de análise de acordo com os referenciais pós-críticos.

Seguindo o proposto por Romanowski e Ens (2006), foram delimitados os bancos de dados para o levantamento do estado da arte, sendo escolhidos os banco de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino das Universidades na Bahia (as estaduais UESB, UESC, UNEB e UEFS, e as federais UFBA, UFOB, UFRB e UFSB), com o intuito de conhecer o que foi pesquisado sobre o currículo e a BNCC no estado baiano, uma vez que compreendemos as produções dos programas como um passo de destaque no desenvolvimento da ciência, além de atender ao “[...] anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade [...]” (FERREIRA, 2002, p. 260).

As propostas apresentadas por Romanowski e Ens (2006) seguem discutindo a importância do levantamento, leitura dos resumos e materiais, bem como a análise desses conteúdos. Sobre os resumos, vale considerar que

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas (FERREIRA, 2002, p. 270)

Os estudos do estado da arte devem apresentar características importantes além da adequação ao tema e objeto de pesquisa. Algo importante é considerar que as produções que serão analisadas neste campo devem ter sido avaliadas por um comitê científico, dando, assim, credibilidade e constituindo estudos referenciais, tratando-se, por exemplo, de “[...] estudos convalidados, como teses e dissertações, que são resultados de pesquisas analisadas por bancas, publicações de periódicos de referência nacional e trabalhos apresentados em congressos” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 45).

Diante do exposto, ressaltamos a importância de estudos do tipo estado da arte/conhecimento como um indicativo da atenção que os pesquisadores dão às suas temáticas e, por isso, tais pesquisas demandam tempo para realização de levantamentos e leituras de resumos, uma vez que, em diversas áreas, como a educação, as produções podem atingir, facilmente, centenas de pesquisas ao longo do ano (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

2.2 O estado da arte sobre a BNCC e Ensino Médio

Neste ponto da pesquisa, inicialmente realizamos um levantamento das produções acadêmicas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino das Universidades Estaduais da Bahia (Quadro 1). Foram selecionados os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGE/UESC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Cabe ressaltar que, em um primeiro momento, foi realizado o mapeamento com os descritores de forma mais abrangente, como “Base Nacional Comum Curricular” e “Ensino Médio”. Neste primeiro passo, objetivou-se identificar as produções para, em um segundo momento, estruturar as produções que possam, porventura, relacionar os temas gerais com

descritores mais específicos, como “rotina escolar”, “práticas pedagógicas”, “reforma do ensino médio”, por exemplo.

No mapeamento realizado no banco de dados de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino das Universidades Estaduais (Quadro 1) não foram encontradas produções nas UNEB, UEFS, UESC e no PPGEu/UESB. Destaca-se que nas buscas foram realizados cruzamentos de informações dos títulos, resumos e palavras chaves com o intuito de esquematizar as pesquisas que relacionassem a BNCC com o Ensino Médio Regular (excluindo, assim, o Ensino Médio em Mediação Tecnológica, do Campo, Quilombola, Indígena, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos) e, como consequência, as reestruturações como a implementação do Novo Ensino Médio.

Quadro 1 - Produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino das Universidades Estaduais da Bahia (2015-2021)

Autor	Instituição - Ano	Título	Lócus	Procedimentos teóricos-metodológicos
SOUZA, Fernanda Dione Sales de	PPGEu/UESB - 2020	Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva sobre currículo e educação no Ensino Médio	Estudo documental	Análise do discurso e pesquisa documental; Pressupostos teóricos e metodológicos de Foucault.
NEVES, Emmanoela Batista	PPGEu/UESB - 2021	A tradução do Novo Ensino Médio no Instituto Federal Baiano	IF Baiano	Pesquisa documental; Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.
SANTOS, Flávio Figueredo	PPGEu/UESB - 2021	O “novo” ensino médio na Rede Estadual de Educação da Bahia: mosaicos dos processos curriculares no NTE 09 – Amargosa	Rede Estadual de Educação da Bahia	Abordagem qualitativa; Método Cartográfico, inspirado em Deleuze e Guattari.
CARVALHO, Judácia da Silva Pimentel	PPGEu/UESB - 2021	Currículo do ensino médio integrado no IFBaiano campus de Guanambi: uma análise discursiva	IF Baiano - <i>Campus Guanambi</i>	Análise documental; Pressupostos teóricos e metodológicos de Foucault.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Notadamente, com análise do Quadro 1, as pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio sob a luz da Lei nº 13.415/2017 ainda estão em passos curtos e os temas geradores demonstram a grande preocupação desta pesquisa quando intentamos observar o impacto do Novo Ensino Médio na rotina das escolas baianas, analisando entrevistas, depoimentos e observando, *in loco*, tais alterações geradas por novas diretrizes curriculares.

Analisando de forma mais amplificada, as produções identificadas no Quadro 1 demonstram que apenas a pesquisa de Santos (2021) delimita seu lócus para a rede estadual baiana, mapeando os processos curriculares no Núcleo Territorial de Educação 09. As produções de Neves (2021) e Carvalho (2021) delimitam os estudos nos currículos dos Institutos Federais Baianos, com direcionamento para pesquisa documental. Por fim, Souza (2020) realiza uma análise geral sobre a BNCC do Ensino Médio.

Quando nos referimos aos pressupostos metodológicos analíticos para as pesquisas, metade das produções identificadas utilizaram o pensamento foucaultiano (SOUZA, 2020; CARVALHO, 2021) como base de suas teorias, algo que se assemelha à nossa proposta. Uma produção (NEVES, 2021) está ancorada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, restando, por último, o Método Cartográfico, inspirado em Deleuze e Guattari, para uma análise qualitativa (SANTOS, 2021).

O estudo de Souza (2020) é produto de inquietações sobre os discursos em torno da BNCC do Ensino Médio no campo das disputas e negociações sobre a nova base, incluído por estratégias de normalização e controle dos sujeitos com a defesa da inserção de ideias de inclusão social, democracia, justiça e trabalho. Sob uma perspectiva de abordagem pós-crítica e pós-estruturalista, seus estudos estão ancorados “[...] na análise do discurso e na pesquisa documental em favor de interpretações mais adequadas do referencial discursivo que constituiu a elaboração e aprovação [...]” (SOUZA, 2020, s/p) da nova base.

Defendendo que a utilização da análise de discurso como estratégia metodológica significativa nas pesquisas em educação, a autora reforça o entendimento nos pensamentos foucaultianos sobre “[...] dispositivo saber/poder, governamentalidade e biopoder, no intuito de evidenciar as bases materiais das práticas discursivas que sustentam os posicionamentos imbricados nas relações de poder que estão presentes [...]” (*Ibidem*, p. 15) quando o assunto são as políticas curriculares brasileiras e, em especial, a BNCC.

Cabe mencionar que é possível estabelecer uma ligação entre os estudos realizados por Souza (2020) e a proposta de pesquisa que defendemos como resultado deste trabalho. Primeiramente, com semelhanças notáveis no que diz respeito às metodologias e conjunturas analíticas, a autora afirma que as “[...] decisões tomadas sobre o campo curricular, revelará

também a adaptação da escola e dos sujeitos nela inseridos, a tais ‘inovações’” (*Ibidem*, p. 25). É, a partir dessa afirmação, que nos assemelhamos, uma vez que intentamos compreender como tais políticas curriculares impactaram o “chão da escola”.

O trabalho produzido por Neves (2021) é de caráter documental, construído sob a ótica da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, com enfoque na Lei nº 13.415/17 e consequentemente a construção da BNCC, analisando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). A autora defende a utilização da Teoria do Discurso uma vez que ela “[...] 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” (NEVES, 2021, s/p).

Mesmo tratando de um *locus* diferente ao que é proposto neste trabalho, a produção de Neves (2021) intenciona discutir sobre os discursos em torno da BNCC, realiza um breve levantamento histórico sobre o percurso da reforma do Ensino Médio, que começou desde o ano de 2013, no governo de Dilma Rousseff, com a Lei nº 6.840/2013, de autoria do então deputado Reginaldo Lemos (PT/MG) e que, com a mudança abrupta dos ventos políticos, o governo de Michel Temer editou a MP que, posteriormente, foi convertida na Lei nº 13.415/17.

É interessante ressaltar que a autora destaca um capítulo de seu estudo para se dedicar e destrinchar os caminhos da política curricular brasileira, em um contexto nacional, baiano e nos limites dos documentos do IF Baiano. Neste campo, destacamos o tópico relacionado ao contexto da política curricular baiana uma vez que é um dos pontos de convergência nas pesquisas.

Igualmente à produção de Souza (2020), Neves (2021) nos mostra o caminho para o aprofundamento da temática quando destacamos a urgência da pesquisa empírica. Como declara, com base em documentos e diretrizes curriculares que também são analisadas nesta proposta, que

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 hegemonização 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** (NEVES, 2021, p. 75, grifos nossos).

Talvez, mesmo se tratando de metodologias e análises teóricas diferentes das que são propostas nesta pesquisa, a produção de Santos (2021) será a que mais se assemelha ao nosso objeto de estudo: o novo Ensino Médio no estado da Bahia. Tendo por “[...] objetivo cartografar os processos de desterritorialização-reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidem sobre as escolas-piloto para um ‘novo’ ensino médio, no contexto da Rede Estadual de Educação da Bahia, no contexto do NTE 09 – Amargosa” (SANTOS, 2021, s/p).

De abordagem qualitativa, o autor apresenta análise de documentos, grupo dialogal e as entrevistas individuais para suas discussões. Permeando caminhos similares, Santos (2021) utiliza de documentos também analisados por esta proposta de pesquisa. Entretanto, o autor foca sua linha de estudo nos discursos produzidos por coordenadores pedagógicos nomeados no ano de 2019 para atuação no NTE 09. Suas inquietações buscam elucidar dúvidas referente ao preparo dos profissionais para uma nova proposta curricular e sua necessidade de reterritorialização e desterritorialização, utilizando dos pensamentos de Deleuze e Guattari.

Mesmo seguindo passos análogos ao proposto por esta pesquisa, é importante destacar que o trabalho desenvolvido por Santos (2021), igualmente focalizando sua análise nas chamadas “escolas-piloto”, difere-se da proposta apresentada por nós uma vez que no colégio em questão enfrentou peculiaridades no retorno das aulas presenciais por conta da pandemia da COVID-19. Além disso, trata-se de análises metodológicas diferentes e, para além, a produção de Santos (2021) não menciona o DCRB que só foi homologado em 2022 pelo CEE/BA.

Por fim, a produção de Carvalho (2021) se assemelha ao *locus* do estudo produzido por Neves (2021), porém, focaliza seu estudo na proposta curricular do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do *Campus* Guanambi. Utilizando-se do arcabouço teórico do filósofo Michel Foucault, principalmente nos conceitos de dispositivo e seus três eixos (saber, poder e subjetividade), a autora intenta “[...] compreender como algumas práticas discursivas produzem formas de falar sobre o currículo do curso técnico do *Campus* Guanambi, na construção das verdades e nas produções de subjetividades” (CARVALHO, 2021, s/p).

O estudo da autora é similar à nossa proposta, uma vez que utiliza, como estratégia de análise dos documentos, sob estudos teóricos foucaultianos

[...] a qual nos ajudou a entender que os documentos curriculares atuam como dispositivo, ou seja, as análises dos discursos curriculares demonstram que as linhas de forças que definem as políticas curriculares do ensino médio integrado são contingentes e provisórias (CARVALHO, 2021, s/p).

Mesmo estruturando o foco de sua pesquisa na educação profissional, a autora dedica algumas discussões sobre a reforma do ensino médio e, neste ponto, nos aproximamos quando Carvalho (2021) declara que os

Discursos sobre reformas sempre se atrelam ao argumento de que o que está posto encontra-se desatualizado, e não atende mais as expectativas do momento. O discurso do governo justifica a reforma, por meio da crítica e da postulação na falta de flexibilidade da educação pública, uma verdade construída por práticas discursivas com um objetivo estabelecido (CARVALHO, 2021, p. 85).

Tais discursos são os que estão propagados na defesa da nova BNCC, como já relatamos. Segundo os defensores de uma base comum, as escolas sem atratividade e um currículo engessado gritam por uma reforma educacional, em moldes neoliberais, ampliando o tempo escolar, com propostas, discursivamente, voltadas para a preparação para o mercado de trabalho.

No ensejo das discussões realizadas por Carvalho (2021), reconhecemos a escola como instituição disciplinadora, pois “[...] exerce sobre os indivíduos um poder disciplinar, com técnicas disciplinares que recaem sobre os corpos dos sujeitos como um molde para torná-los produtivos” (CARVALHO, 2021, p. 143). Desse modo, o currículo torna-se um dos principais dispositivos disciplinadores na escola ao passo que “ao propor no currículo uma visão de mundo determinada, com os padrões de conhecimento, forma uma maneira específica de vivenciar ‘a verdade’ e produzir subjetividades” (*Ibidem*).

Prosseguindo com o estado da arte e ampliando nosso estudo, buscamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (PGEDU) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) - UFBA/UEFS as produções sobre a BNCC, Novo Ensino Médio e sua implementação. Apesar de identificar apenas uma produção sobre o tema (Quadro 2), ela não se aproxima do nosso direcionamento quanto a utilização dos mesmos pressupostos teóricos metodológicos de análise pós-crítico. Quanto as demais Universidades Federais existentes na Bahia (UFOB, UFRB e UFSB), apenas a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) possui um programa de pós-graduação voltado à área de

ensino, o PPGE/UFOB, regulamentado em 2021 e, por isso, não possui produções em seu repositório¹⁶.

Quadro 2 - Produções acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino das Universidades Federais na Bahia (2015-2021)

Autor / Ano	Programa / Instituição	Título	Tipo de produção	Referencial teórico
BELTRÃO, José Arlen/ 2019	PGEDU/UFBA	Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.	Tese	Teorias críticas; Materialismo histórico dialético

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Estendendo a pesquisa para as regionais nordeste da ANPEd¹⁷ realizadas entre o marco temporal estipulado (2015-2021), buscando de notabilizar as pesquisas, finalizadas ou em andamento, no âmbito regional, analisamos as publicações nos anais das duas reuniões ocorridas em 2018, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e em 2020, realizado de forma virtual, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O Quadro 3 apresenta as produções que foram identificadas com os temas relacionados, como: BNCC, ensino médio, reforma do ensino médio e implementação das reformas educacionais. Cabe destacar que, para não gerar uma limitação ainda maior, não restringimos a busca a um Grupo de Trabalho - GT específico, como o de Currículo (GT-12). Entretanto, como já declarado, focalizaremos as análises no nosso campo de estudo, sempre observando os descritores desta pesquisa do estado da arte, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos pós-críticos nas pesquisas em educação.

¹⁶ As Universidades Federais do Recôncavo (UFRB) e do Sul da Bahia (UFSB) possuem os respectivos programas de pós-graduação: Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), com o curso de Mestrado Profissional e o Mestrado em Ensino e Relações étnico-Raciais (PPGER).

¹⁷ De acordo com a alteração do estatuto da ANPEd realizado em 2012, as reuniões científicas da associação têm por objetivo a socialização das pesquisas e estudos realizados na área de educação e afins, que ocorrem em caráter nacional e regional, de forma bienal, em anos intercalados.

Quadro 3 - Produções publicadas nas Reuniões Regionais do Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015-2021)

Ano / Edição ANPED NE	Autor	Título	Tipo de produção	Palavras chaves
2018 / 24 ^a	ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; SOUSA, Mirtes Aparecida	Diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais	Artigo	BNCC; Diversidade; Organismos internacionais.
2018 / 24 ^a	CARDOZO, David Breno Barro; LIMA, Francisca das Chagas Silva	A influência dos organismos internacionais na atual reforma do ensino médio brasileiro regulamentada na Lei nº 13.414 de 2017	Artigo	Neoliberalismo; Reforma; Ensino médio
2018 / 24 ^a	GOMIDES, Fernanda de Paula; JUNIOR, Luiz de Sousa; SILVA Alexandre Nascimento da	A contrarreforma do ensino médio: a flexibilização curricular e a consolidação do dualismo educacional no Brasil sob a égide do Banco Mundial	Artigo	Não especificado
2018 / 24 ^a	MELLO, Micaela Balsamo de	Proposta curricular do novo ensino médio: breve análise dos discursos que a instituem	Artigo	Novo Ensino Médio. Proposta Curricular. Escola Pública.
2018 / 24 ^a	OLIVEIRA, Samara Taveira de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MAIA, Karla Vanessa Alves	A Lei nº 13.415/2017 de reforma do ensino médio: “modernização” ou retrocesso?	Artigo	Ensino Médio; Política educacional; Retrocesso.
2018 / 24 ^a	PAZ, Fernanda Ribeiro; SANTOS, Marcos Oliveira; AGUIAR, Andréa Alcantara Lima	BNCC para atender o capital: adaptar para o sistema produtivo ou transformar pela educação?	Artigo	Educação; Base Curricular; Capital.
2018 / 24 ^a	ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa	Base Nacional Comum Curricular e trabalho docente: questões (im) pertinentes	Artigo	Base Nacional Comum Curricular. Participação.

				Trabalho Docente.
2018 / 24 ^a	RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; SENA, Anne Karoline Cantalice	A Base Nacional Comum Curricular: análise do contexto da prática a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball	Artigo	Contexto da Prática; Propostas educacionais; BNCC.
2018 / 24 ^a	SANTOS, Marcos Oliveira; AGUIAR, Andréa Alcantara Lima; PAZ, Fernanda Ribeiro	A reforma do ensino médio: dualidade histórica entre escola de ricos e de pobres	Artigo	Ensino Médio; Reforma; Educação Profissional.
2020 / 25 ^a	BEZERRA, Almir Antonio; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de	Políticas curriculares e reforma do ensino médio no contexto do pós-golpe de 2016	Artigo	Políticas curriculares; Ensino Médio; Sentidos; Reforma.
2020 / 25 ^a	FONSECA, Mariana Reis; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira	Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente	Artigo	Não informado
2020 / 25 ^a	GOMIDES, Fernanda de Paula; JUNIOR, Luiz de Sousa	A nova Reforma do Ensino Médio: comparativo entre os estados de São Paulo e Paraíba	Artigo	Reforma; Ensino Médio; Paraíba; São Paulo.
2020 / 25 ^a	LEMOS, Joelma de Sousa; OLIVEIRA, Marcia Betania de	Proposta de flexibilização curricular alinhada à BNCC: um estudo em duas escolas estaduais de ensino médio Aracati/CE	Artigo	BNCC do Ensino Médio; Flexibilização Curricular; Itinerários formativos
2020 / 25 ^a	MELLO, Micaela Balsamo de; PEREIRA, Rodrigo da Silva; MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos	O que dizem os professores sobre o Novo Ensino Médio? A reforma e as suas contradições	Artigo	Contradição. Novo Ensino Médio. Escolas públicas.
2020 / 25 ^a	SANTOS, Fábio Viana; ALMEIDA, Elenita Barbosa Souza	A implementação da BNCC no estado da Bahia: um olhar a partir dos municípios de Cordeiros e Itapetinga	Artigo	Base Nacional Comum Curricular; Implementação; Regime de

				colaboração
2020 / 25 ^a	TEIXEIRA, Elielson; MOREIRA, Marcos Alves	A tradução da BNCC do ensino médio no contexto baiano	Artigo	Currículo; Novo Ensino Médio; Recontextualiz ação; Tradução de políticas.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No Quadro 3 foram reunidas produções publicadas nos anais dos encontros da ANPEd Nordeste, realizados em 2018 e 2020. Não se observa, ao menos inicialmente, a partir dos títulos e palavras-chaves, a convergência de pesquisas que envolvam a implementação do NEM e os impactos no cotidiano escolar, com exceção do trabalho de Santos e Almeida (2020) e Teixeira e Moreira (2020).

Cabe mencionar que as produções da 24^a edição da Regional ANPEd Nordeste, devido às normas de submissão dos trabalhos, que limitou as produções a conter, na íntegra, de 10.000 (dez mil) à 15.000 (quinze mil) caracteres, com espaços, considerando a introdução, desenvolvimento do texto, conclusão e referências, restringiu ainda mais a nossa análise das produções desta reunião específica. Em sua grande maioria, os trabalhos identificados, que foram submetidos como resumos expandidos, continham apenas 3 (três) páginas. Ao contrário, as produções da 25^a edição deveriam conter de 15.000 (quinze mil) a 20.000 (vinte mil) caracteres, possibilitando, tanto aos autores uma maior flexibilidade para expor suas respectivas pesquisas e resultados, quanto a este estudo do estado da arte, uma vez que possibilitou uma maior ampliação das discussões.

Assim, para uma análise mais fidedigna das produções identificadas neste estudo, realizamos a leitura completa dos trabalhos apresentados nas duas edições dos encontros da ANPEd Nordeste que ocorreram no nosso marco temporal (2015-2021). Assim, com as leituras, podemos problematizar sobre a temática da BNCC, do Novo Ensino Médio, da reforma da última etapa do ensino básico e da implementação da nova proposta que se faz presente no âmbito das produções acadêmicas e científicas da região nordeste do país.

Seguindo por cronologia, as nove produções observadas na 24^a Reunião da ANPEd Nordeste, em 2018, o trabalho exposto por Alves (2018 *et. al.*), apesar de estar voltado para o ensino fundamental, segue uma metodologia de análise documental e mapeia os aspectos centrais que tratam da abordagem sobre diversidade no documento. A produção de Cardozo e Lima (2018) utiliza-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, com base no marxismo,

para debater sobre a influência de organismos internacionais (como o Banco Mundial) na construção de reformas educacionais e, no caso específico, na reforma do Ensino Médio por força da Lei nº 13.415/2017.

Para os autores, a visão capitalista da educação, presente nos documentos dos organismos internacionais, considera a formação educacional como uma mercadoria capaz de gerar lucro ao formar trabalhadores que atendam às necessidades da acumulação flexível do capital. Seguindo a Teoria do Capital Humano, os autores esboçam ainda que essa perspectiva condiciona a formação humana à produtividade (CARDOZO; LIMA, 2018).

Utilizando-se de uma pesquisa documental com o intuito de analisar a reforma do ensino médio como parte integrante de um projeto educacional dualista no Brasil, o trabalho de Gomides (*et. al.*, 2018) segue sob a mesma premissa de Cardozo e Lima (2018) tratando sobre a influência de documentos e diretrizes internacionais. Utilizando-se de uma análise sobre a flexibilização curricular e dualismo educacional, os autores intentam debater as alterações impostas pela reforma do Ensino Médio a “[...] partir da compreensão das relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho, enquanto categorias analíticas explicativas do fenômeno analisado” (GOMIDES, *et. al.*, 2018, p. 1).

A pesquisa de Mello (2018) utiliza de uma abordagem metodológica da análise do discurso, com uma perspectiva crítica, ancorado nas produções de Michael Apple e Dermeval Saviani, para concluir e reforçar que a proposta da reforma do EM não resolve os problemas que ela diz ser a salvadora, além de ampliar e fortalecer as desigualdades educacionais e sociais no país.

Oliveira (*et. al.*, 2018) analisa, com uma revisão de literatura e uma pesquisa documental, baseada no materialismo histórico dialético, as perspectivas de avanços (ou retrocessos) com a aprovação da reforma do EM proposta por uma MP que logo após foi convertida na Lei 13.415/2017. Nessa conjuntura, as autoras reafirmam que na nova organização do Ensino Médio, o currículo é construído e estruturado para atender as necessidades do sistema capitalista de mercado, tendo como ponto de partida os itinerários formativos e acrescentando as necessidades crescentes por mão de obra e formação profissional.

Paz (*et. al.*, 2018) aborda diversos pontos de destaque de uma apresentação em um seminário realizado no componente curricular Educação, Políticas Educacionais e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Utilizando de uma leitura histórico-crítica, os autores seguem na mesma

ótica de que as reformas educacionais tendem a responder a uma demanda mercadológica, padronizando os sujeitos e limitando a pluralidade cultural.

As produções de Rocha e Pereira (2018) e Rodrigues e Sena (2018) utilizam do referencial teórico de Stephen Ball, através do ciclo de políticas. Ambas produções focalizam suas discussões na prática docente e nas redes municipais de ensino, não sendo, portanto, objeto de aprofundamento das análises, uma vez que direcionamos a pesquisa para as produções do Ensino Médio. Entretanto, suas pesquisas reforçam a perspectiva de que a reforma educacional em atuação no país hoje não soluciona problemas da ordem docente, como valorização profissional, condições de trabalho e formação continuada de qualidade e efetiva, além de promover o controle, aumentar a produtividade docente e aplicar métodos de responsabilização profissional, comprometendo, diretamente, a democratização, o acesso e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como no reconhecimento da singularidade e diversidade da nossa sociedade plural.

Finalizando as produções identificadas na 24ª Reunião da ANPED Nordeste, o trabalho de Santos (*et. al.*, 2018), através de uma revisão bibliográfica e análise documental, realiza uma breve explanação histórica sobre a educação e debate como a reforma do Ensino Médio precariza o sistema educacional, reforçando a dualidade entre sistemas públicos e privados de ensino.

Já os trabalhos publicados na 25ª Reunião da ANPED Nordeste no ano de 2020 demonstram, ainda, uma certa timidez relacionada ao tema proposto da implementação da reforma curricular de acordo com a Lei nº 13.415/2017. Em uma análise pelos títulos das produções apresentadas na referida reunião, considerando os nossos descritores, as pesquisas de Bezerra e Almeida (2020), Gomides e Júnior (2020), Lemos e Oliveira (2020), Mello (*et. al.*, 2020) e Santos e Almeida (2020) demonstram interesse dos pesquisadores sobre o tema, envolvendo a implementação e as práticas docentes. Destacamos os trabalhos de Santos e Almeida (2020) e Teixeira e Moreira (2020), uma vez que envolvem o contexto baiano.

Analizando o trabalho produzido por Bezerra e Almeida (2020), tomando a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe como base teórico-metodológico propõe analisar os sentidos presentes nas reformas do Ensino Médio, com destaque para Lei nº 13.415/17 e a Portaria nº 1.432/18, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. Os autores compreendem o campo educacional como conflituoso e com disputas políticas para expor sobre a trajetória de sanção da lei que reforma o Ensino Médio brasileiro e as justificativas, tão difundidas, para a proposta.

Para além, Bezerra e Almeida (2020) defendem que modificar as propostas curriculares é interferir negativamente nas práticas discursivas dos professores, alterando toda uma conjuntura pedagógica de vivência curricular. Com o direcionamento para entender o contexto total da educação brasileira e não apenas um recorte, como fazem as políticas curriculares, os autores direcionam a discussão sobre a questão da evasão escolar, já que esta é uma das justificativas apresentadas para implementação da reforma do Ensino Médio.

Por fim, Bezerra e Almeida (2020) declaram que a reforma do NEM implicará no aumento das desigualdades sociais e educacionais em três pontos: 1) uma reforma neoliberal, composta em uma série de reformas de Estado; 2) a falta de recursos humanos, financeiros e estruturais para as escolas oferecerem os itinerários formativos, possibilitando a “liberdade de escolha” dos alunos; 3) o sentido de educação integral ao passo que a obrigatoriedade da oferta de componentes curriculares, nos três anos do Ensino Médio, está restrita às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Com uma proposta de reflexão sobre a cultura digital no âmbito da BNCC, Fonseca e Nepomuceno (2020) utilizam de um estudo bibliográfico para compreender como a questão está direcionada aos estudantes e como repercutirá na prática docente. Dividido em quatro tópicos, incluindo introdução e considerações finais, as autoras desenvolvem o trabalho com referenciais que apontam para a inclusão digital na BNCC diretamente relacionada ao engajamento político e preparação da juventude brasileira para domínio dos recursos tecnológicos, inclusive numa perspectiva de formação de mão de obra para o mercado.

Utilizando de referenciais críticos, como Apple e Gramsci, Gomides e Júnior (2020) realizam um comparativo entre o Estado de São Paulo e a Paraíba. A referida pesquisa, em andamento à época de publicação na 25ª Reunião da ANPEd Nordeste, é definida pelos autores como bibliográfica e documental, e, como categoria analítica, consideram as relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho.

Focando na área de Ciências Humanas, por opção dos pesquisadores devido à proximidade de suas respectivas formações, Gomides e Júnior (2020) realizam um breve esclarecimento sobre as características principais da reforma para, posteriormente, realizarem o comparativo entre as duas redes estaduais.

Com base em uma pesquisa qualitativa, com dados obtidos através de grupo focal com gestores de duas escolas de Ensino Médio, Lemos e Oliveira (2020) debatem a flexibilização curricular via itinerários formativos, propostos pela BNCC, no município de Aracati/CE. Com referencial voltado para o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, as autoras entendem a política de

forma cíclica, em permanente movimento, suscetíveis à pressões de grupos de interesses, múltiplas interpretações e singularidades.

A produção dos discursos manifestados pelos participantes da pesquisa conduzem Lemos e Oliveira (2020) a compreenderem que os conflitos e resistências identificadas nas falas dos gestores ocorre, de acordo com a visão do Ciclo de Políticas, no contexto da prática

[...] a recontextualização das políticas, pois há um novo discurso sendo produzido e novos sentidos são atribuídos à política. [...] uma vez que os discursos e os textos que circulam entre os diversos contextos vão sendo recontextualizados para acomodar os interesses dos diversos grupos que participam desse processo (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 5).

As autoras concluem que, apesar da BNCC já estar homologada, os debates sobre as políticas curriculares não cessaram. Por outro lado, outros textos políticos, como documentos das secretarias de educação, continuam significando as políticas, bem como a própria prática curricular se ressignifica continuamente nos cotidianos escolares.

Ao passo que analisamos os trabalhos com mais detalhe, através dos resumos e propostas metodológicas, a pesquisa de Mello (*et. al.*, 2020) ressalta como uma similaridade ao tema que é proposto nesta nossa produção. Destacando como objetivo principal discutir sobre a implementação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede estadual da Bahia, os autores ancoram a produção do trabalho ao materialismo histórico dialético para que os resultados revelem as contradições existentes na proposta de reformulação da última etapa da educação básica.

Com a realização de oito oficinas e questionários aos profissionais da escola selecionada para o estudo empírico, Mello (*et. al.*, 2020) objetivam evidenciar as contradições que marcam a implementação do NEM em uma escola-piloto da Bahia, pertencente ao NTE-26. Percorrendo por diversos pontos importantes da proposta do NEM, os autores relatam, através das falas dos sujeitos da pesquisa, sobre a estruturação de eixos e itinerários formativos, além do impacto na jornada de trabalho e deficiências identificadas com relação à estrutura física da escola em questão e concluem que a proposta apresentada suplementa os problemas que ela justifica sanar, como o aprofundamento de problemas estruturais e a inadequação da proposta.

O trabalho de Santos e Almeida (2020) se baseia na concepção do currículo como uma prática discursiva, um sistema de regras e produção social, utilizando a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe como pressuposto teórico analítico, para analisar a proposta de implementação nas redes municipais de Cordeiros e Itapetinga, ambos no interior da Bahia,

pertencentes a núcleos territoriais de educação distintos, porém, que se assemelham por participarem de convênio de cooperação técnica entre os municípios e o PPGED/UESB para formação dos trabalhadores em educação em nível de mestrado, além de ambos assinarem o termo de compromisso entre a SEC-BA, UNDIME e municípios para implementação da Base.

Cabe uma ressalva sobre o trabalho de Santos e Almeida (2020) que focaliza suas discussões em torno da implementação da BNCC para o ensino fundamental, entretanto, o campo de disputas políticas são sustentadas e percebidas pelos autores ao passo que notabilizam enfraquecimento da política municipal curricular decorrente dos processos eleitorais e retomada após a aprovação do DCRB para os ensinos infantil e fundamental. Ademais, mesmo com o enfraquecimento curricular de forma local, o movimento externo de fortalecimento da BNCC continua atuante, principalmente com o PNLD e diversos programas do MEC e FNDE.

Por fim, o trabalho de Teixeira e Moreira (2020) caracteriza-se como sendo uma revisão bibliográfica descritiva, levando-se em conta a consulta aos marcos legais editados pela SEC-BA para orientação das escolas da rede pública do estado, após homologação da Base. Além dos documentos no âmbito federal, como a BNCC, a Lei nº 13.415/2017 e a Portaria MEC nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, os autores analisam o Documento Orientador para Implantação do Novo Ensino Médio¹⁸ para a rede estadual baiana.

Sem a pretensão de avaliar o mérito das intenções e influências em torno da construção da BNCC, os autores esboçam diversos dados e informações que sustentam a construção do trabalho para acompanhar a evolução, até então, da proposta de implementação do NEM na Bahia. Utilizando-se do arcabouço do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe na educação, Teixeira e Moreira (2020) correlacionam a intenção do governo baiano, alinhado com a Base, com três processos identificados na teoria citada: 1) o contexto de influência, caracterizado pelas intenções do governo baiano com a BNCC; 2) a política curricular de fato, no contexto da produção de texto, instituída pelos documentos normativos; e 3) a política de uso, interpretada como o contexto da prática, uma vez que

[...] é pensada a partir de um viés local e identitário onde a prática política pedagógica possibilita novos olhares para uma educação que garanta o respeito e às diferenças existentes dentro do espaço escolar dialogando com as diversidades existentes em cada território de identidade no estado da Bahia (TEIXEIRA; MOREIRA, 2020, p. 50).

¹⁸ O Documento Orientador para Implantação do Novo Ensino Médio é, também, um dos objeto de estudo desta pesquisa, para o tópico 4.1 *A implementação do “NEM” na Bahia*.

Destacamos a relevância das discussões trabalhadas pelos autores no trabalho apresentado na Reunião da ANPED Nordeste. Teixeira e Moreira (2020) levantam o questionamento de que, com base no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, as propostas formuladas pela SEC-BA em seus documentos orientadores, com base na BNCC, realmente proporcionarão uma educação emancipatória para a juventude brasileira.

Percebemos a importância de uma contínua valorização e incentivo para pesquisas que buscam debater situações causadas, principalmente na rotina das escolas, por reformas curriculares. É necessário levar em consideração o impacto da Pandemia da COVID-19 (2020-2023) na produção de pesquisas que utilizem a empiria para estudo de caso e, em uma hipótese, este foi, possivelmente, um dos motivos para a baixa identificação de produções que envolvam a prática escolar, o cotidiano e a construção e vivência curricular.

CAPÍTULO 3

UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Quando falamos em problematizar, falamos em um jeito de fazer pesquisa muito diferente daquele que objetiva a busca por uma verdade absoluta e imperativa (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p.77).

Neste capítulo, trataremos da proposta teórico-metodológica utilizada como base para nossas investigações sobre o objeto de pesquisa. Compreender os fenômenos (no caso específico sobre o processo curricular nacional) desperta pesquisadores de diferentes localidades, afinal, é isto que motiva o processo científico: questionar, duvidar e compreender dilemas. Inicialmente é louvável demonstrar à sociedade, como dizem Amado e Crusoé (2017), que o processo de uma pesquisa, na construção das discussões e metodologias, “[...] não nos podemos instalar no já sabido” (p. 19), muito menos no mais fácil. A pesquisa nos exige que

[...] saibamos colocar-nos, permanentemente, no seio das grandes contradições inerentes ao mundo da vida - o indivíduo e a sociedade, a liberdade e o determinismo, o contingente e o previsível, o micro e o macro, o local e o global, a teoria e a prática, a simplicidade e a complexidade, o subjetivo e o objetivo - e que saibamos compreender a necessária relação dialética entre os contraditórios (*Ibidem*).

Paraíso (2004), discutindo sobre as pesquisas pós-críticas na área de educação no Brasil, relata que “as correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente” as pesquisas em ciências humanas e sociais, alcançando, também, as pesquisas em educação no país (PARAÍSO, 2004, p. 284). Meyer e Paraíso (2012) afirmam que muitas vertentes, que não utilizam o “pós”, contribuíram significativamente para o pensamento das metodologias das pesquisas pós-críticas ou pós-estruturalistas na educação.

Segundo Paraíso (2004), vale destacar que:

As teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Os percursos metodológicos nas pesquisas em educação seguem caminhos diferentes dependendo do foco da pesquisa. Meyer e Paraíso (2012) relatam que as metodologias de pesquisas orientam *como fazer* determinada pesquisa, tratando-se, assim, os caminhos que serão percorridos na construção do trabalho. De outro lado, quando nos referimos a tais percursos metodológicos nas pesquisas pós-críticas em educação, as autoras declaram que o termo “metodologia” é utilizado nas pesquisas pós-críticas de forma bem mais ampla e livre do que o sentido de método propriamente dito. Para elas, metodologia é entendida

[...] como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

As autoras também pontuam, por exemplo, que as pesquisas pós-críticas em educação realizam planejamento e avaliação. Mas, algo importante dessas metodologias é o diálogo permitido entre aquilo que já foi pesquisado e aquilo que está sendo objeto de estudo, para daí questionar, estranhar e desconfiar. Portanto, “é nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Paraíso (2012) declara que, em muitas das pesquisas no campo curricular, seja de orientações de mestrado ou doutorado, diversos questionamentos aparecem, tendo destaque para as metodologias que serão empregadas e reforça a ideia de que, para essas pesquisas, são os questionamentos e as interrogações decorrentes da problematização que irão motivar o “como” será realizada, já que “[...] as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações” (PARAÍSO, 2012, p. 23).

Modos mais livres de interpretação e pensamento da pesquisa e metodologias nas teorias pós-críticas possuem bases em discussões de filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida, mesmo que tais pensadores não proponham métodos de pesquisa em si. Entretanto, seus estilos de pensar e questionar influenciaram diretamente a construção das metodologias pós-críticas de pesquisa (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Costa (2007) relata que uma das consequências dessas concepções atuais de pesquisa, que engloba a arqueologia foucaultiana do saber e poder, é que “[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou de outra maneira de conceber as relações entre o

saber e poder" e esses novos olhares formam as novas formas de fazer pesquisa (COSTA, 2007, p. 15).

Tais teorias levam ainda alguns pressupostos para a construção de suas narrativas. Uma delas, o discurso de verdade, com base em Foucault, traz à tona aquilo que estamos propondo estudar, já que a produção dos resultados de nossas pesquisas, são discursos que têm a intenção de produzir sua verdade (*Ibidem*, p. 28). Assim, quando relacionamos as pesquisas em currículo, notadamente percebemos discursos e relações de poder para que determinados conteúdos e discursos, ou verdades, sejam propagadas por determinado documento, como é o caso da BNCC. Destarte, sabemos

Por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar "como os discursos se tornaram verdadeiros", quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Mesmo alertando que tais discursos e verdades produzidas pelas pesquisas em educação são parciais, e que diferentes grupos e culturas poderão construir sentidos diferentes, “[...] sabemos, também, que o discurso que produzimos fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação” (*Ibidem*, p. 28). Nessa conjuntura, Costa (2007) afirma que, nas reflexões pós-modernas, “[...] não existe a tal verdade *verdadeira*; ela é um sonho, pura ficção” (p. 15, grifos da autora), pois, “uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 34).

Cabe mencionar e relacionar tal problemática com a BNCC quando Paraíso (2004), realizando um mapeamento das pesquisas pós-críticas no Brasil declara que, sendo uma outra linha de estudo, a investigação “[...] constitui-se no questionamento e na problematização de todas as ‘verdades’ educacionais, inclusive daquelas que nos acostumamos a considerar ‘boas’ porque caracterizadas como ‘democráticas’, ‘libertadoras’, ‘transformadoras’, ‘cidadãs’ etc” (PARAÍSO, 2004, p. 293, grifos da autora), visto que o discurso que paira em defesa de uma Base Nacional sempre está ligado à melhoria da qualidade de ensino, à uma proposta democrática e igualitária de acesso, como exposto na versão final da BNCC, quando o documento “[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos

os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017, p. 5).

A conjuntura política relatada no tópico *1.2 Disputas políticas curriculares e BNCC: uma agenda global e neoliberal* desta dissertação, reverbera nas políticas curriculares, na BNCC e nos discursos sobre a reforma do Ensino Médio. Esses discursos, que camuflam o caráter regressivo da proposta, forjam o entendimento social de que a reforma da última etapa da educação básica é, realmente, necessária. Culpa-se a escola, os espaços, o currículo e os professores sobre um fenômeno social e complexo: a grande evasão escolar e, por consequência, a geração “nem-nem”, que *nem* estuda e/ou prossegue para o caminho acadêmico, e *nem* trabalha, deixando a formação de mão de obra necessária para o mercado capitalista (CÁSSIO; GOULART, 2022).

Tais discursos produzidos e disseminados (sejam em propagandas institucionais, materiais de divulgação, congressos e/ou seminários) constituem-se, então, regimes de verdades que diferem o verdadeiro do seu contrário, pois “[...] os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2003, p. 122), como já retratado em tópico anterior.

Neste estudo, dialogamos com Michel Foucault na medida em que as pesquisas pós-críticas em educação utilizam, também, dos seus pressupostos para a construção e/ou análise de narrativas e, neste ponto, o currículo, como discurso e dispositivo, é uma das significações produzidas. Quando relacionamos as pesquisas em currículo nessa perspectiva, notadamente percebemos discursos e relações de poder para que determinados conteúdos e discursos, ou melhor, suas verdades, sejam propagadas por determinado documento, como é o caso da BNCC, produzindo um discurso normativo, com suas verdades e significados para as diversas áreas dos sistemas de ensino.

A BNCC, por exemplo, segue uma agenda global para educação, algo que Hypolito (2019) descreve muito bem e Dourado e Siqueira (2019) esboçam sobre a situação do Estado agindo como protagonista na reforma educacional e, assim, instituindo relações de poder, já que Estado conduz a Base como uma política nacional normativa “[...] por constituir-se como instrumento ‘de cima pra baixo e de fora pra dentro’” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294, grifos dos autores).

Neste contexto, a escola é um grande exemplo onde se “[...] articulam com eficiência as relações de saber e poder” (PEREIRA, 2015, p. 46). Por outro lado,

Vale também lembrar que, no projeto civilizatório moderno, a escola é uma das instituições encarregadas de operar individualizações disciplinares e a acomodação dos corpos e das mentes. Também é prudente assinalar que historicamente foram produzidos discursos que apontam a escola como a instituição especializada em produzir adultos, educá-los, formá-los, humanizá-los [...] (*Ibidem*).

Importante ressaltar que as relações de saber/poder tão difundidas e discutidas com base nos estudos de Foucault, acabam construindo, por intermédio de discursos e dispositivos, os sujeitos. Segundo Marshall (2010), através de obras como *Vigiar e Punir*, Foucault analisa técnicas disciplinares e que “elas dizem respeito essencialmente à forma como o eu (ou a identidade pessoal) é construído por outras pessoas, por ‘discursos oficiais’ e pelo que Foucault chama de ‘poder/saber’” (MARSHALL, 2010, p. 22, grifos do autor).

Esse autor relata que uma das preocupações é como o saber/poder irá legitimar os discursos de verdade. Para Marshall, para ser governável na sociedade moderna atual, o sujeito deverá ser, por exemplo, alfabetizado, construindo sujeitos através das relações de poder, ou seja, “a construção de identidades ou de sujeitos é, para Foucault, um ato altamente politizado. Essas identidades são os efeitos daquilo que ele chama de poder/saber” (*Ibidem*, p. 28).

Desse modo, o conceito de governamentalidade apresentado por Foucault se aplica, também, ao caso da instituição da BNCC como política curricular. Primeiro, por instituir relações de poder entre os diversos atores dos processos educacionais e, em segundo, como um processo de governo já que, para o autor, é, por assim dizer, “[...] uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (*Ibidem*), pois, “é nas escolas e em outras instituições educacionais que devemos olhar para nossas práticas vividas de ensino e aprendizagem com respeito a relações de poder que podem ser subjugadoras e dominadoras” (*Ibidem*, p. 32). Assim, no discurso de verdade apresentado pela BNCC, é presente a pretensão de formar cidadãos, através das unidades escolares e das relações de saber/poder, com base em igualdade e justiça, com a juventude protagonista na construção do seu processo de formação, algo apontado por Marshall (2010), pois é as escolas que podem “[...] construir as pessoas que acreditam que são pessoalmente autônomas (*Ibidem*).

Neste ponto nos debruçarmos, mesmo que por um breve momento, sobre a arte de governar. Para isso, recorreremos ao conceito foucaultiano de governamentalidade, do governo

dos vivos¹⁹. Iniciando nossa conversa, em uma aula ministrada no *Collège de France*, no dia 01 de fevereiro de 1978, Foucault (2008b) irá definir governamentalidade como um

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

Para Castro (2009), "o estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização" (p. 191). À primeira vista é uma tarefa difícil relacionar tais conceitos ao princípio desta pesquisa, as reformas educacionais (a BNCC, no caso), haja vista que Foucault não faz referências específicas, relacionando sua teoria ao campo educacional. Entretanto, como já discutido, os elementos utilizados para impor, de certa forma, uma reforma curricular, carregados de relações de poder e discursos tidos como "verdadeiros", aparece num jogo de prescrição, dominação, controle e responsabilização. É neste ponto que incluímos a *arte de governar* como mecanismo analítico.

Castro (2009) também adverte que

A análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame de que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas de governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas da ascese (antiga, cristã) o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão do Estado, o liberalismo (CASTRO, 2016, p. 191).

Tomando como base a análise foucaultiana sobre as artes de governar, notamos que o "governo do outro" possui um sentido muito mais amplo que o proposto por Maquiavel, quando se considerou a estrutura governamental que pautava em uma soberania monárquica, em que o governante exerce o poder. Como sugerido por Foucault (1998), a ampliação da interpretação sobre as formas de governo perpassa ao entendimento do exercício do poder em diversas formas, perspectivas e núcleos diversificados de relações, como escola, família,

¹⁹ Ao utilizarmos a noção e conceitos foucaultianos de governo, governamentalidade e governo dos vivos, por exemplo, não objetivamos realizar uma extensa - e muitas vezes, cansativa - revisão bibliográfica e conceitual das discussões propostas pelo filósofo francês. Desse modo, objetivamos utilizar as ferramentas do estudo foucaultiano para traçar as inferências e análises sobre o nosso objeto de estudo.

ambientes religiosos e fabris. É a partir deste ponto que compreendemos a governamentalidade como uma forma de poder que pode, ou não, ser hierarquizada, mesmo não correspondendo a uma estrutura de governo e governados, visto que a prática de governo segue em uma proposta plural de formas.

Nesse entendimento, o conceito de governamentalidade em Foucault passa por três pontos principais em sua obra:

1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo, a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, a preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc, - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1998, p. 291).

A governamentalidade na contemporaneidade está, segundo Pereira (2015), caracterizada pela instituição de tecnologias que conduzem as subjetividades dos sujeitos. Para o autor, questões que envolvam a política, economia, social, cultural, religiosa e, principalmente, na ordem pedagógica, possibilitam a condução, descrição, análise, gerenciamento e produção das subjetividades humanas. Vivenciamos, ainda, a administração e controle da vida e da subjetividade em todos os aspectos sociais, por exemplo. O controle se manifesta "[...] pelas políticas de estado, nas grandes corporações econômicas e nos inúmeros artefatos culturais postos em circulação que ditam condutas, desejos, estilos de vida, modos de ser e viver" (p.70). Esses processos estão presentes em peças publicitárias, na internet, nas redes de televisão e sociais, influenciando padrões de vida e consumo, desde a infância até o fim da vida.

Desse modo, concordamos em reafirmar, como dizem Machado e Luckmann (2014), que documentos curriculares, sendo dispositivos, tais como a BNCC, “[...] traduzem estratégias de governo sobre os outros e que, ao mesmo tempo, atuam como discursos que subjetivam os envolvidos a se conduzirem de determinado modo” (p. 1600).

Carvalho (*et. al.* 2017), tomando como ponto de partida enunciados do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, problematizam como a BNCC se afirma como dispositivo de poder, com o objetivo de controlar e/ou regular a vida, estabelecendo

conhecimentos e habilidades essenciais e ignorando múltiplos contextos e vivências escolares. Dessa forma, o proposto pela BNCC, através de conhecimentos e habilidades essenciais, se traduz em prescrição ao passo que determina as escolhas, como também as exclusões, definindo "verdades" e implicando uma análise através da governamentalidade, uma vez que torna-se um mecanismo que envolve um conjunto de procedimentos, saberes, técnicas e instrumentos que conduzem a produção de sujeitos e subjetividades.

Como relatado no tópico *1.2 As disputas curriculares e a BNCC: uma agenda global e neoliberal*, que o Estado utiliza de sua arte de governar para imputar às escolas uma relação de responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) do processo de implementação de uma reforma curricular, leia-se, por exemplo, no desenho e na prática política das avaliações externas na educação básica. Na política neoliberal, o Estado age no processo de construção de um documento curricular para todo território nacional, uma vez que

[...] assistimos a uma proliferação de políticas, programas e projetos que utilizam a escola como mecanismo de efetivação para agir sobre o social, conduzindo a vida dos sujeitos de determinados modos e com isso gerenciando o risco que muitos podem produzir a si e ao restante da população (MACHADO; LUCKMANN, 2014, p. 1601).

De outro lado,

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para “canalizar” suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Mas essa regulação e governo não estão necessariamente centralizadas em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações (SILVA, 2010, p. 252, grifo do autor).

Silva (2010) destaca que são “[...] as disciplinas (matérias) escolares, estando situadas em dispositivos de governo e controle como a educação, contém necessariamente aspectos regulativos dos quais não podem ser separadas [...]”, pois, “[...] educação/pedagogia e regulação estão sempre juntas” (SILVA, 2010, p. 253).

Recorrendo a Ball que, discutindo sobre uma sociedade performativa, advinda dos interesses do capital, que insere nos mais diversos campos, inclusive na educação, modos de "privatizações" e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos (BALL,

2004), esclarece que performatividade é um “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (BALL, 2010, p. 38). Nesse contexto, sua inserção no sistema público educacional,

[...] objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p. 1116, grifos do autor).

É nessa esteira que compreendemos que uma sociedade performativa expressa um mecanismo político, decorrente de uma conjuntura neoliberal, sujeitando-a aos preceitos de um mercado global, em redes e, com a educação, não seria diferente. É com a inserção dessas novas redes políticas, que Ball (2014) chama de uma nova forma de governança, que as políticas não são realizadas apenas e tão somente pelo Estado, mas por diversos organismos, organizações e empresas nacionais, multinacionais e transnacionais, constituindo-se uma robusta alternativa à falência do Estado para com a sociedade.

Nessa nova rede de governança, segundo Ball (2014), novas vozes, valores e discursos aparecem no jogo político, sendo o setor privado o grande responsável por uma série de funções e relações dentro do Estado, ocupando espaços como a educação pública. É com sua inserção como patrocinadores, consultores, conselheiros, pesquisadores e fornecedores de serviço, por exemplo, que novas políticas estão sendo reconstruídas, com novos discursos, narrativas e influências. É nesse contexto que, segundo Ball (2014, p. 181), “[...] alguns atores e agências de políticas estabelecidas como pesquisadores educacionais e autoridades locais são marginalizados, desprivilegiados ou burlados”.

Aqui cabe uma lembrança ao que já foi relatado no texto sobre o processo de aprovação da BNCC para o Ensino Médio, uma vez que houve uma ruptura democrática que culminou no abandono de diálogos com entidades e associações públicas para dar ouvidos às vozes do empresariado, representados por movimentos como o Todos pela Educação e o Movimento pela Base. Desse modo, com essa conjuntura já explicitada, concordamos que no mundo atual vivenciamos novas formas de governança, principalmente quando tratamos de políticas curriculares, como é o caso da BNCC.

Afinal, o que notamos com as políticas curriculares atualmente em vigência no país, com parcerias sendo firmadas com as mais diversas instituições privadas e do terceiro setor,

como Itaú Social, Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, transferem, colonizam e convergem políticas que estão sendo efetivadas no país, como diria Ball (2014, p. 184), na “[...] assessoria das políticas e recomendações, influências das políticas, a venda de produtos de gestão e de melhoria, bem como o crescimento e a disseminação de fornecedores de serviços multinacionais com métodos e conteúdos padronizados em vários níveis das políticas”.

É no bojo dessa discussão que percebemos o currículo como um mecanismo de controle, para formação de sujeitos segundo uma política governamental neoliberal e mecanicista, uma vez que, como já relatado, defendemos que a BNCC traduz uma política curricular, embora defendida como a normalização de conhecimentos básicos, para formação de sujeitos com conhecimentos mínimos.

Tal questão nos leva a pensar e concordar com o que Gadelha (2012) expõe que essa governamentalidade neoliberal

Implica a ideia de que só há uma, e somente uma, forma de se pensar e viver a vida. Do mesmo modo, acarretam a ideia de que só existe uma, e somente uma, maneira de se formar e de se educar. Nada de multiplicidade, nada de contingente, nada de experimentação; império da igualdade, da repetição do mesmo e da homogeneização (GADELHA, 2012, p. 99).

Veiga-Neto (2000), em uma discussão sobre a educação e governamentalidade neoliberal, relata que na pós-modernidade vivemos em um mundo cada vez mais diverso, heterogêneo, polimórfico e instável. Como consequência, torna-se cada vez mais emblemático falar simplesmente em “escola”, mas “[...] é preciso esclarecer de que ‘tipo de escola’ está se falando - para quem ela se destina, quais objetivos ela quer atender, como ela está sendo pensada, onde ela está funcionando, etc.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 205).

É nessa perspectiva que nos perguntamos: como dissociar a ideia de conhecimentos mínimos de uma base comum nacional, como a BNCC? Como não associar o “império da igualdade”, se todas as redes de ensino seguirão a “mesma cartilha”? Ou melhor: mesmo que existisse essa possibilidade, onde se enquadrariam as múltiplas possibilidades do currículo? Da vivência e da experiência? Desse modo, com tais questionamentos, reafirmamos a posição contrária ao discurso propagado em defesa da base comum e, por ser um elemento da política educacional, como política curricular, a BNCC faz parte de uma política de estado “[...] que regula, normatiza, institui diretrizes, governa e, no estado da Bahia tais normatizações curriculares focalizam mudanças significativas no âmbito das escolas [...]” (PEREIRA, 2015,

p. 33), bem como nas práticas docentes, gerando grande impacto na rotina e no cotidiano escolar.

É correlacionando a discussão com a educação que percebemos que a normalização, presentes no ambiente escolar, controlam os corpos e os saberes, através da disciplina, como dispositivos que auxiliam o processo de governo dos corpos. Concordamos com Gadelha (2009) que

[...] não só o corpo desse sujeito, mas também os saberes que se encarregaram de sua constituição – nas relações e posições destes a quais estes devem ser tomados uns em relação aos outros -, são objetos de sua normalização disciplinar como expressão de uma transformação na forma de exercício de poder, disciplina e normaliza a luta econômica e política que se trava em torno dos saberes (GADELHA, 2009, p. 176)

Quando nos referimos a uma proposta analítica, recorremos aos pressupostos foucaultianos, para uma análise do discurso. Embora Foucault não tenha tratado de metodologias ou ferramentas metodológicas, sua proposta ajudará a pensar e compreender os discursos e os regimes de verdade que são constituídos nesse processo de reformulação curricular, como é o caso da BNCC, um documento construído através de uma proposta de currículo universal, e como a Base se materializará no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

A análise do discurso em Foucault, segundo Fischer (2001), é um trabalho árduo. É trabalhar o próprio discurso, deixando que sua complexidade apareça, pois é preciso

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198, grifos da autora).

A análise discursiva em Foucault requer, então, um olhar mais atento aos ditos nos discursos, nos textos e nas práticas decorrentes, visto que “[...] analisar um discurso implica analisar uma prática [...] no sentido de proceder à análise das regras que colocam o discurso sob determinadas ordens” (VEIGA-NETO, 2015, p. 135). Desse modo, é no entendimento de Veiga-Neto (2015) que compreendemos que os dispositivos e, neste caso, os dispositivos

curriculares, são práticas, discursivas ou não-discursivas, onde se associam saberes e relações de poder no qual, é exatamente nas escolas onde se dão tais articulações e associações.

Compondo o *corpus* da análise desta pesquisa, os documentos curriculares fazem parte desta proposta metodológica. A implementação conduzida pela SEC/BA, através de documentos normativos, orientadores e a construção do DCRB são importantes passos para compreender a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia a partir das escolas-piloto. Nessa conjuntura, é necessário um foco para os documentos normativos, leis, decretos e portarias, tanto no âmbito federal, quanto estadual, uma vez que, mesmo sendo de responsabilidade dos entes federados a última etapa da educação básica, é o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, que “dita as regras do jogo”.

Para delimitação do campo empírico, a pesquisa foi realizada em um Colégio Estadual, localizado no centro de uma cidade no Baixo Sul, interior do estado da Bahia, pertencente ao Núcleo Territorial de Educação do Baixo Sul, com sede em Valença (NTE 06), que compõe a Rede Estadual Baiana de Educação. Selecionado como pertencente ao grupo de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, o Colégio realizou, desde o ano de 2019, reuniões pedagógicas de alinhamento e discussão sobre a nova matriz curricular, além de implementar o Novo Ensino Médio antes dos prazos estabelecidos pelo governo federal por meio da Portaria nº 521, de julho de 2021, uma vez que a implementação do Novo Ensino Médio iniciou no ano letivo de 2020 e, por conta da pandemia da COVID-19 e sucessivos decretos estaduais de suspensão de aulas por questões epidemiológicas, a implementação ocorreu, de fato, no segundo semestre do ano de 2021, com o chamado “ano letivo *continuum* curricular 2020/2021”²⁰.

Para construção dos dados da pesquisa, a utilização de entrevistas se destacou já que, segundo Zago (2003), “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (p. 301). Por entender o espaço escolar com multiplicidade de práticas, tais entrevistas não podem ser direcionadas apenas a uma área específica do conhecimento (humanas, natureza, linguagens etc).

Entendendo a entrevista como uma interação social, com objetivos definidos e troca de diálogos, o instrumento revela-se como um importante mecanismo de obtenção de dados e relatos sobre determinados fenômenos que são estudados (BORTOLOZZI, 2020). A análise

²⁰ O Continuum Curricular 2020/2021 foi estabelecido pelo CEE/BA por meio da Resolução nº 44 de 24 de agosto de 2022. Destaca-se que o Ano Letivo de 2021 (*Continuum* Curricular) é tomado como balizador para o Ano Letivo de 2022, como regime de ciclo escolar de aprendizagem contínua, enquanto persistir o contexto decorrente da atual pandemia causada pela Covid-19, à luz do Art. 23 da LDB.

de dados foi realizada de forma discursiva, através da triangulação de informações obtidas em documentos e na fala dos sujeitos que compõem a pesquisa empírica, tendo em vista o cenário em que surgem e os regimes de verdades que operam e “constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 85).

As entrevistas seguiram um roteiro pré-definido apenas como direcionamento (Apêndice I), deixando o sujeito livre para expressar suas opiniões sobre o tema. Foram registradas por meio de um gravador, transcritas na íntegra logo após realizadas e, posteriormente, apresentadas aos informantes, oportunizando-lhes analisar, refutar e/ou certificar seu conteúdo.

Os sujeitos entrevistados na pesquisa são professores da rede estadual de ensino, efetivos ou em regime especial de direito administrativo (REDA), que atuam no Ensino Médio e que possuem diferentes estágios na carreira do magistério público estadual. Torna-se contraditório e dificultoso restringir, por exemplo, a participação de docentes com determinada quantidade de anos de serviço prestado, bem como selecionar apenas efetivos, tornando a ampliação da pesquisa para todos aqueles que estão vivenciando um novo currículo, seja ele concursado ou contratado.

A adesão dos participantes foi voluntária e foram realizadas 6 (seis) entrevistas com professores da área de Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Humanas, Sociais e suas Tecnologias e a área de Linguagens e suas Tecnologias, além da coordenação pedagógica escolar (Quadro 4). Buscamos realizar entrevistas com a gestão escolar, a fim de identificar os principais pontos de destaque sobre a implementação do NEM na escola sob sua visão de gestores, entretanto, não obtivemos flexibilidade de horários disponíveis para o diálogo proposto pela pesquisa.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Colaborador(a)	Área do Conhecimento	Formação
Professora 01	Matemática e suas Tecnologias	Licenciatura em Matemática e Mestrado Profissional em Matemática
Professora 02	Linguagens e suas Tecnologias	Licenciatura em Letras Vernáculas
Professora 03	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Licenciatura em História e Mestrado em História Regional e Local
Professora 04	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Licenciatura em Química e Especialista em Educação e Tecnologias
Coordenador 01	Coordenação Pedagógica	Pedagogia

Professor 01	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Licenciatura em História
--------------	-------------------------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), conforme Parecer nº 5.452.232, de 06 de junho de 2022 (Anexo I). Desse modo, as entrevistas foram realizadas com diversos atores do processo de implementação de um novo currículo, sejam eles professores e coordenadores escolares, e se justifica “[...] pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las” (ZAGO, 2003, p. 294).

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da realização da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice II, confirmando a participação como informantes da pesquisa. Este documento foi construído com base nas resoluções que normatizam a ética na pesquisa com seres humanos e possuem todas as informações necessárias. No intuito de preservar a identidade dos/as participantes, de respeitar o sigilo e anonimato e as questões éticas na pesquisa, substituímos os nomes dos sujeitos conforme a caracterização exposta no Quadro 4.

CAPÍTULO 4

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: COMO UMA ESCOLA CONSTRÓI E RESISTE ÀS POLÍTICAS CURRICULARES?

Sabemos também que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Neste capítulo apresentaremos, em uma abordagem discursiva, alguns elementos que concebem a reforma do Ensino Médio no estado da Bahia, com a elaboração do DCRB e a implementação do Novo Ensino Médio. Por fim, com o auxílio de entrevistas realizadas com professores atuantes no colégio *lócus* desta pesquisa, buscaremos compreender o impacto da nova política curricular no cotidiano de uma escola estadual de Ensino Médio e discutir os desafios, as resistências e as ressignificações decorrentes da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio no que se refere à infraestrutura, formação de professores e construção curricular.

Para início, assumimos a existência de algumas falas e frases que foram ouvidas nas reuniões pedagógicas em um colégio estadual de Ensino Médio, de um município do Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia, pertencente ao Núcleo Territorial de Educação 06, no ano de 2019, para alinhamento da proposta de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC, mesmo antes da construção de uma diretriz curricular baiana formalizada (o DCRB, que ocorreu apenas em 2022): está mudando o currículo pois a escola deixou de ser atrativa; ou, é necessário mudar a matriz curricular para a escola voltar a ser atrativa e diminuir os índices de evasão escolar. Mas será que esta (e as demais justificativas) apresentadas ao longo das discussões sobre a implementação de uma Base Nacional são suficientes para as alterações curriculares que hoje estão em processo de implementação?

No primeiro momento, traçaremos uma análise discursiva sobre a proposta de implementação do NEM no Estado da Bahia, que teve seu início no ano letivo de 2020 mas que, por conta da declaração de situação de emergência da Pandemia da COVID-19, com o Decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020, que suspendeu as atividades letivas por 30 dias e sucessivas atualizações, a implementação do novo modelo no estado, com o projeto de

escolas-pilotos, foi suspenso, retornando no ano letivo *Continuum* Curricular 2020/2021 no ano de 2021.

No segundo momento, buscaremos analisar a proposta curricular do estado da Bahia, chamada de Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)²¹ que foi apresentada pela Secretaria de Educação (SEC/BA), homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) e publicado no Diário Oficial do Estado no dia 26 de março de 2022. Objetiva-se compreender e discutir o processo de construção do documento, as consultas e audiências públicas realizadas, os espaços formados para debates com fóruns, associações e representantes de instituições privadas e/ou públicas, analisando, assim, as relações de tensão e contradições que porventura possam ter ocorrido neste processo.

Por fim, objetivamos investigar os impactos na rotina da escola, analisando os discursos proferidos pelos profissionais da educação que compõem o corpo docente do colégio em questão, como professores e coordenação pedagógica. Ouvir esses sujeitos, nesta proposta de pesquisa, demonstra o cuidado e a atenção dada à temática. Para além das discussões teóricas, que são necessárias, ouvir aqueles que estão no cotidiano escolar e, necessariamente, implementando um novo currículo, uma “nova base”, torna-se indispensável para o debate e análise sobre a BNCC.

Entretanto, não assumiremos a proposta do NEM como uma mera implementação, pois se for esta conjuntura, é um fato dado, pronto e acabado. Para além dos impactos identificados pelos participantes da pesquisa, no campo das experiências, no currículo, o que está acontecendo na escola? Mesmo com a instituição de documentos normativos, como o professor traduz as políticas curriculares em sua prática?

A partir do entendimento e da problematização sobre a ação do Estado neoliberal, juntamente com setores privados, na normalização, controle e governo das pessoas e dos sujeitos, que buscaremos, neste último capítulo, nos debruçarmos sobre a proposta de implementação do NEM na Bahia.

²¹ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) pode ser consultado através do site oficial da SEC/BA voltado para o DCRB, no link <<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>> ou pelo acesso direto ao documento <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf> Acesso em 15 Jun. 2023.

4.1 A implementação do “NEM” na Bahia²²

Como relatado no texto introdutório deste trabalho, o ano de 2019 torna-se o marco para o início dos trabalhos pedagógicos e discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Colégio *locus* da pesquisa. Ainda sem documento referencial ou currículo específico da rede estadual, o corpo docente das escolas selecionadas como “escolas-pilotos”, tinha por objetivo “treinar” e “colocar em prática” propostas pedagógicas que poderiam ser replicadas como experiências nas demais escolas da rede.

Para direcionar um melhor caminho na proposta do NEM, o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio de 2020 (DOINEM/2020)²³ que foi publicizado entre as escolas-pilotos e tem por objetivo “tornar públicas as orientações básicas das mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020” nas unidades de ensino (BAHIA, 2020, p. 3). Desse modo, a partir da adesão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) ao programa do Ministério da Educação (MEC) de Apoio ao Novo Ensino Médio, 565 escolas da Rede Estadual²⁴ iniciaram a implantação da nova modalidade, sendo denominadas escolas-pilotos, com financiamento do Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Analisando o documento orientador, a proposta expõe algumas premissas que irão direcionar a construção textual da implantação do Novo Ensino Médio. A SEC/BA afirma em seu texto a falta de neutralidade na construção de um currículo, a função da escola em estimular o olhar crítico da sociedade nos alunos e as especificidades do território baiano, “[...] buscando orientar as escolas para a necessária universalização do acesso, estímulo à permanência e, conseqüentemente, do sucesso escolar dos estudantes” (BAHIA, 2020a, p. 9).

O mesmo documento apresenta aos professores, coordenadores e gestores escolares fundamentos gerais que funcionam como alicerce para as propostas curriculares no estado.

²² Mesmo com a suspensão dos prazos de implementação do NEM, como relatado no tópico 1.2 *Disputas políticas curriculares e BNCC: uma agenda global e neoliberal*, a SEC/BA confirma, em nota à imprensa, que manterá no ano de 2023 o planejamento de implementação do NEM e que aguarda as tratativas do MEC para o planejamento do ano letivo de 2024. Em tempo, a secretaria afirma que todas as unidades escolares implementaram o NEM para o 1º ano do Ensino Médio e que 500 escolas-piloto, até o momento, possuem a implementação nas três séries da última etapa da educação básica (GUERRA, 2023).

²³ Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio de 2020 (DOINEM/2020) pode ser consultado através do site oficial da SEC/BA voltado para Jornada Pedagógica, pelo acesso direto ao documento <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-Medio-na-Bahia-Versao-Final.pdf>> Acesso em 15 Jun. 2023.

²⁴ A Rede Estadual de Ensino da Bahia é composta por 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e 1.001 escolas de Ensino Médio. Conforme o Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014, a organização foi definida por Núcleos Regionais de Educação (NRE) levando em consideração a regionalização definida como Territórios de Identidade pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e o Decreto nº 17.377 de 01 de fevereiro de 2017 altera a denominação para Núcleo Territorial de Educação (NTE).

Entre eles, os Direitos Humanos como princípio norteador, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a sustentabilidade socioambiental como meta universal. Na perspectiva que o documento aborda o trabalho como princípio educativo, já que “o trabalho é a categoria fundante pela qual o homem produz e reproduz a sua própria realidade; é a mediação humana na natureza para suprir as suas necessidades de sobrevivência, incluindo o próprio homem, que também é natureza” (BAHIA, 2020a, p. 5), percebe-se que paira, em torno do documento orientador, da proposta de implementação do NEM e da BNCC, discussões para a construção de um sujeito voltado para o mercado de trabalho.

Mesmo que em suas propostas a SEC/BA utiliza-se do trabalho como princípio educativo com base no pensamento gramsciano e, neste caso, o trabalho assume a função pedagógica de preparação para a vida em sociedade, nota-se uma confluência em tais reformas educacionais que englobam o currículo escolar, como é o caso da BNCC, pois, seguindo orientações e documentos internacionais, permeiam percursos anteriormente pensados e discutidos. Hypolito (2019), por exemplo, expõe em seu texto sobre o documento do Banco Mundial, intitulado “Professores excelentes - como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”²⁵, cinco premissas, como se fosse uma “receita de bolo”, passos a serem seguidos, com alusão de garantir a melhoria em índices educacionais, sendo uma perspectiva nos faz pensar e questionar sobre o retorno às teorias tradicionais para o currículo, ou talvez algo que nunca foi superado.

Quando pensamos no cotidiano escolar, entre as quatro paredes de uma sala de aula, o discurso, de certo modo, tecnicista, de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, reaparece nas sugestões da própria Secretaria de Educação do Estado para a criação das disciplinas chamadas “eletivas”²⁶, com a proposta do curso “Empreenda” para a área de Matemática, Códigos e suas Tecnologias, elaborada em parceria com os Centros Juvenis de Ciência e Cultura²⁷. A proposta, em sua ementa, propõe, como metodologia pedagógica a utilização de planos e funcionamento de um negócio, características empreendedoras, marcas,

²⁵ Documento elaborado pelo Banco Mundial, publicado em 2014, disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>> Acesso em 01 Set. 2021.

²⁶ As Eletivas (unidades curriculares) são ofertadas pelas Unidades Escolares (UE), visando a ampliação de conhecimentos nas áreas de interesse dos/as estudantes e/ou de relevância no cenário local, regional e territorial e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UE. Essas unidades curriculares se assemelham, em sua proposta, das disciplinas optativas conhecidas nos programas de graduação e pós-graduação que oferece, ao menos na teoria, a possibilidade de escolha ao estudante do Ensino Médio.

²⁷ Extraído do site da Jornada Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/caixa-de-ferramentas/ensino-medio/>>. Acesso em 06 Jun. 2021.

patentes e matemática financeira, objetivando trabalhar com os indivíduos a consciência do potencial criativo e construir modelos de negócios.

Destacamos que a BNCC indica, nesse sentido, uma vez que o documento torna-se norteador da política curricular que será seguida pelos estados e município, um “[...] enfoque tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseada em competências” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42). Para além, na proposta, que também serve como alicerce para a implementação do NEM, é identificada uma falta de articulação aos conceitos da Educação Básica, como a construção de uma educação humanizadora, formando o ser humano capaz de participar ativamente dos rumos políticos e econômicos do país, de criar novos conhecimentos e direcionamentos para um futuro social comum (*Ibidem*).

Souza e Lopes (2022) realizam um levantamento sobre mais um passo “salvacionista” da educação pelos agentes privados, os defensores da BNCC. Sob o subtítulo de *Professor ou coach? A educação empreendedora*, as autoras reforçam a ideia de que a inclusão de propostas voltadas para o empreendedorismo representa uma manifestação de um projeto mercadológico que interfere na educação pública. Um modelo que estabelece um novo nicho de atuação, no qual as empresas se apresentam como agentes indispensáveis no debate educacional, com a finalidade de orientar professores que, em sua ótica, não possuem as habilidades necessárias para desempenhar suas funções.

No âmbito dessa discussão, recorremos a Stephen Ball para entender que a educação se tornou um assunto de políticas regionais e globais, cada vez mais voltado ao comércio, às privatizações e à influência de organismos internacionais para viabilizar as políticas sociais e educacionais “[...] articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função de seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade” (BALL, 2004, p. 1109).

Cabe destacar nesse debate que, de acordo com Ball, a educação é vista como mercadoria pelo neoliberalismo, que não é simplesmente um processo de privatização, individualização e desgaste do Estado, mas por disseminação e incorporação de parcerias entre o público e o privado, pelo trabalho de organizações não governamentais e pelo terceiro setor, como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (BALL, 2014, p. 42). É, portanto, nessa nova forma de governança que, segundo o autor, torna-se uma importante base para políticas conservadoras e pela reprodução de soluções para os problemas educacionais (*Ibidem*).

É neste ponto, na visão da educação como mercadoria, que notadamente visualizamos a inclusão de modelos de negócio sendo inseridos como pautas educativas. Não obstante, empresas ligadas ao setor de serviços aparecem como protagonistas em movimentos de defesa por uma reforma educacional e a inclusão de suas intenções próprias em um documento normativo. Este tema é debatido por Souza e Lopes, uma vez que a revista Nova Escola, marca ligada à Fundação Lemann, “[...] se dedica a fornecer informações, sequências didáticas e certificados relacionados à ‘educação empreendedora’” (SOUZA; LOPES, 2022, p. 18) e, em uma parceria com a Gerdau, anuncia a construção de planos didáticos para o Ensino Fundamental sob a justificativa de “auxiliar” o professor no seu trabalho. Desse modo, o professor também é público-alvo, além dos estudantes, na busca de “ressignificar”, de acordo com os interesses de tais empresas ligadas ao setor de serviços, o termo “autonomia”. Construindo um estudante “autônomo”, mas segundo os moldes desejáveis pelo mercado de trabalho, e um docente limitado didática e pedagogicamente (*Ibidem*).

Prosseguindo sobre a análise do DOINEM/2020, expondo sobre a arquitetura curricular, a SEC/BA afirmou que a construção do documento disponibilizado em 2020 seguiu o pressuposto de escuta aos diversos atores da educação baiana, como escolas e professores. A proposta afirma que “apesar da legislação federal estar organizada por competências e habilidades, não se pode perder de vista a necessidade de apropriação pelos nossos estudantes aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” (BAHIA, 2020a, p. 9). A orientação, então, disponibilizada em duas partes distintas, reorganiza a estrutura curricular e programação de professores ao ponto que institui a parte obrigatória da BNCC, a base comum, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, por exemplo, e a parte flexível, estruturada em Itinerários Formativos com algumas disciplinas que serão criadas pelas escolas e professores, as “eletivas”.

Outro ponto que merece atenção, discussão e debate é a proposta de matriz curricular apresentada pela SEC/BA para os três anos do Novo Ensino Médio. A BNCC proporciona um desafio às unidades escolares, pois a Base institui um aumento de carga horária para 1.000 (mil) horas anuais. Assim, com a redução de horas/aula de disciplinas da base comum, a criação de itinerários formativos e novas disciplinas do chamado núcleo comum da parte flexível (como Projeto de Vida, Produção e Interpretação Textual e Iniciação Científica) os professores, coordenadores, gestores e alunos enfrentam uma nova realidade que modifica a rotina escolar.

É importante destacar o papel do professor e sua formação nesse processo. O DOINEM/2020 reconhece a função do profissional como “[...] ator no processo educativo,

mediador dos conhecimentos que contribui para a formação de uma sociedade pensante” (BAHIA, 2020a, p. 7). Além disso, a proposta considera como fundamental que esse docente “seja formado para ter a compreensão da sua responsabilidade pois é ele quem que planeja as práticas e escolhe as metodologias a partir de uma intencionalidade pedagógica [...]” (*Ibidem*).

Nessa lógica, a SEC/BA propôs que os professores sejam programados no Sistema de Gestão Escolar conforme sua formação inicial e possibilita, por exemplo, que os docentes de qualquer área do conhecimento lecionem a disciplina de Iniciação Científica, uma vez que a Secretaria entende “[...] que a pesquisa científica é componente integrantes dos cursos de licenciatura [...]” (BAHIA, 2020a, p. 15). Para além dessa problemática, a proposta de implementação do Novo Ensino Médio atuou, de certa forma, como um instrumento de responsabilização para os professores com a instituição das chamadas Unidades Curriculares Eletivas, que são criadas pelos próprios docentes. A SEC/BA destacou sobre a criação dessas eletivas, que se assemelham às disciplinas optativas dos cursos de graduação e pós-graduação, e informa que elas precisam ser bem planejadas, fundamentadas na “[...] realidade local, de acordo com os anseios e necessidades dos estudantes” (*Ibidem*, p. 18). Neste quesito, outro documento orientador, para o ano de 2022²⁸, reforça a ideia de que

As Eletivas são componentes elaborados pelos professores e a sua escolha deverá considerar os contextos da realidade local, inclusive dos arranjos e potencialidades produtivas locais, alinhados aos anseios e necessidades dos/as estudantes e da comunidade, considerando os conhecimentos e as expertises dos/as professores/as das Unidades Escolares. Vale ressaltar que a SEC disponibilizou uma relação de Eletivas que podem ser utilizadas como inspiração para que os professores elaborem seus próprios materiais (BAHIA, 2022a, p. 7).

Ora, dissociar o discurso posto pela SEC/BA sobre a formação das disciplinas eletivas de um processo de responsabilização pelo sistema educativo (seja êxito ou fracasso) é acreditar em um “conto de fadas”, visto que as atribuições para o corpo docente crescem ao longo dos anos, mesmo com cargas horárias extensivas, salas de aula superlotadas, planejamentos, atividades e correções. Macedo (2019) afirma de forma contundente que “a base é uma universidade que forme professores num ambiente de pesquisa e cultura. **A base é dedicação exclusiva do professor a uma escola**, salário que permita a esse professor uma

²⁸ O Documento Orientador Ano Letivo 2022: Novo Ensino Médio de tempo parcial pode ser consultado através do link que permite acesso direto ao documento <https://drive.google.com/file/d/1SxyUIRT0YPtL_YluePX3PISwSJ7E8AbD/view?usp=sharing> Acesso em 15 Jun. 2023.

vida digna (em que a gente não quer só comida, mas diversão e arte)” (MACEDO, 2019, p. 54, grifos nossos). A autora, reforça em outra oportunidade, que a base “[...] envolve formar bem os professores e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, **e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva**” (MACEDO, 2016, p. 63, grifos nossos).

Apesar da criação das disciplinas possibilitar metodologias ampliadas de construção do conhecimento e criação de currículos vividos, visualizamos, sob a ótica proposta para essas unidades curriculares, a responsabilização docente em todos os processos, uma vez que serão os professores os responsáveis por construir uma proposta pedagógica, definir ementa, objetivos, metodologias, processos avaliativos, competências e habilidades (segundo a BNCC), para uma disciplina com CH de duas aulas semanais e, para além, que esta proposta ressalte aos olhos dos estudantes e seja atrativa ao ponto de ser escolhida.

Desse modo, é imperativo discutir a problemática sobre a inclusão dos professores nas políticas de *accountability* na educação com a expansão do neoliberalismo. São esses profissionais que estão diretamente envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem para que os estudantes dominem conhecimentos previamente selecionados, quando nos referimos à uma base comum e, nessa complexa relação, são estes professores responsáveis, positiva ou negativamente, com a divulgação de resultados de avaliação em larga escala (SILVA, 2020, p. 100).

É nessa incessante política de responsabilização, normalização e controle dos processos educativos que as instituições do terceiro setor, inúmeras ligadas a instituições financeiras, as quais já relatamos ao longo deste trabalho, realizam parcerias com gestões públicas, estaduais ou municipais, para “ensinar o professor a fazer o seu trabalho”. Cursos de curta duração, materiais de apoio e inúmeros exemplos exitosos em outras realidades aparecem como “apostilas” e, conseqüentemente, o controle do trabalho pedagógico. O processo é pensado seguindo a lógica que “[...] tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas” (ALVES, 2018, p. 45) e, naturalmente, se no caso da BNCC não der certo, a culpa recairá sobre os professores que não aplicaram corretamente o que estava prescrito nos documentos oficiais (*Ibidem*).

Normalização e controle são palavras que sempre reaparecem quando discutimos sobre as orientações postas pela SEC/BA para a implementação do NEM. Direcionar, em um documento oficial, uma série de prescrições em métodos avaliativos, objetos de conhecimento e estruturação de conteúdos, tal qual está descrito no Documento Orientador Ano Letivo 2022: Novo Ensino Médio de Tempo Parcial (BAHIA, 2022a), nos remete aos dispositivos

trabalhados por Michel Foucault, uma vez que, como discutido, é através da regulação e dos dispositivos que o governo direciona seus objetivos para formação de sujeitos e a educação se destaca como um desses mecanismos, uma vez que ela é “[...] central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações (SILVA, 2010, p. 252).

Rocha e Pereira (2019) enfatizam que “ao passo em que se determina e se legitima determinados saberes, competências e habilidades em detrimento de outras, essas normatividades curriculares buscam controlar o trabalho docente através de mecanismos de monitoramento e responsabilização” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 2012). É, portanto, através de estratégias de monitoramento, como o IDEB, em especial, por meio de avaliações externas, que o Estado atua na normalização e fiscalização do trabalho docente e na aplicação de seus dispositivos. As políticas neoliberais para a educação, como é o caso da BNCC, “[...] retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (HYPOLITO, 2019, p. 194).

Ao nível estadual, por exemplo, no ano de 2018, o então governador Rui Costa (PT), por intermédio da Lei nº 14.039 de 20 de dezembro de 2018, alterou a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, modificando a Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional (GEAP), incluindo, em sua redação o estímulo à Melhoria do Ensino (GEAPME). O governo da Bahia estipula que o docente estará apto às novas regras da gratificação, que era devida ao servidor do magistério que realizasse cursos de aperfeiçoamento, desde que, após a nova lei, comprove a qualificação profissional e sua unidade escolar alcance a meta anual de desempenho, estipulado por regulamento próprio, que ocorreu, apenas no ano de 2023, pelo governador e ex-secretário da educação estadual, Jerônimo Rodrigues (PT), através do Decreto nº 22.047, de 17 de maio de 2023, que regulamenta os artigos 82 a 86 do Estatuto do Magistério Público Estadual (Lei nº 8.261/2002) e da Portaria SEC/BA nº 540/2023, que estabelece critérios excepcionais para a concessão da GEAPME de processos solicitados entre a data de vigência da Lei Estadual nº 14.039 e a data de vigência do Decreto nº 22.047.

Entretanto, o governo da Bahia, através da SEC/BA, segue uma linha contraditória, uma vez que, segundo o DCRB, a Secretaria critica veementemente os desmontes educacionais e a responsabilização dos docentes pelos resultados da aprendizagem dos alunos com a “[...] implementação de políticas de responsabilização, meritocracia e privatização em diversos estados, com retrocessos evidenciados nos marcos normativos [...]” (BAHIA, 2022c,

p. 527). Ora, não é essa crítica observada e percebida com a alteração de uma legislação que, além de dificultar o acesso à gratificação, institui uma forma de meritocracia com a Lei estadual nº 14.039/2018.

É nesse contexto que concordamos com Rocha e Pereira (2019) de que a BNCC “[...] constrói um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 203), pois

[...] o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 208).

Prosseguindo com a análise da implementação do NEM, devido à Pandemia da COVID-19 e sucessivos decretos estaduais de suspensão de aulas presenciais, a programação de início da reforma do Ensino Médio nas escolas-pilotos do estado foi prorrogada para o ano letivo *continuum* curricular de 2020/2021²⁹. Destaca-se que nesse processo e período temporal de 2019 a 2022, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), baseado na BNCC, estava em processo de elaboração e sua aprovação ocorreu em 26 de março de 2022, quando o Conselho Estadual de Educação da Bahia publicou na edição nº 23.383 do Diário Oficial do Estado da Bahia a aprovação do DCRB, sendo o ato aprovado na 1163ª Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 25 de março de 2022.

Durante o lapso temporal mencionado, com a suspensão das atividades letivas por conta da Pandemia da COVID-19 e suspensão da implementação do NEM no estado, as 544³⁰ escolas-pilotos selecionadas seguiram propostas pedagógicas apresentadas pelos documentos orientadores, refletindo diretamente no cotidiano escolar, na rotina de planejamento pedagógico, uma vez que, de acordo com o *Documento Orientador Ano Letivo 2022: Novo Ensino Médio de tempo parcial*, as escolas seguiram a implementação do Novo Ensino Médio

²⁹ Segundo as orientações da SEC/BA, mesmo as turmas de 1º Ano do NEM terem iniciado com a nova matriz curricular em 2020, as referidas turmas retornaram para a matriz antiga e o NEM foi implementado para as novas turmas do ano letivo.

³⁰ O documento orientador do ano letivo 2022 da rede estadual apresenta dois números referentes ao quantitativo de escolas-pilotos do processo de implementação do NEM. A introdução do documento apresenta um número diferente das 565 escolas anteriormente apresentadas como “escolas-pilotos” no documento orientador de implementação do novo ensino médio de 2020. O DCRB, em sua primeira versão, justifica que a redução do número foi necessária por uma questão de reordenamento interno da SEC/BA.

para o ano letivo de 2022 com duas matrizes curriculares (uma para o 1º Ano do NEM, no qual todas as escolas da rede deverão seguir, e outra matriz para o 2º Ano do NEM, no qual pertencem as escolas-pilotos).

A problemática se agrava quando pensamos exclusivamente nas escolas-pilotos pois, devido à conjuntura pedagógica proposta nos mais diversos documentos e por se tratarem de “escolas teste” para a implementação do NEM, trabalham, no ano letivo de 2022, com três matrizes curriculares diferentes em um mesmo ano letivo, uma vez que possuem o NEM para as turmas de 1º ano (que seguem uma matriz), como também o NEM para as turmas de 2º ano (que seguem uma matriz curricular diferente do 1º ano, com CH e disciplinas diferentes) e uma outra matriz, ainda antiga, para o 3º ano do Ensino Médio regular, como é apresentado na quadro a seguir (Quadro 5):

Quadro 5 - Matriz do Ensino Médio, de tempo parcial - 1ª série das escolas da Rede e 2ª série das escolas-pilotos do Novo Ensino Médio (NEM), Bahia, 2022

Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 05	Horários diários de aulas		Carga-horária de aula: 50 min/ diurno 45 min/ noturno	
Formação Geral Básica/ Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série	
			Nº h/a.	C.H.*	Nº h/a.	C.H.*
	Anual	Anual		Anual		Anual
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80
		Educação Física	1	40	1	40
		Arte	1	40	1	40
		Inglês	2	80	1	40
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40
		Física	1	40	1	40
		Biologia	1	40	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40
		Geografia	1	40	1	40
Filosofia		1	40	1	40	
Sociologia		1	40	1	40	
SUBTOTAL (FGB)			15	600	15	600
Parte Diversificada/ Flexibilização	Projeto de vida e Cidadania		2	80	2	80
	Iniciação Científica		2	80	2	80
	Produção e Interpretação Textual		2	80	2	80
	Eletiva I		2	80	2	80
	Eletiva II		2	80	-	-
	Para Além dos Números		-	-	2	80
SUBTOTAL (Flexibilização)			10	400	10	400
TOTAL GERAL (FGB + Flexibilização)			25	1000	25	1000

*Carga horária dos componentes curriculares passível de alterações.

Fonte: BAHIA, 2022, p. 31

É indissociável, no entanto, relacionar uma proposta curricular posta como “teste” sem considerar as expectativas e vivências dos agentes envolvidos, sejam eles discentes, docentes e equipe gestora. As escolas-pilotos vivenciam essa prática de testagem desde o início do ano

letivo de 2020, com o *continuum* curricular 2020/2021 e, novamente, com o ano letivo de 2022. Como declara Neves (2021),

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 (NEVES, 2021, p. 69, grifos da autora).

O documento para o ano letivo de 2022 da rede estadual objetiva “orientar as Unidades Escolares da rede estadual, no que diz respeito às mudanças, que ocorrerão de forma gradativa, relacionadas aos processos que norteiam a implementação do Ensino Médio” (BAHIA, 2022a, p. 5). A SEC/BA se baseia em diversos aspectos e ações realizadas pela secretaria para justificar as propostas apresentadas, entre elas, a escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares, realizada nos anos 2018 e 2019; o diagnóstico da Rede de Ensino; a construção da matriz curricular de transição para o período de 2020/2021 (*continuum* curricular) a 2022; os encontros formativos com os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas-pilotos, presencial e à distância; a elaboração, consulta pública e entrega da segunda versão do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - etapa do Ensino Médio, à luz da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta de orientação, do ano letivo de 2022, para as escolas públicas da rede estadual possui características consolidadas e engessadas para o trabalho docente. Os organizadores curriculares para as mais diversas áreas do conhecimento são apresentados à rede estadual em forma de tabelas, com as informações pertinentes de cada componente curricular (de qualquer área do conhecimento). A parte flexível do currículo está organizada em quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo),

Que visam integrar os diferentes arranjos de flexibilização, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas, profundamente associadas à realidade contemporânea que promovam sua formação pessoal, cidadã e profissional. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BAHIA, 2022a, p. 7).

Tais organizadores, dos componentes obrigatórios do núcleo flexível (Projeto de Vida, Iniciação Científica, Para Além dos Números e Produção e Interpretação Textual) já possuem objetivos definidos pela Secretaria, além de direcionar os professores para as habilidades gerais e específicas associadas às competências gerais da BNCC e aos eixos estruturantes. Os objetos do conhecimento (traduzidos aqui em conteúdos mínimos de cada componente) também já estão pré-definidos pela Secretaria de Educação, sugerindo, ainda, métodos avaliativos para direcionar o trabalho docente. É nítido que tais documentos, por se tratar de organizadores e orientadores, exercem certos níveis de controle e prescrição, normalizando o trabalho docente nas escolas com o discurso de facilitador do trabalho docente.

Igualmente para as disciplinas da base comum, o documento apresenta competências gerais da educação básica, competências e habilidades específicas da área do conhecimento de acordo com a BNCC, além de estruturar os conteúdos a serem ministrados e trabalhados com os discentes do 1º e 2º ano do NEM.

A proposta de implementação do NEM na Bahia direcionada pelo documento orientador para a Jornada Pedagógica do ano letivo de 2022 apresenta aos professores uma série de opções para que os componentes curriculares da parte diversificada do currículo possam ser ofertados aos estudantes de uma forma mais dinâmica e inovadora, entre elas: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e de criação artística.

Entretanto, o engessamento curricular proposto por documentos orientadores como a BNCC, com competências e objetivos pré-definidos, sob a justificativa de facilitar o trabalho docente, acaba por desconsiderar do processo de ensino e aprendizagem que os currículos são construídos diariamente, pois é no cotidiano escolar que as práticas pedagógicas se efetivam, nunca cumprindo à risca o que é posto nos documentos referenciais. Desse modo, são as “situações de natureza estrutural e organizativa das escolas, de materiais pedagógicos adequados, de tempo formativo continuado para os professores, da carreira e valorização docente” (SILVA, 2020, p. 100) algumas das variáveis que dificultam o desenvolvimento de uma proposta prescritiva.

É debatendo sobre a inclusão da democracia nas políticas curriculares, que Lopes (2012a) conclui que uma das expressões desse processo é a organização de regras que definem um currículo, uma espécie de princípios que direcionam os professores, os alunos, a sociedade. Nessa conjuntura, as propostas curriculares e diretrizes, bem como os sistemas de avaliação, tendem a ser percebidos como uma convergência de poder, direcionando o currículo e apagando as particularidades de projetos individuais. Nesse aspecto, a política

curricular tende a fixar um determinado projeto de sociedade, um futuro democrático a todos com base nessa orientação.

É para entender como esses documentos prescritivos influenciam o trabalho docente que Silva (2020) se debruça em diálogos com professores para perceber, *Na base, como os professores veem a Base?* Em uma de suas reflexões, é notória a existência de currículos praticados e pensados para além de documentos formais e que os processos de ensino e aprendizagem não se limitam à definição de competências, habilidades e direitos de aprendizagens previstas em uma Base Comum. Tais diálogos reforçam ainda que “[...] educação e currículo não se restringem apenas à definição do quê ensinar. Mas vai além dessas escolhas e envolve formação continuada dos professores, ambientes adequados, materiais para auxílio etc.” (SILVA, 2020, p. 108).

Silva (2020) nos chama a atenção para algo perceptível em muitas escolas com a chegada de novos documentos curriculares formais, o que notamos nos nossos diálogos com professores da rede estadual baiana e que falaremos mais adiante, no tópico 4.3 *Construindo o currículo: o que mudou no cotidiano escolar com a implementação do NEM?*. Silva (2020) retrata como o pensamento educacional predominante, que é posto através de orientações formais como os PCNs e a própria BNCC, são disponibilizados como modelo único a ser seguido e posto em prática pelos docentes, sem nenhum questionamento ou embate e resistência. Entretanto, como o autor chamou, são “as maneiras não autorizadas de uso” que também constituem os processos de construção e criação curricular.

É no âmbito dessa discussão que se retorna ao ponto de unificação de uma rede de ensino com realidades diversas e complexas. Sugerir, em um documento único, para toda a rede estadual, que professores utilizem das mesmas metodologias para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e inovador é incorrer no erro de tratar a educação baiana como única, sem considerar as particularidades regionais e realidades escolares distintas. Será que todas as unidades escolares dispõem de espaços para construção de laboratórios de parasitologia? De comunicação e mídias? De programação? De análise química e física como o documento propõe? É possível em uma escola, seja de pequeno ou grande porte, estimular e fornecer as condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto sem investimentos em infraestrutura de material e rede física das unidades? Sem o fornecimento de internet e computadores de qualidade? O próprio documento sugere o desenvolvimento de aplicativos e plataformas digitais como proposta de incubadoras, mas, os professores foram formados para tanto? Houve formação continuada?

Antes de finalizar este tópico, importantíssimo para a discussão sobre o processo de implementação do NEM no estado da Bahia com as chamadas escolas-piloto, permita-nos um adendo, uma atualização sobre a conjuntura curricular e organizacional da escola objeto de estudo empírico deste trabalho. Para o ano de 2023, como uma estratégia de ampliação do ensino integral que, de acordo com o PEE-BA (2016-2026), em sua Meta 6, estipula a oferta de educação integral em, no mínimo, 25% da rede estadual baiana até a finalização do prazo em 2026 (BAHIA, 2018), a unidade de ensino em questão iniciou a implementação na nova modalidade para os alunos do 1º ano com uma CH diária de 7h.

Mesmo não sendo ponto focal deste trabalho o início do Ensino Médio Integral, com uma CH maior que o mínimo exigido pela BNCC para o Ensino Médio, cabe a ressalva para que, em uma espécie de linha de tempo (Apêndice III), possamos compreender quantas alterações foram vivenciadas por alunos e professores, considerando todas as datas expostas. O que antes, de acordo com a BNCC, havia a exigência de 1.000h anuais, agora com o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira a jornada escolar mínima anual será de 1.400h (BAHIA, 2021c) e a matriz curricular para o ensino integral pode ser visualizada no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, Bahia, 2023

BASE NACIONAL COMUM							
Área do Conhecimento	Componente Curricular	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80
	Inglês	1	40	1	40	1	40
	Arte	1	40	1	40	1	40
	Educação Física	2	80	1	40	1	40
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	0	0	2	80	2	80
	Química	1	40	1	40	2	80
	Física	2	80	1	40	0	0
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	1	40	1	40
	Geografia	1	40	1	40	2	80
	Filosofia	1	40	1	40	0	0
	Sociologia	0	0	1	40	1	40

TOTAL	15	600	15	600	15	600
-------	----	-----	----	-----	----	-----

Fonte: BAHIA, 2022c, p. 440 (Adaptado)

As alterações curriculares com o advento da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral de 7h diárias no Colégio em questão, gera, de certo modo, um novo “ruído” organizacional e operacional que afeta a rotina escolar, conforme identificamos em algumas falas dos nossos professores entrevistados, o que trataremos com mais afinco, mesmo que de forma breve, no tópico 4.3 *Construindo o currículo: o que mudou no cotidiano escolar com a implementação do NEM?*. Entretanto, cabe destacar que, segundo o DCRB, a escola agora oferta o Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar para o Ensino Integral, sob o subtítulo de “Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares”, com a oferta 10 novos componentes curriculares, as chamadas Estações dos Saberes (Quadro 7).

Quadro 7 - Matriz curricular do Itinerário Formativo Transdisciplinar do Ensino Médio em Tempo Integral de 7h diárias, Bahia, 2023

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR - 7h Vivências e Práticas Experimentais Transdisciplinares						
Componente	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
ESTAÇÕES DOS SABERES I - Iniciação Científica e Intermediação Social	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES II - Corporeidades	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES III - Empreendedorismo e Inovação com ênfase na Territorialidade	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES IV - Pensamento Computacional	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES V - Ecossistema e a Dinâmica da Relação	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES VI - Ética e meio ambiente	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES VII - Identidade, Pertencimento com ênfase em Relações Étnico Raciais	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES VIII - Saberes da Diáspora e Direitos Sociais e	2	80	2	80	2	80

Humanos						
ESTAÇÕES DOS SABERES IX - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80
ESTAÇÕES DOS SABERES X - Técnico Profissional	2	80	2	80	2	80
TOTAL	20	800	20	800	20	800

Fonte: BAHIA, 2022c, p. 451 (Adaptado)

De acordo com o DCRB, as Estações fazem parte da organização curricular dos Complexos Integrados de Educação, integrantes da política de Educação Integral do estado, instituídos através do Decreto nº 16.718, de 11 de maio de 2016. Para a SEC/BA, essa organização curricular preza pela construção coletiva do conhecimento, utilizando-se de metodologias que fomentam o protagonismo estudantil, convidando-o a construir suas ideias e saberes (BAHIA, 2022c, p. 436).

Assim, as Estações dos Saberes

[...] fazem parte do rol das metodologias chamadas ativas, que se propõe a repensar os lugares dos professores e estudantes, transformando o encontro em torno de práticas de ensino-aprendizagem criativo, interessante, produtivo e transformador para todos os envolvidos [...], afastando-se da concepção de educação bancária. [...] Ao contrário, o que se quer com as ESTAÇÕES é o aprendizado a partir da disponibilização de materiais (livros, fichas de estudo, roteiros de aprendizagem, objetos, pessoas convidadas ou líderes em determinado assunto, materiais de laboratório, etc.), tecnologias da informação (dispositivos tecnológicos fixos e móveis, internet) e de atividades práticas (jogos, oficinas pedagógicas em torno de um tema, de situação-problema e de uma técnica esportiva ou artística, rodas de conversa, etc.) (*Ibidem*, p.437).

Como temos ressaltado nesta seção, a proposta de implementação do NEM na Bahia ainda possui uma névoa densa que paira nas escolas. Até a normatização e instituição do DCRB, os documentos até então apresentados como orientações de implementação engendram nas escolas possibilidades pedagógicas, considerando realidades e sonhos distintos dos jovens estudantes, que fujam do engessamento curricular proposto por uma base única. Entretanto, como temos discutido ao longo desta pesquisa, mesmo que houvesse a normalização de uma proposta curricular única, um documento normativo, como o DCRB, os modos mais livres de interpretação, de construção do currículo com o cotidiano escolar possibilitam que as práticas docentes e pedagógicas resistam ao engessamento educacional proposto por documentos homogeneizados.

4.2 Da BNCC ao DCRB do Ensino Médio

Após as disputas em torno da construção da BNCC, relatadas no primeiro capítulo deste trabalho, o DCRB para o Ensino Médio foi apresentado ao CEE/BA no dia 09 de novembro de 2021, após realização de consultas públicas disponibilizadas em meio eletrônico. Em seu site oficial, a SEC/BA declara que o documento

É fruto do trabalho de redatores/as, em sua maioria professores/as atuantes na Educação Básica baiana, colaboradores/as e leitores/as críticos/as que, com compromisso, estudos teóricos, discussões metodológicas e horas de dedicação à tarefa, cumpriram com a missão de entregar a primeira versão do Referencial Curricular, para a etapa do Ensino Médio³¹.

Neste aspecto, o Plano Estadual de Educação (PEE-BA), aprovado através da Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, é o marco inicial quando nos referimos à BNCC no estado da Bahia, pois, em sua meta 7, estabelece sua implementação

Até o segundo ano de vigência deste PEE-BA, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BAHIA, 2016, p. 19).

É possível notar no PEE-BA uma aproximação aos pressupostos da BNCC quando tratamos de um currículo voltado para o mercado de trabalho. Em sua meta 3, o PEE-BA objetiva implementar no currículo do Ensino Médio conteúdos e atividades pertinentes à “dimensão trabalho”. Mesmo que a proposta intenta não confundir dimensão do trabalho com profissionalização dos jovens estudantes, aproxima os discentes ao mundo do trabalho para “articular tais conteúdos com a orientação profissional e o acesso a cursos técnicos e de qualificação profissional” (*Ibidem*, p. 13).

Direcionando a discussão para o âmbito estadual, visto que o campo de lutas em torno da BNCC foi amplamente debatido e pontuado em tópicos anteriores, a Resolução nº 137 de 17 de dezembro de 2019 do CEE/BA dá continuidade quando tratamos de dispositivos legais sobre a BNCC na Bahia, pois, a referida resolução, fixa as normas complementares para a implementação da BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos

³¹ Disponível em <<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>> Acesso em 18 Mai. 2022.

sistemas de ensino baiano. A Resolução em questão se alinha à proposta da BNCC quando define que as aprendizagens essenciais são estabelecidas “como conhecimentos, habilidades, atitudes, condutas e valores e, ademais, a capacidade de mobilizá-los, de fazer articulações e integrações com os mesmos, compondo o processo formativo” (BAHIA, 2019a, p. 2) da educação básica.

É interessante ressaltar que as proposições legais e normativas engessam o discurso para superar desigualdades educacionais presentes nas redes de ensino. A própria Resolução nº 137 do CEE/BA, em seu Capítulo I, parágrafo único, declara que “a implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, possibilitando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e contribuindo ao aperfeiçoamento permanente da qualidade da educação ofertada” (*Ibidem*, p. 3).

Quando nos referimos à parte diversificada do currículo, a resolução do CEE/BA indica a inclusão de temáticas como: a abordagem territorial como uma política de Estado; a gestão territorial atrelada à sociobiodiversidade e agroecologia; paradigma do planejamento ambiental em relação aos conceitos de cidade e campo; bacias hidrográficas da Bahia e biomas; territórios e etnias quilombolas e indígenas; educação atrelada à memória, práticas corporais e variações linguísticas. Por fim, o CEE/BA justifica a inclusão de temáticas, como as acima citadas, como “um conjunto de aspectos importantes à delimitação de fatos representativos ao contexto situacional do Estado” (*Ibidem*, p. 10), garantindo às unidades escolares a possibilidade de apresentar novas temáticas, desde que as propostas pedagógicas sejam sinalizadas e aprovadas por seus órgãos competentes.

Após os dispositivos legais e em consonância com o cronograma de implementação do NEM na Bahia, a Secretaria de Educação do Estado deu seguimento e a proposta atrelada à BNCC iniciou a implementação em 2020, com as escolas-pilotos, concomitantemente à produção do DCRB para o Ensino Médio, algo que já foi retratado no tópico anterior. Nesse sentido, a SEC/BA colocou à disposição da sociedade civil em geral, durante o período de 13 de julho a 12 de agosto de 2021, o DCRB Volume 2 - Etapa Ensino Médio, para consulta pública através de formulários eletrônicos, por meio da plataforma Google Formulários. Segundo a SEC/BA, a iniciativa visa aprimorar e qualificar o documento, pois, “dessa forma, fica assegurada a transparência, a legitimidade e a participação dos/as interessados/as no processo”³².

Através de métodos, de certo modo, inseguros, a SEC/BA realizou a consulta pública ao documento, permitindo que a sociedade, seja alunos, pais, professores e comunidade em

³² Disponível em <<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-consulta-publica/>> Acesso em 18 Mai. 2022.

geral, acessasse o documento virtual, pontuando suas considerações através de formulários eletrônicos. Reconhecemos que o contexto pandêmico causado pelo vírus da COVID-19 alterou todas as perspectivas até então atuais de audiências e consultas públicas. Entretanto, o Estado, por intermédio da SEC/BA, legitimou que tais consultas, como relatado anteriormente, fossem realizadas de forma mecanicista, excluindo o meio presencial, ou até mesmo híbrido (devido às condições sanitárias da pandemia) nas participações públicas no embate e debate sobre a proposta do DCRB. Movimentos estudantis, fóruns e associações públicas foram colocadas à parte da construção do documento, limitando-se à consulta pública realizada de forma online, sem a certeza de *feedbacks* das contribuições realizadas nos formulários.

Após o período citado, a SEC/BA entregou a versão final do documento ao CEE/BA no dia 09 de novembro de 2021. O próprio Conselho, em sua matéria de divulgação da entrega do documento pela SEC/BA reafirma o discurso promovido pela secretaria sobre a importância da etapa anterior, visto que o objetivo, além de aprimorar e qualificar o referido documento e assegurar a transparência, a legitimidade, a participação dos interessados, contemplou, ainda, “a diversidade e particularidade da Bahia, evidenciando a identidade do povo baiano”³³.

Foi somente em março de 2022 que o CEE/BA retomou a discussão sobre o DCRB com quatro audiências públicas, realizadas de forma online, através de plataformas digitais e com transmissão pelo YouTube, com entidades públicas e privadas para debater com a sociedade, através de suas entidades representativas, o documento proposto pela SEC/BA. Entre as representações convidadas, podemos destacar: Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA); União Secundarista de Estudantes da Bahia; Sistema S³⁴; Fórum de Reitores das Universidades Estaduais da Bahia; Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior Particular da Bahia; Fórum das Licenciaturas das UEBAs; Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (Sinpro) e a Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia (APLB Sindicato).

O caminho da construção do DCRB, novamente, é regulamentando o método, o meio digital como proposta única de utilização para as discussões propostas, de um assunto

³³ Disponível em

<<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2021/11/710/SEC-entrega-para-apreciacao-do-Conselho-Estadual-de-Educacao-o-Docmento-Curricular-Referencial-Bahia-para-o-Ensino-Medio.html>> Acesso em 24 Mai. 2022.

³⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)

complexo e que requer atenção redobrada de ouvintes e debatedores sobre o tema. Nos dias 03, 16 e 17 de março de 2022 foram realizadas as quatro audiências públicas de modo virtual, transmitidas pela internet, o que culminou, posteriormente, na aprovação do DCRB para a etapa do Ensino Médio.

Abrindo um breve parêntese, em referência às datas expostas sobre o processo de construção e homologação do documento referencial do estado, a Bahia seguiu na contramão do que dispõe a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, assinada pelo então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, a qual institui, em seu quarto artigo, o cronograma de construção dos documentos e implementação do NEM. A referida Portaria estipulou o ano de 2020 para escrita dos referenciais e o ano de 2021 para aprovação e homologação dos mesmos.

No campo das tensões e contradições, desperta aos olhos a problemática sobre a ausência das Universidades Estaduais Baianas (UEBAs) no debate e na construção do DCRB. Realizando uma breve análise sob o DCRB em sua versão preliminar, disponibilizada para consulta pública, a SEC/BA informa, no texto introdutório do documento, que

Durante o processo de elaboração, foram realizadas rodadas de leituras críticas dos textos da Formação Geral Básica, dos Itinerários Formativos Propedêuticos e da Educação Profissional. As leituras críticas foram realizadas por professores/as convidados da rede estadual, **de Universidades**, de alguns formadores do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e consultores/as do Instituto Reúna (BAHIA, 2021a, p. 17, grifo nosso)³⁵.

Em um outro tópico, específico sobre a educação antirracista e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o texto afirma que, para subsidiar o trabalho dos docentes, a SEC/BA apresenta referências bibliográficas sobre o tema e "[...] experiências já desenvolvidas por professores/as da Rede Estadual de Ensino e pesquisadores/as das nossas **Universidades Estaduais**" (BAHIA, 2021a, p. 41, grifo nosso)³⁶.

Mais adiante, sobre os itinerários formativos, a SEC/BA declara que a formação desses itinerários para o NEM da Bahia ouviu diversas vozes, considerando todas as Redes do Estado e, "para isso, participaram do processo de produção da parte flexível do currículo um grupo heterogêneo de educadores de Ensino Médio das redes pública e privada de ensino, de Institutos Federais e das **principais universidades baianas**" (*Ibidem*, p. 232, grifo nosso).

³⁵ Na versão final do DCRB, a redação do documento afirma que o documento foi construído ao longo de dois anos, com a participação de redatores e bolsistas vinculados ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), além de professores convidados, representantes da Undime, professores de Instituições de Ensino Superior, leitores críticos de instituições educacionais baianas e do Instituto Reúna.

³⁶ A redação acompanha o documento final, homologado pelo CEE, na página 37.

Os trechos destacados anteriormente são os únicos em que os documentos fazem menção à participação das universidades na construção do documento. Salta aos olhos, além da ausência das UEBAs, a inexistência de diálogos da SEC/BA com o Fórum das Licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por exemplo. Não há menção ao respectivo Fórum, nem mesmo às UEBAs, na escrita do DCRB. Inclusive, no editorial do documento, a SEC/BA faz menção à participação de Ricardo Toshihito Saito, professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e de Eduardo Fonseca Sales, professor da SEC/BA e do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Neste ponto salientamos que o Fórum das Licenciaturas oficializou à SEC/BA a necessidade de ampliação da discussão sobre o DCRB, após o período de consulta pública e antes da entrega do documento ao CEE/BA. Em seu Ofício nº 01/2021, para justificar o pedido, o Fórum considera

i) a importância do documento para redefinição da política curricular para o Ensino Médio no estado da Bahia; ii) a necessidade de amplo envolvimento dos profissionais da educação básica e superior para apresentação de propostas ao DRCBA-Ensino Médio; iii) as dificuldades impostas pela pandemia que modificou a organização e condições de desenvolvimento do trabalho docente; iv) as experiências formativas dos Cursos de Licenciatura das Universidades públicas do estado da Bahia no ensino, pesquisa e produção de conhecimentos no campo dos estudos do currículo da educação básica nas diversas áreas de conhecimento (BAHIA, 2021c, p. 1).

Após a negativa da SEC/BA, em dezembro de 2021 o Fórum das Licenciaturas encaminha um ofício ao CEE/BA solicitando ao Conselho a participação ampliada dos profissionais da educação e das Universidades no processo de análise do DCRB, antes da sua aprovação e homologação final (BAHIA, 2021d). Assim, atendendo ao pedido, no dia 16 de março de 2022, em suas audiências públicas, o CEE/BA recebeu as professoras Núbia Regina Moreira e Maria Cristina Dantas Pina, ambas da UESB e a pró-reitora de Graduação da UNEB, professora Gabriela Pimentel, indicada para representar as Pró-reitorias de Graduação das UEBAs, contribuindo com a análise do documento.

Pensar em tal problemática nos remete à meta 15, do PEE-BA, que estipula um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, objetivando que todos os docentes da educação básica possuam formação específica na área de conhecimento que atuam, colocando como estratégia para alcance da meta o estímulo

A melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio de **discussões permanentes com as IES**, de modo a consolidar a aquisição

das qualificações necessárias para conduzir os diversos processos pedagógicos que combinem formação geral e específicas, em reciprocidade com o princípio pedagógico da contextualidade, da interdisciplinaridade, da simetria invertida, da residência docente e da **articulação entre formação acadêmica e base nacional comum do currículo da Educação Básica** (BAHIA, 2016, p. 31, grifos nossos).

Pensando por uma lógica de um sistema de ensino que busca seu melhor aperfeiçoamento para a formação de seres humanos críticos e, como no caso da BNCC, atinjam melhores índices em avaliações de larga escala, é contraditório formular um documento único que impactará no trabalho dos profissionais da educação sem, ao menos, que haja a participação de entidades responsáveis pela formação dos futuros professores. O próprio Fórum de Licenciaturas da UESB, em seu regimento, afirma no primeiro parágrafo do artigo terceiro que é um objetivo do fórum “institucionalizar um espaço permanente de discussão e estudos sobre as licenciaturas da UESB e suas relações com a educação básica” (UESB, 2020, p. 2).

Prosseguindo com a análise sobre a construção do DCRB, de acordo com o CEE/BA, a estrutura do documento “[...] atende à legislação nacional, em especial à Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)” (BAHIA, 2022b, p. 7). Em seu Parecer nº 111/2022, de 25 de março de 2022, publicado em Diário Oficial do Estado da Bahia no dia seguinte, o CEE/BA reconhece o DCRB como um documento que atende a obrigatoriedade legal para a política curricular nacional, entretanto,

[...] mesmo mantendo o seu caráter de obrigatoriedade para todas as redes/escolas na promoção e garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes nas escolas, pode-se entrever possibilidades de movimentos de resistência, no que tange à consideração dos princípios e fundamentos na argumentação da pedagogia crítica e educação antirracista, sobremaneira, bem quanto à perspectiva para que os estudantes sejam formados sob pedagogias que desloquem o foco do ensino para o da aprendizagem e incentivadoras da alteridade como foco central no trato da educação para a diversidade (BAHIA, 2022b, p. 22).

Nesse aspecto, o DCRB tem como objetivo

[...] assegurar a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos

fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade (BAHIA, 2022c, p. 11).

Em seu documento, a SEC/BA afirma que se mantém vigilante e firme em seu posicionamento em apresentar um referencial curricular em uma perspectiva sócio-histórica, sendo fundamentada em uma educação libertadora, para além das quatro paredes de uma sala de aula, promovendo um desenvolvimento humano, com a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, promovendo a valorização e preservação dos saberes, dos conhecimentos, da cultura, tradição e identidades de todos os vinte e sete territórios de identidade baianos (BAHIA, 2022c, p. 15).

A formação humanizadora está presente em todo o DCRB, seguindo os pressupostos da BNCC. Segundo o documento, esses eixos são pilares para uma educação emancipatória e para a erradicação de qualquer forma de discriminação. Para tanto, é inevitável que as escolas atualizem seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, uma vez que “a abordagem dos Eixos deve estar presente nas práticas docentes e nas relações interpessoais entre os/as representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar, a partir de uma proposta política e pedagógica” (*Ibidem*, p. 35).

Em seu sétimo capítulo, com o título de “Contextos indicativos”, a SEC/BA apresenta ao leitor do DCRB uma série de dados estatísticos e indicadores para subsidiar a necessidade de reforma do Ensino Médio. Ao analisar os dados e a escrita, lembramos nitidamente do discurso de que “estamos mudando o ensino médio pois a escola deixou de ser atrativa”, ouvido, na maioria das vezes, nas reuniões pedagógicas para implementação do NEM, como já relatamos anteriormente.

É nessa conjuntura que o DCRB esboça que a etapa do Ensino Médio é a “[...] que mais requer constantes estudos e pesquisas para compreender a necessidade de jovens com perfis e valores diversos, inseridos em comunidades, famílias e grupos singulares, com desejos e posicionamentos em fase de transição” (*Ibidem*, p. 61). No bojo da justificativa, os dados de matrículas, desempenho escolar, evasão, reprovação, progressão e abandono, por exemplo, são utilizados para

[...] verificar se o que está previsto na política educacional brasileira está sendo atendido satisfatoriamente pelo estado da Bahia. Ademais, os dados contribuem para elucidar os desafios inerentes à necessidade de ampliação dos aprendizados dos/as estudantes e para subsidiar novas ações que minimizem as desigualdades educacionais (BAHIA, 2022c, p. 61).

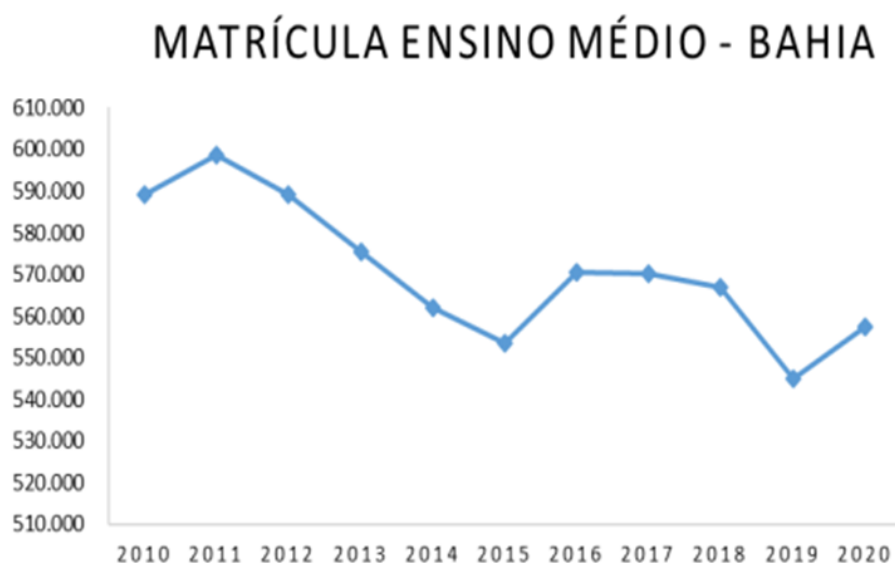
Curiosamente, o DCRB expressa que, baseando-se em dados de redução de matrículas nas escolas, havendo uma redução de matrículas no Ensino Médio em nível nacional, a Bahia apresenta uma estatística abaixo do observado nacionalmente. Além disso, entre as justificativas, o DCRB informa que muitos fatores contribuem para essa redução,

[...] como o contexto socioeconômico e cultural, as condições de acesso, a perspectiva de vida e de continuidade de estudo do jovem de 15 a 17 anos, [...] retenção no Ensino Fundamental, ambiente escolar não inclusivo, motivador e acolhedor, ausência de vaga na escola desejada (BAHIA, 2022c, p. 63).

Entretanto, entre as ações que podem reduzir a exclusão dos jovens ao Ensino Médio, o documento expressa a necessidade de “[...] estudo da demanda local pelo Estado, bem como as ações realizadas por escolas e pela Secretaria de Educação para mobilizar os estudantes a frequentar a escola e desejar finalizar os estudos podem contribuir para reduzir a exclusão dessa etapa de ensino” (BAHIA, 2022c, p. 63).

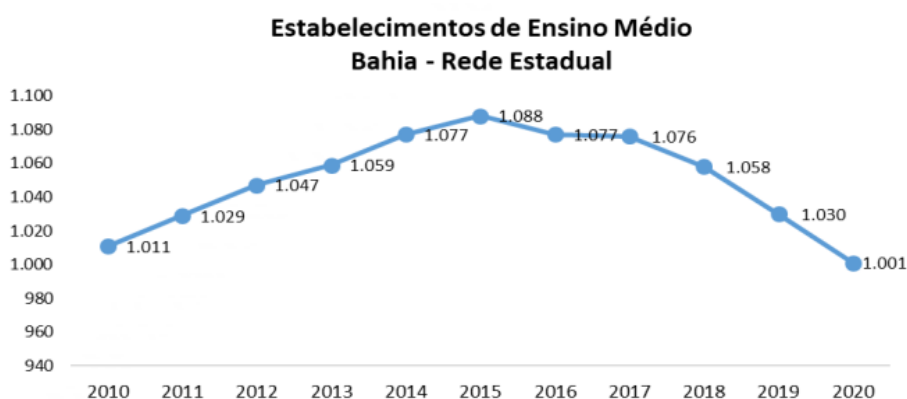
É extremamente relevante para a discussão expor que paralelamente à redução do número de matrículas no Ensino Médio (Gráfico 1), que foi de 31.571 estudantes, saindo de um quantitativo de 589.012 matrículas em 2010 para 557.441 registros em 2020, uma redução que corresponde a 5,36%, o estado da Bahia também realizou uma redução de estabelecimentos de ensino, como demonstrado no Gráfico 2. Porém, é interessante ressaltar que o DCRB expõe o gráfico de estabelecimentos de ensino para analisar se o impacto da redução de unidades escolares contribuiu para a redução de matrículas. Uma análise que não ocorre no documento da SEC/BA. Não há, no tópico em questão, uma análise sobre o tema. O DCRB ainda expõe, como uma espécie de “nota” ao gráfico que os dados referentes ao quantitativo de estabelecimentos de ensino “[...] revelam que o Estado da Bahia, a despeito da redução de matrícula observada de 2012 a 2015, abriu novos estabelecimentos. A redução no quantitativo de estabelecimentos só começa a partir de 2016” (*Ibidem*, p. 63). Não há, em nenhum outro tópico ou escrita do DCRB, menção à redução de unidades escolares correlacionado à redução de matrículas ou, até mesmo, sobre a implementação do NEM no estado.

Gráfico 1 - Quantitativo de matrículas da rede estadual de Ensino Médio, da Bahia, 2010 a 2020



Fonte: BAHIA, 2022c, p. 62

Gráfico 2 - Estabelecimentos de Ensino Médio, na Bahia, de 2010 a 2020.

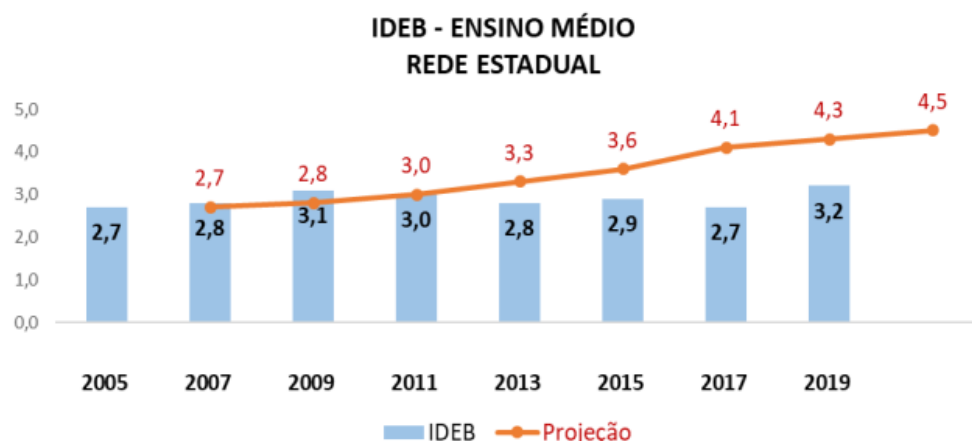


Fonte: BAHIA, 2022c, p. 63

Mais à diante, discorrendo sobre os desafios do Ensino Médio em um contexto baiano, a SEC/BA se demonstra preocupada com os dados obtidos em avaliações nacionais, como a Prova SAEB, e com o desempenho da rede de ensino em indicadores, como o IDEB. O documento expõe as médias obtidas pelo Ensino Médio baiano no IDEB e as metas estipuladas, observamos, mesmo com um leve avanço no ano de 2019, que apenas três anos

consecutivos a meta foi alcançada, ficando abaixo da projeção nos anos de 2013, 2015, 2017 e em 2019³⁷ (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Série histórica do IDEB para o Ensino Médio, na Bahia



Fonte: BAHIA, 2022c, p. 72

Com dados assim, acrescidos com o de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, a SEC/BA expõe a necessidade de discutir novas formas e estratégias para trazer o aluno de volta para a escola, digamos assim. Segundo a Secretaria,

[...] a Bahia precisa buscar soluções mais eficazes e céleres para ampliar as oportunidades de acesso, às condições de permanência e a garantia de aprendizagens adequadas à série. Cada escola também precisa considerar seus resultados, analisar os fatores que dificultam a melhoria das aprendizagens e, por meio de ações pactuadas com a comunidade escolar, estabelecer metas para garantir a aprendizagem de todos/as e estratégias que despertem nos/as estudantes o desejo de aprender e permanecer na escola, para reduzir as taxas de reprovação e abandono, tão prejudiciais para a sociedade (BAHIA, 2022c, p. 74).

Para subsidiar a discussão sobre “Os sujeitos do Ensino Médio baiano”³⁸, com o intuito de qualificar a construção do DCRB, para identificar as expectativas sobre o NEM na Bahia, a SEC/BA afirma ter realizado uma pesquisa entre os meses de agosto e setembro de 2019. No levantamento, intitulado “Escuta aos estudantes”, a secretaria contou com 9.138

³⁷ Os dados do IDEB referentes ao ano de 2021, divulgados pelo INEP no dia 16 de agosto de 2022, demonstram uma leve ascensão para 3,5, ainda abaixo da meta estabelecida de 4,5. Entretanto, é preciso analisar o impacto do período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, o *continuum* curricular de 2020/2021 e a aprovação automática de alunos, de acordo com portarias e normatizações publicadas pela SEC/BA. O DCRB expõe um gráfico referente às aprovações na rede estadual que vinham em uma constância de 70 a 77% e, no ano de 2020, atingiu a marca de 99,2% de aprovações.

³⁸ Título do tópico 7.3 do DCRB.

participantes, ou seja, apenas 1,92% do total de estudantes matriculados no ano de 2019 na rede estadual de ensino³⁹. Esse público, mesmo inferior ao esperado, visto que a mudança do NEM realiza um impacto significativo na vida desse público, com aumento de carga horária na escola e novas disciplinas, por exemplo, serviu de base para a SEC/BA compreender os anseios do público do Ensino Médio.

Abrindo um parêntese, ressaltamos que, mesmo sendo válida a proposta de escuta aos estudantes como importantíssimo meio de compreender o público, os 9.138 participantes da pesquisa não encontram-se mais como alunos da rede estadual de ensino da Bahia. Não são esses alunos que passaram por um processo de implementação de uma nova modalidade na última etapa do ensino básico. Não houve menção de pesquisa ou “força tarefa”, juntamente com os municípios ou a Undime, para escutar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. Não seriam estes, os futuros alunos do Novo Ensino Médio, o público alvo?

O documento proposto pela SEC/BA para referenciar os currículos no estado segue a linha da contextualização, mesmo não sendo uma tarefa fácil. O CEE/BA, em seu parecer de aprovação do DCRB expõe que o tema é indispensável para a educação pois “[...] exige extrapolar a fragmentação dos conteúdos, que direciona a contextualização para exemplificações de determinado conteúdo para fatos do cotidiano; importa avançar para abordagem das questões sociais para se atuar na transformação da realidade” (BAHIA, 2019a, p. 20).

É com essa construção de narrativas, discursos e possibilidades que o DCRB foi aprovado pelo CEE/BA com algumas considerações e recomendações para a versão final do documento, que foi publicizado, neste contexto histórico, para a rede estadual, mesmo o referido documento estando em processo de revisão final da ortografia e diagramação.

4.3 Construindo o currículo: o que mudou no cotidiano de uma escola estadual da Bahia com a implementação do NEM?

Analisando as propostas referenciais para os currículos da Bahia, o parecer do CEE/BA, a leitura de legislação e escritas sobre reformas educacionais e currículos, bem como a percepção sobre a implementação do NEM no estado da Bahia, diversos questionamentos aparecem como motivadores para compreender, *in loco*, sobre os impactos no cotidiano escolar com uma nova reforma educacional. É fato que, por rotina escolar ou

³⁹ Com base nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar, realizado pelo INEP, para o ano de 2019, na Bahia haviam 475.407 matrículas para o Ensino Médio na Rede Estadual de ensino.

cotidiano escolar, não estaremos apenas levando em consideração o “conjunto da obra”, a escola como um todo, mas o impacto na rotina de trabalho do professor, do coordenador pedagógico, do gestor escolar.

Reconhecemos o papel imprescindível dos principais atores no processo educacional. Aqueles que estão no cotidiano escolar, trabalhando diariamente com salas superlotadas, quentes e, na maioria das vezes, com recursos escassos para realizar o seu trabalho de forma digna, pouco valorizados e, quase sempre, responsabilizados pelos índices educacionais. São os professores, sejam eles docentes na sala de aula, coordenadores ou em função de gestores das unidades escolares, os responsáveis pela produção de novos currículos e novas diretrizes, concordando ou não com o que é posto através das relações de força. É no bojo desse entendimento que nos dispomos a analisar as diferentes respostas obtidas em conversas, individuais, com professores de uma escola da rede estadual de ensino, na região do Baixo Sul da Bahia, sobre o impacto na rotina da escola com a implementação do NEM na Bahia que começou com as escolas-piloto, no ano de 2020. Como uma face da mesma moeda, é oportuno utilizar o que os documentos e orientações discorrem sobre a implementação do NEM com o DCRB para compor a construção das análises.

Inicialmente questionamos aos participantes da pesquisa, professores da unidade de ensino efetivos ou não⁴⁰, sobre a sua visão a respeito da BNCC e sobre o NEM. Neste ponto, instigamos o entrevistado para uma resposta para além de documentos técnicos, formais ou normativos. De acordo com a Professora 01, a BNCC “[...] é o que vai regulamentar todo o Ensino Médio, as disciplinas, a carga horária” (PROFESSORA 01, 2022). Entretanto, expõe categoricamente que não visualiza as discussões sobre o tema na escola, sendo a discussão restrita apenas aos objetivos e metodologias, ficando de fora a concepção de “Como vai funcionar mesmo? A ideia de regulamentar o que vai acontecer no EM, disciplinas e CH” (*Ibidem*). Pensando criticamente sobre a reforma do Ensino Médio, a participante expõe a ausência das escolas na construção da proposta, segundo ela, “[...] nós não pensamos na reforma. Recebemos pronta e isso abalou totalmente as nossas estruturas” (*Ibidem*).

Recordamos o que Rocha e Pereira (2019) afirmam, com base em uma pesquisa realizada no município de João Pessoa, na Paraíba, de que

Entendendo que as políticas assumem diferentes significados em outros contextos [...]. Percebemos que alguns professores continuam a desconhecer

⁴⁰ Os participantes da pesquisa foram previamente identificados no Cap 3, no *Quadro 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa*. Neste texto, para garantir o anonimato, os indivíduos estão identificados como: Professora 01, 02, 03, 04, 05 e 06.

a política curricular, em termos de aprofundamento e clareza quanto às estratégias em torno da proposta. Vimos que algumas interpretações basearam-se em propagandas midiáticas ou reportagens de jornais, que interferiram nos processos de “consumo do texto” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 210, grifos das autoras).

Relacionamos com o que declara a Professora 02 quando afirma que, mesmo sendo um documento legítimo, com pontos positivos, confessa desconhecer a BNCC na sua íntegra, estudando apenas alguns pontos específicos quando é necessário. Na mesma linha de pensamento sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio, a participante nos remete ao que já discutimos sobre o discurso em torno da base, de conhecimentos essenciais *versus* conhecimentos mínimos, quando declara que

Nesse momento em que estamos vivendo, é um tiro no pé. Eu acho que o NEM vai limitar, e muito, os conhecimentos já limitados dos nossos alunos. [...] Diminuir CH de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Biologia, eu acho isso um absurdo. Creio que as outras disciplinas pensadas, como as Eletivas, como Projeto de Vida, Produção Textual, PAN, deveriam vir com uma CH menor e não diminuir a CH das disciplinas fundamentais, digamos assim. Eu acho que nesse momento em que percebemos, principalmente na Bahia, que os alunos possuem uma deficiência não só conteudística, mas uma deficiência de conhecimento, os alunos não conseguem sistematizar o que eles aprendem, eu acho que focar nesse tipo de disciplina eletiva é um erro (PROFESSORA 02, 2022).

A fala proferida pela Professora 02 é complementada pela Professora 01, quando questionada sobre o discurso de que a BNCC propõe reduzir as desigualdades sociais, com ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Para a professora, “o discurso da BNCC em si, ele é, pensando na educação, ele é um pouco gratificante” (PROFESSORA 01, 2022), entretanto, “[...] a reforma do Ensino Médio deveria ser para uma escola (em tempo) integral. Eu não consigo enxergar diferente, essa mudança em uma escola que não seja integral” (*Ibidem*).

A ampliação da CH anual para os alunos do Ensino Médio passando de 800h para 1.000h, juntamente com todo o discurso salvacionista da qualidade da educação e em conjunto com a fala das Professoras 01 e 02 levantam questionamentos a respeito da diferenciação da BNCC nos setores público e privado do país. Mesmo não sendo ponto de convergência deste trabalho, abrimos este parêntese para expor sobre a flexibilização curricular no país e o aprofundamento do dualismo brasileiro que, segundo Gomides (*et. al.*, 2018), é um projeto educacional no Brasil que ainda persiste e as mudanças na educação, como a reforma e a flexibilização curricular, contribuem para a perpetuação da desigualdade

no acesso ao conhecimento, bem como para limitar o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior.

Na esteira dessa discussão, recordamos a agenda neoliberal debatida no tópico 1.2 deste trabalho, ao passo que as reformas educacionais partem da premissa de uma educação pública falha e mal gerida, o que tem permitido a entrada de empresas do terceiro setor e setores privatistas que apresentam soluções educacionais por meio de parcerias com políticas públicas governamentais (SOUZA; LOPES, 2022).

Em um agravante à essa questão, o sistema capitalista, chancelado por políticas neoliberais, institui na sociedade relações de trabalho flexibilizadas, com menos direitos trabalhistas e com incentivo ao empreendedorismo. Reverberando nas políticas educacionais, que a reforma atualmente em curso no país “[...] materializa um currículo esvaziado de conteúdo, limitado ao ensino de matemática, língua portuguesa, língua inglesa e uma formação técnica profissional ou uma das quatro áreas de conhecimento” (LIMA; CAVALCANTE, 2022, p. 17).

Araújo (2018) igualmente retrata sobre a problemática deste projeto dualista perpetuado pela BNCC. Para o autor, a formação básica comum decreta aos jovens da classe trabalhadora os “ofícios predestinados” através de conhecimentos e “saberes de base”, ou seja, “[...] uma formação que assegure aos jovens pobres o acesso apenas a fragmentos da cultura letrada” (ARAÚJO, 2018, p. 228).

A lógica que preside esta ideia pressupõe, portanto, uma amarração entre currículo escolar e futuro dos jovens, como se isso fosse possível. Na prática, tende a calcificar as desigualdades educacionais diretamente ligadas às desigualdades sociais, promovendo um verdadeiro cerco ao futuro dos jovens pobres, que terão muito mais dificuldades de reconstruir o seu “destino” ou mesmo de ingressar numa universidade, se este tiver cursado um itinerário formativo diferente daquele por ele cursado ou se tiverem cursado o itinerário de formação profissional (*Ibidem*, p. 229, grifos do autor).

Nessa conjuntura, a reforma do Ensino Médio é vista como um indutor de desigualdades. As escolas que atendem às classes mais pobres, estão sendo pressionadas a realizarem um esvaziamento de conteúdos e conhecimentos, através de uma política curricular, que privilegia as classes dominantes no sistema capitalista. Nas escolas privadas, por exemplo, a reforma proposta pela Lei nº 13.415/17 não gerou impactos significativos, pois não houve reduções de conteúdos “[...] para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de

curta duração sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes” (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 289, grifos dos autores).

Factualmente, como já relatado diversas vezes neste trabalho, a implementação do NEM na Bahia teve o seu pontapé inicial no ano de 2020. Nesse sentido, de acordo com a Resolução 137 do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), no qual fixa as normas complementares para a implementação da BNCC nas redes de ensino do estado da Bahia, estipula em seu artigo 28 que “as redes públicas e privadas e as instituições escolares deverão promover cursos ou programas de formação para os professores, objetivando a implementação da BNCC” (BAHIA, 2019a, p. 11) e, na esteira dessa concepção, em que o DCRB dedica um capítulo específico (mesmo sendo o último) para a formação continuada⁴¹, questionamos aos participantes da pesquisa sobre o tema.

Todos os participantes foram taxativos em afirmar que não houve formação continuada direcionada para os professores, com o objetivo de esclarecer a implementação do NEM e da BNCC. A Professora 01 declara que

Não existiu e não existe, na verdade, nenhuma iniciativa de fazer com que a gente venha, realmente, compreender o NEM e trabalhar como ele vem sendo descrito e a gente não enxerga espaço na escola que faça com que a gente repense a maneira de trabalhar, a maneira de ensinar e venha, por exemplo, se preparar para novas disciplinas como iniciação científica. Nós não temos material adequado. Tivemos primeiro as disciplinas para depois chegarem os livros relacionados à essas disciplinas (PROFESSORA 01, 2022).

Para além, ela declara que o tempo reservado para as chamadas atividades complementares, que corresponde a $\frac{1}{3}$ (um terço) da carga horária de trabalho⁴², de acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu Art. 2º, § 4º, são insuficientes pois, as chamadas ACs, são destinadas “[...] para planejamento e discutir assuntos relacionados à nossa escola, aos nossos alunos [...]” (PROFESSORA 01, 2022) uma demanda que se tornou extensa com o retorno das aulas presenciais pós pandemia da COVID-19 e, por isso, a Professora 01 não visualiza “[...] espaço dentro da nossa CH real para realizar esses estudos. Eu penso assim, ou mexemos na CH real do professor, para que ele venha fazer essa formação, ou eu não encontro espaços para que isso aconteça”.

⁴¹ No DCRB, o último capítulo, é intitulado “Orientações para a formação continuada de profissionais da educação”

⁴² No caso da Rede Estadual da Bahia, um professor com contrato efetivo de trabalho para 40 horas semanais, 26 horas/aula são realizadas com interação aos alunos, dentro da sala de aula, 10 horas/aulas disponibilizadas para as ACs, que devem ser realizadas na escola, e 4 horas/aula livres para o professor realizar planejamentos.

Nesse mesmo aspecto, a Coordenação Pedagógica afirma que no ano de 2019 foram realizadas uma série de encontros, chamados, de certa forma, de “encontros formativos”, com a presença de escolas de municípios vizinhos e a participação de representantes de NTE e da SEC/BA. Entretanto, segundo o Coordenador 01, houve alguns desencontros daqueles que estavam à frente da formação, alterando, algumas vezes, a linha de raciocínio que já estava estabelecida. Segundo ele,

Foi uma agenda bem amarradinha no ano de 2019 e o único problema foi a mudança de pessoas que estavam fazendo o acompanhamento. Uma hora era um, daqui a pouco saía do cargo e vinha outra, o grupo estava caminhando de um jeito, passou a caminhar de outro, enfim (Coordenador 01, 2022).

No mesmo pensamento, questionamos ao Coordenador 01 se o corpo docente não foi incluído na formação, e, em sua resposta, declara que lembra vagarosamente, que eles foram inseridos, que havia participação de representantes dos professores e que não recorda se a escola em questão direcionou algum profissional para as formações.

Para o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - MNDEM (2022, p. 9), após estudos com diversas redes de ensino, o Movimento identificou, neste ponto sobre formação continuada, uma incipiente e precária oferta de formação continuada para os docentes. O Movimento destaca, ainda, a utilização de plataformas online, contendo baixa consistência científica e epistemológica, contribuindo para uma ausência ou precariedade de materiais de apoio à implementação e uma interpretação diversa e difusa sobre os conceitos e orientações, reverberando “[...] em contornos distintos de sua implementação na prática escolar”.

A problemática sobre a formação continuada é ainda contraditória quando a SEC/BA afirma, através do documento referencial curricular, que

Para torná-la efetiva, há o entendimento de que a formação continuada não se dá somente por uma estratégia, mas por diferentes formas de oportunizar espaços de direito, garantido para que seja possível repensar, rever e refletir sobre seus cotidianos e suas práticas educacionais, considerando que é necessário enfrentar os muitos fatores que estão imbricados na melhoria da qualidade da educação e não somente a formação curricular dos profissionais da educação (BAHIA, 2022c, 527).

Neste percurso, é válido discutir sobre um ponto de convergência na fala dos profissionais entrevistados: a ausência de formação profissional no período de implementação do NEM nas escolas-piloto. Cabe elencar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos profissionais da educação, a SEC/BA, através de uma análise sobre o cenário

da formação dos professores, com dados obtidos através do Censo Escolar de 2020, reconhece “[...] a necessidade de políticas de incentivo aos estudos em pós-graduações (especialização, mestrado, doutorado), bem como de ampliar a oferta de formação continuada numa relação com conhecimentos construídos pela humanidade e as atuais necessidades sociais” (BAHIA, 2022c, p. 528).

Entretanto, em contradição, a liberação remunerada da jornada de trabalho para cursos, seja parcial ou total, requer que o docente atenda a alguns requisitos dispostos no Decreto Estadual nº 8.569, de 18 de junho de 2003, que regulamenta a concessão de horários especiais, o afastamento provisório e a liberação dos Professores e Coordenadores Pedagógicos para frequentar curso. Nele, em seu segundo artigo, a liberação do profissional para a participação do servidor no curso deverá: 1) contribuir para a melhoria da qualidade no desempenho das atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; 2) não deverá interferir no cumprimento do calendário escolar da respectiva unidade escolar; e 3) o afastamento deverá atender ao interesse da Administração.

Cabe destacar o inciso quinto do segundo artigo do referido decreto determina que, um dos critérios, é que o “[...] afastamento do servidor não deverá ensejar substituição por profissional **estranho ao quadro permanente** do Magistério Público do Estado” (BAHIA, 2003, s/p, grifo nosso), exigindo que a substituição do profissional seja realizada por professores efetivos da rede estadual, restringindo a contratação de profissionais temporários e dificultando o acesso ao direito garantido de qualificação e afastamento remunerado nos termos da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que trata sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual.

Em um parêntese, somente no mês de maio/2023, a SEC/BA, por meio da Superintendência de Políticas para Educação Básica (Suped), Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (Suprot) e a Superintendência de Recursos Humanos da Educação (Sudepe), em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC/BA) e sob coordenação técnica da Fundação Getúlio Vargas (FGV), disponibiliza para a Rede Estadual, com possibilidades para outros agentes educacionais, como da esfera municipal, rede privada e membros do CEE/BA, o curso online intitulado “Formação Ensino Médio: Tecendo Redes de Conhecimento”⁴³ com carga horária total de 360h, com o objetivo de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Médio, além de contribuir para a formação da rede de profissionais que

⁴³ O curso é realizado através de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pelo link <<https://cursos.educacao.ba.gov.br/enrol/index.php?id=429>> Acesso em 16 Jun. 2023.

atuam no Ensino Médio da Bahia, em suas áreas de conhecimento numa perspectiva de gestão e avaliação da aprendizagem, incluindo o coordenador pedagógico, diretor e vice-diretor.

Quando Santos e Oliveira (2013) tecem comentários sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio, mesmo tratando de políticas voltadas para o Ensino Médio Integrado, concordamos e utilizamos da percepção das autoras quando constatarem que os professores recebem as reformas curriculares e, muitas vezes, mais de um discurso e ação em conjunto sem o devido planejamento de pesquisa, estudo e compreensão das propostas para planejamento das melhores estratégias para o desenvolvimento. Nesse aspecto, segundo as autoras, o sentimento de “eterno recomeço” prevalece, enfraquecendo, desse modo, o trabalho desenvolvido, gerando frustrações, incertezas e dúvidas, comprometendo as condições de trabalho.

Um dos impactos mais significativos apontados pela Professora 01 se resume ao professor, com essa nova BNCC, necessitar ministrar aulas de disciplinas que não são de sua área de formação específica. Para ela, “você leciona a disciplina que é da sua área, mas não apenas ela. Mesmo sem nenhuma formação, sem o Estado ter oferecido uma formação pra você, você tem que estar disposto, mesmo sem material didático dentro da escola, a trabalhar outra disciplina que não seja a sua” (PROFESSORA 01, 2022).

Toda essa conjuntura nos conduz a uma fala da Professora 02 que percebemos uma similaridade ao tema quando, relatando sobre os impactos da redução de CH dos professores com o NEM, uma das consequências é a atribuição de outras disciplinas para esses professores, fora de sua área de formação, apenas com o intuito de completar a CH de aulas semanais⁴⁴. Para a professora,

[...] muitas vezes o professor não possui o conhecimento necessário para uma disciplina, mas ele precisa pegar pois não tem como ele completar a CH se não pegar essa disciplina, e isso pra mim já é um impacto negativo porque, na maioria das vezes, o professor pega por obrigação e não por um verdadeiro interesse em fazer aquela disciplina. E isso, claro, vai impactar na maneira que você vai direcionar aqueles conteúdos daquela disciplina (PROFESSORA 02, 2022).

Destacamos, então, uma entrevista realizada, em 2019, pela Revista Retratos da Escola com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e

⁴⁴ Ver Nota 42.

com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sobre a BNCC e a formação de professores. Para a Anfope, a BNCC provoca um esvaziamento e uma alienação do fazer docente, além de reforçar processos de desvalorização dos profissionais, fragilizando a formação, a carreira e os salários. A BNCC desqualifica não somente a formação profissional docente, como os próprios processos de ensino e aprendizagem realizados no interior das escolas, deslegitimando o espaço de produção de conhecimento ao passo que padroniza, engessa e limita a diversidade e pluralidade sociocultural, impactando diretamente na formação inicial e continuada dos docentes (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Para o MNDEM, em uma carta endereçada ao Grupo de Trabalho sobre educação do governo Lula 3 (2023-2026), na qual expõe uma série de problemáticas identificadas por pesquisadores sobre o tema em nove estados, aponta um aumento na dificuldade de garantir aos professores sua jornada de trabalho em uma única escola, prejudicando a qualidade das atividades desenvolvidas em uma sequência didática. Além disso, a proposta do NEM evidencia uma intensificação do trabalho, aumentando as incertezas, uma vez que docentes, das mais diversas áreas do conhecimento, têm trabalhado com uma CH maior das disciplinas diversificadas do que com seu estudo de formação propriamente dito (MNDEM, 2022).

Nessa discussão, em suas falas, o Professor 01 expõe sobre a sua dificuldade em lecionar o componente curricular chamado de Projeto de Vida⁴⁵. Para ele, mesmo participando de formações continuadas, realizadas de forma online pelo estado, específicas para trabalhar com o componente Projeto de Vida, ele discorda “[...] veementemente dos preceitos que são colocados nessa disciplina. Ela é mal trabalhada em sua essência. Não há uma integração bem feita e isso é muito ruim. Eu tenho que pensar no projeto de vida, estudar e pensar em algo atrativo” (PROFESSOR 01, 2022). Expondo sobre uma metodologia, chamada de “caderno de sonhos”, indicada por uma das diretrizes sobre a disciplina, o Participante declara que é praticamente impossível convencer os alunos a realizarem o que é proposto pelos documentos pois eles não foram pensados com a participação dos principais interessados no processo: o aluno, que “[...] não gosta, a rotina da escola fica irritada, prejudicada, pois o aluno vai para disciplina que ele acha que é inútil, que eu acho que é inútil, o aluno fica com o mal gosto por duas aulas” (*Ibidem*).

Sobre a proposta de formação de “projetos de vida”, Lopes (2019, p. 68) questiona sobre a problemática, debatendo sobre a implicação de “formar projetos de vida

⁴⁵ De acordo com o DCRB, a BNCC traz o projeto de vida como uma competência geral que deve ser trabalhada na transversalidade do currículo durante as três etapas do ensino na Educação Básica. Entretanto, a SEC/BA optou em estipular o projeto de vida como uma disciplina, um componente curricular específico, com CH específica, na parte flexível do currículo para o Ensino Médio.

pré-determinados”. Para a autora, como a juventude brasileira antecipará seus projetos de vida, por intermédio de processos educativos, sintonizados com uma perspectiva que, no caso da BNCC, está diretamente intrínseca ao mercado de trabalho, ao invés de atender a necessidades urgentes dos dias atuais, em que nossos jovens estão inseridos?

Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (LOPES, 2019, p. 69).

É essa perspectiva, incluindo a formação por competências, como posta na Base, voltada para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania, que desconsidera a ideia necessária de discutir qual o sentido do trabalho e a cidadania na perspectiva educacional, além de determinar um conceito de que o jovem trabalhador é ponto focal, a convergência das significações humanas, sendo uma organização curricular que está na fronteira de controlar o futuro da juventude (LOPES, 2019).

Neste aspecto, entendendo que a situação exposta pelo Professor 01 não é uma exclusividade da unidade escolar em questão, recorremos ao MNDEM que, sobre os itinerários formativos, em específico ao “projeto de vida”, declara que

O componente curricular Projeto de Vida ocupa parte significativa da carga horária do Ensino Médio, em especial daquela designada aos Itinerários Formativos. Ainda que tome uma parte importante da carga horária, nem os professores nem os alunos sabem explicar o que se espera dessa “disciplina”, que acaba sendo oferecida por docentes que precisam completar sua carga horária e que, geralmente, são os que possuem contratos temporários (MNDEM, 2022, p. 5, grifos do autor).

Entretanto, no ano de 2023 retornamos ao *locus* desta pesquisa com o intuito de aferir as mudanças que ocorreram desde o último diálogo que tivemos com nossos professores participantes da pesquisa. Neste contexto, a Professora 03 ficou incumbida de ministrar Projeto de Vida para as turmas de 1º, 2º e 3º ano em Tempo Parcial, uma vez que as turmas do 1º ano do Ensino Médio em Tempo Integral não possuem o Projeto de Vida como componente curricular, como vimos no Quadro 6 e 7.

Para a Professora 03, ministrar as aulas da disciplina, em específico, tornou-se ainda mais desafiador, uma vez que os alunos advindos do Ensino Fundamental II e que possuem a disciplina na matriz curricular, conforme o DCRB para o Ensino Infantil e Fundamental, que

define o Projeto de Vida “[...] como campo curricular que deve estar presente na transição entre Anos Finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio” (BAHIA, 2019b, p. 468), chegam ao Ensino Médio com uma visão pré-definida de que o componente não passava de “[...] uma coisa boba, sem sentido [...], que era somente encheção de saco” (PROFESSORA 03, 2023).

A partir deste ponto e da intenção de mudar o pensamento dos alunos quanto à disciplina, a Professora 03, através de estudos e planejamentos, trazendo o cotidiano, o autoconhecimento, o cuidado para com o outro e testando metodologias buscou dar sentido ao componente e, como destaque positivo de sua metodologia, a Professora relata que alguns alunos do terceiro ano do Ensino Médio relatam o alcance deste objetivo: dar sentido à disciplina (*Ibidem*).

Outro saldo positivo destacado pela professora, ressaltamos em sua fala:

Me relataram ainda que eu consegui olhar para o aluno com outro olhar, com uma certa sensibilidade para algumas questões. Pra mim esse é outro ponto positivo, pois essa relação do aluno com o professor é importante. Eu optei trabalhar dessa forma, dando mais sentido à disciplina. Tentei mesclar alguns conhecimentos de História, de Sociologia e eles conseguiram fazer algumas relações, tudo bem as expectativas são sempre mais altas do que a realidade, mas alguma coisa saiu desse processo, alguma reflexão. Fizemos uma reflexão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, trabalhando sobre o direito à educação. Os alunos trouxeram questões relacionadas aos seus cotidianos, sobre os pais que não estudaram, que deixaram de estudar para trabalhar na roça, que essa realidade é da região. Trabalhando com um filme nas turmas de terceiro ano, por exemplo, tiveram relatos de alunos que não querem trabalhar na roça, querem empregos que não estão disponíveis na realidade do município em que vivem (PROFESSORA 03, 2023).

Questionamos aos participantes da pesquisa sobre a implementação de uma proposta curricular antes de um documento referencial oficial baiano. Adicionando ao questionamento, refletimos sobre a problemática levantada por um dos participantes de que o processo de implementação do NEM na Bahia, com as escolas-piloto, não passou de um “experimento”, um “teste”.

Para o Professor 01, sobre a problemática dos sujeitos que, no discurso, deveriam ser os protagonistas no processo educacional, afirma que

O que é mais preocupante é porque esse aluno não vai fazer de novo. Ele não vai voltar pra escola. Ele não vai fazer de um jeito diferente. Ele foi testado, experimentado, em um processo educacional e, se não deu certo, ele vai ficar com um processo que não deu certo. Esse modelo de experiência é péssimo,

pois prejudica o cara que deveria ser o protagonista (PROFESSOR 01, 2022).

O mesmo pensamento é compactuado pelo Coordenador 01 da pesquisa, afirmando que os alunos das escolas-piloto foram utilizados como teste, e “[...] quando pensamos na educação, [...] estamos falando de um grupo de pessoas que não irão voltar para a escola para fazer o certo. Se funcionou, ficará como resposta pra gente [...]”, caso contrário, o processo educacional sairá prejudicado (COORDENADOR 01, 2022).

A respeito da implementação do NEM na escola, como escola-piloto, atuando com um novo referencial curricular antes da elaboração final do DCRB, o Professor 01 demonstra um impacto na rotina da escola. Para ele, o processo não passou de uma loucura.

Nós estávamos inventando disciplinas, inventando métodos de trabalho, experimentando coisas e eu não acho isso legal. Primeiro foi tudo solto, não houve acompanhamento do Núcleo (NTE 06), pois se estamos em uma experiência tem que haver um apoio, uma observação, alguém pra fazer um diagnóstico, alguém pra fazer um *feedback* (PROFESSOR 01, 2022).

Para o Professor 01, o processo de implementação impactou diretamente na rotina, uma vez que não houve um acompanhamento efetivo das instâncias superiores, questionando o que havia dado certo ou não. Para sua prática, sua rotina, houve uma alteração significativa, visto que era necessária uma maior CH para planejamento, discussão e, também, criação de disciplinas. Para o aluno, o participante pontua que, nessas disciplinas da chamada “parte flexível do currículo”, o impacto foi maior no processo de ensino e aprendizagem.

[...] pra rotina é muito ruim, principalmente para os alunos que tinham uma disciplina no título, mas na prática era outra, fora que o professor às vezes não sabia trabalhar muito bem com aquela proposta, as eletivas, por exemplo, existia um pré modelo, mas se você não encaixava era livre para criar a sua. Então eu crio a minha, mas o outro professor segue um pré modelo que não funciona na prática, mas é a parte flexível (do currículo) então pode adaptar e faz a adaptação, mas não deu certo. Sabe? Então, a gente fica sempre nesse jogo de tentativa e erro (PROFESSOR 01, 2022).

Porém, é justamente nessa perspectiva que nascem possibilidades mais amplas para a experimentação e a construção curricular cotidiana com particularidades locais. Afinal,

A escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. No contexto da prática a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 503).

Apesar de considerarem a implementação do NEM como um “teste” nas denominadas escolas-piloto e o DCRB ter sido elaborado posteriormente à execução da reforma do NEM, o professor, em sua função, possui liberdade e autonomia, sempre imbricadas com as relações de saber/poder, para ressignificar e reinterpretar as políticas curriculares (SANTOS; OLIVEIRA, 2013) e é importante destacar que o currículo é justamente isso: um processo de invenção. Mesmo com a instituição de documentos formativos, portarias, decretos ou a construção de diretrizes curriculares, não há, nunca houve e nunca haverá um processo curricular que se repita (ALVES, 2018).

É nesse sentido que Oliveira e Baroni (2020) declaram que “[...] os processos de regulação autoritária desenvolvidos no país desde 2016 não são, e não poderiam ser, capazes de apagar a riqueza de possibilidades e de criações curriculares que se colocam nas diferentes realidades e são objeto de reflexões teóricas distintas” (OLIVEIRA; BARONI, 2020, p. 341).

Portanto, as unidades escolares não são espaços vazios e sim espaços de práticas curriculares, de produção, difusão do conhecimento e de criação de currículos, mesmo não sendo notados ou, como no caso da BNCC, inviabilizadas pelo tecnicismo e imposição de documentos normativos no espaço escolar. Currículos são criados em cada aula, em cada dia nos espaços escolares (OLIVEIRA, 2018). Pois é nessa conjuntura, do cotidiano escolar e do fazer dos professores, que os currículos ganham vida e, por “currículo” não é necessariamente o oficial, contido nas diretrizes e normativas, “[...] mas o currículo ressignificado pelos professores a partir do oficial. O *pensarfazer* do cotidiano escolar tem dinâmica própria em cada escola e em cada *espaçotempo* em que ele se realiza” (ARAÚJO; GONÇALVES, 2020, p. 594, grifos dos autores), pois o currículo é “[...] conversa porque é dissenso, é diferença, é singular enquanto coletivo” (SÜSSEKIND; MASKE, 2020, p. 177), é plural, é inventado e reescrito por intermédio das vivências, do cotidiano, dos múltiplos agentes do processo de ensino e aprendizagem (*Ibidem*, p. 180).

Houve participação dos docentes no processo de consulta pública para a escrita do DCRB? Este foi um dos nossos questionamentos aos participantes da pesquisa, considerando que o processo de escrita do DCRB foi realizado no período de 2019 a 2021. A Professora 02, em sua resposta, afirma que “se essa consulta começou em 2019, não houve nenhum tipo de comentário, de chamada nesse sentido. Quando lemos, nas reuniões, algumas partes

específicas sobre o NEM, que eu não sei te informar se foi do DCRB ou não” (PROFESSORA 02, 2022).

No mesmo sentido, a Professora 01, quando questionada sobre o assunto, inclusive incentivando o resgate na memória se houve incentivos para a participação, mensagens no *WhatsApp*, diálogos nas Atividades Complementares (ACs), ligações ou e-mails, categoricamente respondeu que não. Inclusive, afirma que foi somente no ano de 2022, em julho, que houve uma proposta de “autoformação”, com o objetivo de “levar o DCRB para a escola” (PROFESSORA 01, 2022).

O Professor 01 pontua que no processo de consulta pública realizada pela SEC/BA, não se recorda de nenhuma convocação da gestão escolar e/ou coordenação a respeito do período. Entretanto, declara que recebeu “[...] alguns e-mails institucionais para participação, preenchimento de alguns formulários, mas nada além disso. Não houve uma participação direta, apenas um ‘concordo’ ou ‘discordo’” (PROFESSOR 01, 2022) com a redação do que foi posto para consulta, fazendo ainda uma crítica ao processo, uma vez que não houve resposta, *feedback* das contribuições, nem a realização de um fórum para discussão.

Cabe ressaltar que, pela fala dos participantes da pesquisa, o incentivo à participação dos docentes da rede estadual da Bahia na construção do DCRB ficou aquém do que foi proposto pelo próprio documento, em sua redação final, afirmando que

[...] é dever da gestão pública mobilizar a participação dos/as docentes na elaboração, implementação e avaliação periódica dos documentos oficiais nacionais, regionais e locais, como a BNCC, o DCRB e também projetos políticos pedagógicos (PPP) com análise aos normativo (BAHIA, 2022c, p. 532).

A participação docente nas reformas curriculares, que, como relatado, no caso da construção do DCRB na Bahia foi realizado através das consultas públicas, nos faz questionar sobre o impacto de tais propostas na prática docente e em seus processos de significação. Desconsiderar essa perspectiva “[...] pode ser um caminho fácil para a indiferença e hostilidade justamente daqueles que realizam o currículo nas escolas” (LOPES, 2019, p. 71), pois, modificar toda uma organização curricular, como é o caso da BNCC, não se modifica apenas uma lista de conteúdos, livros didáticos, material pedagógico, competências e habilidades, mas interfere diretamente nas práticas educativas e identidades docentes.

Para João Ferreira de Oliveira, presidente da Anpae em 2019, em uma entrevista (AGUIAR; DOURADO, 2019), recordando sobre uma proposta curricular nos anos 2000, reforça que os fracassos tendem a se repetir com a BNCC, uma vez que não há políticas

públicas efetivas que incentivam o engajamento de professores, das escolas, da comunidade e de instituições formadoras.

Neste sentido, destacamos a fala do Professor 01 quando expressa que, no primeiro diálogo realizado ainda em 2022, “[...] estávamos em um momento de implementação e é óbvio que a gente fica chateado por não concordar com a proposta, deixamos escapar os nossos desejos, como uma forma de enfrentamento que nós temos” (PROFESSOR 01, 2023). É nessa conjuntura que relacionamos com o contexto da construção do DCRB e de implementação do NEM que percebemos, através das falas dos nossos professores participantes, como a do Professor 01, uma participação mínima dos docentes, escolas e sociedade, além de revelar um incentivo à participação nas políticas públicas abaixo do esperado, contribuindo para a hostilidade frente às políticas curriculares, como exposto por Lopes (2019).

Buscando instigar e compreender mais sobre o processo de implementação na Bahia, questionamos aos participantes sobre os impactos sentidos em um colégio do ensino médio, uma vez que possui a vivência de três matrizes curriculares diferentes⁴⁶. Destacamos a resposta do Professor 01 como uma das mais emblemáticas sobre o tema, segundo ele, “Em uma palavra? Desesperador” (PROFESSOR 01, 2022). Discorrendo sobre sua área de trabalho específica, o professor declara que é sempre desgastante a utilização de três matrizes curriculares, pois está sempre “correndo atrás de suprir as necessidades” (*Ibidem*). Ele cita a demanda de tempo para construção de três planos distintos, cada um com uma temporalidade ou necessidade específica. Para o Participante, três matrizes deixa uma série de situações “[...] que vai nos atrasando, tentando construir soluções e essa tentativa acaba deixando tudo mais desgastante, em que a gente gasta tempo preparando avaliações, preparando aulas e ainda temos que achar uma forma de colocar o aluno dentro do DCRB” (*Ibidem*).

Na mesma linha de raciocínio, o Coordenador 01 declara que

Com o NEM e a vinda da nova matriz, nós temos professores que serão programados para trabalharem com a matriz antiga e, o mesmo professor, vai trabalhar com a nova BNCC, que traz novas competências, novas habilidades. Então, esse planejamento para esse NEM, que ele desconhece, exigiu desse professor mais tempo (COORDENADOR 01, 2022).

⁴⁶ Como exposto no tópico 4.1 deste trabalho, as escolas chamadas de “escolas-piloto” trabalham, no ano letivo de 2022, com três matrizes curriculares diferentes em um mesmo ano letivo, uma vez que possuem o NEM para as turmas de 1º ano (que seguem uma matriz), como também o NEM para as turmas de 2º ano (que seguem uma matriz curricular diferente do 1º ano, com CH e disciplinas diferentes) e uma outra matriz, ainda antiga, para o 3º ano do Ensino Médio regular. A questão se repete, ao menos no ano letivo de 2023, ao passo que a escola em questão iniciou a implementação de uma nova matriz curricular, agora voltada para o Novo Ensino Médio em Tempo Integral, de 7h letivas diárias.

Uma das alterações mais significativas do NEM, além da redução de CH das disciplinas da base comum, é a instituição dos itinerários formativos, a parte diversificada do currículo. O discurso da BNCC aponta para a opção de escolha dos alunos na parte flexível, como declara em seu texto que “[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, **possibilitando opções de escolha aos estudantes**” (BRASIL, 2018, p. 471, grifo nosso).

Igualmente, o DCRB propõe que os

[...] itinerários serão, em sua maioria, ofertados a partir da 2ª série do EM. Para a 1ª série, na oferta dos itinerários do Ensino Médio Regular, a parte flexível do currículo ocorre na **escolha de eletivas** e nos estudos de componentes inovadores e inéditos dentro da organização das ofertas de Ensino Médio do estado, sempre em diálogo com temas contemporâneos e integradores do currículo, fundamentais para a formação dos sujeitos baianos (BAHIA, 2022c, p. 84, grifo nosso).

O próprio DCRB declara, também, que a oferta dos itinerários é algo problemático quando diz que

[...] apesar de defender a liberdade de escolha dos/as estudantes, a **legislação não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários formativos nas unidades**. Assim, o rol de ofertas ocorrerá a partir das possibilidades das redes de ensino e/ou instituições de ensino dos territórios, levando em consideração suas especificidades locais, regionais, pedagógicas e de infraestrutura. **A autonomia da escolha dos/as estudantes está na oportunidade dentro do que lhe é oferecido para decidir pelo itinerário que mais condiz com suas necessidades e que dialogue com os projetos de vida** (*Ibidem*, grifos nossos).

Nesse aspecto, a professora Monica Ribeiro da Silva rebate ao argumento defendido pelos discursos em torno da BNCC, que possibilita a escolha pelo aluno do itinerário que mais se aproxima de seu desejo, afirmando, em uma entrevista, que

[...] **não haverá escolha, somente há uma ilusão de que o estudante vai poder escolher**. O que ficou na lei é que esses itinerários formativos serão ofertados conforme a disponibilidade dos Sistemas de Ensino e **nenhuma escola ficou obrigada a oferecer os cinco itinerários**. Nós temos quase 28 mil escolas de ensino médio no Brasil. Temos três mil municípios com apenas uma escola que não estarão obrigados a oferecer esses cinco itinerários formativos, incluindo aí a formação técnica profissional. Então, **não há uma escolha e não dá para dizer que há uma flexibilização uma**

vez que [...] é uma fragmentação maior ainda do que já existe no currículo (TARTAGLIA; SILVA, 2019, p. 3, grifos nossos).

A problemática é refletida na escola em questão, quando a Professora 02 expõe sobre a construção das Eletivas e dos eixos formativos, declara que não existem, de certa forma, uma continuidade nas eletivas, uma vez que, segundo ela, “em um ano, faz uma Eletiva, no próximo ano, se o professor não for programado para essa mesma Eletiva, vem outro professor com outra proposta. Não há uma continuidade, sabe? Não há continuidade de pensamento” (PROFESSORA 02, 2022). O discurso produzido pela participante, em nossa conversa, reforça o que foi relatado na entrevista com a professora Monica (TARTAGLIA; SILVA, 2019). Não existe uma continuidade de conteúdos e de metodologias, o que existe é uma fragmentação.

Lopes (2019), tecendo comentários sobre os itinerários flexíveis e a integração curricular para formação de projetos de vida, nos informa que essa concepção dos itinerários não é inédita e apontam para uma formação individualizada, entendida como apta a solucionar o problema do fracasso escolar. Para a autora, a proposta defendida pela BNCC busca atender a um contexto local e favorece uma possível articulação com a profissionalização do estudante. Entretanto, não há um aprofundamento de como as possibilidades podem ser entendidas, uma vez que não são consideradas as práticas escolares, nem as dificuldades para implementação ou, até mesmo, de uma única escola oferecer mais de um itinerário formativo.

A autora ainda faz uma ressalva sobre a problemática da flexibilização curricular apontando dois caminhos opostos. Para Lopes (2019), a flexibilidade pode ser bem-vinda⁴⁷ por ampliar espaços para experiências e espaços educativos, pondo em xeque a ideia de que os processos educativos só existem por meios formais, entretanto, por outro lado, “[...] pode ser uma flexibilização que se transforme em desempoderamento das escolas e mesmo em desescolarização, em sintonia com as atuais propostas de educação domiciliar” (LOPES, 2019, p. 67).

Para além dos currículos e matrizes curriculares, os professores e a coordenação pedagógica apontaram a questão estrutural como um dos principais pontos prejudiciais para a implementação do NEM e como fator gerador de impacto negativo na proposta. Pensar uma escola em tempo integral ou em ampliação de CH diária para atividades curriculares se esbarram na falta de espaço. Colocar o aluno como protagonista no seu processo de escolarização sem que haja ambientes para que a escola se torne atrativa, é incorrer no mesmo

⁴⁷ Grafia utilizada pela autora.

erro que é o currículo que deixou a escola apática. Para o Professor 01, pensando em um desses discursos ouvidos, reforça a ideia de que

O currículo nunca foi algo que deixou ou tornou a escola atrativa ou menos atrativa, né? Ouvimos muito esse discurso como argumento, mas o que torna a escola atrativa é ela ser arrumada, organizada, preparada e ter ambientes de permanência do aluno. **O currículo não vai resolver esse problema.** Não adianta mudar o currículo se você não muda a preparação didática do professor. **Se o currículo muda e o professor não, continua sendo as mesmas práticas escolares,** que dizem que afasta os estudantes, que é rígida e engessada. Mas **a escola não tem uma oficina, não existe espaço, nem pátio às vezes tem.** Então ficamos presos às estruturas práticas do ensino, né? No colégio que eu leciono mesmo, não existe sala de informática. Não temos uma rede Wi-Fi para trabalhar com um artigo, ou trabalhar com inclusão digital, ou pro aluno ter uma facilidade para fazer uma apresentação, um slide, um powerpoint, não existe uma infraestrutura para ser atrativo. **Um currículo novo não vai mudar isso. A escola não é agradável para o aluno pois ela remete a uma concepção da década de 1980.** Então, quando o aluno está na escola, ele está preso a essas estruturas, às formalidades da escola e isso continua não sendo atrativo para o aluno, o que gera um desafio nosso (dos professores) que é tentar transformar algo que não é atrativo sem recurso (PROFESSOR 01, 2022, grifos nossos).

Nesse aspecto, Lopes (2012b) corrobora que repetitivamente as políticas de currículo convergem, em diferentes aspectos, para uma correlação entre qualidade e o currículo e, com isso, a aparente conclusão de que a qualidade da educação depende, necessariamente, da qualidade do currículo, aos conteúdos e as possibilidades dos alunos e alunas aprenderem tais conhecimentos.

Süssekind e Maske (2020) retratam que essa ideia (ilusória e sedutora), de uma linguagem pedagógica de que uma reforma curricular, como a protagonizada pela BNCC, contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino torna-se atrativa para estados e municípios, pois, apostam na garantia de um padrão educacional que abrace todos, de forma justa e igualitária. Entretanto, tais discursos ocultam o principal objetivo de políticas curriculares centralizadas: a redução de práticas pedagógicas cotidianas, apagando e inviabilizando as diferenças curriculares.

É no bojo dessas análises que se percebe a ausência de verdades absolutas, afinal, como declara Veiga-Neto (2003), os discursos inventam as verdades. De qual currículo estamos debatendo? Do formal? Descrito nos documentos oficiais? Ou o currículo pensado e vivido nas escolas? Com suas relações únicas e particulares, com significações e ressignificações? Qual currículo “deixou de ser atrativo” segundo os defensores da BNCC? Se a “atratividade” escolar perpassa pela qualidade do ensino, é necessário defender as mais

diversas práticas pedagógicas e reconhecer a multiplicidade de sujeitos e experiências que compõem o fazer curricular, uma vez que a BNCC, além de contribuir para o engessamento de currículos, frustra e sobrecarga professores e alunos, recaindo sobre as escolas supostas incompetências aferidas por exames de larga escala (SÜSSEKIND; MASKE, 2020).

Concordamos, em conjunto com Araújo (2018), que a defesa que o NEM será mais atrativo, que a escola se tornará espaços cada vez mais frequentados pelos jovens, evitando a evasão, são protagonizados sob a justificativa que a flexibilidade, através dos itinerários formativos, dará ao aluno a (falsa) possibilidade de escolha, uma vez que a flexibilização proposta não é para os alunos, pois são as escolas e os sistemas de ensino que oferecem os itinerários de acordo com suas possibilidades. Além disso, o que determina a qualidade e a atração da escola não é o currículo, pois, perpassa por fatores diversos, como infraestrutura, material didático e valorização docente.

O problema estrutural escolar é observado, também, na fala dos demais participantes. Para a Professora 01,

[...] não temos uma sala de vídeo organizada, não temos uma sala de leitura organizada, nada que, por menor que seja, venha mudar a estrutura daquele ambiente para a ideia do NEM. Inclusive não temos nem estrutura para realizar a construção de salas específicas para Eletivas. Mas o mínimo, uma sala de vídeo, nós não temos. **O impacto é muito grande.** Lecionar Projeto de Vida e não ter um espaço específico para isso, diferente, algo além do tradicional da sala de aula, com as carteiras enfileiradas, ou que tenha apenas as carteiras, cadeiras e quadro branco, mas um espaço diferente, ou uma sala de leitura para que acontecesse a disciplina ou alguma Eletiva, ou um laboratório. Eu acho que **é impactante para o trabalho do professor e pra fazer o aluno sair dessa realidade**, de compreender a escola como um lugar que ele (o aluno) vai ficar sentadinho lá só olhando o professor escrevendo no quadro, **e se colocar no lugar de construtor** (do conhecimento), que eu compreendo a ideia do NEM. (PROFESSORA 01, 2022, grifos nossos).

Na mesma problemática, a Professora 02 expõe sobre a deficiência da escola quando pensamos em uma sala de leitura ou até mesmo na estruturação da biblioteca. Segundo ela, a escola não dispõe de um espaço com livros novos, não somente de literatura brasileira, mas de literatura inglesa, literatura da Geografia, da Química, que fugisse da perspectiva de livros didáticos, ou um espaço com jogos lúdicos,

[...] não temos um ambiente externo, agradável e aprazível, para fazermos uma aula de campo, uma aula na biblioteca. Nós não temos uma biblioteca, o que nós temos é uma sala com duas mesas que não comporta uma turma, com alguns livros que não são suficientes para trabalhar com a turma toda (PROFESSORA 02, 2022).

No mesmo ponto de vista, a Professora 01 expõe sua perspectiva de uma escola ideal para a implementação do NEM, segundo ela, a escola deveria dispor de espaços

Para que os alunos vivessem e compreendessem esse momento de estar na escola como algo prazeroso, de ir na biblioteca, de ter espaços na escola que fizesse o aluno estar na escola. E eu não enxergo isso na escola. Cantinhos com bancos para os alunos sentarem, escolas com árvores. Como eu imagino a reforma do NEM em uma nova escola? Eu enxergo uma escola sem tantos muros, com árvores, bancos pros alunos sentarem, uma escola com refeitório, pros alunos sentarem, lancharem, discutirem. Eu vejo uma escola com uma sala de leitura, com uma sala aberta, divertida, para pintura, artes, dança e eu não vejo isso. Eu senti muita falta do NEM a ideia de trabalhar arte dentro da escola, de levar pros alunos aula de música, de dança. Para fazer um pouco da realidade do aluno chegar até a escola e isso eu acreditaria que funcionaria melhor em uma escola integral (PROFESSORA 01, 2022).

A ideia é, de certa forma, compartilhada pelo pensamento do Coordenador 01 quando ele declara que a escola deveria ser preparada antes da implementação do NEM e ainda, utilizando de metáforas, ele compara com uma reforma de uma residência quando diz que “[...] todas essas reestruturações do NEM estão sendo feitas em uma casa que já estava montada. E isso deixou a escola aos avessos” (COORDENADOR 01, 2022) e complementa dizendo que “o problema maior está aí. Nós não arrumamos a casa antes” (*Ibidem*). Para o Professor 01, mesmo declarando, em suas palavras, o discurso da BNCC sendo lindo, porém impraticável, reforça a crítica quando questiona o princípio de melhorar a integração, o protagonismo do “[...] aluno na sociedade, na cultura, nas artes se não há uma infraestrutura, um preparo?” (PROFESSOR 01, 2022) e complementa dizendo que “[...] os problemas escolares, estruturais, são muito maiores que os recursos” (*Ibidem*) recebidos para implementação do NEM.

Existe um ponto de convergência entre as falas dos participantes a respeito de uma reforma no ambiente de trabalho. De forma unânime, todos relataram que mesmo sendo realizada uma reforma escolar, no período de isolamento social e de suspensão das atividades letivas por força da Pandemia da COVID-19, a mesma se restringiu à estética, com troca de telhado, forro, luzes e pisos. Para o Professor 01,

Não há ampliação. Não tem espaços novos. Não há nada que facilite. A biblioteca ainda é muito pequena e eu não consigo levar os alunos ao mesmo tempo pra lá. Não consigo fazer uma integração aluno/pátio e se eu fizer atrapalha as outras salas. Eu não consigo fazer uma atividade artística ou

algo mais dinâmico que use os espaços da escola, pois ela não tem espaço pra isso (PROFESSOR 01, 2022).

Nesse aspecto, o Coordenador 01 esclarece que “a reforma que nós tivemos foi só pra trocar o mobiliário e o piso, além de não ser pautada no NEM. Nossa escola foi reformada pois o telhado caiu [...]” (COORDENADOR 01, 2022). É no bojo desses discursos que percebemos a crítica aos espaços escolares e a infraestrutura se tornando ponto recorrente e de convergência entre as falas dos participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que, como relatado brevemente em capítulo anterior, a escola em questão, como integrante do programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (ProNem) do MEC, dispôs de financiamento do Governo Federal através do PDDE no qual foi recebido, em caixa da escola, segundo dados da Transparência da Escola⁴⁸, entre os anos de 2018 e 2021, o montante aproximado de R\$ 117.400,00 (cento e dezessete mil e quatrocentos reais). Sobre a utilização dos recursos, os participantes relatam que está sendo utilizado para algo que já deveria existir como base da escola. O Professor 01 diz que “o recurso está sendo utilizado para suprir as necessidades que a escola já tinha. Então, vamos acabar chegando no novo currículo com uma escola que talvez devesse menos ao padrão anterior [...]” (PROFESSOR 01, 2022) e complementa dizendo que

[...] a grande preocupação tá sendo o ar condicionado nas salas de aula, quadros de boa qualidade, uma estrutura básica. A Reforma do NEM foi para estruturar a escola com algo básico. Estamos fazendo o essencial que é compreendido como o mínimo, né? Salas refrigeradas, um quadro bom, merenda e salas confortáveis (PROFESSOR 01, 2022).

Entretanto, a própria problemática da falta de infraestrutura é apontada como um problema até para a aquisição de produtos com os recursos recebidos. O Coordenador 01 relata que “[...] nós buscamos adquirir alguns materiais que viessem a fazer alguma diferença. Mas, quando eu não tenho nem esse espaço para colocar esse material que foi comprado, fica mais complicado ainda” (COORDENADOR 01, 2022). Para ele, é uma necessidade a criação e aquisição de equipamentos para laboratórios, entretanto, “[...] não tem nem espaço. Como eu penso em adquirir o material pra fazer esses laboratórios, se nem o espaço eu tenho pra fazer isso?” (*Ibidem*).

A fala é compactuada com o que diz a Professora 02 quando declara que

⁴⁸ Recursos recebidos e utilizados podem ser consultados no programa estadual de Transparência na Escola, por intermédio do link <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12329>>. Acesso em 16 Set. 2022. Destaca-se que a quantidade de recurso recebido pelas escolas-piloto depende, diretamente, do porte da escola (pequeno, médio, grande ou especial).

[...] para além do recurso, que está em processo de utilização de melhoria, com a compra de aparelhos de ar condicionado, cortinas para as salas, eu acho que o problema principal, quando falamos de infraestrutura, é o espaço físico que não temos pois é uma escola pequena, para o porte de uma escola de ensino médio, com uma proposta de uma escola para além das paredes de uma sala de aula (PROFESSORA 02, 2022).

Santos e Oliveira (2013) dialogam sobre a questão de recursos para as escolas quando realizam convênios para implementação de novas diretrizes e reformas. Para os autores,

A concepção de compensar a escola com recursos, recompensando o conjunto da comunidade escolar com condições, estrutura e formação, condicionando isso ao acatamento da proposta, reforça a perspectiva do novo gerencialismo, pois coloca em relação direta benfeitorias para a escola e a adesão à proposta curricular, transformando direitos a uma educação de qualidade, em arma de pressão para a possível aplicação de determinada política (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 507).

Na esteira dessa discussão, correlacionamos a problemática mencionada com a destinação de recursos do âmbito federal para as escolas, através do PDDE, como discutido. Não é a destinação de recursos que fará de uma proposta normativa, ou uma política curricular, ser exitosa ou não. A política desenvolvida na escola será o resultado de sua dinâmica, de suas negociações e ressignificações (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Com tais explicações, é nítido perceber com os discursos dos participantes da pesquisa, que a reforma do Ensino Médio, mesmo com o recebimento de recursos, gera um impacto nas suas práticas e, conseqüentemente, na sua rotina. A falta de materiais e ausência de espaços físicos para o que o NEM se propõe, são os pontos de maior destaque. Toda a problemática apresentada nos faz questionar a respeito das demais 457 escolas da rede estadual de Ensino Médio⁴⁹ que não foram contempladas pelo ProNem, sendo desafiadas a implementar o NEM sem recursos disponibilizados pelo Governo Federal.

A respeito da infraestrutura e disponibilização de recursos para as escolas, o próprio DCRB, ouvindo aqueles 1,92% dos estudantes da rede estadual no ano de 2019, através de uma pesquisa para a construção do documento e, conseqüentemente, para a reformulação do Ensino Médio baiano, aponta que “em relação às fragilidades da escola, 66,4% apontam a falta de recursos e tecnologia digital em suas escolas” (BAHIA, 2022c, p. 78). O documento reconhece, dentre os fatores que influenciam os resultados em exames de larga escola e no

⁴⁹ Consideramos as 1.001 escolas informadas no DCRB e no gráfico 2 desta pesquisa subtraindo as 544 escolas-piloto para a implementação do NEM.

processo de ensino e aprendizagem, as condições de infraestrutura, acesso e uso das tecnologias (*Ibidem*, p. 527). Surpreendentemente, ou não, não há nenhuma menção ou proposta de plano estratégico para reformas, ampliações e/ou construções de unidades escolares no estado para adequações estruturais à reforma do Ensino Médio, mesmo diante do que foi exposto. Contraditoriamente, não há menção a recursos repassados pelo Governo Estadual para a implementação do NEM nas escolas, principalmente para as que ficaram de fora do ProNem.

Aliando-se à proposta da BNCC, a produção de livros didáticos normatizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, é outro ponto que requer atenção quando estamos tratando dos impactos na rotina de uma escola com a reforma do Ensino Médio. Neste quesito, é indissociável pensar na falta de estrutura e/ou equipamentos para que a Professora 01 aproveite o máximo o recurso disponibilizado pelo PNLD. Segundo a professora, o NEM vem trabalhando paralelamente às noções de tecnologia,

[...] inclusive nos livros de Matemática vem específico um conteúdo para estudar algoritmo, de construir pequenos programas computacionais, e dentro do NEM hoje nas escolas nós não temos um laboratório de informática. Então, isso, pra mim, é contraditório: como eu posso fazer isso? Se eu não tenho um laboratório de informática? (PROFESSORA 01, 2022).

Para o Professor 01 que, além de lecionar sua disciplina de formação, trabalha com Projeto de Vida, declara que a produção e utilização dos livros didáticos para o NEM impactam diretamente na rotina de aulas, na produção de propostas pedagógicas e, consequentemente, no processo de ensino/aprendizagem. Segundo ele, “os livros são muito mal feitos, não dá pra trabalhar minimamente, nem essencialmente. É ruim. O aluno ficará muito prejudicado” (PROFESSOR 01, 2022). Ponderando, ainda, que o material didático produzido para o PNLD do NEM só foi chegar no ano de 2022, pós-implementação da reforma do EM, o Participante ainda faz uma lembrança de sua época, como aluno de escola pública, criticando a produção atual dos livros.

O livro veio chegar esse ano e é ruim, é simples, um livro de 100 folhas para todo o EM. Os livros da área de humanas são simples, está faltando, não é o essencial, está faltando coisa. Eu lembro quando fui aluno do ensino público e os livros eram enormes, o volume único era imenso, mas era maravilhoso. Hoje o aluno leva um livro com 40 folhas com todo o conteúdo do 1º ano. Não dá pra dar aula [...] com o conteúdo de um livro de meia página e uma foto. É impraticável. Com indicação de link para leitura. O aluno vai fazer o

quê se não tiver? Vai clicar no link ali no papel? Então, toda a proposta não está encaixando (PROFESSOR 01, 2022).

Nos encaminhando para a finalização dessa proposta de análise sobre a implementação do NEM na Bahia, cabe ressaltar que a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, estabelece o ano de 2022 como início da proposta de implementação do NEM em todas as redes de ensino, sendo algo em execução no estado da Bahia, no referido ano, conforme a Quadro 5, integrante do tópico *4.1 A implementação do “NEM” na Bahia*. Entretanto, como também já relatado no tópico mencionado, as escolas-piloto da Bahia iniciaram o processo em 2020 e, por conta da situação epidemiológica e sucessivos decretos de suspensão de aulas presenciais, a efetiva implementação foi suspensa para as turmas de 1º Ano do NEM⁵⁰, que haviam iniciado em 2020, sendo, novamente, iniciado o processo com novas turmas de 1º Ano no segundo semestre do ano letivo *Continuum Curricular* de 2020/2021.

De acordo com o Decreto nº 20.585 de 08 de julho de 2021, as escolas estaduais foram autorizadas a retomarem as aulas, de forma semipresencial, no modelo híbrido. Entretanto, como relatado nas falas dos participantes da pesquisa, a escola em questão necessitou de reparos e manutenções que impossibilitaram o retorno, mesmo híbrido, das aulas presenciais, permanecendo até meados do mês de março/2022 com ensino remoto.

Com esta breve exemplificação nota-se que o colégio estadual, foco deste estudo, implementou o NEM para as turmas de 1º e 2º ano, respectivamente nos anos de 2021 e 2022, ainda no modelo remoto de ensino. Este é outro ponto de convergência nas falas dos nossos entrevistados, quando o assunto foi a rotina e os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes: o fato da implementação ocorrer em um período extremamente sensível para a educação, com ensino remoto, híbrido e o retorno presencial pós isolamento social devido à pandemia da COVID-19.

A Professora 02 é categórica ao afirmar que

O próprio governo fez uma confusão, pois em 2020 começou o NEM, daí quando veio para o remoto, no continuum curricular, já esqueceu que era o NEM e volta para o ensino médio regular, com a matriz antiga, aí quando os alunos entram, no segundo semestre de 2020/2021, os alunos já chegam com o NEM. Entendeu? Ficou uma confusão que poderia ter sido evitada. Na minha opinião deveria finalizar a fase remota (dos alunos que se matricularam ou continuaram os estudos) com a matriz antiga, do ensino

⁵⁰ No ano letivo de 2022, as turmas de 2020, que eram do 1º Ano do NEM, no início da proposta de implementação, concluíram o EM com a matriz curricular antiga, sem a implementação do NEM, em uma espécie de “reset” da proposta. Seguiram, portanto, no ano letivo do *Continuum Curricular* de 2020/2021 e em 2022 com a matriz do ensino médio regular antiga.

regular, e só a partir de 2022, com a nova turma de 1º Ano, no presencial, iniciar a implementação do NEM. Essa confusão causou uma dificuldade na implementação do NEM, a efetivação desse NEM. Creio que até pegarmos o ritmo, vai demorar um pouquinho (PROFESSORA 02, 2022).

Na carta ao grupo de trabalho sobre educação do governo Lula 3 (MNDEM, 2022), podemos destacar uma similaridade com a fala da Professora 02, uma vez que os estudos que embasaram a referida carta e suas recomendações ao novo governo eleito em 2022 expressam que foi perceptível, em decorrência das pesquisas desenvolvidas, que mudanças nas orientações para a implementação do NEM na chamadas escolas-piloto endossa a falta de sentido da proposta para os profissionais e estudantes, uma vez que as experiências foram abandonadas com facilidade em decorrência de tais mudanças de diretrizes.

O Professor 01 declara que: “pra mim, esse NEM e essa nova BNCC, são os **projetos errados na hora errada**. [...] **uma implementação errada na hora errada**, de um jeito errado que ainda pegou **um período de pandemia**” (PROFESSOR 01, 2022, grifos nossos). A Professora 01, explanando sobre as altas demandas do NEM e com a falta de CH disponível para estudos e planejamento, pondera ainda sobre a demanda de tempo para as necessidades dos alunos vindo de dois anos de aulas remotas. Segundo o Coordenador 01 “nós ainda estamos em um processo de implementação, tivemos um interrompimento da implementação por conta da pandemia e agora com o retorno pós-pandemia, **temos estudantes e professores apresentando novos desafios que antes nós não tínhamos antes**” (COORDENADOR 01, 2022, grifo nosso).

Com as falas de 6 dos 21 profissionais que atuam no colégio em questão, sejam eles efetivos ou contratados, professores ou coordenador pedagógico, que o NEM impactou significativamente na rotina da escola, principalmente quando nos referimos à falta de estrutura para a vivência de propostas curriculares atrativas, que coloquem o jovem como protagonista. Mesmo com o recebimento de recursos repassados pelo Governo Federal para a implementação do NEM, o mesmo se torna ineficiente devido às necessidades básicas de uma escola do EM, como salas climatizadas, projetores, computadores, material didático e pedagógico, equipamentos para questões administrativas, como impressoras e mobiliários, além de melhorias em mesas para biblioteca e quadros de qualidade para as salas de aula.

Alguns participantes não compreendem a proposta de uma reforma do ensino em que são reduzidos os conteúdos, com redução de aulas e ampliação de disciplinas. A Professora 02, por exemplo, questiona o fato de ser retirada da matriz curricular para as turmas de 3º ano

do NEM o componente de Inglês e ser reduzido, pela metade, toda a CH da disciplina no NEM uma vez que estamos cada vez mais inseridos em uma sociedade global (Quadro 8)⁵¹.

Quadro 8 - Matriz curricular para a formação geral básica do Novo Ensino Médio, Bahia

MATRIZ CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO							
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB) - BNCC							
Componente Curricular	1º Ano		2º Ano		3º Ano		CH Total
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
Inglês	2	80	1	40	0	0	80
Educação Física	1	40	1	40	0	0	80
Arte	1	40	1	40	0	0	240
Matemática	2	80	2	80	2	80	160
Química	1	40	1	40	2	80	160
Física	1	40	1	40	2	80	160
Biologia	1	40	2	80	1	40	160
História	1	40	1	40	2	80	160
Geografia	1	40	1	40	2	80	160
Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
Total	15	600	15	600	15	600	1.800

Fonte: Bahia, 2022c, p. 562 (Adaptado)

Cabe um parêntese lembrando que a matriz curricular proposta no quadro acima está em atuação no colégio em questão, para as turmas de 1º, 2º e 3º ano do NEM. Já as turmas de 1º ano em Tempo Integral, seguem a matriz curricular da FGB e do Itinerário Transdisciplinar, como exposto nos Quadros 6 e 7, ao final do tópico 4.1 *A implementação do “NEM” na Bahia*⁵². Desse modo, para complementar e compor nossas análises, é válido

⁵¹ O quadro é apresentado no DCRB como a proposta de matriz curricular que será seguida no Novo Ensino Médio da Bahia, com a distribuição de CH para as disciplinas da base comum. A SEC/BA ainda apresenta 15 itinerários formativos como possibilidades para as escolas escolherem e ofertarem para os alunos. São 04 Itinerários Formativos por Área de Conhecimento, sendo que cada itinerário terá a possibilidade de dois aprofundamentos; 06 Itinerários Formativos Integrados, integrando duas áreas de conhecimento; e 01 Itinerário Formativo Integrado para o Ensino Médio Noturno.

⁵² Em 2023 o Colégio *locus* de pesquisa possui: três turmas de 1º Ano em Tempo Integral e duas turmas de 1º Ano do NEM de Tempo Parcial, no turno vespertino; três turmas de 2º Ano do NEM de Tempo Parcial, duas no

expor a matriz curricular dos Itinerários Formativos Integrados, sob subtítulo “Meu lugar de verso” e “Homo Solutio”, que está em curso e completa a CH do NEM para as referidas turmas (Quadro 9 e 10).

Quadro 9 - Matriz curricular do Itinerário Formativo Integrado entre Linguagens e Ciências

Humanas: Meu lugar de verso

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS MEU LUGAR DE VERSO								
1º ano - Obrigatórias	CHS	CHA	2º ano	CHS	CHA	3º Ano	CHS	CHA
Leitura e escrita de mundo	2	80	Leitura de meus ancestrais	3	120	Identidades e projetos de nação	3	120
Para além dos números	2	80	Meu corpo no mundo	2	80	Sentimentos do mundo	2	80
Iniciação Científica	2	80	Histórias que eu esqueci de lembrar	2	80	Muito românticos	2	80
História e cultura indígena, africana e ameríndia	2	80	Projeto de Vida	1	40	Projeto de Vida	1	40
Projeto de Vida	1	40	Eletiva	2	80	Eletiva	2	80
Eletiva	1	40	-	-	-	-	-	-
TOTAL	10	400	-	10	400	-	10	400

Fonte: Bahia, 2022c, p. 573 (Adaptado)

Quadro 10 - Matriz curricular do Itinerário Formativo Integrado entre Ciências da Natureza e

Matemática: Homo Solutio

TINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS E MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS HOMO SOLUTIO								
1º ano - Obrigatórias	CHS	CHA	2º ano	CHS	CHA	3º Ano	CHS	CHA

turno matutino e uma no vespertino; duas turmas de 3º Ano do NEM de Tempo Parcial, uma no matutino e outra no vespertino; e, por fim, três turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno.

Leitura e escrita de mundo	2	80	A arte de morar	3	120	Desafios e oportunidades	3	120
Para além dos números	2	80	A cidade em movimento	2	80	Biomatemática	2	80
Iniciação Científica	2	80	Cosmos: do micro ao macro	2	80	Espaços inteligentes	2	80
História e cultura indígena, africana e ameríndia	2	80	Projeto de Vida	1	40	Projeto de Vida	1	40
Projeto de Vida	1	40	Eletiva	2	80	Eletiva	2	80
Eletiva	1	40	-	-	-	-	-	-
TOTAL	10	400	-	10	400	-	10	400

Fonte: Bahia, 2022c, p. 575 (Adaptado)

Através do que já relatamos até aqui, mesmo não vendo muitas alterações na escola, como um todo, em alguns casos as práticas pedagógicas continuam as mesmas nas aulas, uma vez que a Professora 02 afirma que

Tem-se o nome NEM, mas na prática, as aulas, continuam da mesma forma. De modo geral, nós não estamos sabendo de qual maneira nós vamos colocar esse NEM para condicionar e posicionar o aluno frente a sua escolha profissional. Então, pra mim, tanto alunos quanto professores, estão com o mesmo pensamento de que no ensino médio não houve mudanças (PROFESSORA 02, 2022).

Por lecionarem em uma escola aquém das necessidades estruturais, percebemos um discurso amedrontado na fala dos entrevistados. Seja do ponto de vista físico, da infraestrutura, ou do ponto de vista organizacional da proposta, com a redução de disciplinas, da CH e de temáticas. A Professora 02 demonstra sua preocupação sobre o êxito da reforma, principalmente por conceber a BNCC como castradora e limitadora do conhecimento (Professora 02, 2022) e o Professor 01 declara que a reestruturação do Ensino Médio

[...] é um projeto que suplementa os problemas que ela mesmo se predispõe a solucionar. Ela não vai resolver nenhuma questão dessas que ela diz que vai resolver, que a problemática é o aluno que nem estuda e nem trabalha. Ela não vai resolver isso, ela não vai suprir a necessidade de trabalho, de dar

uma formação técnica, uma formação prática, teórica ou profissional. Existe um esvaziamento das disciplinas, não há uma integração mundo profissional/escola. A gente faz uma extensão profissionalizante, mas ao mesmo tempo ninguém é formado em nada. Então, a gente não tem um preparo profissionalizante, não vai preparar aluno nenhum pra nada profissionalizante (PROFESSOR 01, 2022).

Por fim, para não cairmos em um modo acusatório ou de entendimento da proposta do NEM como um dado acabado, sem possibilidades de análises, uma vez que compreendemos, sob as análises pós-estruturais, que o currículo se apresenta com amplas possibilidades e demanda processos de invenção e articulação para pensar e questionar os discursos hegemônicos e totalizadores, carregados de relações de poder presentes na sua conjuntura, da educação e do currículo, o que está acontecendo na escola? No campo das experiências, do currículo enquanto vida? Nas relações para além de problemas físicos e estruturais: como os professores resistem e/ou ressignificam as propostas totalizadoras?

Com um aspecto de resistência, em sua fala, a Professora 02 declara que a nova proposta para o Ensino Médio pouco alterou a sua perspectiva enquanto docente. Segundo ela, “[...] se nós estamos dentro da perspectiva do NEM, eu não entrei ainda. Eu continuo atuando da mesma forma que eu atuava no ano de 2019” (PROFESSORA 02, 2022). Quando dialogamos sobre a interdisciplinaridade proposta pela BNCC, a professora declara que esses aspectos não estão ocorrendo na escola em questão. Para ela,

[...] têm-se o nome, de NEM, têm-se as disciplinas eletivas, Projeto de Vida e Iniciação Científica. Mas, não está sendo colocado em prática, está apenas no nome. Estamos fingindo que existe o NEM quando, na verdade, estamos repetindo o que ocorria antes. Não houve mudança (PROFESSORA 02, 2022).

Para a Professora 01, no ano de 2022, trabalhando com as disciplinas de Matemática e Para Além dos Números (PAN), reconhece que teve “[...] a possibilidade de trabalhar a ideia de investigação matemática e isso pra mim foi muito bom, de trabalhar com os alunos a construção de alguns conteúdos e não levar eles prontos, eu tive tempo para isso acontecer” (PROFESSORA 01, 2022). Para a professora, é nessa nova disciplina instituída pelos documentos normativos que ela exerce a fuga da prescrição, pois, na disciplina PAN, ela dispõe de tempo e de oportunidade para parar e incentivar que “[...] o aluno compreenda aquilo que ele está fazendo e de ter tempo para fazer os questionamentos que eu quero fazer na Matemática regular e, muitas vezes, eu não tenho o tempo suficiente para isso” (*Ididem*).

No ano de 2023, com o retorno ao *locus* de pesquisa, questionamos à Professora 01 sobre sua dinâmica pedagógica. Relembrando o diálogo anterior, discutimos sobre a proposta da disciplina PAN e as metodologias utilizadas. Em sua experiência, ela relata que tentou trabalhar com a ideia de pesquisa, relacionando assuntos do Ensino Fundamental e incentivar a produção discente, seja com resumos ou trabalhos expositivos. Entretanto, esclarece que não visualizou

[...] retorno em uma perspectiva do compromisso do aluno com o processo, de: agora eu tenho que pesquisar; tenho que buscar o conhecimento. Percebi que não funcionou. Então, pra mim, foi algo que eu imaginava o que poderia ser a PAN, na prática do cotidiano eu percebi que não era (PROFESSORA 01, 2023).

Nas suas falas percebemos a tentativa de ressignificar o novo modelo de ensino para a última etapa da educação básica. Notamos a busca incessante por “brechas” nos documentos normativos para que os professores exerçam sua autonomia pedagógica, traduzindo suas práticas para além das políticas totalizadoras. A Professora 01, por exemplo, ainda exemplificando sobre seu trabalho com a disciplina PAN, declara que sua tentativa é um esforço em ter mais autonomia, sem estar presa ao livro didático. Porém, por diversas vezes, sentiu dificuldades, sejam “[...] pelos alunos não estarem habituados a essa nova proposta de serem pesquisadores” (*Ibidem*) ou por não encontrar espaços de incentivo para essas novas propostas, como locais diferentes, laboratórios, bibliotecas ou, até mesmo, dentro da própria sala de aula que, na sua totalidade (ou quase), são superlotadas, com 40 alunos em média.

Com a nova conjuntura imposta pelo Ensino Médio em Tempo Integral, a Professora 01 nos informa que, no ano de 2023, ministra a disciplina Estações do Saberes X - Técnico Profissional. Segundo a professora, ela conseguiu “[...] trabalhar na disciplina uma espécie de fuga da sala de aula”, uma fuga de uma sala engessada, que não estava aberta às novas discussões, “[...] fugir um pouco dessa minha caixinha e isso foi bom”, conseguindo “[...] trabalhar com eles uma música e relacionar com o mundo do trabalho” percebendo “[...] novas possibilidades dentro de uma disciplina que eu até então não enxergava na matemática” (*Ibidem*).

Em uma outra ressignificação, a Professora 04, direcionada para ministrar as aulas do componente curricular eletivo, declara que utilizou os espaços e a CH da disciplina para “desmistificar a ciência”. Em sua proposta,

[...] sob título de Ciências no dia-a-dia, trazia questões que acontecem e que são científicas no nosso cotidiano, como coar um café, as formas de se fazer um café, os processos que acontecem ali, sejam físicos, químicos ou biológicos, para que eles pudessem compreender a ciência não como algo complicado, mas que faz parte do nosso dia-a-dia e que tem facilitado a vida do ser humano na Terra, digamos assim, trazendo conforto, como as questões relacionadas às medicações (PROFESSORA 04, 2023).

O Professor 01 reafirma sua posição contrária à proposta curricular atual, pois entende a proposta saindo da inter para a transdisciplinaridade, mergulhando em conceitos de componentes no qual não possui formação para, no fim, fechar o entendimento em um conceito único das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, por não possuir formações, seja inicial ou continuada, para atuar com a nova proposta, resiste à esta nova reforma educacional, “[...] criando alternativas que, por mais pareça inovador, o que de fato é, vai além do engessamento curricular” (PROFESSOR 01, 2023).

Com a nova matriz curricular, o Professor 01 expõe sobre a disciplina “Histórias que eu esqueci de lembrar”, possuindo uma ementa voltada para história, memória e patrimônio, por exemplo, e visualiza uma dificuldade em trabalhar com os temas, uma vez que os próprios alunos não possuem interesse na disciplina,

[...] por mais que a gente crie maneiras, formas métodos, atividades diferenciadas e espaços, o próprio aluno vira e fala: professor, dá aula de história. Mesmo tentando contornar e dizendo que dá pra discutir memória e patrimônio, o aluno rebate que isso não cai no ENEM. Uma vez eu cheguei na sala com um texto sobre a natureza da memória e eu vi na cara do aluno que ele não queria fazer aquilo e me questionando se não havia como passar uma apostila ou questionário sobre assuntos de História (PROFESSOR 01, 2023).

Para a Professora 02, uma das maiores dificuldades que ela, como professora de Língua Portuguesa, visualiza sobre o NEM, nas suas práticas e no fazer curricular do seu cotidiano, são as deficiências notadas no processo de ensino e aprendizagem relacionadas à leitura, letramento e interpretação dos alunos advindos do Ensino Fundamental. A mesma se questiona como trabalhar com um itinerário de escrita criativa, com a disciplina “Sentimentos de mundo”, com um público que não consegue ler, escrever e interpretar textos, sendo uma problemática ainda maior com o pós-pandemia (PROFESSORA 02, 2023).

Com a implementação dos itinerários formativos, a Professora 02 e o Professor 01, sendo da área de Linguagens e Ciências Humanas, respectivamente, informam que realizaram todo um planejamento desde a Jornada Pedagógica em fevereiro de 2023 para, em conjunto,

trabalharem o itinerário “Meu lugar de verso” (expresso no Quadro 9 anteriormente). Segundo o Professor 01, “[...] nós sentamos, conversamos, articulamos textos, planejamos que cada texto articulasse com determinado assunto no itinerário, para, de fato, trabalhar com uma proposta integrada entre as disciplinas. Fizemos todo um movimento” (PROFESSOR 01, 2023). Entretanto, ambos participantes relataram conflitos para uma proposta pedagógica efetiva, como falta de material didático, dificuldade dos alunos em relacionarem e conectarem a integração da proposta entre as áreas, com as leituras dos textos propostos, e, como ponto de destaque, algo que já relatamos sobre a programação de professores.

O Professor 01 relata sobre a conjuntura da escola em questão que, após todo esse planejamento, as alterações nas programações dos professores acarretou no desencontro, uma vez que “[...] na hora da programação, eu fiquei com uma disciplina, a colega ficou com outra, não pegou a mesma disciplina em todas as turmas, daí a disciplina que iria casar com o planejamento ficou com outra professora que resolveu fazer um outro planejamento” (*Ibidem*).

Trazendo uma percepção pela visão dos estudantes sobre o NEM e pela implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, a coordenação pedagógica afirma que recebe inúmeras críticas aos projetos políticos curriculares atuais, principalmente quando o assunto é a sobrecarga de disciplinas, uma vez que, para o NEM em Tempo Parcial, existe a ampliação de 6 novas disciplinas, dependendo da série de curso e, para o NEM em Tempo Integral, a CH de componentes curriculares passa a ser de 20 a 22 disciplinas, somando a FGB e o Itinerário Formativo Transdisciplinar (COORDENADOR 01, 2023).

A Professora 03 declara que visualiza na escola em questão que “[...] os alunos reclamam muito sobre o formato do Novo Ensino Médio” (PROFESSORA 03, 2023), existindo uma percepção, para os alunos, que “[...] existem disciplinas que não servem para nada e que essa CH deveria ser preenchida com outras disciplinas que eles terão algum ganho” (*Ibidem*), como é o caso do componente Projeto de Vida, mesmo trabalhando com metodologias e buscando dar sentido à disciplina, como relatado anteriormente.

Com o retorno do ensino presencial pós Pandemia da COVID-19, o Professor 01 reforça a ideia de até os próprios alunos rejeitam a proposta de reforma curricular do Ensino Médio ao passo que, pelos discursos totalizadores, a BNCC e o NEM era uma desejo de todos, mas “[...] dentro da sala de aula, é nítido que é um desejo de ninguém” (PROFESSOR 01, 2023) que está envolvido com o cotidiano escolar.

Finalizando suas falas, notamos que existe uma convergência de pensamento entre a Professora 02 e o Professor 01 no sentido de que o NEM não está funcionando do jeito que foi

proposto. Destacamos a declaração do Professor 01 que “[...] independente do que eu tente fazer, essa nova reforma continua a não funcionar, desgastando o professor, o aluno, a escola e todo processo de ensino e aprendizagem” (PROFESSOR 01, 2023). A Professora 02 relata sobre a conjuntura de que a proposta dos itinerários não acompanha a realidade, da opção de escolhas, uma vez que, no colégio em questão, por uma situação de fechamento de turma e por, de certa forma, existir a obrigatoriedade das turmas terem 40 alunos em média, acaba impondo aos alunos o curso de determinado componente curricular e itinerário que não foi, ou não seria, sua primeira opção de escolha⁵³ (PROFESSORA 02, 2023).

O pensamento foi compactuado também pela Professora 01 e pelo Professor 01, quando, se referindo aos itinerários formativos, expressam preocupação com a quantidade de alunos em sala, uma vez que Resolução do MEC nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expõe em seu sexto artigo, inciso III que, por itinerário formativo, é o “[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino **que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos** e se preparar para o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2018b, p. 2, grifo nosso).

Para o Professor 01,

não dá pra fazer um itinerário com 40 alunos em sala. Se a proposta do itinerário é o aprofundamento dos conhecimentos, como vou conseguir contribuir com essa construção com 38 ou 40 alunos em sala. Como eu vou orientar todos? Isso pressupõe que todos os alunos possuem interesse em comum muito fixo, o que não existe. São sujeitos diferentes (PROFESSOR 01, 2023).

A Professora 01 finaliza com um questionamento:

Como nós fazemos uma reforma, seja lá qual for dentro da educação, e não discutimos a redução da quantidade de alunos em sala? Quantos profissionais nós conhecemos que atendem a 40 pessoas em um período de 50min? Talvez, com uma redução significativa da quantidade de alunos em sala de aula poderia gerar um efeito positivo muito maior nessas reformas educacionais (PROFESSORA 01, 2023).

⁵³ Para exemplificação, conforme distribuição de turmas e turnos exposta na nota 53, as duas turmas de 2º Ano do NEM no turno matutino seguem, cada uma, com um itinerário formativo diferente. Entretanto, as três outras turmas (2º Ano NEM vespertino, 3º Ano NEM matutino e 3º Ano NEM vespertino) seguem um único itinerário formativo, restringindo o acesso à escolha exposto na BNCC e obrigando, por vezes, o curso de itinerários que os alunos porventura não possuem afinidade, prejudicando o rendimento da turma segundo a Professora 02.

É no bojo de tais discussões que se tornou vital analisar que os impactos aqui descritos na rotina de uma escola, na preparação de aulas, na busca incansável de métodos e metodologias atrativas para solucionar problemas da educação que os currículos não resolverão e, principalmente, sem a destinação de recursos suficientes e reestruturação dos espaços físicos da escola.

A distribuição de CH para os professores, o que a SEC/BA chama de “programação escolar” é impactada diretamente com a redução de horas/aulas de disciplinas da base comum e a inclusão de componentes que os profissionais não possuem formação. Além disso, é perceptível a omissão do estado em preparar os docentes das redes de ensino para a prática desses novos currículos e para uma efetiva reforma do Ensino Médio.

Desse modo, se ao entrevistar seis profissionais de uma única escola conseguimos perceber as inúmeras dificuldades e impactos que a BNCC imprime nas práticas escolares, não conseguiremos imaginar as diversas realidades (ou adversidades?) que as outras mil unidades escolares do Ensino Médio da Bahia enfrentam com a implementação do NEM, principalmente para as mais de 400 que não obtiveram financiamento federal nem estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permita-me iniciar as considerações finais deste trabalho em primeira pessoa, como uma espécie de conclusão do ciclo iniciado no qual dialogamos nas linhas introdutórias desta pesquisa e que motivaram a produção destas laudas que agora intento concluir. Permita-me despedir do incipiente pesquisador que, com apenas quinze laudas, submeteu uma intenção de pesquisa ao PPGED/UESB para tentar compreender as alterações que uma nova diretriz curricular trouxe para o seu local de trabalho. Neste trabalho, equaciono o Ítalo/Professor, que busquei desassociar da condição profissional, de seu *locus* de trabalho e não acatar uma posição denunciata, com o Ítalo/Pesquisador, que ao menos deixou-se ser desconcertado e desfamiliarizado do seu próprio presente, como sugeriu a banca de qualificação desta pesquisa. Espero que o esforço tenha sido exitoso.

Dou sequência ao Ítalo/Pesquisador depois de sete longos anos que separaram uma pesquisa de graduação na área da Geografia Urbana para uma pesquisa no campo educacional, com propostas teóricas que nem sequer sabia que existiam. As teorias denominadas “pós” caíram como uma bomba e não foi fácil deixar-me ser desconstruído. Afinal, vivemos em um mundo de verdades totalizadoras, discursos e relações de poder que, até então, eram identificados sem questionamentos. Os significados possuíam maior valor do que a produção deles. Aprendemos, então, ao invés de perguntar, simplesmente, “o que é isto?”, questionar: “o que posso fazer com isto?”. Ou ao invés de perguntar “[...] ‘é verdade?’”, perguntar, ‘como funciona?’. Não interpretar, mas experimentar” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 16).

Nessa conjuntura, mergulhamos no estudo pós-crítico e pós-estruturalista, reconhecendo o currículo como um dispositivo nas relações de saber e poder, carregado de significados totalizadores em um conjunto de discursos. Buscamos, desse modo, sob uma análise conceitual foucaultiana, questionar o discursivo e o não discursivo, expresso em documentos e na formação de sujeitos de acordo com uma proposta unificada de uma política curricular.

Propor uma política curricular engessada e unificada, homogeneizadora e que desconhece as diferenças e regionalidades forma uma maneira específica de produzir a “verdade” e produzir sujeitos. É a partir desses preceitos que o conceito de governamentalidade e novas formas de governança são inseridos nesta pesquisa, para conferir ao Estado, às empresas privadas e entidades do terceiro setor, sob uma ótica neoliberal, a intencionalidade de formar sujeitos que atendam aos interesses da sociedade pós-moderna. As

análises aqui proferidas reverberam o entendimento do currículo como um dispositivo de saber/poder, inserido sob uma lógica de relações de força, regimes de verdade e intencionalidades para formar uma sociedade disciplinar que atenda à um projeto de nação neoliberal, ao passo que a educação se torna uma mercadoria, como expressa Ball (2014).

Reconhecemos que a BNCC é, sem sombra de dúvidas, um documento normalizador, composto por uma proposta universalizante e homogeneizadora, na busca incessante de produzir sujeitos pautados no conhecimento mínimo, mascarada sob a justificativa de conhecimentos essenciais. Entretanto, quais conhecimentos essenciais? Ao mercado de trabalho? À formação de mão de obra barata que atenda às necessidades do sistema capitalista? É este futuro limitador para a formação de “projetos de vida”, principalmente aos jovens periféricos, pobres e marginalizados das políticas públicas educacionais?

É com a proposta de unificação de currículos, formação de professores, sugestões de práticas docentes e produção de materiais didáticos que reconhecemos, na Base, a padronização de saberes e conhecimentos com o objetivo de formar, através do currículo escolar, da disciplina e do controle, um sujeito padronizado, que poderá ser aferido e acompanhado por avaliações em larga escala para medir o sucesso ou fracasso de uma proposta curricular.

Mas, de fato, se considerarmos historicamente, o currículo e a escola sempre estiveram atrelados ao entendimento de formar e moldar a juventude, os sujeitos, aos preceitos do momento histórico, além de objetivar, através do sistema de ensino, reparar as mazelas sociais, inserindo, socialmente, os grupos marginalizados. Entretanto, nos moldes atuais, uma reforma do Ensino Médio, voltada para inserção de aspectos mercadológicos, sob a justificativa de melhorar os sistemas de ensino, sobrepõe as reais funções da escola e da educação.

Apesar da previsibilidade legal de uma base comum, conforme relatado no tópico 1.2 deste trabalho, o atropelamento democrático que caracterizou o período histórico no qual ocorreu a homologação da última versão da BNCC para o Ensino Médio e, posteriormente, a Lei nº 13.415/17, popularizada como a Lei do Novo Ensino Médio, reverberam em diversos questionamentos acerca da legitimidade da proposta que insiste, em um jogo de lutas, forças e discursos, permanecer sob a contínua justificativa de solucionar os problemas de evasão e reprovação escolar. Em uma análise sobre alguns aspectos do sistema educacional brasileiro, Moll (2017) declara que “[...] constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como

expressões próprias das dificuldades de um grupo social ‘não vocacionado’ para os saberes acadêmicos” (p. 65).

A inserção, através de agendas globais e neoliberais, de mecanismos para controle e responsabilização do trabalho docente, por meio de políticas de *accountability*, reforça o entendimento da educação como uma mercadoria. Essa perspectiva sugere a lógica da competição educacional entre trabalhadores, escolas e sistemas de ensino. Metas a serem alcançadas, avaliações em larga escala e a possibilidade de bônus remuneratório para escolas/docentes/alunos exitosos reforçam o triste aspecto de que a educação, a escola ou o(a) aluno(a) só é bom(boa) quando alcançam as metas estabelecidas. Uma perspectiva que exclui o que a escola e o professor sabem fazer de melhor: a educação e os currículos. A vivência e a diferença são excluídos, marginalizados pelas propostas unificadoras. Ao mesmo tempo, experiências de práticas pedagógicas que funcionaram em determinada escola/realidade são postas como exemplos a serem seguidos com a suposição de replicar o êxito e, novamente, desconsiderando as características locais e regionais dos múltiplos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Questionamos: é possível construir uma política curricular, com novos discursos e práticas para o Novo Ensino Médio e a BNCC que fujam da perspectiva, muitas vezes utópica, de solucionar os problemas educacionais? É possível questionar as metanarrativas e analisar, de forma mais antirrealista e condizente com os pressupostos pós-estruturalistas, os impactos e as alterações que as reformas curriculares trazem para as unidades de ensino?

Sendo o currículo um dispositivo e, por ser dispositivo, está inserido em “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1998, p. 246), existe, na dinâmica escolar, possibilidades de resistência? De ressignificações? De desconstruções? Não teríamos, através do pós-estruturalismo, a possibilidade de “[...] analisar tanto o contexto amplo quanto os aspectos microcontextuais (escolas, salas de aula etc.)” (OLIVEIRA, 2018, p. 5)?

O dispositivo curricular não é um sistema fechado, rígido, sem possibilidades de aberturas para novas significações. É com o entendimento do pós-estruturalismo que “[...] as possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas” (LOPES, 2013, p. 13), e que “[...] não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (*Ibidem*).

Quando nos referimos às pesquisas produzidas em torno do tema em específico, nosso levantamento do estado da arte demonstra que o trabalho que foi proposto possui relevância acadêmica e social, partindo do pressuposto de nossas propostas analíticas para compreender,

com base em um arcabouço foucaultiano, como um conjunto de discursos e “verdades”, formalizados em instâncias governamentais, seja no âmbito federal ou estadual, impactarão nas pontas das redes de ensino, nas escolas, as práticas docentes de ressignificação e/ou resistência às propostas curriculares homogêneas. Além disso, propomos uma pesquisa inovadora dentro do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, uma vez que de acordo com o nosso marco temporal de pesquisa para o estado da arte (2015-2021) e com base em nosso enfoque teórico-metodológico pós-crítico, apenas quatro produções foram identificadas, sendo 75% das produções com uma proposta de análise documental, que são: duas (NEVES, 2021; e CARVALHO, 2021) sobre os estudos curriculares nos Institutos Federais Baianos; outra (SOUZA, 2020) sobre uma análise geral da BNCC do Ensino Médio; e apenas uma dissertação identificada no repositório do PPGED/UESB utilizou a pesquisa empírica como uma das metodologias de trabalho para alcance dos objetivos propostos.

Analisar as propostas curriculares demanda tempo e esforço, sendo muitas vezes um trabalho exaustivo. Entretanto, é preciso um maior incentivo às produções que intentam responder questionamentos sobre os processos de vivências de novas políticas curriculares nas escolas de ensino médio, principalmente por ser, nesta etapa do ensino básico, onde concentram os maiores desafios para a juventude brasileira, com índices altíssimos de evasão escolar e reprovação, além de unidades escolares com deficiências estruturais físicas e pedagógicas. Urge a necessidade de pesquisas que apontam para a discussão dessas problemáticas causadas com novas diretrizes curriculares, principalmente com políticas que são protagonizadas por agentes públicos sob influências de organismos internacionais, empresas privadas e institutos do terceiro setor, sem o diálogo com as pontas das redes de ensino, os principais atores das práticas pedagógicas e de construção curricular nos cotidianos escolares.

Os indivíduos são complexos. Os elementos são múltiplos. As políticas pedagógicas curriculares totalizadoras não asseguram as propostas de subjetivação de um indivíduo padronizado segundo os interesses de uma agenda neoliberal. É sob o entendimento da multiplicidade de práticas dentro do ambiente escolar e da diferença entre sujeitos que reconhecemos e evidenciamos o nosso entendimento que o currículo e tais práticas pedagógicas não se submetem aos documentos normativos e prescritivos.

As relações presentes em um ambiente escolar são muito mais complexas, que envolvem relações de poder, resistência e ressignificações, em um constante processo de aperfeiçoamento do “fazer curricular”. Este é o dispositivo curricular que, para além de documentos legais, bases nacionais, parâmetros, livros didáticos, leis e decretos, envolvem

práticas e relações entre os múltiplos sujeitos inseridos na conjuntura escolar, cada um com sua diferença, sua peculiaridade e singularidade.

Ousamos descobrir os impactos que uma nova diretriz curricular trouxe para o ambiente escolar, considerando um grupo de escolas, as escolas-piloto, e mais especificamente, uma escola deste grupo. Sobressaíram acusações da ordem estrutural e falta de materiais para o fazer pedagógico. Ausência de salas adequadas, internet, laboratórios, espaços de lazer, bibliotecas equipadas, equipamentos tecnológicos etc. O que, de certo modo, não deixa de ser uma situação identificada. Porém, talvez, falta o reconhecimento, do próprio professor, de seu espaço no campo de lutas. O desconhecimento das políticas curriculares, uma vez que ela está aí e permanecerá por um longo período (visto que não há intenção do atual governo na revogação), não apaga o brilhantismo profissional docente que pode, e deve, resistir e ressignificar as políticas curriculares unificadas, transgredindo o prescrito.

Em nossas discussões, tornam-se evidentes as estratégias de formação de sujeitos sob uma agenda mercantilista que insere, na escola e nos direcionamentos pedagógicos, a ótica de um sujeito que atenda aos anseios de um mercado de trabalho. A BNCC, inserida nesse processo, juntamente com suas reverberações, como é o caso da reforma do Ensino Médio, reafirma a existência de saberes privilegiados através das relações de saber e poder. Desse modo, concretiza-se, por intermédio de uma base unificada, a predisposição do Estado e de organismos internacionais, através das novas redes de governança, como afirma Ball (2014), e pela validação de regimes de verdade, na escolha desses saberes privilegiados.

Muito se dialoga e discute sobre a necessidade de melhorar o ensino básico através de reformas, mas, qual o preço a ser pago pela reforma vigente no país? É necessário destacar que, aqui, nós não advogamos pelo retorno ao Ensino Médio anterior, pois, como declarou um dos participantes do nosso estudo, a concepção escolar que notamos ainda hoje remete à uma escola do século passado. Conteudista. Uma educação da “decoreba”. Do professor sentado à mesa, cadeiras enfileiradas e quadro branco preenchido. Entretanto, também não pleiteamos a manutenção da atual reforma, ao passo que a mesma reduz conhecimentos e amplia CH anual, mascarando a redução de conteúdos e disciplinas da base, padronizando sujeitos e sonegando as diferenças.

Destacamos que “as experiências internacionais com currículos unificados evidenciam mais problemas do que vantagens” (ABdC, 2017, p. 5). A partir da totalização e da homogeneização curricular proposta pela BNCC, nega-se o direito à diferença e “a valorização da localidade, da diversidade, das negociações de sentidos” (*Ibidem*, p. 4) e, por

consequência, aos processos de criação curricular que defendemos. Urge a necessidade de respeito às práticas pedagógicas, à escola, aos alunos e aos sujeitos.

Nesse sentido, é louvável evidenciar o papel vigilante, de observação e contestação pelas entidades, movimentos sociais e sociedade organizada, unindo forças às mais diversas pesquisas científicas desenvolvidas no país contra tais políticas homogeneizadoras, como é o caso do NEM. Tal movimento constrói linhas e atos de resistência, que contestam as políticas neoliberais para a educação, que tratam este direito como uma mera mercadoria. Nesta esteira, salientamos os trabalhos: do Observatório do Ensino Médio, do Movimento em Defesa do Ensino Médio, de associações como a ANPEd, ABdC e ANFOPE, de movimentos sindicais, com o apoio da CNTE, dos movimentos estudantis, como a UNE e a UBES, e, para não esquecer das linhas de resistência existentes no Congresso Nacional, com as vozes de deputados e senadores que lutam por uma educação pública e de qualidade.

Basear uma reforma curricular que alimenta o discurso e “[...] a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares” (MOLL, 2017, p. 69), ao passo que retira-se a obrigatoriedade de disciplinas das Ciências Humanas, por exemplo, e mantém-se Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias aos três anos do Ensino Médio, é atuar de forma contraditória aos preceitos do pleno desenvolvimento e da formação humana integral. Pois, “[...] não é a retirada de determinados componentes curriculares, justo os que podem alargar a visão de mundo dos estudantes, que resolverá o problema” (*Ibidem*, p. 72). É necessário que “novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas” (*Ibidem*) que “[...] podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica, bem como a qualificação da infraestrutura e da carreira docente (*Ibidem*).

Em suma, buscamos questionar verdades impostas pelas relações de poder/saber no dispositivo curricular. As tensões e contradições da BNCC, do Novo Ensino Médio e, por último, do DCRB ainda reverberarão nos corredores acadêmicos e nas práticas escolares cotidianas. Professores continuarão resistindo às propostas, como vimos nos exemplos dos nossos participantes da pesquisa, seja atuando da mesma forma, sem impactos significativos em sua prática, ou utilizando-se de mecanismos e CH dos itinerários formativos para reforçar suas atuações no processo de ensino.

Lutamos e acreditamos que as novas políticas curriculares que se engendram nos dias atuais, com conhecimentos mínimos e padronizados, excluindo-se as diferenças e os antagônicos, propondo uma base mecanicista e profissionalizante, apagam o papel básico da educação, da formação de sujeitos humanos, com amplas possibilidades de participação social

e politicamente na sociedade. Dar-se-á, em seu lugar, uma educação que atenda aos interesses do capital, com incentivo à meritocracia desde o mais jovem estudante até atingir os sistemas de ensino.

Tudo isso, para admitirmos que as linhas abissais que desenham as políticas curriculares atuais agem coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo. Compreendendo o humano como diverso, defendemos que o esforço de unificação dos resultados de aprendizagem é diretamente responsável pela produção de resultados ruins, demonização dos professores e desvalorização da educação democrática (SÜSSEKIND, 2019, p. 104).

Por fim, não constituímos esta produção para ser uma verdade absoluta e universal. Debateremos temas sensíveis e relevantes para as pesquisas educacionais, na luta para que “[...] o discurso que produzimos fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Que as vozes e discussões aqui apresentadas se unam às demais vozes, discursos e pesquisas produzidas no país sobre a BNCC, a implementação do Novo Ensino Médio e, mais especificamente no estado da Bahia, o DCRB - Ensino Médio.

Neste “cabo de guerra”, no campo das lutas e tensões, estamos do lado de cá. Do lado da pesquisa, do sujeito com suas particularidades, da resistência aos projetos neoliberais e globais para a educação, que universalizam indivíduos sob os interesses do sistema capitalista. Do lado das ressignificações que os professores exercem em seu cotidiano, na construção dos seus currículos, por meio das experiências, das testagens metodológicas e das vivências, pois o currículo não é estanque, ele é invenção, é produzido nos cotidianos, nos colégios, nas práticas e as reformas das políticas curriculares não dão conta de abranger a diversidade, os territórios e as diferenças.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Revista Outra travessia, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jul./dez. 2005.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, Brasília, p. 13-30, jan./mai. 2019

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR; Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; SOUSA, Mirtes Aparecida. Diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4141-TEXTOS_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Prefácio. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 13-20.

ANPEd. ANPEd realiza de maio a junho Seminários sobre Ensino Médio e traz subsídios da pesquisa para consulta pública do MEC. **ANPEd**, 02 de maio de 2023. Disponível em <<https://www.anped.org.br/news/anped-realiza-de-maio-junho-seminarios-sobre-ensino-medio-e-traz-subsidios-da-pesquisa-para>> Acesso em 14 jun 2023.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, v. 8, ano 34, p. 219–232, 2018.

ARAÚJO, Manoel de Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Uma conversa no cotidiano escolar no/do ensino médio, currículos *pensadospraticados* e movimentos de (re)existência. **Revista Espaço do Currículo**, v.13, n.3, João Pessoa, p. 592-602, set/dez. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO - ABdC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**: Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo, representada nas audiências públicas por sua presidenta, Professora Inês Barbosa de Oliveira (UERJ/UNESA), sua secretária-geral, Rita de Cássia Frangella (UERJ) e pela associada Elizabeth Macedo (UERJ), presidente da International Association for Advancement of Curriculum studies (IAACS). 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf> Acesso em 30 abr. 2023.

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, et al. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Revista Retratos da Escola**, v. 16, Brasília, n. 35, p. 667-682, mai./ago. 2022

BAHIA. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Bahia, 2002.

BAHIA. **Decreto nº 8.569, de 18 de junho de 2003**. Regulamenta a concessão de horários especiais, o afastamento provisório e a liberação dos Professores e Coordenadores Pedagógicos para frequentar curso. Bahia, 2003.

BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Estabelece o Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia. Bahia, 2016.

BAHIA. **Lei nº 14.039, de 20 de dezembro de 2018**. Altera as Leis nº 8.261, de 29 de maio de 2002, nº 8.352, de 02 de setembro de 2002, nº 10.963, de 16 de abril de 2008, nº 7.990, de 27 de dezembro de 2001, e dá outras providências. Bahia, 2018.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA). **Resolução nº 137 de 17 de dezembro de 2019**. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Bahia, 2019a.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019b.

BAHIA. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC, 2020a.

BAHIA. **Decreto nº 19.586 de 27 de março de 2020**. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Bahia, 2020b.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Etapa do Ensino Médio**, 1ª versão preliminar - Consulta pública. Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC, 2021a.

BAHIA. **Decreto nº 20.585, de 08 de julho de 2021**. Institui, no Estado da Bahia, as restrições indicadas, como medidas de enfrentamento ao novo coronavírus, causador da COVID-19, e dá outras providências. Bahia, 2021b

BAHIA. **Lei nº 14.359 de 26 de agosto de 2021**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e dá outras providências. Bahia, 2021c.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Fórum das Licenciaturas e dos Profissionais da Educação da UESB. **Ofício Fórum nº 01/2021**. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2021c. Assunto: Reabertura de diálogo com “Audiências Públicas” para discussão do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Etapa Ensino Médio.

BAHIA. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Fórum das Licenciaturas e dos Profissionais da Educação da UESB. **Ofício Fórum nº 01/2021**. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2021d. Assunto: Ofício ao CEE-BA - Documento Curricular Referencial da Bahia - Etapa Ensino Médio.

BAHIA. **Documento Orientador Ano Letivo 2022: Novo Ensino Médio de tempo parcial**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC, 2022a.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA). **Parecer nº 111/2022, de 25 de março de 2022**. Aprova o Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio. Bahia, 2022b.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Etapa do Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia/SEC, 2022c.

BAHIA. **Decreto 22.047 de de 17 de maio de 2023**. Regulamenta os arts. 82 a 86 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, na forma que indica, e dá outras providências. Bahia, 2023.

BAHIA. **Portaria SEC/BA 540/2023**. Estabelece os critérios excepcionais para o Procedimento Extraordinário de Reconhecimento, referente ao alcance da Meta Anual de Desempenho das Unidades Escolares, a ser utilizado para os processos protocolados pelos servidores do Quadro da Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, para a percepção da GEAPME entre a data de vigência da Lei Estadual nº 14.039, de 20 de dezembro de 2018, e a data de vigência do Decreto nº 22.047, de 17 de maio de 2023. Bahia, 2023.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez., 2004.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v.35, n. 2, p. 37-55, mai/ago, 2010.

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

BEZERRA, Almir Antonio; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Políticas curriculares e reforma do ensino médio no contexto do pós-golpe de 2016. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6967-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parecer nº 05 de 04 de maio de 2011.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867**, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.
 Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.570**, de 21 de dezembro de 2017. Orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

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. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de nov. 2018b. Seção I, p. 21. Disponível em: <
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp>>. Acesso em 29 de junho de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.401**, de 09 de abril de 2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>.
 Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasil, 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 399**, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasil, 2023.

BRASIL. **Portaria MEC nº 627**, de 04 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasil, 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2601**, de 16 de maio de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 14 jun. 2023

BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2020.

CARDOZO, David Breno Barro; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A influência dos organismos internacionais na atual reforma do ensino médio brasileiro regulamentada na Lei nº 13.414 de 2017. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4210-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 29 mar. 2023.

CARVALHO, Judácia da Silva Pimentel. **Currículo do Ensino Médio Integrado no IF Baiano Campus Guanambi: uma análise discursiva**. 158 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de "Capital Humano". **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, São Paulo, p. 481-503, abr./jun. 2017.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, Brasília, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos Olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da.; LOPES, Alice Cassimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-163.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>>. Acesso em: 17 out. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR; Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Ano XIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLOR, Ana. 'Não vamos revogar; suspendemos e vamos discutir', diz Lula sobre Novo Ensino Médio. **Blog da Ana Flor**, 6 de abril de 2023. Disponível em <<https://g1.globo.com/economia/blog/ana-flor/post/2023/04/06/nao-vamos-revogar-suspende-mos-e-vamos-discutir-diz-lula-sobre-novo-ensino-medio.ghtml>> Acesso em 07 abr 2023.

FONSECA, Mariana Reis; NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7648-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

FOUCAULT, Michel; ROUANET, Sergio Paulo; MERQUIOR, José Guilherme; LECOURT, Dominique; ESCOBAR, Carlos Henrique de. **O homem e o discurso** (A arqueologia de Michel Foucault). 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA, Sylvio. (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra. In: PAGANI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.) **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GUERRA, João. Após suspensão de Novo Ensino Médio, SEC-BA toma decisão; saiba qual. **Portal A Tarde**, 5 de abril de 2023. Disponível em <<https://atarde.com.br/bahia/apos-suspensao-de-novo-ensino-medio-sec-ba-toma-decisao-saiba-qual-1224827>> Acesso em 10 abr 2023.

GOMIDES, Fernanda de Paula; JUNIOR, Luiz de Sousa; SILVA, Alexandre Nascimento da. A contrarreforma do ensino médio: a flexibilização curricular e a consolidação do dualismo educacional no Brasil sob a égide do Banco Mundial. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4304-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

GOMIDES, Fernanda de Paula; JUNIOR, Luiz de Sousa. A nova Reforma do Ensino Médio: comparativo entre os estados de São Paulo e Paraíba. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7418-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, Brasília, p. 187-201, jan./mai. 2019.

KER, João. Novo Ensino Médio: 'O jovem quer uma experiência antenada com suas vocações', defende Priscila Cruz. **Estadão**, 05 de abril de 2023. Disponível em <<https://www.estadao.com.br/educacao/novo-ensino-medio-o-jovem-quer-uma-experiencia-antenada-com-suas-vocacoes-defende-priscila-cruz/>> Acesso em 07 abr 2023.

LEMO, Joelma de Sousa; OLIVEIRA, Marcia Betania de Proposta de flexibilização curricular alinhada à BNCC: um estudo em duas escolas estaduais de ensino médio Aracati/CE. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020.

Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6638-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

LIMA, Josenilda Rodrigues de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A reforma do Ensino Médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-21, 2022.

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

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012a.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA; Marcus Aurelio Taborda de [*et. al.*] (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 15-29, 2012b.

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

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernando (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, Brasília, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo: Debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. V. 32, c. 2 p. 45-68, jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth Fernandes De. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, Brasília, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo**, Recife, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago. 2013.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MELLO, Micaela Balsamo de. Proposta curricular do novo ensino médio: breve análise dos discursos que a instituem. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em:
<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3894-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

MELLO, Micaela Balsamo de; PEREIRA, Rodrigo da Silva; MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. O que dizem os professores sobre o Novo Ensino Médio? A reforma e as suas contradições. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020. Disponível em:
<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7191-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. In: **Jornal de Políticas Educacionais** v.10, n. 19, p. 77-90, jan./jun. 2016.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, Brasília, p. 61-74, jan./jun. 2017

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2012.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM). **Carta ao GT Transição - Educação**. Brasília, 2022. Disponível em
<https://anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf> Acesso em 07 abr. 2023.

NEVES, Emanoela Batista. **Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal Baiano**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2021.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR; Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Samara Taveira de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MAIA, Karla Vanessa Alves. A Lei nº 13.415/2017 de reforma do ensino médio: “modernização” ou retrocesso? In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em:
<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4171-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia. Currículos, docência e cotidianos: possibilidades emancipatórias em tempos de regulação autoritária. **Revista Espaço do Currículo**, v.13, n.3, João Pessoa, p. 341-344, set/dez. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PAZ, Fernanda Ribeiro; SANTOS, Marcos Oliveira; AGUIAR, Andréa Alcantara Lima. BNCC para atender o capital: adaptar para o sistema produtivo ou transformar pela educação? In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em:
<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4138-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia**. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: por uma leitura sociológica - poder e conhecimento em Educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; SENA, Anne Karoline Cantalice. A Base Nacional Comum Curricular: análise do contexto da prática a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4298-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular e trabalho docente: questões (im) pertinentes. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4252-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte em Educação". **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SANTOS, Marcos Oliveira; AGUIAR, Andréa Alcantara Lima; PAZ, Fernanda Ribeiro. A reforma do ensino médio: dualidade histórica entre escola de ricos e de pobres. In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2018, João Pessoa - PB, **Anais eletrônicos...** João Pessoa - PB, 2018. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4242-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTOS, Fábio Viana; ALMEIDA, Elenita Barbosa Souza. A implementação da BNCC no estado da Bahia: um olhar a partir dos municípios de Cordeiros e Itapetinga. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6778-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

SANTOS, Flávio Figueredo. **O “novo” ensino médio na Rede Estadual de Educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2021.

SILVA, Francisco Canindé. Na Base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **Revista Textura**, v. 22, n. 50, p.99-117, abr./jun. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FERNANDES, Alessandra Coutinho; Beato-Canato, Ana Paula Marques. Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular?. **Revista X**, v. 15, p. 09-17, 2020.

SOUZA, Fernanda Dione Sales de. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva sobre currículo e educação no ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 2020.

SOUZA, Alice Moraes Rego de; LOPES, Shayane França. MOVIMENTO PELA BASE, FUNDAÇÃO LEMANN... E O PROFESSOR?: parceiros (i)legítimos no debate sobre educação pública. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 1-28, 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, Brasília, p. 91-107, jan./mai. 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

TARTAGLIA, Leonara Margotto; SILVA, Erineusa Maria da. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-15, jan./dez. 2019.

TEDESCO, Silvia. Subjetividade e seu plano de produção. In: QUEIROZ, André; CRUZ, Nina Velasco e. (Org.). **Foucault hoje?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

TEIXEIRA, Elielson; MOREIRA, Marcos Alves. A tradução da BNCC do ensino médio no contexto baiano. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, 2020, Salvador - BA, **Anais eletrônicos...** Salvador - BA, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6671-TEXTTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf> Acesso em: 13 Abr 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão - Consepe. **Resolução nº 02/2020, de 18 de fevereiro de 2020**. Aprova o Regimento Interno do Fórum de Licenciatura e Formação dos Profissionais da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista: Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão - Consepe, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/02-2020-052125800-1583151365.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana L. Esquecer Foucault? **Pró-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, mai./ago., 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, c. 1, p. 113-140, mar./jun., 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE I

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

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES ESCOLARES

Este instrumento de pesquisa tem por finalidade coletar dados para a realização da pesquisa intitulada: **“BNCC E ROTINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE ALTERAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA BAHIA”**. Ao responder as questões abaixo, sua identidade será mantida em sigilo.

1. Qual o seu entendimento sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio?
2. Foi realizada alguma formação continuada, no nível da rede estadual, sobre a implementação da BNCC e do Novo EM? Como foi esse processo? Você conhece o DCRB?
3. O Colégio em questão, que foi escolhido como escola piloto para implementação do Novo EM no ano de 2020, atualmente está aplicando três currículos (a modalidade anterior, para o 3º ano, a modalidade das escolas piloto, para o 2º ano do NEM, e o novo currículo, de acordo com o DCRB para as turmas de 1º ano). Como você avalia o impacto na rotina da escola de três currículos distintos serem ofertados?
4. Dentro de sua área de conhecimento e atuação (humanas, exatas, natureza e linguagens) como você analisa os desafios de implementação desse novo currículo? Seja com redução de CH de disciplinas da base comum ou com a instituição de disciplinas do eixo formativo.
5. A proposta da BNCC, discursivamente, remete a uma formação de tempo integral, voltada para a formação do estudante como protagonista do processo de escolarização, além de trazer para a discussão a necessidade da escola em reduzir as desigualdades sociais e ampliar a inclusão social com ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Como você avalia esse discurso proposto pela BNCC? Considerando as atuais políticas públicas para a educação, é algo possível? Ou você considera a proposta da BNCC voltada para o tecnicismo e a formação para o mercado de trabalho?
6. Na sua opinião, quais são os principais impactos na rotina do colégio que a implementação que o Novo Ensino Médio trouxe para a realidade da escola?
7. Você percebe, de certa forma, uma redução de conteúdos importantes para o processo de escolarização dos indivíduos? Em quais aspectos e momentos?
8. Como você avalia toda a reestruturação do NEM na escola? Desde a utilização de livros didáticos únicos, priorizando a interdisciplinaridade, até a formação do professor, lecionando disciplinas que não possuem formação específica? Qual foi o impacto disso na rotina?
9. Como professor(a) qual o maior desafio no contexto da implementação do NEM?
10. Como você avalia a infraestrutura escolar para se adaptar ao NEM? Foi possível? Os recursos recebidos foram suficientes para a implementação do NEM? Criação de laboratórios, salas de estudo/leitura, reestruturação de biblioteca etc.
11. Algo mais a declarar?

Os autores da pesquisa agradecem sua colaboração.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a,

Convidamos o/a Sr/a para participar como voluntário da pesquisa intitulada “BNCC E ROTINA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE ALTERAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA BAHIA” cujo objetivo é analisar, em uma perspectiva pós-crítica da educação e sob a ótica das relações de saber e poder, o processo de reformulação curricular proposta pela BNCC e os impactos, na rotina em uma escola de ensino médio do Estado da Bahia, com a implementação do Novo Ensino Médio; além de identificar as alterações na rotina escolar com o Novo Ensino Médio apontado pela BNCC; compreender os impactos das alterações propostas pela BNCC na programação escolar de professores; e discutir os desafios da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública de ensino da Bahia no que se referem à infraestrutura, formação de professores e gestão educacional.

A BNCC é traduzida, por assim dizer, como um instrumento de normalização das relações entre os agentes do processo educacional, sejam professores, alunos, coordenação, gestão ou comunidade escolar no geral, devido ao fato que normaliza a formação de professores e alunos através da pedagogia das competências e habilidades. Dessa forma, é fundamental que seja discutido no âmbito das unidades escolares, ouvindo tais agentes educacionais sobre os impactos de uma nova proposta, pois, o currículo, é amplamente discutido nas academias, congressos, secretarias e ministérios de governo, mas é no processo de recontextualização da política curricular nas escolas que se enfrentam os maiores desafios. Tal fato ainda é agravado pela conjuntura de um país desigual e com realidades distintas, revelando a importância de um currículo multicultural e que valorize as diferenças.

Assim, no caso de aceitar fazer parte dessa pesquisa, o/a Sr/a responderá a uma entrevista (semiestruturada) direcionada por um roteiro contendo cerca de 10 (dez) perguntas, mas que não é fixo, permitindo ao entrevistado a possibilidade de dialogar com o entrevistador. Diante disso, nem o entrevistado nem o entrevistador ficam condicionados o roteiro. A entrevista será gravada em áudio e realizada individualmente, por um período de 30 minutos à uma hora.

Os locais e horários das entrevistas serão combinados previamente, respeitando vossa disponibilidade e preferência. Se for possível realizarmos presencialmente em momentos disponibilizados para o planejamento e prática pedagógica, conhecidos como AC. Diante do contexto pandêmico que atravessamos, caso haja impossibilidade da entrevista ser realizada presencialmente, considerando as questões epidemiológicas da doença do Covid-19, optaremos por realizá-la via plataforma digital google meet ou zoom. Pode-se inclusive, na ausência destas possibilidades, que o entrevistado tendo acesso ao questionário, redija ou grave em áudio o seu relato e encaminhe a pesquisador.

Vale ressaltar que o/a Sr/a não terá nenhum custo com a pesquisa, e os pesquisadores se comprometem a ressarcir eventuais gastos decorrentes da sua participação. Ressaltamos, ainda, que o/a senhor/a terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto o leve a qualquer penalidade.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. Sua participação será voluntária e é possível que se sinta constrangido ou desconfortável ao participarem da entrevista; se sinta com medo, vergonha, estresse, cansado ao responder às perguntas e com receio da quebra de anonimato.

Para evitar que isso aconteça, durante a realização do convite já apresentaremos os objetivos da pesquisa e a metodologia, para que fiquem cientes dos instrumentos que utilizaremos. Ademais, vamos apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que confirme a participação como informante da pesquisa.

O sigilo será garantido em todos os aspectos e momentos da entrevista. Caso o(a) senhor(a) não se sinta confortável em responder determinados questionamentos, as entrevistas poderão ser encerradas sem qualquer prejuízo. Para garantir e preservar sua identidade, o anonimato será garantido por questões éticas, assim, o nome dos participantes serão substituídos por nomes fictícios. Para garantir a fidelidade ao que foi relatado, as entrevistas serão gravadas, transcritas e devolvidas para que aos participantes possam dar anuência do conteúdo que foi registrado.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável. A qualquer momento, você pode desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento, pois sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo. As informações são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos sujeitos e sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Confirmaremos que o ambiente da entrevista será o mais confortável possível, e que se tratará de uma conversa informal, na perspectiva de evitar o cansaço e desconforto para o Sr/a. E caso aconteça, a sessão poderá ser retomada em outra data pré-agendada, caso queira, sem prejuízos de nenhuma maneira.

Por fim, intentamos produzir, por intermédio dessa pesquisa, dados para análises discursivas sobre a política curricular brasileira para o Ensino Médio com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as alterações no currículo aplicado nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Compactuamos com um pós-curriculo, defendido por CORAZZA, 2001. Um currículo de oposição às práticas universais, de currículo mínimo, como o proposto pela reforma do Ensino Médio realizada pela 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.

A pesquisa aqui proposta foi construída a partir de experiências e vivências profissionais de significativa relevância na luta por uma educação pública e de qualidade, acessível a todos. Para tanto, possui uma relevância acadêmica e social considerável: em um cenário pós virada conservadora que assola o país desde a deslegitimação de um governo eleito democraticamente, em 2016, que culminou com o processo de impeachment contra a ex-presidente Dilma Rousseff e posterior eleição do atual governo com desmontes contra a educação pública, seja em qualquer esfera, resistimos na ciência, pesquisando e mostrando para a sociedade o que, na maioria das vezes, não é visto em propagandas governamentais. Assim, a presente pesquisa, é, também, um manifesto contra uma educação tecnicista e de conteúdos mínimos.

Como pesquisador responsável por este estudo, comprometemo-nos em manter em sigilo todos os seus dados particulares para garantia da sua identidade, e esclarecemos que se o/a Sr/a vier sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Coloco-me à disposição para assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

Mais algumas coisas que o/a Sr/a pode querer saber sobre os seus direitos como participante.

Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

Mas se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: A pesquisadora responsável deverá lhe ressarcir estes custos.

E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

É obrigatório fazer tudo que o pesquisador mandar?

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sinta confortável a fazer.

Dá para desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao entrevistador.

Há algum problema ou prejuízo ao desistir?

R: Nenhum.

Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos, e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e materiais coletados?

R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética. Os meios de contato estão listados abaixo neste documento.

Autorização

Eu, _____, RG: _____, após a leitura deste documento e após ter tido a oportunidade de conversar com os(as) pesquisadores(as) para esclarecer minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar esse consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), do possível desconforto e da garantia de confidencialidade e de esclarecimentos, sempre que desejar. Confirmando ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas minhas dúvidas.

Diante do exposto, expresso minha concordância, de espontânea vontade, em participar desse estudo.

Assinatura do/a entrevistado/a

_____, Bahia, _____ de _____ de 2022.

CONTATOS IMPORTANTES

Nome: Ítalo Costa Vaz Santana (PESQUISADOR RESPONSÁVEL)

Endereço: Rua Prof César Freire, nº 77, Bairro Brasil, Vitória da Conquista/BA. CEP: 45051-3800

Tel.: (73) 98109-5358

E-mail: italo.santana49@nova.educacao.ba.gov.br

Nome: Reginaldo Santos Pereira (ORIENTADOR DA PESQUISA)

Endereço: Rua Hormindo Barros, 945, Casa 49, Candeias, Vitória da Conquista/BA. CEP: 45.029-094

Tel.: (77) 9.9191-0116

E-mail: reginaldousesb@gmail.com

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica na Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-Bahia. CEP: 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727/ E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira das 08:00 às 18:00

Declaramos, para fins de realização da pesquisa, que cumprimos todas as exigências acima elencadas, após obter, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do (a) declarante, qualificado (a) para a participação no estudo. Declaramos estar ciente de todos os deveres que competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis previstos nas resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa, competente.

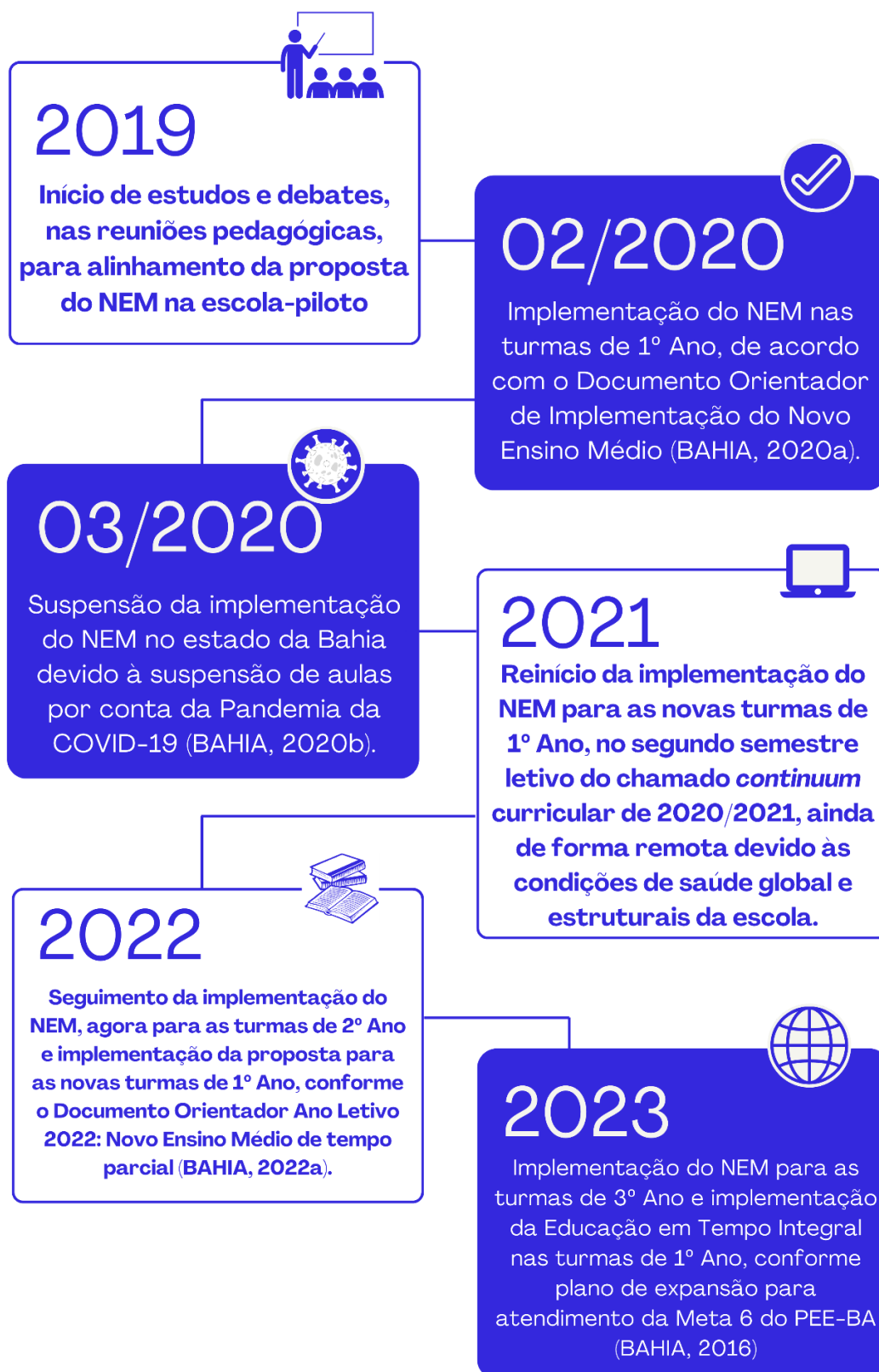
Ítalo Costa Vaz Santana UESB/PPGED
Pesquisador Responsável

Reginaldo Santos Pereira UESB/PPGED
Orientador da Pesquisa

Vitória da Conquista, 24 de março de 2022.

APÊNDICE III

Linha do tempo de implementação do NEM no colégio *lôcus* de pesquisa



ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BNCC E A ROTINA ESCOLAR EM TEOLÂNDIA/BA: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS ALTERAÇÕES, DESAFIOS E
IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: ITALO COSTA VAZ SANTANA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58911922.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.452.232

Apresentação do Projeto:

Do arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913095.pdf” é possível auferir as seguintes informações: “A BNCC intenciona proporcionar para a realidade escolar novos componentes curriculares, como, no caso do Estado da Bahia, a disciplina Projeto de Vida, que dialoga ainda com a cidadania. Discursivamente, argumenta estar compromissada com a educação integral e expõe ainda novas alterações, como a instituição de itinerários formativos e aumento de carga horária escolar. De outro lado, à medida que incorpora novas disciplinas, a proposta reduz carga horária das “disciplinas comuns” (como Geografia, Matemática, Língua Portuguesa) e flexibiliza em alguns pontos o processo de elaboração curricular, com vistas a permitir que o novo currículo apresente relevância para o contexto local das unidades de ensino. Assim, tal reformulação desafia, principalmente, as unidades de ensino espalhadas pelo país, pois exige reorganização, planejamento e aplicação da nova matriz curricular, considerando ainda as diferenças regionais das localidades na qual será aplicada. Tais reflexões fazem surgir um questionamento central que embasa esta proposta de investigação: Qual o impacto da BNCC na rotina escolar, nas práticas docentes e na gestão do Novo Ensino Médio? Assim, é fundamental entender como os professores irão planejar, lecionar e instigar os discentes a formularem, por exemplo, seus projetos de vida sem que haja uma formação docente específica. Como ocorrerão as alterações de conteúdos dos

componentes curriculares em decorrência da nova elaboração curricular? Quais os impactos dessa reestruturação na programação escolar docente? Quais são os desafios para gestão pedagógica e rotina escolar para implementação da BNCC? Nesta perspectiva, torna-se fundamental a realização de pesquisa empírica, com a realização de entrevistas e questionários aos agentes educacionais, no intuito de analisar as alterações que a reformulação curricular trouxe para o cotidiano escolar.” Como abordagem metodológica propõe-se: “(...)desenvolver, (...), uma pesquisa na área de educação, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com embasamento epistemológico pós-crítico. Para os procedimentos metodológicos e de análise de discurso, usaremos as relações de poder propostas por Michael Foucault, bem como os conceitos de biopolítica e governamentalidade.” “Serão entrevistados seis professores, dois de cada área (ciências humanas, exatas e natureza e linguagens), além do coordenador pedagógico do ensino médio e da gestão escolar.”

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador proponente, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos: Primário:

Analisar discursivamente o processo de reformulação curricular proposta pela BNCC e os impactos na rotina escolar do município de Teolândia, estado da Bahia, com a implementação do Novo Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

Identificar as alterações na rotina escolar com o Novo Ensino Médio apontado pela BNCC; Compreender os impactos das alterações propostas pela BNCC na programação escolar de professores;

Analisar os desafios da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio em uma escola estadual do município de Teolândia, estado da Bahia, no que se refere à infraestrutura, formação de professores e gestão educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o proponente esta pesquisa apresenta risco mínimo, detalhado da seguinte forma: “Desconforto e/ou constrangimento por participar da nossa entrevista por tratar de assuntos que envolvam o local de trabalho.” E acrescenta que: “O sigilo será garantido em todos os aspectos e momentos da entrevista. Caso o participante da pesquisa não se sinta confortável em responder determinados questionamentos, as entrevistas poderão ser encerradas sem qualquer prejuízo. Garantiremos que o local para realização das entrevistas seja o mais confortável possível . Para garantir e preservar sua identidade, o anonimato será garantido por questões éticas, assim, o nome dos participantes serão substituídos por nomes fictícios. Para garantir a fidelidade ao que foi relatado, as entrevistas serão gravadas , transcritas e devolvidas para que aos participantes possam dar anuência do conteúdo que foi registrado”. Quanto aos benefícios, destaca-se: “Intentamos produzir, por intermédio dessa pesquisa, dados para análises discursivas sobre a política curricular brasileira para o Ensino Médio com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as alterações no currículo aplicado nas escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Compactuamos com um pós-curriculo,

defendido por CORAZZA, 2001. Um currículo de oposição às práticas universais, de currículo mínimo, como o proposto pela reforma do Ensino Médio realizada pela 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.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913095.pdf 28/03/2022 15:31:28 OK

Projeto_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf 28/03/2022 15:30:22 OK

Folha_De_Rosto_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf 28/03/2022 15:28:24 OK

Autorizacao_CEDLTM_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf 28/03/2022 15:25:32 OK

TCLE_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf 28/03/2022 15:22:30 OK

Compromisso_Geral_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf 28/03/2022 15:21:59 OK

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa apresenta toda a documentação necessária à sua análise bem como TCLE condizente com o disposto na Resolução CNS 466/12 e Resolução CNS 510/16.

FICAR ATENTO APENAS PARA APRESENTAÇÃO DOS RELATÓRIOS:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 03/06/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913095.pdf	28/03/2022 15:31:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf	28/03/2022 15:30:22	ITALO COSTA VAZ SANTANA	Aceito

Investigador				
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf	28/03/2022 15:28:24	ITALO COSTA VAZ SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_CEDLTM_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf	28/03/2022 15:25:32	ITALO COSTA VAZ SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf	28/03/2022 15:22:30	ITALO COSTA VAZ SANTANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_Italo_Costa_Vaz_Santana.pdf	28/03/2022 15:21:59	ITALO COSTA VAZ SANTANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 06 de Junho de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia
Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))