UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO FIGUEREDO SANTOS

O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: PROCESSOS CURRICULARES EM MOVIMENTO NO NTE 09 – AMARGOSA

Vitória da Conquista - BA

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO FIGUEREDO SANTOS

O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: PROCESSOS CURRICULARES EM MOVIMENTO NO NTE 09 – AMARGOSA

Vitória da Conquista - BA

2021

FLÁVIO FIGUEREDO SANTOS

O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: PROCESSOS CURRICULARES EM MOVIMENTO NO NTE 09 – AMARGOSA

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

Linha de Pesquisa III: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic

Vitória da Conquista - BA

2021

FLÁVIO FIGUEREDO SANTOS

O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: PROCESSOS CURRICULARES EM MOVIMENTO NO NTE 09 – AMARGOSA

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic
Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
Membro Titular Interno
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Membro Titular Externo
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2021.

S235n
Santos, Flávio Figueredo.
O "*novo*" ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 - Amargosa. / Flávio Figueredo Santos, 2021.
124f.
Orientador (a): Drª. Daniele Farias Freire Raic.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 112 – 117.

1. Currículo - Política. 2. Novo ensino médio. 3. Proposta curricular baiana. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.
CDD: 375

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a **Deus**, por me conceder o saber necessário para concluir mais esse percurso formativo.

Aos meus pais, **Gerson** e **Elvira**, por sempre me apoiarem em meus sonhos e objetivos de vida, toda a minha gratidão a vocês, por estarem ao meu lado desde sempre.

Aos meus irmãos, **Fernanda** e **Geilson**, por estarem próximos e por auxiliarem-me nos meus processos de vida e formação, minha gratidão a vocês.

À Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic, **Dani**, orientadora deste estudo, que tive como a felicidade de tê-la como parceira nesse processo formativo. Seu olhar sensível fez-me ver a pesquisa como uma linda produção de diferença, diferença em mim. Obrigado pelos nossos momentos formativos e de vida. Levo suas palavras por toda minha trajetória.

À Profa. Dra. **Ester Maria de Figueiredo Souza**, por suas contribuições cuidadosas e potentes nos momentos de avaliação deste trabalho, é uma alegria sua presença nesse processo formativo. Agradeço, imensamente, à Profa. Dra. **Maria Roseli Gomes Brito de Sá**, por suas queridas palavras e pela avaliação criteriosa nos momentos de qualificação desta pesquisa.

Aos **participantes desse estudo**, meus colegas de profissão, coordenadores pedagógicos da Rede Estadual da Educação da Bahia, sem vocês, esse estudo não seria possível, meu muito obrigado. Espero que eu possa atender os anseios, que são de todos nós.

Agradeço aos **colegas do Colégio Estadual Fernando Presídio**, por compreenderem e possibilitar a feitura desse trabalho, em especial, à diretora Miriam e o vice-diretor Jocélio, que me acolheram e abraçaram-me desde o início do curso de mestrado, minha gratidão a todos vocês.

Ao **PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação**, da UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por proporcionar momentos de formação e desenvolvimento a partir das (in)tensas discussões expereciadas por mim, durante meu processo formativo.

Aos meus queridos colegas/amigos da turma PPGEd 2019-2021, em especial, da Linha de Pesquisa III – Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, em especial, a **Adriano, Ana Maria, João, Igor, Edmila, Lincoln, Priscila, Maria e Rubenailde**. Obrigado pelo carinho e apoio nesse nosso processo formativo.

Aos colegas do **NUFORDICC – Núcleo de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares**, pelos momentos de aprendizagem e trocas.

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

Gratidão!

“O otimista é um tolo. O pessimista, um chato.
Bom mesmo é ser um realista esperançoso”.

(Ariano Suassuna)

SANTOS, Flávio Figueredo. **O *"novo"* ensino médio na Rede Estadual de Educação da Bahia**: processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa. 2021. Orientadora Daniele Farias Freire Raic. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

RESUMO

O presente estudo tem 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. De abordagem qualitativa, serve-se da Cartografia, enquanto método, inspirado nas obras de Deleuze e Guattari, (2011a), cuja abordagem filosófica acompanha também a processualidade do objeto em estudo. Traz como dispositivo para a produção das informações a análise de documentos, o grupo dialogal (DOMINGUES, 2015) e as entrevista individuais (TEDESCO, *et. al.* 2016). Para o desenvolvimento deste estudo, apoio-me nos referenciais da Filosofia da Diferença, sobretudo, a partir das formulações de Deleuze e Guattari (2010; 2011a; 2011b; 2012). Quanto ao currículo, busca referências com Corazza (2001; 2013), Paraíso (2009; 2010); Lopes (2015) e, ainda, no tocante ao currículo e formação com Raic (2015), entre outros. Descreve as desterritorializações em que se encontrava o Brasil diante de um contexto político favorável às mudanças no contexto do Estado brasileiro, que resulta na publicação da MP nº 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017, a qual se apresenta como o marco legal indutor de reterritorializações curriculares no ensino médio brasileiro. Mapeia os agenciamentos sobre a proposta do "novo" ensino médio e, a partir dos documentos orientadores publicados pela Secretaria de Educação da Bahia, evidencia que estes se apresentam agenciados por documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Discute os processos de desterritorialização-reterritorialização que são vivenciados pelas escolas-piloto para um novo ensino médio na Bahia, e compreende que os documentos orientadores, a chegada de profissionais coordenadores pedagógicos e as formações oferecidas pela Secretaria de Educação se apresentam como uma série de desterritorializações-reterritorializações diante de um cenário de incertezas e desafios para o currículo do ensino médio. Nesta seara, o estudo indica que diante de um cenário desafiador cabem as redes e sistemas de ensino readequar seus cronogramas de alterações curriculares sobre o ensino médio considerando o cenário educacional desterritorializado diante das consequências atuais e futuras da pandemia mundial do novo coronavírus enfrentada no ano de 2020.

Palavras-chave: Desterritorialização-reterritorialização curriculares. **N**ovo Ensino Médio. Proposta curricular baiana.

SANTOS, Flávio Figueredo. **The "new" high school in the State Education Network of Bahia:** curricular processes in motion at NTE 09 – Amargosa. 2021. Orientadora Daniele Farias Freire Raic. 125 pages. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

ABSTRACT

The present study aims to map the processes of curricular deterritorialization-reterritorialization that took place between 2019 and 2020 that focus on pilot schools for a "new" high school in the context of the State Education Network of Bahia, in the context of NTE 09 - Amargosa . With a qualitative approach, Cartography is used as a method, inspired by the works of Deleuze and Guattari, (2011a), whose philosophical approach also accompanies the procedurality of the object under study. The analysis of documents, the dialog group (DOMINGUES, 2015) and the individual interviews (TEDESCO, *et. al.* 2016) are used for the production of information. For the development of this study, it supports the references of the Philosophy of Difference, above all, based on the formulations of Deleuze and Guattari (2010; 2011a; 2011b; 2012). As for the curriculum, he seeks references with Corazza (2001; 2013), Paraíso (2009; 2010); Lopes (2015) and, still, regarding the curriculum and training with Raic (2015), among others. It describes the deterritorializations in which Brazil found itself in the face of a political context favorable to changes in the context of the Brazilian State, which results in the publication of MP nº 746/2016 converted into Law nº 13.415/2017, which presents itself as the legal framework inducing of curricular reterritorializations in Brazilian high school. It maps the agencies about the "new" high school proposal and, based on the guiding documents published by the Bahia Department of Education, it shows that these are presented by official documents prepared by the Ministry of Education and the National Council of Education. It discusses the processes of deterritorialization-reterritorialization that are experienced by the pilot schools for a new high school in Bahia, and understands that the guiding documents, the arrival of professional pedagogical coordinators and the training offered by the Department of Education are presented as a series of deterritorializations -reterritorializations in the face of a scenario of uncertainties and challenges for the high school curriculum. In this area, the study indicates that in the face of a challenging scenario, the networks and educational systems are in a position to readjust their schedules of curricular changes on high school, considering the deterritorialized educational scenario in view of the current and future consequences of the world pandemic of the new coronavirus faced in the year of 2020.

Keywords: Bahian curriculum proposal. Desterritorialization-curricular reterritorialization. New High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia..... 28
Figura 2 – Território de Identidade – Vale do Jiquiriçá.....29
Figura 3 – Organização Curricular pela BNCC do Ensino Médio.....49
Figura 4 – Matriz Curricular Ensino Médio a partir da versão preliminar do DOI/BA de 2019.....64
Figura 5 – Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio.....68
Figura 6 – Matriz Curricular Novo Ensino Médio.....72
Figura 7 – As primeiras reações nas escolas-piloto, com base nos Coordenadores.....80
Figura 8 – Desafios para um "novo" ensino médio.....86
Figura 9 – Os principais impasses decorrentes da proposta curricular para um "novo" ensino médio.....92
Figura 10 – Composição do quadro de horários nas escolas-piloto.....94
Figura 11 – Mapa de casos confirmados de COVID-19 na Bahia.....99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Impressões frente aos enunciados do “novo” ensino médio.....46
Quadro 2 – O que falam os coordenadores sobre os movimentos (in)tensos de desterritotialização-reterritorialização.....78
Quadro 3 – Primeiras ações relatas pelos Coordenadores colaboradores.....81
Quadro 4 – Contexto de nomeação dos coordenadores pedagógicos pela SEC/BA.....83
Quadro 5 – Momentos formativos oferecidos pela SEC/BA.....88
Quadro 6 – Atuação do NTE 09 – Amargosa na reterritorialização curricular do EM.....93
Quadro 7 – Quadro Epidemiológico COVID-19 nos municípios do NTE 09 – Amargosa.....99
Quadro 8 – Ações pedagógicas realizadas pela SEC/BA no ano de 2020.....102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APLB-Sindicato	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CPM	Colégio da Polícia Militar
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DOI/BA	Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio Bahia
EB	Educação Básica
EC	Emenda à Constituição
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
GINEM	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio
GOV/BA	Governo da Bahia
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JP	Jornada Pedagógica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo Territorial de Educação
NTE 09	Núcleo Territorial de Educação 09 – Amargosa
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PFC	Plano de Flexibilização Curricular
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SM	Semana Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 AJUNTANDO OS PRIMEIROS ESTILHAÇOS INVESTIGATIVOS..... 15

1.1 AS PRIMEIRAS INSPIRAÇÕES *PESQUISANTES* 16

1.2 IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS 17

1.3 APROXIMANDO-NOS DOS CACOS SOBRE O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO 18

2 COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS: ESTILHAÇOS QUE SE AGENCIAM 23

2.1 DESENHO DO PAINEL: ESTILHAÇOS QUE AJUDAM A COMPOR UMA INVESTIGAÇÃO MULTICOR 24

2.2 ENCONTRO COM A CARTOGRAFIA: DEFININDO O MÉTODO DE PESQUISA . 25

2.3 *LÓCUS* DO ESTUDO: CORES E FRAGMENTOS EM UM TERRITÓRIO 27

2.4 APROXIMAÇÃO COM OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO: EM BUSCA DE CORES PARA O PAINEL MULTICOR 30

2.5 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES: BUSCANDO AS COLAGENS DAS PEÇAS 31

3 PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: ESTILHAÇOS AGENCIADOS NO BRASIL 35

3.1 COMPOSIÇÕES CONCEITUAIS: FAZENDO AS PRIMEIRAS COLAGENS 36

3.1.1 LINGUAGEM E ENUNCIADOS 36

3.1.2 TERRITÓRIO E DESTERRITORIALIZAÇÃO 38

3.2 TERRITÓRIO POLÍTICO EM ESTILHAÇOS: CENÁRIOS FECUNDOS PARA ALTERAR O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO 40

3.3 OS PRIMEIROS ESTILHAÇOS PARA UM *"NOVO"* ENSINO MÉDIO: DESTERRITORIALIZAÇÕES EM ANDAMENTO 44

4 AJUNTANDO CACOS E ESTILHAÇOS SOBRE O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NA BAHIA 52

4.1 CONTINUANDO A MONTAGEM DO NOSSO PAINEL: FRAGMENTOS QUE SE AGENCIAM 53

4.1.1 AGENCIAMENTOS 53

4.2 TERRITÓRIOS QUE SE AGENCIAM: DISCUSSÕES EM TORNO DE UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO BAIANO 56

4.3 AGENCIAMENTOS QUE AGEM SOBRE PROPOSTA CURRICULAR BAIANA 58

4.4 PROPOSTA CURRICULAR PARA UM *"NOVO"* ENSINO MÉDIO BAIANO 65

5 PAINEL COLORIDO: ASSENTANDO CORES E FRAGMENTOS SOBRE AS ALTERAÇÕES CURRICULARES PARA UM *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO NTE 09 – AMARGOSA 76

5.1 OS PRIMEIROS RELATOS SOBRE O PROCESSO DE ALTERAÇÕES CURRICULARES SOBRE O ENSNO MÉDIO BAIANO 77

5.2 PROCESSOS INICIAIS EM MOVIMENTO NAS ESCOLAS-PILOTO 80

5.3 RETERRITORIALIZAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 83

5.4 AS PROPOSTAS CURRICULARES DAS ESCOLAS-PILOTO PARA UM RETERRITORIALIZAR O ENSINO MÉDIO 84

5.5 FORMAÇÃO INSTITUCIONAL PARA APOIAR AS ESCOLAS-PILOTO 87

5.6 COMO AS ESCOLAS-PILOTO RECEBERAM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA UM "NOVO" ENSINO MÉDIO 90

5.7 IMPASSES DA PROPOSTA CURRICULAR BAIANA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS-PILOTO 91

5.8 ATUAÇÃO DO NTE 09 – AMARGOSA NO CONTEXTO DA RETERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO 93

5.9 RETERRITORIALIZAÇÃO CURRICULAR: AS ELETIVAS E SUAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS 94

6 NOVAS DESTERRITORIALIZAÇÕES EM CURSO: O CONTEXTO DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS 97

6.1 IMPACTOS DA COVID-19 NA RETERRITORIALIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO 98

7 CONTEMPLANDO O PAINEL COLORIDO: CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO 106

REFERÊNCIAS..... 109

DOCUMENTOS INVESTIGADOS E CITADOS 113

ANEXO A – CRONOGRAMA PARA A PRODUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA / ETAPA DO ENSINO MÉDIO, CONFORME DOI/BA (2020)..... 117

ANEXO B – CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, CONFORME DOI/BA (2020)..... 118

ANEXO C– CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, CONFORME RESOLUÇÃO CEE Nº 137/2019. 119

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO120

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMI-ESTRURADO PARA GRUPO DIALOGAL.....122

APÊNDICE C – ROTEIRO SEMI-ESTRURADO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUALIZADAS.....123

1 AJUNTANDO OS PRIMEIROS ESTILHAÇOS INVESTIGATIVOS

“Quantas cores são as cores da minha alma?

Cores frias, cores quentes.

Cores pardacentas, cores reluzentes.

São as cores que a minha alma sente”

[...]

(Liliana Jardim, ***As cores da minha alma****).*

1.1 AS PRIMEIRAS INSPIRAÇÕES *PESQUISANTES*

As cores da minha alma[1], de Liliana Jardim, nos afeta e remete à figura do mosaico, dada a sua diversidade de tons e formas, tal como vemos a multiplicidade de composições curriculares decorrentes dos movimentos do "Novo" Ensino Médio (NEM) na Bahia, apesar de seguirem orientações unificadas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) para as escolas estaduais de sua rede de ensino. Essa busca por conexão com a expressão artística nos ajuda a construir um percurso *pesquisante* criativo, buscando cartografar os processos de desterritorialização-reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidem sobre as escolas-piloto para um NEM no contexto da Rede Estadual de Educação da Bahia, no contexto do Núcleo Territorial de Educação, o NTE 09 – Amargosa.

Com Deleuze e Guattari (2010a, p. 208) dizemos que "a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras". E, a partir daí, procuramos inspiração na feitura de um mosaico, cuja origem milenar se deixa ver como uma técnica que reúne pequenas peças de diversos materiais e cores para formar figuras com as mais variadas ilustrações e expressões. Sua composição por colagens se dá pela junção de peças e materiais para a formação de um painel colorido, que nos desperta as mais variadas sensações, como nos dizem Deleuze e Guattari. Com essa metáfora, temos a intenção de deslocar alguns dos recorrentes componentes do mosaico para inspirar esse processo investigativo, num movimento em que cacos, fragmentos, estilhaços, recortes, pedaços são tomadas por empréstimos para a produção de "colagens" necessárias à construção do conhecimento.

De Raic (2015) capturamos o estilo de escrita que adotamos nesse texto, por apresentar conexões com o *eu*, enquanto singularidade *pesquisante*, e do *nós* no sentido de apresentar as diversas vozes que compõem os colaboradores deste estudo. No sentido da escrita, assim como fez Raic (*Ibidem*, p. 14), este texto está escrito "[...] ora em primeira pessoa do singular, como uma maneira de afirmar a singularidade que produzo em mim, ora em primeira pessoa do plural, por saber e dizer que sou legião". Para a autora, o uso do *eu* e do *nós* apresenta uma formulação atualizada. E, amparados em Meyer e Paraíso (2014, p. 44), nos aventuramos na pesquisa pós-crítica em educação, uma vez que esta é "aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação". Na

[1] *Luso-Poetas*. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=44729> Acesso em: mai. 2020.

subseção seguinte temos a intenção de apresentar as implicações e conexões que fazemos com nosso objeto de estudo.

1.2 IMPLICAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS

Durante o processo de investigação faço um diálogo com algumas das minhas[2] experiências de vida e de formação, buscando resgatar alguns traços do meu tempo de estudante como forma de compreender os meus modos vividos e experienciados no tocante à formação de Ensino Médio (EM). Minhas memórias me remetem a um modelo de educação que, agora, temos chamado corriqueiramente de "velho" ou "antigo" EM. Trazer essas memórias é importante para que eu possa produzir conexões necessárias às atualizações que ora faço na condição de profissional da educação, especificamente como coordenador pedagógico, envolvido com a articulação pedagógica do EM no processo de transição curricular para o NEM em uma escola de nível médio no interior baiano.

Cursei o EM, no período de 2009 a 2011, no Colégio da Polícia Militar – Professor Magalhães Neto, sediado na cidade de Jequié, com a educação escolar fundada nos preceitos da Polícia Militar da Bahia, os quais moldam e ajustam, disciplinarmente, as formas de convivência na escola. Para alguns autores e atores curriculantes[3] era, aparentemente, confortável aquele modelo de formação, cujas subjetividades modelizadas são confundidas com o princípio de igualdade. Esse modelo, ao ser implantado em 2006, no antigo Colégio Estadual Professor Magalhães Neto[4], tornou-se popularmente conhecido como CPM-Jequié, provocando uma série de discussões no meio educacional, diante da proposta militarista adotada na organização da escola.

---

[2] Por "minhas experiências de vida e formação" tenho a intenção de marcar a singularidade em mim presente, para relatar fatos que ajudam a compreender a implicação da pesquisa.

[3] Enquanto autores e atores curriculares destacamos os alunos, os professores, a instituição e a família.

[4] De acordo com informações do *site* da Polícia Militar da Bahia: "O Colégio da Polícia Militar, Unidade Jequié, nasceu com Colégio Estadual Professor Magalhães Neto, personagem baiano que continua emprestando seu nome ao colégio. Criado em 04 de julho de 2006 através do Decreto n.º 10.041, assinado pelo Exmº Sr. Paulo Souto, então Governador do Estado, publicado no Diário Oficial do Estado de 04 de julho de 2006, tendo como Secretário de Segurança Publica o Sr. Edson Sá Rocha, e como Secretária da Educação a Exmª Sr.ª Ananci Bispo Paim e Comandante Geral da Polícia Militar o Exmº Cel PM Antônio Jorge Ribeiro de Santana, tem como patrono o professor e médico José Maria Magalhães Neto". Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia. Polícia Militar da Bahia. Disponível em: < http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1855&Itemid=775> Acesso em: jul. 2020.

Naquele momento, eu não fazia questionamentos sobre a quantidade de disciplinas que eram ofertadas e, muito menos, às formas de trabalho didático de alguns professores. Somente agora, como profissional, percebo que a formação estava alinhada às políticas de currículo à época, e buscava, sobretudo para aquele momento, a aprendizagem dos conteúdos escolares, essenciais para aprovação em vestibulares e no desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa era a promessa de um futuro através da conclusão da formação de nível médio. Nessa direção, Krawczyk (2009, p. 764) afirma que "a escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc". Dessa afirmação de Krawczyk, percebo que os movimentos em busca de alterar os currículos do EM buscam transmitir mensagens às juventudes com promessas que muitas vezes dependem de fatores que perpassam os processos escolares.

Importa-me situar a passagem de um estado a outro, demonstrando no passado, estudante de nível médio, e na atualidade, coordenador pedagógico – com a responsabilidade de promover discussões em torno de um NEM numa escola estadual da Bahia. Essa passagem me mostra que "é este o paradoxo do presente: constituir o tempo, mas passar neste tempo constituído" (DELEUZE, 2015, p.83). Percebo que as práticas vividas na minha condição de estudante trazem elementos para o meu "presente". Sobre isso, Deleuze (2015, p. 84) deixa ver que "o passado não é o antigo presente, mas o elemento no qual este é visado". Utilizando de elementos do passado atualizados às experiências do presente, me proponho a fazer as conexões necessárias para estabelecer-me com o objeto de pesquisa que ora produzo, bem como com suas implicações em/no tempo.

1.3 APROXIMANDO-NOS DOS CACOS SOBRE O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO

Partimos da compreensão proposta por Corazza (2001) e Lopes (2015) para quem o currículo é linguagem, construída social e historicamente, para aproximar-nos dos cacos sobre o processo de alterações curriculares sobre o EM. Desta compreensão, buscamos os primeiros cacos que nos mostram o movimento de reconstrução de um currículo para o EM. Encontramos com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 3, indicações de estratégias sobre a instituição de um programa nacional de renovação do EM. Assim, avançamos no tempo cronológico e chegamos em 2016, momento em que o Brasil vivenciava um processo de ruptura política atravessado por tensões nos campos sociais, políticas e econômicas. A partir desse contexto, percebemos que o Estado Brasileiro iniciava

uma série de reformas nas políticas de Estado, entre elas, localizamos a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 que deu início ao processo de alterações curriculares sobre o EM brasileiro. Ferretti (2018, p. 26) nos diz que "a proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário". Ao final desse processo, desconsiderando as advertências das diversas entidades a MP é convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Sobre isso, Gonçalves (2017, p. 136) afirma que a lei "não apresenta mudanças apenas na organização do ensino médio; seu conteúdo traz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere à organização curricular e pedagógica do EM". Isso, para nós, requer continuados e profícuos debates.

Da emergência de alterações na formação da etapa final da Educação Básica (EB) concordamos com Paraíso (2009, p. 278) que assim nos diz: "criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil, e referências são necessárias em um currículo". E nesse sentido, com a finalidade de orientar as redes e sistemas de ensino para esse processo de mudanças, encontramos o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (GINEM), publicado pelo MEC com intenções de apresentar a proposta curricular e informar sobre os prazos para que as redes e sistemas de ensino adequem-se as modificações introduzidas pela legislação em vigor. Esse documento, citado por nós acima, estabelece que "todas as escolas brasileiras têm até 2 de março de 2022 para implementar[5] a carga horária mínima de 1.000 horas anuais" (BRASIL, 2018, p. 51).

Na direção de cumprir o que determina o MEC e a legislação educacional, o Estado da Bahia, através da SEC/BA publicou o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio Bahia (DOI/BA) com a finalidade de orientar sua rede de ensino sobre o processo de alterações curriculares para um NEM. O referido documento nos informa que 565 escolas-piloto baianas iniciariam o processo de flexibilização curricular em 2020 com as turmas da 1ª série do EM, com a intenção de por em prática a proposta curricular baiana no currículo escolar, expressa no DOI/BA, no período de transição que durará até 2023, conforme cronograma apresentado o mesmo documento.

[5] Embora saibamos que o termo "implementar" apareça em diversos momentos nos documentos oficiais, optamos por conduzir nossas discussões sobre a perspectiva das alterações curriculares em que é alvo o ensino médio brasileiro, reconhecendo assim, que há deslocamentos dessas políticas até a chegada nos espaços escolares.

Cientes de que as alterações do NEM ainda estão em curso e, portanto, que as discussões e ações estão em andamento para este processo, nosso estudo encontra-se tramado pelos processos de desterritorialização de um currículo chamado de "antigo" EM e nos movimentos de reterritorialização para um NEM a partir de uma (re)elaboração curricular que tem provocado dúvidas e inseguranças na Rede Estadual da , provocadas pelas alterações na legislação educacional. Entendemos, com Parnet (1996, p. 4), em entrevista com Gilles Deleuze, que "a noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte". Desterritorialização e reterritorialização acontecem simultaneamente, como nos afirmam Deleuze e Guattari (2012).

Diante do contexto nacional, no tocante aos movimentos em torno de um NEM na Bahia, as discussões tiveram início em 2016, como mostra a notícia publicada no *site* institucional da SEC/BA: *Reforma do Ensino Médio será discutida em Mesa Temática*[6]. Consideramos esta como umas das primeiras pistas do início das discussões sobre as novas alterações curriculares no território baiano. Todavia, o documento baiano produzido pela SEC/BA relata que vem realizando ações nos últimos dois anos (2018-2019) em vistas de "[...] difundir os dispositivos legais, fomentando o debate entre estudantes e educadores que atuam nas escolas, provendo instrumentos que possibilitassem as Unidades Escolares construírem um Plano de Ação com o máximo de autonomia" (BAHIA, 2020, p. 4).

O ano de 2020 se mostrou complexo e desafiador para o setor educacional diante da declaração[7] da Organização Mundial da Saúde (OMS) do surto pandêmico provocado pelo novo coronavírus, a COVID-19. Medidas de distanciamento foram decretadas por governantes com o intuito de conter o avanço dos casos de contaminação pelo novo vírus. Na Bahia, como uma das ações preventivas, foi publicado o Decreto Estadual n. 19.549, de 18 de março de 2020 que suspendeu aulas e atividades escolares por apresentarem altos riscos de contaminações, resguardando, assim, a comunidade escolar. Conforme estabelece o DOI/BA, a SEC/BA opta por iniciar os movimentos para objetivar sua proposta curricular nas escolas-piloto no ano de 2020, ano este marcado pelas ressonâncias da pandemia do novo coronavírus. Nesse contexto, as medidas de distanciamento social interromperam o processo

[6] *Reforma do Ensino Médio será discutida em Mesa Temática*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-sera-discutida-em-mesa-tematica> Acesso em: jun. 2020.

[7] *Folha informativa – COVID-19* (doença causada pelo novo coronavírus). OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. OMS – Organização Mundial da Saúde. Disponível em: < https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875> Acesso em: jul. 2020.

de vivência pelas escolas-piloto da proposta curricular baiana para um NEM, com o intuito de desenvolver ações de flexibilização curricular com as turmas de 1ª série do EM nas UE. Assim, a agenda em andamento do processo de alterações curriculares para um NEM foi afetado com esse processo de suspensão de aulas, e como consequência, os cronogramas da SEC/BA e MEC provavelmente precisarão de revisão em um momento oportuno.

Concordando com Veiga-Neto (2013, p.32) para quem "os problemas de pesquisa não estão vagando por aí, soltos no mundo e à nossa espera; eles têm de ser construídos, alimentados, tecidos, cultivados", sinto-me implicado com o objeto de estudo a partir do momento em que me incluo nesse processo, como coordenador pedagógico-pesquisador que faz e reflete sobre as proposições das políticas de currículo.

Diante dos atravessamentos que nos inspira a esta investigação, investimos no seguinte problema: *Quais 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?*

Temos por objetivo geral deste estudo *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.* É intenção desse estudo, em sua feitura é:

- Descrever os processos de desterritorializações-reterritorializações iniciados a partir das políticas para um "novo" ensino médio no Brasil;
- Mapear os agenciamentos que se destacaram a partir da proposta curricular para um "novo" ensino médio baiano;
- Discutir os processos de desterritorialização-reterritorialização decorrentes da proposta curricular para um "novo" ensino médio no contexto das escolas-piloto do Núcleo Territorial de Educação 09 – Amargosa.

Este estudo é tecido numa abordagem qualitativa de pesquisa, que para Macedo (2009, p. 89) é uma "aventura pensada" implicada pelo conhecimento historicamente acumulado, mas com espaços para o imaginário em criação. Para o autor, a pesquisa qualitativa "[...] é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar

alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados" (*ibidem*). Nesta direção, encontramo-nos com a Cartografia, inspirada em Deleuze e Guattari (2011a), para afirmarmos toda processualidade que se apresenta o objeto de pesquisa em sua construção.

Assumindo a cartografia como método de pesquisa, buscamos também através da pesquisa documental mapeamento dos documentos oficiais que dizem sobre o processo de alterações curriculares do EM, dentre eles, os elaborados pelo MEC e CNE, em nível nacional, e nas proposições da SEC/BA e CEE/BA, em nível baiano. Para a produção de nossas informações, encontramos no grupo dialogal e, no manejo cartográfico da entrevista, dispositivos potentes para a escuta das vozes encontradas nas escolas-piloto para um NEM. Para o desenvolvimento deste estudo nos apoiamos nos referenciais da Filosofia da Diferença, sobretudo, a partir das formulações de Deleuze e Guattari (2010; 2011a; 2011b; 2012). Quanto ao currículo, buscamos referências sobre currículo a partir de Corazza (2001; 2013), Paraíso (2009; 2010); Lopes (2015) e, ainda, no tocante ao currículo e formação com Raic (2015), entre outros.

Esse texto está organizado a partir das seções. Nesta primeira seção, ***Ajuntando os primeiros estilhaços investigativos,*** apresentamos as intenções do estudo. Com a segunda seção, ***Composições metodológicas: estilhaços que se agenciam,*** discutimos nossos direcionamentos metodológicos e relata o processo de aproximação com os colaboradores do estudo. Na terceira seção, ***Proposta curricular para o ensino médio: estilhaços agenciados no Brasil***, discutimos o contexto em que se fizeram as alterações curriculares do EM no Brasil e indicamos os primeiros movimentos de desterritorialização que se anunciaram. Na quarta seção, ***Ajuntando cacos e estilhaços sobre o "novo" ensino médio na Bahia,*** mapeamos publicações no *site* da SEC/BA e discutimos os agenciamentos que influenciam/influenciaram a produção do documento orientador para um NEM na Bahia. Na quinta seção, ***Painel colorido: assentando cores e fragmentos das escolas-plioto NTE 09 – Amargosa***, discutimos as re-ações da proposta curricular baiana no contexto da escolas-piloto e seus desdobramentos (in)tensos. Na sexta seção, ***Novas desterritorializações em curso: o contexto da pandemia do novo coronavírus,*** discutimos sobre as repercussões da pandemia no contexto educacional, em especial no caso da Bahia, disparando novas desterritorializações curriculares. Com a sétima seção, ***Contemplando o painel colorido: considerações em movimento,*** evidenciamos nossas considerações sobre a reterritorialização curricular sobre o EM diante de um cenário de desafios.

2 COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS: ESTILHAÇOS QUE SE AGENCIAM

"Conheci-o frágil, principiante
fortaleci-o
fortaleceu-me
fortalecemo-nos
Pedacinho a pedacinho
dia por dia
ano a ano
formamos um rico painel
desenhado por suores e dores
adornado de admirações mútuas
cristalizado por sensações tantas
enraizado pela terra-mãe
fincado no sal, no sol, no sim
multiplicidades
Mosaicos de nós".

*(Odonir Oliveira, **Era um ser em retalhos**)*

2.1 DESENHO DO PAINEL: ESTILHAÇOS QUE AJUDAM A COMPOR UMA INVESTIGAÇÃO MULTICOR

Com o poema[8] *Era um ser em retalhos* pensamos sobre o "pedacinho por pedacinho" que marca o *espaço-tempo* para o pensamento compor o percurso metodológico para a construção de um painel plural, multicor, como é a proposição que intentamos construir nesta investigação em sua processualidade. Daí, a opção pela metáfora do mosaico por ser "[...] a arte produzida através de pequenos cacos ou outros produtos. Desenhos criados variam em formatos, cores e motivos" (PANZOLO, 2014, p. 3). Interessa-nos uma composição multicor e assimétrica. Concordamos com Deleuze e Guattari (2010b, p. 207) quando estes afirmam que "o artista acrescenta sempre novas variedades ao mundo" e, então, com essa ideia em mente, assumimos que fazer pesquisa é também fazer arte.

A inventividade e a ousadia da expressão são características que queremos trazer para este trabalho, a partir dos componentes do mosaico. Na construção do mosaico são utilizados diversos materiais dentre os quais Panzolo (2014) cita: alicates, pinças, espátulas, cortadores de azulejos, pastilhas de vidro, porcelana ou azulejo, resina, apliques de cerâmica, produtos de assentamento como argamassa, rejuntes, colas, dentre outros. A partir dos itens que são utilizados para o mosaico, capturamos os sentidos que essas palavras indicam para a escrita acadêmica, utilizando-as metaforicamente para inspirar nossos títulos. Com essa captura, fazemos conexão com essa expressão artística para nos autorizar a propor uma composição~~,~~ que para Deleuze e Guattari (2010b, p. 227), "[...] é a única definição da arte. A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte".

No percurso dessa pesquisa e, apoiados em Meyer e Paraíso (2014, p. 37), dizemos que "participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos". Cientes disso, nos processos iniciais de investigação realizamos o estado da arte de caráter exploratório, que nos forneceu subsídios para a compreensão do objeto que se fazia. Ferreira (2002) define as pesquisas do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento" como de caráter bibliográfico que têm o desafio de mapear e discutir produções acadêmicas a partir da produção do conhecimento em diferentes épocas e lugares. Produções como a de Chagas (2019) nos faz refletir sobre a inclusão de notícias publicadas nos *sites* institucionais dos agentes governamentais, por apresentarem informações oficiais e ações realizadas; os estudos

[8] *Poesias Mãos que Sentem*. Um blog com fornadas de lirismo. Disponível em: < https://poesiasdemaosquesentem.wordpress.com/2018/07/26/mosaicos-cacos-coloridos/> Acesso em: jun. 2020.

de Lima (2019) nos aproximaram do percurso histórico feito pela autora, que contribui para a ampliação de olhares sobre o movimento de alterações curriculares no EM. Esses dois estudos nos ajudaram a capturar movimentos para construir nosso painel multicor, possibilitando-nos avançar na construção do nosso objeto de estudo, e experimentar pesquisas que potencializam nosso fazer em sua processualidade. Foi, então, nessas itinerâncias que aconteceu o nosso encontro com a cartografia.

2.2 ENCONTRO COM A CARTOGRAFIA: DEFININDO O MÉTODO DE PESQUISA

Muitas foram às experimentações metodológicas até nosso encontro com a cartografia. Como Tadeu (2002, p. 53) nos diz, o "[...] encontro é a palavra-chave. É só num encontro que um corpo se define". A partir daí, nos conectamos com o fazer *pesquisante* em composição com as definições da cartografia, em busca de traçar nosso *mapa* em composição com as diversas linhas que se abrem diante de um movimento de pesquisa.

A compreensão da cartografia perpassa pelo conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (2011a, p. 43), para quem um rizoma "[...] conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete, necessariamente, à traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos". Assim, o rizoma propõe uma forma de pensamento com fuga da linearidade e com aberturas ao encontro entre corpos, provocando-nos sensações.

A cartografia é um dos princípios do rizoma (princípio da cartografia e da decalcomania) o qual "não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou generativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda" (*ibidem*, p. 29). Ainda com os autores (*ibdem*) "o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga". Compreendemos, portanto, que fazer pesquisa é buscar múltiplas entradas e saídas, capturas e pausa. Sobre isso, Tedesco *et. al.* (2016, p. 94) diz que "o cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar".

Barros e Kastrup (2015, p. 56) afirmam que o método da cartografia "[...] tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades". Nesta direção, concordamos com Raic *et. al.* (2020, p. 5) quando estas nos afirmam que "a ideia de cartografia vem sendo apropriada pelas pesquisas em educação, as

quais se interessam muito mais pelos processos do que pelos fins em si mesmos". A atenção pelo processo toma-nos como parte fundamental deste estudo, e, seguindo o que preconiza Kastrup (2015, p. 38, *grifos da autora*), dizemos que "a atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (*letting go*)". Buscar olhar em diversas direções, buscar olhar caminhos ainda não percorridos, atentar às paisagens que são construídas são as nossas intenções *pesquisantes* passou a fazer parte de nosso desejo. Para compor esta investigação, nos apoiamos em Deleuze e Guattari (2011a, p. 30) quando estes, referindo-se ao mapa, ajudam-nos a pensar que "pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma mediação". A partir de Barros e Kastrup (2015, p. 59) compreendemos "[...] o caráter construtivista da atividade cartográfica, procurando apontar a dimensão coletiva desta construção".

Kastrup e Barros (2015, p. 76) destacam algumas características ligadas ao processo de investigação baseado na cartografia. Para as autoras, "em primeiro lugar, a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo"; em segundo lugar, as autoras nos dizem que a proposta de Deleuze e Guattari não se apresenta como uma abordagem histórica ou longitudinal, mas sim, geográfica e transversal. Kastrup e Barros ressaltam, ainda, a vinculação da cartografia no acompanhamento de processos de subjetivação, que ocorrem em uma configuração particular de elementos, força ou linhas em determinado campo social. Para Deleuze e Guattari (2011a, p. 30) "um mapa é uma questão de performance".

Com Kastrup e Barros (2015, p. 77), vimos que a cartografia "trata-se, então, de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação". Em nossa investigação, concordamos com Meyer e Paraíso (2014, p. 34), quando nos dizem que "traçamos, nós mesmos/as, nossas trajetórias de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, afetos". Com a cartografia compreendemos que "o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói" (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30). Diante deste aspecto, da construção do nosso *mapa* multicor, dizemos que

> as cartografias são sempre resultados parciais, lances de uma viagem em terras estrangeiras. É essa a potência que o cartógrafo quer alcançar, de sentir-se estrangeiro dentro da própria morada, ele que de porto em porto se vê em um tempo outro, que empurra, traveste, ora rasga e ora costura o mesmo e o faz diferir (REGIS; FONSECA, 2012, p. 273).

Ao nos aproximarmos de nossa "morada", como nos disseram Regis e Fonseca, iniciamos uma viagem com o intuito de buscar os diversos fragmentos que nos ajudam a compor nosso *mapa* arriscando-nos em aventuras, de chegadas e de partidas. Para essa aproximação, nos atentamos ao que Passos e Barros (2015, p. 31) nos dizem que "conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho".

A seguir, apresentamos o *lócus* de nosso estudo, com a finalidade de começarmos a construir nosso *mapa*, a partir de nosso campo geográfico e social.

2.3 *LÓCUS* DO ESTUDO: CORES E FRAGMENTOS EM UM TERRITÓRIO

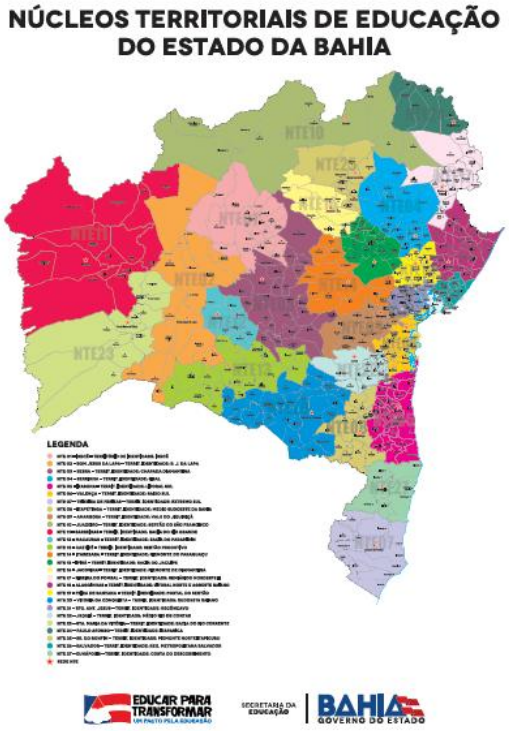
Situando o leitor, apresentamos inicialmente a organização por "territórios de identidade", termo utilizado pelo Governo do Estado da Bahia (GOV/BA), para organizar a sua gestão, utilizado para a definição de políticas públicas do Estado, como o caso da Educação. Cabe destaque a diferenciação dos termos *"território"*[9] utilizados pelo GOV/BA e pelo conceito de *"território"* formulado pelos autores da diferença, Deleuze e Guattari, que trabalharemos na Seção 3, deste estudo. O *"território"* para o GOV/BA parte de uma definição da Secretaria de Planejamento da Bahia que considera as particularidades do território baiano a partir do espaço físico e geográfico e considera os aspectos regionais, sociais, econômicos e ambientais da Bahia, onde buscam identificar os elementos de identidade, cultura e pessoas que vivem em dado território de identidade baiano.

A partir da adoção do termo "territórios de identidade" o Estado da Bahia, desde a Lei Estadual nº 10.705, de 14 de novembro de 2007, adota um modelo de organização com foco nas particularidades regionais do Estado para atuação governamental nas políticas públicas com foco na descentralização administrativa. Assim, esse modelo é adotado pelos órgãos governamentais do GOV/BA na descentralização dos serviços de suas políticas públicas, como é o caso na área das políticas de educação. A partir da organização pelos territórios de identidade, a SEC/BA organizou seu modelo descentralizado de gestão com 27 (vinte e sete)

[9] De acordo com a SEPLAN – Secretaria do Planejamento da Bahia, "O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial". Disponível em: < http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em: jul. 2020.

Núcleos Territoriais de Educação[10] (NTE) divididos entre o Estado, que tem como função representar a Secretaria na administração regional e desenvolver programas para fortalecer as ações da política pública de educação da Bahia. Abaixo, na Figura 1, apresentamos a divisão dos NTE por "território de identidade":

Figura 1 – Núcleos Territoriais de Educação do Estado da Bahia



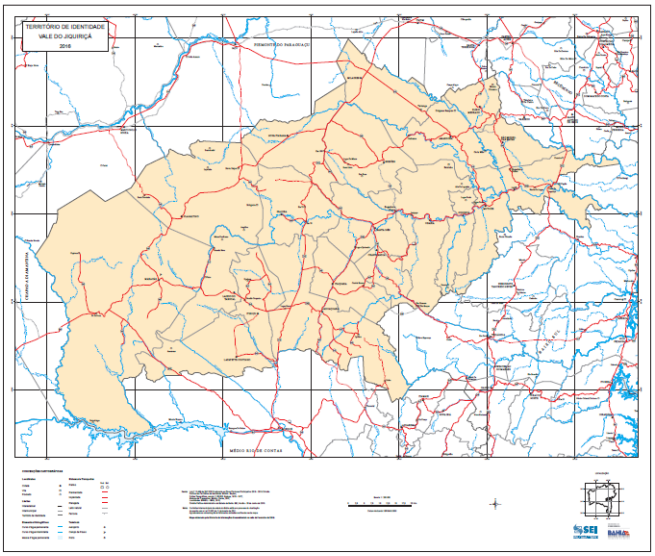
Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Gestão Territorial.

Com a apresentação do modelo de gestão administrativa territorial da SEC/BA com seus 27 NTE, voltamos nossa atenção ao NTE 09, com a sede na cidade de Amargosa, localizada a 242 km de Salvador, capital do Estado. A Figura 2, a seguir, destaca as cidades que compõem o NTE 09 – Amargosa, nominado de *Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá*[11] conforme um trecho do mapa da Bahia.

[10] "No total, são 27 núcleos, presentes em todos os Territórios de Identidade da Bahia, com as seguintes sedes: Irecê, Bom Jesus da Lapa, Seabra, Serrinha, Itabuna, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Amargosa, Juazeiro, Barreiras, Macaúbas, Caetité, Itaberaba, Ipirá, Jacobina, Ribeira do Pombal, Alagoinhas, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Santa Maria da Vitória, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim, Salvador e Eunápolis". Fonte: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-do-estado-cria-nucleos-regionais-de-educacao> Acesso em: jul. 2020.

[11] Para mais informações consultar: "Perfil Territorial. Vale do Jiquiriçá. Secretaria do Desenvolvimento Territorial. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Governo Federal. Elaboração: CGMA, mai/2015". Disponível em: < http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_188_Vale%20do%20Jiquiri%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A1%20-%20BA.pdf> Acesso em: jul. 2020.

Figura 2 – Território de Identidade – Vale do Jiquiriçá



Fonte: Mapa elaborado pela Diretoria de Informações Geoambientais. Governo do Estado da Bahia.

A partir do Decreto nº 15.806[12], de 30 de dezembro de 2014, as cidades que compõem a região são: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriça, Lafaiete Coutinho, Lagedo do Tabocal, Laje, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra. Desse quadro, as cidades citadas situam-se nos limites de atuação do NTE 09 – Amargosa, no aspecto de fornecer apoio na gestão territorial das Unidades Escolares (UE) da Rede Estadual de Educação da Bahia, que ofertam as modalidades e etapas que compõem a educação baiana.

Desse contexto apresentado, nos interessamos em estreitar o diálogo com os coordenadores pedagógicos que atuam em escolas de EM situadas no NTE 09 – Amargosa, que estão no processo de transição curricular para um NEM nas chamadas escolas-piloto, considerando o cronograma proposto pela SEC/BA para os processos de alterações curriculares para um NEM em sua rede de ensino. Em busca de montar nosso *mapa* multicor, apresentamos na subseção a seguir como nos aproximamos dos colaboradores da pesquisa.

[12] Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, Governo do Estado da Bahia. Disponível em: < http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014> Acesso em: jul. 2020.

2.4 APROXIMAÇÃO COM OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO: EM BUSCA DE CORES PARA O PAINEL MULTICOR

O processo de pesquisa tem início em 2019, momento este em que podemos acompanhar as discussões incentivadas pela SEC/BA com vistas a atender as alterações curriculares introduzidas pela Lei nº 13.415/20107, e assim, motivar sua rede de ensino a debater o tema. O início das discussões envolvendo as escolas estaduais foi intensificado com a chegada dos profissionais nomeados[13] no último concurso promovido pelo GOV-BA para a SEC/BA, cobrindo os espaços de trabalho até então vagos no contexto das escolas estaduais. Referimo-nos especialmente a função de coordenação pedagógica, uma vez que poucas escolas estaduais possuíam esses profissionais em seus quadros. A nomeação ocorreu em duas etapas no ano de 2019, sendo a primeira realizada em 16 de janeiro, nomeando professores/as de diversas áreas do conhecimento e coordenadores pedagógicos; mas, só em 01 de fevereiro ocorreu à segunda etapa de nomeações dos demais aprovados, sendo nesta lista, apenas os coordenadores pedagógicos.

Sendo assim, o NTE 09 – Amargosa, recebeu em seus quadros 22 (vinte e dois) coordenadores pedagógicos que seriam lotados nas escolas situadas na área de abrangência deste núcleo. Os novos servidores iniciaram suas atividades no contexto da Semana Pedagógica 2019, que tinha como tema *"Pilares para a garantia do direito de aprender: currículo, formação, acompanhamento e avaliação"*. Conforme a notícia publicada no site institucional da SEC/BA, intitulada *"Educadores planejam ano letivo da rede estadual durante a Semana Pedagógica 2019*[14]*",* percebemos que esse foi o momento em que a Rede Estadual se reuniu para planejar o ano letivo que se iniciava. Segundo a referida notícia, as discussões em torno do NEM estavam presentes na programação encaminhada pela SEC/BA às escolas para as atividades de planejamento do ano letivo de 2019.

Nesse movimento da recém-chegada dos coordenadores pedagógicos, estavam avançando os agenciamentos em torno de um NEM na Bahia, momento este que a SEC/BA iniciou seu cronograma formativo, no ano de 2019, para os profissionais que atuavam escolas-piloto. Esses momentos consistiam em propor discussões e orientações sobre os procedimentos sobre o novo modelo de formação baiano sob orientação da Secretaria com

---

[13] Para mais informações sobre o processo seletivo do Concurso SAEB/SEC – BA. Disponível em: < http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/concursos/sec/2018/professor-e-coordenador-pedagogico-2017> Acesso em: nov. 2020.

[14] "*Educadores planejam ano letivo da rede estadual durante a Semana Pedagógica 2019".* Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/educadores-planejam-ano-letivo-da-rede-estadual-durante-semana-pedagogica-2019> Acesso em: nov. 2020.

informações unificadas para sua rede de ensino. Nesse contexto das formações, nós fomos nos aproximando (eu e meus colegas coordenadores) e ampliando a rede de contatos com os coordenadores pedagógicos das escolas-piloto que têm como uma das funções discutir com a comunidade escolar as alterações curriculares no contexto das escolas que atuam, de acordo com as orientações da SEC/BA.

Esses contatos foram ficando cada vez mais frequentes ao passo que aconteciam os momentos formativos proporcionados pela SEC/BA (discutiremos na seção 5 a percepção dos colaboradores do estudo sobre esses momentos) para o grupo de coordenadores pedagógicos das escolas-piloto, permitindo-nos compartilhar os mesmos movimentos das informações, que se faziam "novas", das orientações recentes e de ações para a promoção de uma reterritorialização curricular. Além dos encontros oficiais, nós tínhamos que lidar com a circulação de notícias encaminhadas nos grupos de *Whatsapp*[15], e com isso, as informações vindas dessa fonte geravam tensões ao grupo de coordenadores recém-nomeados.

Experienciar esse processo enquanto pesquisador implicado contribuiu para que eu captásse os fluxos dos acontecimentos. Para Macedo, "[...] assumir como pesquisador o trabalho com a implicação é, ao mesmo tempo, constituir um processo de autorização profundo, emancipador, no sentido de constituir-se autor(es) da sua própria condição" (MACEDO; DE SÁ, 2018, p. 335). Desse contexto implicado, sentimos a necessidade de buscar dispositivos de pesquisa que nos auxiliassem na tarefa de compreender o percurso *pesquisante* em andamento.

2.5 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES: BUSCANDO AS COLAGENS DAS PEÇAS

Diante dos contatos realizados com o campo de investigação e com os colaboradores, nos aproximamos de Foucault (1996, p. 244) quando este diz que um dispositivo é caracterizado por "[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas". A partir do dialogo realizado com o autor, vimos que o dispositivo opera em meio às

[15] "WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> Acesso em: jul. 2020.

significações dos contextos em que são atribuídos, fazendo-nos ver as condições em que tal discurso fora forjado e alimentado diante de um campo social.

Ainda sobre dispositivo, Hur (2012, p. 21, *grifos do autor*), a partir da leitura da obra de Deleuze, afirma que "o dispositivo pode ser entendido como uma máquina de produção de discursos e de ações-relações, em que se faz 'falar' e se faz 'ver', produzindo enunciações, visibilidades distintas, acontecimentos e modos de ser". Para nós, os dispositivos, no contexto *pesquisante*, nos fazem ver as informações a partir de uma realidade, de um contexto muito próprio de produção, de um contexto agenciado por fatores externos e internos. Diante dessas definições, buscamos dispositivos que pudessem auxiliar a *escutar* as diversas vozes que dizem sobre o processo de alterações curriculares sobre o NEM, ainda em andamento na Rede Estadual de Educação da Bahia, até a feitura desse estudo. Ressaltamos que por conta do contexto pandêmico provocado pela COVID-19, realizamos as interações com os colaboradores utilizando ferramentas de videoconferência via *Meet Google*[16] por conta do distanciamento social promovido pela pandemia do novo coronavírus, desencadeada em 2020.

A partir dos dispositivos disponíveis, utilizamos inicialmente do grupo dialogal inspirados nas orientações de Domingues (2015). Referindo-se a uma proposta de cooperação entre os colaboradores, este dispositivo:

> [...] constitui-se em uma estratégia para o traba\.lho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos (DOMINGUES, 2015, p. 170-171, *grifos da autora)*

O grupo dialogal possibilitar a inserção do pesquisador no contexto das discussões, como a figura de coordenador das discussões, como aponta Domingues (2015). De posse dessas orientações metodológicas, foi proposto um primeiro encontro buscando a adesão dos colaboradores do estudo e, na ocasião, apresentamos nossos objetivos e abrimos um canal de dialogo com o grupo. Nesse encontro, contamos com a colaboração de 15 coordenadores pedagógicos, quando foi apresentado um roteiro semiestruturado para mediar às discussões, conforme apresentamos no Apêndice B. Dos quinze participantes, registramos falas de apenas dez, os quais interagiram com as questões apresentadas, sendo essas falas transcritas para ampliar nosso repertório investigativo. Depois desse encontro nomeamos nossos

[16] "Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat". Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet> Acesso em: jul. 2020.

colaboradores da seguinte forma: *Coordenador Azul; Coordenador Verde; Coordenador Amarelo; Coordenador Vermelho; Coordenador Rosa; Coordenador Laranja; Coordenador Cinza; Coordenador Branco; Coordenador Coral* e *Coordenador Lilás*, para fazer lembrar os ladrilhos coloridos de um mosaico.

Após a ocorrência do grupo dialogal sentimos a necessidade de aprofundar aspectos apresentados por nossos colaboradores, foi quando encontramos o dispositivo do manejo cartográfico da entrevista apresentado por Tedesco *et. al.* (2016). Nesta direção, a entrevista, corresponde "[...] a um procedimento privilegiado de acesso imediato à experiência em toda sua extensão" (*ibidem*, p. 96). Em busca da ampliação da escuta e dos olhares, esse dispositivo nos permite ver que

> a entrevista na cartografia não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo dito, e sim acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação (TEDESCO, *et. al.*, 2016, p. 97).

Do exposto, o manejo cartográfico da entrevista busca acessar o conteúdo de produção das falas, assim, registrando a experiência diante dos fatos que são discutidos/narrados. Concordamos com Tedesco *et. al.* (2016, p. 108) quando nos dizem que "as perguntas funcionam mais como um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir". A partir de nossa necessidade de aprofundar as questões de interesse a esse estudo, decidimos por realizar entrevistas com os coordenadores pedagógicos que atuavam em escolas-piloto por apresentarem informações relativas aos movimentos realizados em torno da proposta nascente para o EM baiano.

Realizamos a entrevista individualizada, seguindo as orientações de Tedesco *et. al.* (2016) com cinco profissionais que aceitaram o convite para falar e refletir sobre as questões do nosso roteiro semiestruturado (Apêndice C). E foram nomeadas da seguinte forma: *Coordenador Rosa; Coordenador Laranja; Coordenador Coral*; *Coordenador Lilás e Coordenador Turquesa.* É necessário dizer que em relação aos dois dispositivos utilizados, o colaborador *Coordenador Turquesa* participou apenas da entrevista individualizada. Os demais colaboradores elencados no momento das entrevistas individuais participaram dos dois momentos de produção de dados desta investigação. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice A, nos comprometemos em manter a confidencialidade dos participantes, respeitando os preceitos éticos que regem o fazer científico.

Barros e Barros (2016, p. 182) nos apresentam a problematização como fundamento da análise no contexto das pesquisas cartográficas e orientam que “ela não é uma etapa a ser realizada apenas no final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações”. Essa compreensão nos conecta a Macedo (2009, p. 91) para quem “[...] teoria e empiria engendram um diálogo (in) tenso que tende a vivificar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente”. Nesse contexto, buscamos na feitura de nossa investigação expressar nossas compreensões sobre o objeto em estudo a partir das conexões que são feitas com a teoria e com os dados empíricos, formando assim, um painel coloridos com contribuições múltiplas e criativas.

3 PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: ESTILHAÇOS AGENCIADOS NO BRASIL

"Soubesses, oh anjo de mim,
sentir-me os perfumes
calar-me a voz
beber-me de cores
sugar-me de flores
desenhar-me a pele cegamente
embrenhar-me de néctares
emprenhar-me de meles simples
Soubesses tu que cor
têm meus medos
têm meus segredos
têm meus degredos
Soubesses tu de meus recortes
de florestas
de rios
de cachoeiras
de serras
Soubesses tu, anjo de mim,
da colagem de meus cacos
do desenho dos meus músculos
do brilho dos meus olhos
do verniz na minha imagem interna
mosaicos
Soubesses tu ..."

(Odonir Oliveira, ***Recortes Líricos****).*

3.1 COMPOSIÇÕES CONCEITUAIS: FAZENDO AS PRIMEIRAS COLAGENS

O poema *Recortes Líricos*[17], de Odonir Oliveira, inicia esta seção conduzindo-nos a interessantes reflexões sobre a metáfora do mosaico, em meios aos recortes e às colagens viventes. Esses recortes e colagens fazem parte de uma composição múltipla em torno da formação de um painel colorido diante das inúmeras conexões que realizamos aqui. Buscamos na formação do nosso painel multicor composições teóricas que ajuda-nos a fazer as interlocuções com os conceitos da filosofia da diferença para este estudo, como já o dissemos. Reconhecemos que se trata de um dialogo (in)tenso com conceitos formulados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscando a compreensão do meio, do fronteiriço, em fluxos rizomáticos.

Desse contexto colorido que se apresenta, fazemos conexão com os conceitos de *linguagem* e o *enunciado* a fim de compreendermos a função da linguagem enquanto produção de sentidos e significados, produzindo muitas vezes palavras de ordem. Nesse mesmo movimento de discutir os conceitos, buscamos a um dialogo com as formulações sobre *território* que se apresentam como lugares múltiplos e abertos aos encontros.

A seção em tela tem como objetivo descrever os processos de desterritorializações-reterritorializações que conseguimos mapear, iniciados a partir das políticas para um "*novo"* ensino médio no Brasil, como apresentaremos a seguir.

3.1.1 Linguagem e Enunciados

Interessa-nos fazer conexão com o pensamento de Deleuze e Guattari (2011b, p. 13) no tocante à linguagem, quando os autores nos dizem que "a linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda". A linguagem, de acordo com os autores, tem atribuições de emitir, receber e transmitir palavras de ordem em determinados contexto no campo social. Afirmam que "a linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer" (*ibidem*, p. 12). Santos (2014, p. 86) nos diz que "[...] o insumo da linguagem é a palavra de ordem. O objetivo do falante é ser obedecido. A ordem não seria, portanto, apenas um traço ilocucionário, mas a própria essência que marca a linguagem".

[17] *Poesias Mãos que Sentem*. Um blog com fornadas de lirismo. Odonir Oliveira. Disponível em: < https://poesiasdemaosquesentem.wordpress.com/2018/07/26/mosaicos-cacos-coloridos/> Acesso em: jul. 2020.

Através da linguagem são externados os elementos para a produção de determinados contextos "a linguagem é então definida aqui como comunicativa mais do que como informativa, e é essa intersubjetividade, essa subjetivação propriamente linguística, que explica o resto, isto é, tudo aquilo que fazemos existir ao dizê-lo" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 16). Nesse lugar de produção, "a linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento" (*ibidem*, p. 17). Conforme nos apresenta Santos (2014), o elemento da linguagem é a palavra de ordem, e nesse aspecto, a palavra de ordem cumpre a função de transmissão de mensagens dentro do campo social. Nesse sentido,

> a palavra de ordem subjaz como a fonte ilocucionária da linguagem atrelado aos pressupostos implícitos dos atos de fala, expandindo-se desde os comandos expressos – "faça isso!" – àquilo que poderia ser costumeiramente interpretado como uma mera informação – uma notícia de jornal traz consigo a palavra de ordem: "adote esse ponto de vista" (SANTOS, 2014, p. 87-88).

Dos argumentos de Santos compreendemos que a palavra de ordem exerce uma função expressa para que o receptor da mensagem possa fazer cumprir os ditames que são utilizados no contexto da linguagem, ainda que não o faça com fidelidade. Para os autores as palavras de ordem se apresentam "[...] mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele" (DELEUZE; GUTTARI, 2011b, p. 17). De acordo com Deleuze e Guattari (2011b), as palavras de ordem não remetem apenas sobre os comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados, como uma forma de "obrigação social". Assim, nos dizem que "uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem. A linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento" (*ibidem*, p. 17).

Concluímos, a partir de então, que a linguagem exerce a função de transmissão de mensagens que agenciam determinado campo social a partir de um conjunto de enunciados apresentados pelas palavras de ordem. Deleuze e Guattari (2011b, p. 13) dizem que "a informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos". Diante desse contexto, as palavras de ordem agenciam as informações e em consequência, utilizam a linguagem como entremeio, e assim, "a linguagem é um mapa e não um decalque" (*ibidem*, p. 14). A linguagem, então, como mapa e como prática social, se produz e é produzida em movimentos incertos e

imprecisos, capazes de produzir diferentes e múltiplos enunciados. Sobre os enunciados, temos que

> um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos, com atos imanentes ou transformações incorpóreas que ele exprime, e que vão introduzir novos recortes entre os corpos. A verdadeira intuição não é o juízo de gramaticalidade, mas a avaliação das variáveis interiores de enunciação em relação ao conjunto das circunstâncias (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 24).

Deleuze e Guattari (2011b, p. 22) nos dizem que "alguém pode gritar 'decreto a mobilização geral'; esta será uma ação de infantilidade ou de demência, e não um ato de enunciação, se não existir uma variável efetuada que dê o direito de enunciar" (*grifos dos autores*). A linguagem tem função, muitas vezes, de significar as palavras, induzindo-as à ordem, com o intuito de transmitir as informações para determinado campo social, instruindo e delimitando os atos a serem executados por interlocutores.

Trazer a linguagem para essa discussão é criar possibilidades conceituais para a compreensão do próprio currículo, como veremos ao longo do texto.

3.1.2 Território e Desterritorialização

Dois termos caros a filosofia da diferença, em especial para os autores Deleuze e Guattari, são os conceitos de "desterritorialização" e "reterritorialização". Avançar na compreensão do que se concebe enquanto "território" é essencial para esse trabalho.

> *Territorialidade/desterritorialização/reterritorialização:* a noção de território é entendida aqui num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323, *grifos dos autores*).

O território diz sobre um lugar vivido, onde os seres constituem relações nos mais variados espaços, sejam eles profissionais, familiares, etc. Sobre isso, Zourabichvili (2004) nos diz que o conceito de território é inspirado antes na etologia[18] do que na política, implicando o estudo do espaço, avançando na delimitação da ideia de um lugar geográfico.

[18] Significado de etologia "Os etologistas estudam os comportamentos instintivos, tais como corte, acasalamento, e cuidado com os filhotes. Também estudam como os animais se comunicam, e como estabelecem e defendem seus territórios". Disponível em: < https://www.dicio.com.br/etologia/> Acesso em: dez. 2020.

Deleuze e Guattari se utilizam das descrições sobre a vivência do mundo animal, seus *habitat* naturais, e desse processo capturam os conceitos e deslocam para âmbito filosófico. Deleuze e Guattati capturam esse conceito da etologia e transportam para as formas diversas em que construímos nossos territórios, numa sociedade dada, a partir dos agenciamentos que, através da linguagem, moldam comportamentos e relações. Do conceito de "território" enquanto espaço onde se desenvolvem e constituem as relações estabelecidas e negociadas para a sociedade, Guattari e Rolnik (1996, p. 323) nos fazem ver que "o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir". A desterritorialização apresenta-se como um processo de ruptura, em que um acontecimento agenciado rompe com a sequência que estava até então estabelecida, em um determinado território existencial.

Guattari e Rolnik (1996, p. 323) ainda nos falam que "a reterritorializaçao consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante". Nesse aspecto, aquele que se desterritorializa, por questões de ruptura, operadas a partir das linhas de fuga, busca meios para se reterritorializar, ou seja, encontrar formas outras de se recompor, de se reorganizar diante dos fatos vivenciados no plano de imanência. Território é agenciamento, e assim, concordamos com Haesbaert e Bruce (2002, p. 12-13) quando dizem que "os agenciamentos extrapolam o espaço geográfico, por esse motivo o conceito de território dos autores [Deleuze e Guattari] é extremamente amplo, pois, como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado".

Diante da compreensão de que o território é um agenciamento, Haesbaert e Bruce (2002, p. 13, *grifos dos autores*) nos falam que a criação dos territórios "[...] se dá através de agenciamentos, os quais devemos reconhecer em primeiro lugar, que estes são de dois tipos: agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos de corpos (ou de desejo)". Nos processos de agenciamento e da compreensão das formas que esses agenciamentos operam, atravessados pela linguagem e suas palavras de ordem, os enunciados constroem os territórios. Assim, Deleuze e Guattari (2011b, p. 18, *grifos dos autores*) nos dizem que "o caráter social da enunciação só é intrinsicamente fundado se chegamos a mostrar como a enunciação remete, por si mesma, aos *agenciamentos coletivos"*.

Concordamos com Haesbaert e Bruce (2002, p. 14): "Deleuze e Guattari afirmam que a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis. Se há um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização". Desta feita, os

territórios passam por alterações, se reterritorializando em outras dimensões e formas existenciais. De posse desses conceitos, fazemos conexão com nosso referencial teórico para buscar uma composição que nos apresente os fragmentos potentes que dizem sobre as alterações na formação de EM no Brasil.

3.2 TERRITÓRIO POLÍTICO EM ESTILHAÇOS: CENÁRIOS FECUNDOS PARA ALTERAR O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Partindo das discussões sobre linguagem, enunciado e território, avançamos em nossa investigação para buscar estilhaços sobre o contexto político que se instalou favorável a uma reterritorialização curricular em torno do EM brasileiro. Ribeiro (2018, p. 58) faz ver que "o governo estava perdendo rapidamente a sustentação" uma vez que enfrentava uma relação de tensão com Congresso Nacional por conta, dentre outras situações, pela falta de dialogo da presidente com a casa legislativa. Completa Ribeiro (*ibidem*) "Dilma também perdera o apoio da sociedade". Diante do cenário desfavorável, para a então presidente reeleita, e com a crescente insatisfação instalada no país, Ribeiro (2018, p. 58) diz que "quem votou em Dilma em 2014 estava decepcionado. Já alguns líderes da oposição – não todos, talvez nem a maioria – viram naquele momento a chance, mesmo ao custo de ferir a democracia, de retirá-la da Presidência". Então,

> depois de passar por polarizadas eleições em 2014, com apoio das grandes elites empresariais (inclusive midiáticas) houve um processo de impeachment, que culminou na derrubada da presidenta Dilma Rousseff em 2016, podendo ser considerado um golpe jurídico-parlamentar que objetivava um aprofundamento do neoliberalismo (PROTASIO, 2019, p.91, *grifos do autor*).

Desse movimento político brasileiro, tensões em torno da sociedade foram largamente emergindo, como destaca Renato Janine Ribeiro:

> Em junho de 2013, quando aconteceram as grandes e inesperadas manifestações de rua, eu as interpretei como um fenômeno que criava uma nova agenda para a democracia brasileira. Afirmei que tínhamos tido três agendas: primeiramente, a democratização realizada em 1985; depois, a da estabilização da moeda, em 1994; por fim, a da inclusão social promovida à política definitiva de Estado, desde 2003. À época das manifestações, parecia que não se poderia retroceder com relação a essas agendas. Estava ainda por se completar a terceira, a da inclusão social, porque a miséria no Brasil é obra de quinhentos anos de história e não se desfeita em pouco tempo. Mas, em 2013, surgiu esta nova agenda, a quarta: a da qualidade dos serviços públicos (RIBEIRO, 2018, p. 30-31).

As manifestações sociais ocorridas em 2013, no Brasil, merecem destaque a partir do momento em que esses movimentos buscam reivindicações por pautas que influem na vida da

população brasileira. Scherer-Warren (2014, p. 417) fala de "[...] uma história de manifestações nas quais a juventude ou os estudantes foram protagonistas relevantes ou principais". A autora ainda completa: "a juventude é, e historicamente tem sido bastante idealista e, muitas vezes, quer mudar o mundo, o sistema político e relações do cotidiano" (*ibidem*). No contexto da cidade de São Paulo, "os jovens foram às ruas naquele ano pedindo o passe livre, o que significa: transporte público bom e barato. Exigiam que o poder público cumprisse uma de suas tarefas essenciais" (RIBEIRO, 2018, p. 31).

Rapidamente, as manifestações criaram um espaço propício para reivindicações sobre outros serviços públicos prestados à sociedade: saúde, educação, habitação, entre outras políticas públicas. Chauí (2013), em texto publicado na revista *Teoria e Debate*, reflete sobre as manifestações. Para ela,

> O estopim das manifestações paulistanas foi o aumento da tarifa do transporte público e a ação contestatória da esquerda com o Movimento Passe Livre (MPL), cuja existência data de 2005 e é composto por militantes de partidos de esquerda. Em sua reivindicação especifica, o movimento foi vitorioso sob dois aspectos: 1. conseguiu a redução da tarifa; 2. definiu a questão do transporte público no plano dos direitos dos cidadãos e, portanto, afirmou o núcleo da prática democrática, qual seja, a criação e defesa de direitos por intermédio da explicitação (e não do ocultamento) dos conflitos sociais e políticos (CHAUÍ, 2013, p. 1).

Afirmamos não ser de intenção neste texto ampliar discussões sobre o contexto político e social brasileiro, mas sim, apresentar alguns fragmentos que julgamos importantes para a compreensão do problema a ser investigado nesta pesquisa. O movimento popular, de acordo com Ribeiro (2018, p. 31), tinha como reivindicação principal a melhoria dos serviços públicos prestados pelo Estado, "mas essencialmente o clamor das ruas era para que o Estado funcionasse". Diante da onda de protestos, desencadeou críticas ao governo federal e, à época, vimos à emergência do surgimento de grupos[19] que defendiam pautas contra a corrupção, entre elas, iniciativas favoráveis ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Sobre essa questão, os colaboradores com esse estudo nos deixaram ver, durante o nosso grupo dialogal, a partir de suas percepções produzidas no cotidiano, o quanto o contexto político afetou a reforma do EM. O Coordenador Rosa, por seu turno, chamou-nos à atenção para o fato de que *"temos o golpe contra a presidenta Dilma, e [...] o congelamento de investimentos na educação por 20 anos [nos coloca numa] mesma panela de pressão*". Em suas considerações sobre os cenários da reforma do EM, o Coordenador Amarelo diz ainda

[19] Entre os grupos sociais destacam-se, à época os seguintes grupos: MBL – Movimento Brasil Livre e VPR – Vem Pra Rua.

que *"tudo isso está surgindo de um contexto político muito pertinente para todos esses retrocessos"* (Grupo Dialogal). Continuando, nesse mesmo sentido, Coordenador Vermelho afirma que *"ele [o cenário] diz muito sobre a proposta do novo ensino médio. [...] É uma proposta sedutora, mas que de fato, a elaboração dessa proposta do novo ensino médio não foi pensada pelos autores de fato, que diante do contexto político em que a gente estava vivendo..."* (Grupo Dialogal).

Em composição com os relatos percebemos a emergência de uma produção maquínica em torno do contexto político brasileiro. Com Haesbaert e Bruce (2002, p. 12) compreendemos que "os agenciamentos extrapolam o espaço geográfico, por esse motivo o conceito de território dos autores é extremamente amplo, pois, como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado". A desterritorialização do EM operou através do estabelecimento de um território político favorável para as reformas que os interlocutores políticos desejavam por em prática.

Há de se considerar um movimento popular e social ocorrido contexto da aprovação da EC nº 95/2016, das ocupações em diversas instituições, principalmente de ensino, como escolas, universidades e demais, com a finalidade de mobilizar a sociedade sobre as consequências da emenda a Constituição que congelaria os gastos públicos. Macedo *et. al.* (2016) discutem o movimento de ocupação das escolas, iniciado por estudantes no Brasil em 2015 no estado de São Paulo diante de reformas na educação pública estabelecidas pelo Estado de São Paulo. Estes autores ainda sinalizam movimentos de ocupação em outros estados brasileiros[20] que se organizaram via redes sociais com vistas à mobilização sobre decisões governamentais que modificaram os serviços públicos – educação, transportes públicos, entre outros – prestados a população (MACEDO *et. al.,* 2016).

Esse mesmo movimento foi observado na Bahia, como informou o G1 Bahia, em matéria publicada no ano 2016 que dizia "*Ocupações de alunos na BA seguem em ao menos seis instituições*[21]*"* em que os estudantes protestaram ao tempo da aprovação da EC nº 95/2016, que limitou os investimentos públicos. As manifestações baianas inicialmente foram organizadas por estudantes do ensino superior, e posteriormente, aderiram estudantes do EM.

[20] Segundo Macedo *et. al.* (2016, p. 1360) "Em 2016, ocupações também ocorreram no estado de Goiás, contra a transferência de gestão de escolas para organizações sociais (OS); em Mato Grosso, contra a proposta de parcerias público-privadas (PPP); no Rio Grande do Sul, por melhor infraestrutura; no Rio de Janeiro e no Ceará, em apoio às greves de professores, por uma educação de qualidade (o que se desdobrou em outras reivindicações)".

[21] *Ocupações de alunos na BA seguem em ao menos seis instituições.* G1 Bahia. Disponível em: < http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/11/ocupacoes-de-alunos-na-ba-seguem-em-ao-menos-seis-instituicoes.html> Acesso em: jan. 2021.

Esses movimentos se estenderam em todo o país, sinalizando-nos uma trama muito complexa no avanço das reformas das políticas brasileiras.

Diante dos movimentos ocorridos na sociedade, a saber: a ruptura política que desencadeia com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e posse do vice-presidente Michel Temer; movimentações populares e sociais que exigiam serviços públicos de qualidade em protestos de rua; pauta de anticorrupção e o surgimento de um governo presidencial novo com pautas próprias indica-nos que o território já estava agenciado, dentre outras questões, para a promoção de reterritorializações curriculares sobre o EM. Diante disso tudo, o território político se faz aberto às reformas estatais, e uma delas, adentra ao campo da educação com as alterações sobre o currículo do EM.

Em nosso grupo dialogal essas questões também emergiram e nossos colaboradores apresentaram posições que mostram sobre o processo de construção de políticas públicas, por considerarem a falta de dialogo durante o processo de construção das propostas, não envolvendo assim, os profissionais que lidam no contexto das novas propostas. E assim dizem que *"[...] muitas dessas reformas não passam pela discussão de quem está dentro da escola"* (Coordenador Rosa, Grupo Dialogal) e *"as pessoas que deveriam ter maior colaboração nesse processo, eu acho, que ficaram mais a margem. Eu acho que, quem mais participou do processo de elaboração da proposta foram às entidades que têm um interesse maior de estar impondo ali a política neoliberal"* (Coordenador Vermelho, Grupo Dialogal). Essa fala nos remete a Deleuze e Parnet, quando lembram que

> [...] o aparelho de Estado é um agenciamento concreto que efetua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade. Essa máquina, por sua vez, não é, portanto, o próprio Estado, é a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as ações e sentimentos conformes, os segmentos que prevalecem sobre os outros (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 105).

Podemos aproximar essa formulação de Deleuze e Parnet (1998) do que nos informam os nossos participantes, no contexto que a figura do Estado se apresenta enquanto produção maquínica de enunciados no campo social em que atua. Diante desse contexto, ainda nos apoiamos em Deleuze e Parnet (1998, p. 110, *grifos dos autores*) quando dizem que "é, porém, em campos sociais concretos, em determinado momento, que é preciso estudar os movimentos comparados de desterritorialização, os *continuums* de intensidade e as conjugações de fluxos que eles formam". A partir das colaborações de pesquisadores renomados e dos participantes do nosso estudo, podemos afirmar que o momento político

brasileiro se fez oportuno para o estabelecimento das alterações curriculares no EM brasileiro, reterritorializando no NEM. E nesse ponto, Gonçalves (2017, p. 139) chama nossa atenção, quando nos diz que, "os interesses por traz dessas alterações estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, praticamente apoiados pelo setor privado, que também apoiou o Golpe na presidenta Dilma".

3.3 OS PRIMEIROS ESTILHAÇOS PARA UM *"NOVO"* ENSINO MÉDIO: DESTERRITORIALIZAÇÕES EM ANDAMENTO

Na esteira de produção de um território político favorável às mudanças na estrutura do Estado brasileiro, se concretizou o movimento em vistas que reestabelecer uma nova organização curricular para o EM brasileiro. Encontramos pistas que nos dizem que as intenções de alterar o EM brasileiro têm origem em um tempo anterior, como nos faz ver Gonçalves (2017) que em 2012 movimentos iniciais ganharam força na Câmara dos Deputados com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840, apresentado em 27 de novembro de 2013, como nos informa o portal[22] da Câmara. Nesse contexto, o PL foi alvo de questionamentos por parte da sociedade civil,

> [...] tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira (FERRETTI, 2018, p. 26).

Consultando os registros do que pretendia a proposição de um PL com vistas a enunciar uma proposta de currículo do EM, encontramos no campo "Justificativa" do documento, o seguinte:

> A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade (BRASIL, 2013, p. 7).

Interessa-nos observar as iniciativas em torno da produção de sentidos sobre o currículo do EM tem com referência resultados de avaliações externas – nacionais e

[22] Projeto de Lei nº 6.840/2013. Câmara dos Deputados. Ficha de Tramitação. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> Acesso em: jan. 2021.

internacionais –, sobre o modelo de formação, índices educacionais e na qualidade da educação. Contudo, um movimento nomeado de *Movimento Nacional pelo Ensino Médio*[23] reunindo entidades do campo educacional, a exemplo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras, posicionaram-se contrárias à aprovação da PL e a partir das manifestações da sociedade foram responsáveis por atrasar as alterações no EM brasileiro naquele momento histórico.

Gonçalves (2017) destaca algumas iniciativas para as políticas públicas para o EM, como foi o caso do programa Ensino Médio Inovador[24] (EMI), criado pelo MEC em 2009, cuja intenção foi "[...] apoiar propostas curriculares que apresentassem novos desenhos e de enfatizar metodologias criativas e interdisciplinares" (*ibidem*, p. 133). Em 2013 foi ampliado para o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio[25] ampliando o alcance do programa "[...] atingindo número significativo de escolas e, sobretudo, ganhando novos sentidos nos processos de formação, desencadeados no âmbito de cada escola, sob a coordenação do MEC, das secretarias estaduais de Educação e das universidades públicas" (MOLL, 2017, p. 67-68). O Pacto representava a articulação e coordenações de ações e estratégias entre o Governo Federal, através do MEC, com os governos estaduais, através das Secretarias Estaduais de Educação, que teve como objetivo formular e implantar políticas para elevar o padrão de qualidade do EM brasileiro (BRASIL, 2013). Para Moll (2017, p. 65) "[...] feita de rupturas e planos não executados, a história da educação escolar no Brasil não pode ser entendida fora dos marcos da história política do País".

A fim de estabelecer uma reconfiguração do EM, José Mendonça Bezerra Filho, Ministro da Educação encaminha a Presidência da República, à época Michel Temer, a Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC[26] que apresenta as justificativas para a elaboração

[23] O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi constituído pela união de: 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) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) em torno da intervenção da não aprovação do PL n. 6.840/2013.

[24] Ver mais em: BRASIL. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento orientador. Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: jul. 2020.

[25] Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> Acesso em: jul. 2020.

[26] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf> Acesso em: jul. 2020.

da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que promoveu alteração nos currículos do EM e institui política de educação em tempo integral. Entre os pontos apresentados no documento, destacam-se a função social da escola, a quantidade de disciplinas do currículo escolar do EM, falta de diálogo do currículo com a juventude e com o setor produtivo, dados educacionais e taxas de avaliações de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2016). Nesta direção, os colaboradores do nosso estudo se expressam sobre as justificativas que foram utilizadas pelos governantes para uma reestruturação do EM brasileiro. Essas impressões estão no quadro a seguir:

Quadro 1 – Impressões frente aos enunciados do "novo" ensino médio.

Grupo Dialogal	**Impressões frente aos enunciados do "novo" ensino médio.**
Coordenador Azul	Porque antes [antigo currículo do ensino médio], assim, cumpria o papel de conteúdos para os alunos. E com o novo ensino médio se busca mais a pesquisa.
Coordenador Verde	O currículo anterior é um currículo fechado, feito por disciplinas; e hoje, o [novo] ensino médio está proporcionando que o aluno possa escolher aquilo que ele quer estudar e qual afinidade ele tem para determinada área.
Coordenador Amarelo	À medida que coloca aluno para escolher dentro de uma realidade que ele não vai ter a possibilidade de escolher, então, é uma falta, é um falso protagonismo, uma falsa escolha na verdade.
Coordenador Vermelho	Eu acho que nem a proposta anterior estava atendendo às nossas expectativas em relação à formação para os nossos jovens do ensino médio, nem o novo ensino médio.
Coordenador Rosa	Então, eu penso que uma das mudanças centrais que a gente vai ter é que a gente sai de uma perspectiva - com todas as críticas que a gente tenha ao antigo ensino médio em que o foco das aprendizagens gira em torno de componentes curriculares para gente voltar o nosso olhar para competências e habilidades. E aí, eu penso que é válido a gente refletir sobre como o discurso da qualificação tem sido potencializado nos últimos anos. Quando a gente pensa o discurso da qualificação vinculado a essas propostas curriculares a gente pensa que muitas das intenções que estão implícitas são de formação de mão de obra.
Coordenador Laranja	Os estudantes do ensino médio saiam do ensino médio sem ter competência [...]. Então, se viu que tinha necessidade de tentar modificar essa estrutura, ampliando inclusive a carga horária de 800 horas para 1000 horas por ano.
Coordenador Cinza	Essa tentativa de reforma no ensino médio não é atual, vem de longas datas.
Coordenador Branco	Eu fico me remetendo aos nossos alunos e o conhecimento que eles possuem para naquele momento, já saindo do Ensino Fundamental, adentrando ensino médio fazer esse movimento de escolhas, dentro de um do currículo do Ensino Fundamental que também está se esvaindo. Eu acho que, nós, não estávamos preparados para adentramos numa discussão de reforma curricular.
Coordenador Coral	As dificuldades do aluno considerando o ensino médio como esse gargalo, como essa fase, que apresenta essa diferenciação muito grande em termos de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas contribuições do Grupo Dialogal (2020).

A partir das contribuições, percebemos as ressonâncias nas reterritorializações curriculares que estão em andamento, como apresenta a LDBEN (1996) no art. 1º "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Nesse sentido, os coordenadores colaboradores apresentam como questão central a formação proposta para o EM brasileiro, com atenção para a organização curricular que até então é/era vivenciado nas escolas que ofertam o EM. Corazza (2013, p. 147-148) apoiada em Deleuze, Guattari e Foucault afirma que "logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um". Diante do enunciado produzido em torno dessa desterritorialização, ocorrem reações diversas entre os setores da sociedade, com a aprovação da MP como relata:

> Foi uma série de manifestações contrárias ao conteúdo, assinadas por diferentes entidades educacionais, muitas escolas ocupadas em todo o território nacional por estudantes secundaristas, além de uma série de debates em todo país, problematizando os possíveis efeitos da Reforma (GONÇALVES, 2017, p. 136).

De acordo com Correa e Garcia (2018), percebemos que ANPED e os Fóruns Estaduais de Educação de Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Ceará posicionaram contrariamente diante da proposição de NEM. Expressaram posicionamentos favoráveis à proposta os estados de Santa Catarina e São Paulo. Há de se considerar a participação do *Movimento Nacional pelo Ensino Médio* e seu posicionamento, que destacamos:

> O Governo Federal anunciou hoje (22/09/2016), por meio de Medida Provisória, uma reforma no Ensino Médio Brasileiro. Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, s/n).

Diante da publicação da MP n. 746/2016, o Fórum Nacional de Educação (FNE) emitiu a "*45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio*" fazendo as seguintes considerações:

> O Governo Federal editou a Medida Provisória (MP) com a intenção de promover (re)organização curricular e outras alterações para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, tema tão caro aos que se preocupam com a educação nacional. Preliminarmente, convém registrar que se trata de grave equívoco, já que mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio, são necessárias

> e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os(as) educadores(as), educandos(as), pais, mães, responsáveis, gestores(as), pesquisadores(as) em todo o país. Consequentemente, não pode dispensar e descuidar de ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. Ademais, deve considerar as dimensões de nosso país, sua rica diversidade e, também, as enormes desigualdades que ainda o caracterizam (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

Não só o FNE emitiu posicionamentos resistentes ao processo de reorganização do EM por meio de MP, mas a ANPED, a ANFOPE, entre outras instituições da sociedade organizada. O movimento de desterritorialização/reterritorialização sobre o EM abriu as discussões em torno do processo arbitrário em que se conduziu a mudança na etapa final da educação básica. Correa e Garcia (2018, p. 610) nos dizem ainda que "[...] estudantes secundaristas, que, ao defenderem seus interesses, protagonizaram uma série de manifestações: ocuparam as escolas e se colocaram contrários às propostas de mudanças". Todavia, em que pese à importância dessas manifestações, podemos dizer que os movimentos políticos em torno de uma (re)organização curricular do EM deixam de considerar as ações que foram desenvolvidas pelo MEC a partir de um movimento participativo iniciado em 2013 com as Secretarias e escolas brasileiras. E nesse contexto, "o caminho que vinha sendo trilhado pressupunha o diálogo com as redes públicas e com as escolas, partido do princípio de que há, sim, muita vida inteligente na educação básica" (MOLL, 2017, p. 68). Assim, o movimento participativo e formativo apresentado pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do EM, que buscava o redesenho de currículos do EM de forma colaborativa entre os agentes de governo. E nesta direção, Gonçalves (2017, p. 136) nos diz "a Lei 13.415/2017 não apresenta mudanças apenas na organização do ensino médio; seu conteúdo traz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere à organização curricular e pedagógica do EM". Nesse sentido,

> a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos (FERRETTI, 2018, p. 27).

As alterações propostas pela legislação em vigor na LDBEN buscam reorganizar a etapa do EM assumindo a ampliação da carga horária de estudos para 1.000 (mil) horas/ano a partir da publicação da Lei no prazo de cinco anos, conforme o Art. 24. § 1º, da referida Lei, totalizando, assim, 3.000 (três mil) horas/ano ao final da formação do EM. Sobre a ampliação

de carga horária, Moll (2017, p. 69), nos diz que “alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares”. A ampliação do tempo de escola desconsidera o contexto social brasileiro, marcado por um processo de desigualdade socioeconômica e de suas diversidades regionais e culturais.

Sobre as reterritorializações no tocante ao currículo escolar, a legislação insere a BNCC na organização curricular do EM, em composição com a oferta de itinerários formativos de acordo com a possibilidade de oferta dos sistemas de ensino, e adota as áreas do conhecimento como divisão do currículo escolar: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Consultando a BNCC do EM conseguimos visualizar como deve ser estruturado o currículo do EM diante das novas proposições, como mostramos na Figura 3:

Figura 3 – Organização Curricular pela BNCC do Ensino Médio

Fonte: Base Nacional Comum Curricular / etapa do Ensino Médio, 2018, p. 468.

Desse quadro, vemos que o currículo do EM está atrelado aos contextos dos sistemas de ensino brasileiros, tem sua organização orientada pela BNCC, cujos itinerários formativos que deverão promover diversos arranjos curriculares. Acreditamos que essa nova concepção curricular introduzida para o EM gera dúvidas por parte dos autores e atores curriculantes, em

especial, no que concerne à inclusão de itinerários formativos no currículo escolar. Desta feita, encontramos as definições dos itinerários nas DCNEM de 2018 que assim os define:

> cada 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 ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 2).

Os itinerários formativos, a partir do que diz a legislação que reterritorializa o currículo do EM devem ser ofertados conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino em ofertar. Assim, são a parte flexível do currículo do EM, permitindo a opções curriculares de escolha por parte dos estudantes, e desta forma "a propalada *liberdade de escolha* de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em *opções disponíveis*, em face da falta de professores de determinadas áreas" (MOLL, 2017, p. 70-71, *grifos da autora*). A oferta de itinerários formativos se apresenta como um grande desafio para os sistemas de ensino brasileiros, diante de um cenário como o apontado por Moll (2017, p. 71), quando denuncia que no contexto da reformulação dos currículos do EM, e diz que o NEM "ignora a realidade de mais de 70% das cidades brasileiras, que têm apenas uma escola de ensino médio".

Outro ponto de tensão sobre a proposta curricular para o NEM vem da determinação dos conteúdos escolares disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de formação do EM, uma vez que

> A proposta do "novo" ensino médio, como o governo federal o vem chamando, estabelece no inciso 2º do artigo 3º que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos será o Português e a Matemática. Esta proposição parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País. Além disso, parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimentos das demais no currículo escolar (GONÇALVES, 2017, p. 136, *grifos da autora*).

Desta afirmação, parece-nos proposta formativa para o EM busca aliar as alterações curriculares em andamento com expectativas de melhoras nas aprendizagens nesses dois componentes curriculares em vistas aos indicadores educacionais padronizados, como é caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Moll (2017, p. 69) diz que aliar o currículo do EM com a BNCC atende a indicadores educacionais internacionais e problematiza que "apesar de centralizar o currículo no ensino do Português, da Matemática e do Inglês, a reforma alimenta a ilusão de

que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares". Dessas compreensões da ordem da reterritorialização curricular no EM, concordamos que o "[...] currículo do "novo" Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados. Não se preocupa em discutir o sentido do que seria uma educação de qualidade para a formação integral dos estudantes" (GONÇALVES, 2017, p. 141, *grifos da autora*).

Diante do que foi dito até aqui, percebemos que os agenciamentos em torno da produção de sentidos sobre os currículos do EM brasileiro apresentam-se de acordo com as demandas marcadamente mercadológicas. Lopes (2015, p. 449) nos diz sobre as políticas de currículo que "[...] são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos". Desse feito, os processos de construção de uma política curricular apresentam em suas justificativas discursos de determinada parcela da sociedade em busca que reformulações que atendam as demandas de formação para os cidadãos.

Em composição com esse cenário tramado, nos apoiamos em Deleuze e Guattari (2011b, p. 47-48), quando nos dizem sobre agenciamento, que estes, em seus contextos "negocia as variáveis em tal ou qual variação, segundo tal ou qual grau de desterritorialização, para determinar aquelas que estabelecerão relações constantes ou obedecerão a regras obrigatórias, e aquelas, ao contrário, que servirão de matéria fluente à variação". Os agenciamentos dizem sobre os movimentos de desterritorialização e os processos de retrerritorialização à medida que exercem funções de movimentar os campos de força em torno de mudança.

4 AJUNTANDO CACOS E ESTILHAÇOS SOBRE O *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NA BAHIA

"Por que ser uma só?
Eu quero ser um mosaico
De várias versões de mim
De todas as cores
Aromas e humores
Com toda a originalidade
Que essa fusão me permitir

Por que ser um desenho perfeito e contornado?
Eu quero ser arte abstrata
Pintada ao som de música
Clássica intercalada com Pop
Porque a graça está na antítese

E não me façam escolher
Entre queijo e goiabada
Entre morango e chocolate
Eu gosto mesmo é de Romeu e Julieta
E de Fondue
Eu gosto da mistura
É isso que quero ser".

(Ana Gabriela Nunes, ***Por que ser uma só?)***

4.1 CONTINUANDO A MONTAGEM DO NOSSO PAINEL: FRAGMENTOS QUE SE AGENCIAM

Com o poema de Ana Gabriela Nunes, *Por que ser uma só*[27], iniciamos essa seção a fim de continuar nossas discussões sobre o NEM, dessa vez, com foco na Bahia. Para tanto, buscamos mapear os caminhos percorridos por essa política educacional e seu processo de discussão com a Rede Estadual de Educação. Pretendemos mapear os agenciamentos que se destacaram a partir da reterritorialização curricular do EM baiano. Para avançarmos em nossas conexões teóricas e filosóficas, buscamos composições com as leituras de Deleuze e Guattari, e demais autores nos ajudam a traçar os caminhos que noz fazem marcar nosso *mapa* mutlicor.

Diante de nossas problematizações na seção anterior, temos em mente o conceito de território enquanto lugar de produção existencial. E avançamos em nossas discussões sobre os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização precedidos por agenciamentos, que podem operar em dois vetores: os agenciamentos coletivos de enunciação e os agenciamentos maquínicos, conforme discutimos abaixo.

4.1.1 Agenciamentos

A partir do conceito de território, discutido na seção anterior, que extrapola nossas compreensões sobre a concepção do espaço geográfico, podemos compreendê-lo, como lugar onde acontecem as relações em determinada composição social. E nesse sentido, Guattari e Rolnik (1996, p. 317) nos dizem que "um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária". O território é agenciado pelas forças que compõem o campo social ao qual estamos submetidos, incluindo as relações, comportamentos e formas de vida.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011b, p. 45, *grifos dos autores*), "um agenciamento em sua multiplicidade trabalha forçosamente, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais" (independentemente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou científico). A ideia de agenciamento, nos leva a percebê-lo como

[27] Por que ser uma só. Ana Gabriela Nunes. Pensador. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjM2MzgzNA/> Acesso em: dez. 2020,

> algo vasto e indeterminado que ocorre em dois eixos: no horizontal, quando há contatos entre os corpos ou na mistura entre as ações no momento exato em que uma toca a outra (agenciamento maquínico), e no campo da linguagem, como dizeres ou discursos indiretos que se apoderam de alguém ou do corpo (agenciamento coletivo de enunciação); no vertical, em que ocorre o fenômeno da territorialização, de um lado, e o da desterritorialização, de outro (SANTOS, 2014, p.89, *grifos do autor*).

Em composição com esse conceito, os agenciamentos operam sobre os fluxos territorializados buscando conexões com outras linhas de expressão no contexto dos campos sociais. De acordo com Deleuze e Guattari (2011a, p. 24) "um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões". Deleuze e Guattari (2011b, p. 33) mostram-nos que o agenciamento "[...] não remete a uma produtividade de linguagem, mas a regimes de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua". A linguagem faz-se interlocutora dos processos em conjunto com as máquinas abstratas e as máquinas de expressão que operam através das conexões que são feitas na territorialidade. Zourabichvili (2004, p. 9) nos diz que "dir-se-á portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de uma agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente".

Deleuze e Guattari (2011b) nos fazem ver a natureza dos agenciamentos que comportam dois segmentos, que variam em conteúdo e expressão. Nesse sentido,

> um agenciamento não nos parece remeter a uma produção de bens, mas a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 33).

Desse pensamento dos autores, os agenciamentos maquínicos são apresentados pela produção que fazem em si, de acordo com a mistura que ocorre na sociedade diante das relações estabelecidas. As máquinas se produzem a partir do movimento de fluxos cortantes, desejantes. Deleuze e Guattari (2010a, p. 55) concluem que "a máquina só produz um corte de fluxo se estiver conectada a outra máquina que se supõe produzir o fluxo". Há existência de máquinas por toda parte, com seus acoplamentos e conexões, afirmam os autores. As máquinas são movidas pelo desejo em sua produção pelo inconsciente diante dos fluxos em que estão em contexto, em movimento.

Ajudando-nos a perspectivar o enunciado, para compreendermos o conceito de agenciamentos coletivos de enunciação, Deleuze e Guattari (2011a, p. 65) afirmam que "não

existe enunciado individual, nunca há". Assim, os autores completam com o argumento de que "todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por "agente coletivos" não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades)" (p. 65-66, *grifos dos autores*). Nesse sentido, Zourabichvili (2004, p. 10, *grifos do autor*) nos diz que "não nos iludiremos, portanto, quanto ao caráter coletivo do "agenciamento de enunciação" que corresponde a um "agenciamento maquínico": ele não é produzido *por*, mas por natureza é *para* uma coletividade". Os agenciamentos coletivos de enunciação apresentam-se em cortes, fluxos e atravessamentos tramados com a linguagem na produção de territórios para uma coletividade em determinado campo social, assim, esses agenciamentos "[...] não dizem respeito a um sujeito, pois a sua produção só pode se efetivar no próprio *socius*, já que dizem respeito a um regime de signos compartilhados, à linguagem, a um estado de palavras e símbolos (como os brasões, por exemplo)" (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p. 13, *grifos dos autores*). Do que dizemos até aqui é possível afirmar que dos agenciamentos

> cada indivíduo deve lidar com esses grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Dos atravessamentos provocados pelos agenciamentos, que para Deleuze e Guattari (2011b, p. 21) fazem ver que "não cessam de variar, de ser eles mesmos submetidos às transformações" partimos em direção de avançar na discussão que propomos nesse estudo, buscando construir nossa cartografia sobre o processo de discussão das reterritorializações curriculares para o EM baiano. Com a subseção que segue, apresentamos um levantamento de informações que foram publicadas nos *sites* institucionais da SEC/BA e do GOV/BA que nos interessam para compreender a processualidade das discussões sobre a presente reorganização curricular nas escolas estaduais baianas. Em nosso percurso investigativo, nos interessamos em mapear informações que dizem sobre o processo de agenciamentos na Rede Estadual de Educação baiana em torno das alterações curriculares que o EM passaria para se tornar o então NEM.

4.2 TERRITÓRIOS QUE SE AGENCIAM: DISCUSSÕES EM TORNO DE UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO BAIANO

Na Bahia, encontramos os primeiros enunciados que apresentam discussões e movimentos da SEC/BA em torno de uma proposta para o NEM baiano a partir de 2016. Ao longo daquele ano foram realizadas atividades, como podemos rastrear nas publicações do *site* institucional da SEC/BA, o qual demonstra o movimento em torno das discussões sobre a MP nº 746/2016. Observando o texto das matérias publicadas percebemos a indicação que nos momentos de discussão estavam presentes técnicos Secretaria, gestores, estudantes e professores. Ainda em nosso rastreio no *site* da Secretaria de Comunicação Social do GOV/BA, informações que sobre a SEC/BA, no ano de 2017, com o título que diz que "*Secretaria promove seminários territoriais sobre a reforma do Ensino Médio*[28]*".* O conteúdo da matéria informativa diz sobre a realização dos Seminários Territoriais: Ensino Médio em Debate, e enuncia:

> A série reunirá, até dezembro daquele ano, professores, estudantes, gestões e coordenadores pedagógicos da rede estadual, além de representantes de instituições ligadas à educação de todos dos 27 NTE's, para ampliar o debate sobre o tema, que vem sendo fomentado pela secretaria desde o ano passado (*Secretaria promove seminários territoriais sobre a reforma do Ensino Médio.* Secretaria de Comunicação Social do Estado da Bahia, 2017).

Esse movimento já nos fornece sinais sobre os debates que estavam sendo realizados com a rede de ensino. No ano de 2018, de acordo com as publicações nos *sites* institucionais do GOV/BA, os agenciamentos maquínicos ganharam força no tocante às alterações curriculares que seriam implantadas na rede, a partir da Lei nº 13.415/2017. Destacamos a notícia com o título *"Novo Ensino Médio será implementado em Colégios da Polícia Militar da Bahia*[29], os primeiros sinais de um movimento que buscou efetivar as mudanças no EM no contexto dos CPM. Em tempo, tornou-se público que

> A diretora de Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado, Tereza Farias, explicou como está sendo realizada essa transição para o Novo Ensino Médio. "De acordo com a Lei 1.3415/2017, o estudante que ingressar no Ensino Médio poderá escolher entre quatro itinerários formativos: Ciências Humanas ou Naturais, Matemática e Linguagens. Com isso, poderá se aprofundar mais nos assuntos que tenha mais interesse para sua formação profissional futura. Para essa primeira etapa, os colégios do CPM implementaram, em 2018, esse novo currículo nas séries de 1º ano e gradativamente, a cada ano, estarão implantando nas séries seguintes",

[28] *Secretaria promove seminários territoriais sobre a reforma do Ensino Médio.* Secretaria de Comunicação Social do Estado da Bahia. *Disponível em:* <http://www.secom.ba.gov.br/2017/11/142370/Secretaria-promove-seminarios-territoriais-sobre-reforma-do-Ensino-Medio.html> Acesso em: jul. 2020.

[29] *Novo Ensino Médio será implementado em Colégios da Polícia Militar da Bahia.* Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/novo-ensino-medio-sera-implementado-em-colegios-da-policia-militar-da-bahia> Acesso em: jul. 2020.

> destacou (*Novo Ensino Médio será implementado em Colégios da Polícia Militar da Bahia.* Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2018).

Diante desse anúncio, percebemos que a SEC/BA fez a opção de iniciar os processos das alterações curriculares para um NEM nos CPM baianos, pressupondo que essas escolas já trabalham com uma hora a mais em seu processo formativo. Ainda em 2018, a partir da pactuação com o MEC através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Novo Ensino Médio, 565[30] escolas baianas aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, programa este que tem por objetivo apoiar financeiramente as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a BNCC.

Em consulta ao portal da SEC/BA no ano de 2019, encontramos a notícia de que *"Encontro prepara gestores e educadores para implementação do Novo Ensino Médio[31]"*. Esse momento marca um processo de aproximação dos profissionais que atuam nas UE da rede estadual aos movimentos de debate e discussões sobre um NEM. Conjuntamente, ocorre um processo de chegada de novos profissionais a rede pública de educação da Bahia, onde coordenadores pedagógicos e professores de diversos componentes curriculares aprovados em concurso público realizado pela SEC/BA tomam posse e iniciam suas atuações nas escolas estaduais. Os agenciamentos maquínicos de enunciação se fazem nesses primeiros movimentos de discussões onde a SEC/BA institui suas premissas e orientações sobre esse movimento de reterritorializações curriculares para fazer chegar a sua rede de ensino.

Ainda em 2019 é publicada versão preliminar do *Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia*. Essa primeira versão gerou desconforto (exclusão de Química e Sociologia do currículo escolar) por conta da publicização da nova organização curricular do NEM para as escolas-piloto, que iniciariam o processo de implementação em 2020, com a primeira série do EM. A desterritorialização e reterritorialização são visíveis nesses movimentos, em que a publicação de um documento gera uma desterritorialização da organização curricular que estava vigente, para reterritorializar nas novas orientações do DOI/BA.

---

[30] *565 escolas estaduais na Bahia serão beneficiadas com recursos do PDDE Novo Ensino Médio*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/565-escolas-estaduais-na-bahia-serao-beneficiadas-com-recursos-do-pdde-novo-ensino-medio> Acesso em: jul. 2020.

[31] *Encontro prepara gestores e educadores para implementação do Novo Ensino Médio*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/encontro-prepara-gestores-e-educadores-para-implementacao-do-novo-ensino-medio> Acesso em: jul. 2020.

Nos anos de 2019 e 2020, consultando os registros nos *sites* da Jornada Pedagógica (JP) e Semana Pedagógica (SM), respectivamente, a SEC/BA definiu quatro pilares para o ano letivo, a saber: currículo, formação, acompanhamento e avaliação. Encontramos nos registros do *site* da SM de 2019 documentos de autoria do MEC alocados na Oficina 6 – Ensino Médio[32] que tratam sobre o processo de alterações curriculares para o NEM, conforme programação para a rede baiana. Diante das informações no portal da SEC/BA, percebemos uma mudança no formato de organização das JP a partir de 2020, quando este processo passa a ser organizado em discussão nos NTE, com a programação elaborada nesses espaços. No contexto de uma mudança no processo de organização das JP na rede estadual, as UE passaram a elaborar programações baseadas nas sugestões da JP Territoriais para a execução de acordo com os anseios dos profissionais da escola.

Baseados em nosso mapeamento inicial pelo *site* da SEC/BA, percebemos alguns agenciamentos maquínicos sobre um movimento inicial de discussões que envolvem a rede baiana e a publicação por parte da Secretaria de orientações unificadas, sobre as alterações curriculares no EM. Na subseção seguinte, continuamos a mapear os agenciamentos sobre a proposta curricular da Bahia para um NEM, considerando os documentos que agenciam a elaboração da proposta baiana.

4.3 AGENCIAMENTOS QUE AGEM SOBRE PROPOSTA CURRICULAR BAIANA

Diante do movimento anunciado na subseção anterior, seguimos com nossas intenções de mapear os agenciamentos que se fazem nesse processo de (re)elaboração curricular em que estão envolvidas as escolas-piloto no contexto de uma reterritorialização curricular. O DOI/BA busca construir um *novo* repertório curricular estadual, reterritorializado, com orientações que incidirão sobre as escolas envolvidas no NEM, e assim, concordamos com Raic (2015, p. 119) quando esta afirma que "embora um currículo seja estratificado por linhas, territorializado, organizado, está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitadas direções". Nessa direção, o currículo, em seu processo de construção e efetivação, sofre influências do campo social que dizem sobre as direções que podem agenciar as orientações contidas nos documentos oficiais, que também são agenciamentos.

[32] Orientações Pedagógicas. Semana Pedagógica 2019. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <https://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/orientacoes-pedagogicas/> Acesso em: jul. 2020.

Nesse veio, a proposta de um currículo perpassa por agenciamentos que dizem sobre suas direções, que nem sempre são previstas por aqueles que o concebem, e podem, de fato, compreender suas diversas interpretações a partir dos preceitos da linguagem. Corazza (2001, p. 11) já nos disse que um currículo "quando fala, pensa que está utilizando a linguagem, mas é a linguagem que o utiliza. Ele sempre diz mais do que quer e, ao mesmo tempo, diz sempre outra coisa". E completa a autora quando afirma que "ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que se diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado" (*ibidem*). O currículo agencia e é agenciado.

Desses aspectos, os agenciamentos buscam propor campos de pensamento em determinados campos sociais, como o caso da educação, estabelecendo formas de agir e pensar diante das grandes interações subjetivas que estamos expostos, através dos enunciados que são formulados através das palavras de ordem. Assim, Corazza (2001, p. 11) diz que "por isso, a significação daquilo que um currículo expressa em palavras está sempre suspensa a um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes".

Buscando a cadeia de significantes, incompleta, como nos disse Corazza, seguimos buscando os fragmentos que nos ajudam a compor nossa cartografia. Assim, a partir da construção da proposta curricular, concordamos com Raic (2015, p. 119, *grifos da autora*) na medida em que, "quando temos um currículo como pronto, acabado, ali mesmo se inicia suas linhas de fuga, suas promiscuidades. Não há um "pedir licença" para desterritorializar um currículo e vê-lo reterritorializar-se com outros agenciamentos". Portanto, os processos que sublinham o campo social influenciam os condicionantes que marcam as decisões no campo do currículo.

Com Zourabichvili (2004, p. 9) afirmamos que, em relação aos grandes agenciamentos curriculares, "dir-se-á portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de uma agenciamento todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente". A reterritorialização curricular para o NEM agencia uma nova interpretação da organização curricular que até então era praticada pelas escolas de todo o país. Os documentos dizem sobre como se organizam as propostas com base em documentos orientadores, desta forma, nos encontramos com as DCNEM 2018, documento este que busca orientar o processo de altercações sobre o EM e apresentar o contexto enunciativo que se espera para o NEM.

Dessa maneira, as atuais diretrizes informam sobre os princípios e fundamentos legais, bem como, em orientações para as políticas educacionais na elaboração, planejamento e implementação das propostas curriculares para o EM. As alterações que devem ser seguidas pelas redes e sistemas de ensino com vistas em promover a (re)elaboração dos currículos para o EM com vistas na nova organização que é inaugurada pela legislação atual. Esse documento busca agenciar o contexto educacional para as mudanças do campo da linguagem e de ferramentas para um NEM. Outro documento que complementar as reterritorializações do EM é a BNCC, que em sua última versão lança mão de orientações curriculares sobre o EM, a partir da homologação que ocorre por meio da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Este documento curricular tem a função de instituir as bases a serem observados pelas redes e sistemas de ensino na construção de suas propostas curriculares, como afirma:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASI, 2018, p. 7, *grifos do original*).

A BNCC busca instituir uma perspectiva curricular nacional, em vistas de definir os direitos de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver com a conclusão da EB. O documento concretiza as orientações contidas na Lei nº 13.415/2017 no sentido de apresentar a comunidade educacional às intenções para a condução da formação dos jovens orientados pelos princípios, como nos dizem o documento base, devem ser "[...] éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2018, p. 7). Interessante notar que os documentos que contém orientações oficiais sobre currículo escolar brasileiro iniciam a adoção de termos que até então não eram usados nas orientações oficiais de currículo. Assim, como as DCNEM de 2018, a BNCC utiliza-se dos conceitos de competência e habilidades para mostrar-nos como devem ser organizadas as propostas curriculares nas escolas brasileiras.

Como nos diz Silva (2018), a BNCC atual recupera discursos educacionais produzidos à época pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990. Desse modo, a autora afirma que "a definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade" (*ibidem*, p. 11). Em virtude disso, as reformas curriculares enfrentadas pelo EM ao longo do tempo mostram-nos as

intenções dos organismos oficiais em situar o currículo escolar em vistas aos desejos do mercado consumidor dessa mão de obra formada pela escola.

Lopes (2015, p. 455) destaca que "as finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm". Nesta direção, os currículos passam por processos de (re)formulação com vistas a modelar o sujeito formado, por vias da formação oficial oferecida pela escola. Acrescenta ainda Silva (2018, p.11) "nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania".

Desse modo, a BNCC com seu repertório curricular formado por competências e habilidades visa, a partir das orientações oficiais, tornar-se referência oficial na relaboração dos currículos escolas com base nas suas afirmações e

> [...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8).

A instituição de uma BNCC reformula a organização nacional no contexto das políticas em educação brasileira, e define a "[...] organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade" (SILVA, 2018, p. 12). Desta feita, o DOI/BA encontra-se amparado pela mais recente versão da BNCC, a nível nacional, e a nível estadual, conta com normativas do Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), a Resolução CEE/BA n.º 137, de 17 de dezembro de 2019 que estabelece a aplicação da BNCC aos currículos escolares das redes e sistemas de ensino da Bahia. Nesse contexto, a Resolução nos diz que:

> Art. 2º A BNCC é referência obrigatória para os sistemas e redes de ensino, bem como para as instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, na construção ou revisão dos seus currículos.
>
> Art. 3º A BNCC da Educação Básica define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais no âmbito deste nível de ensino e orienta sua implementação pelos sistemas e redes de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições escolares públicas ou privadas (CEE/BAHIA, 2019, p. 3).

Diante desse cenário, a Resolução do CEE/BA apresenta-se enquanto documento que orienta o processo de (re)elaboração dos currículos escolares que pertencem as redes e sistemas de ensino conectados a BNCC. Do processo de construção dos currículos, o

documento direciona para que a base "deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, consequentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, qualquer que seja sua vinculação institucional às redes de ensino" (CEE/BAHIA, 2019, p. 3). Sobre o EM, a Resolução do CEE/BA diz sobre os princípios desta etapa da EB, e ao processo de alterações curriculares em curso pela Lei nº 13.415/2017, conforme informa o documento:

> Art. 21. O cronograma de implementação das alterações da LDB, promovidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, será editado pelo Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições legais, assegurado o amplo debate com a sociedade, conforme constante no Anexo Único (CEE/BAHIA, 2019, p. 8).

É oportuno notar que tanto o DOI/BA quando a Resolução do CEE/BA n.º 137/2019 estabelecem cronograma para o processo de alterações curriculares sobre o EM. Das informações dos cronogramas percebemos que caminham em duas direções, e explicamos: o cronograma da SEC/BA apresenta um processo já em construção, onde as escolas-piloto para um NEM já iniciaram ações em vistas de atender as orientações que o documento propõe; já o cronograma a que se refere o CEE/BA caminha no sentido de ampliar o debate entre os setores educacionais do Estado com vistas a estabelecer uma agenda de discussões para o processo de alterações curriculares do NEM. Os dois cronogramas certamente sofrerão alterações a partir do processo pandêmico que estamos enfrentando até o presente momento na produção desta investigação. Diante desse cenário, consideramos que

> o agenciamento negocia as variáveis em tal ou qual variação, segundo tal ou qual grau de desterritorialização, para determinar aquelas que estabelecerão relações constantes ou obedecerão a regras obrigatórias, e aquelas, ao contrário, que servirão de matéria fluente à variação (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 47-48).

Os agenciamentos que perpassam a produção de um currículo dizem sobre os graus de desterritorialização a qual estão submetidas às orientações dos agentes institucionais que não cessam de variar. Assim, o DOI/BA agencia e é agenciado por documentos oficiais que são publicados a fim de orientar produção de propostas curriculares, com destaque as DCNEM, a BNCC e a Resolução do CEE/BA, documentos esses que apresentam, através de seus enunciados, induções à elaboração do documento baiano que institui na sua rede de ensino as alterações na etapa final da EB para a formação dos jovens brasileiros e baiano.

Desse contexto agenciado por documentos oficiais, DOI/BA incorpora os termos utilizados nos documentos oficiais que agora são incorporados quando falamos sobre o EM brasileiro, e são eles: formação integral; formação geral básica; itinerários formativos;

unidades curriculares; arranjo curricular; competências; habilidades; diversificação; sistemas de ensino; redes de ensino; formação técnica e profissional, entre outros (BRASIL, 2018).

Diante dessa construção curricular, em movimento, nos apoiamos em Deleuze e Guattari (2011b, p. 35-36) para dizermos que "a máquina abstrata enquanto relacionada ao diagrama do agenciamento nunca é linguagem pura, exceto por erro de abstração. É a linguagem que depende da máquina abstrata, e não o inverso". Utilizada pelos mecanismos da linguagem, a máquina abstrata busca, através dos agenciamentos, imprimir suas conexões com os sujeitos com a finalidade de acrescentar formas de pensantes na potência de vida. Portanto, as DCNEM de 2018 buscam agenciar os interlocutores dessas orientações em vistas de fazer cumprir os novos sentidos que são atribuídos pelo documento para a formação do EM.

A versão preliminar do DOI/BA marca a publicização da primeira orientação escrita direcionada a rede estadual com vistas a explicitar a proposta curricular pensada pela SEC/BA para um NEM. Nesse sentido, a versão preliminar do documento baiano gerou manifestações por parte da seção da Bahia da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB-Sindicato) como mostra uma das matérias publicadas no *site* institucional da associação: *"Para dirigentes da APLB, reforma do Ensino Médio deve ser amplamente debatida no campo educacional*[33]*"*. Para representante da APLB-Sindicato, as reterritorializações curriculares sobre o EM:

> É inoportuno, inadequado, que as mudanças sejam implementadas sem uma ampla discussão, com tudo o que interessa a comunidade escolar. Queremos um debate profundo, para que possamos fazer ajustes, correções, a fim de implantar um Ensino Médio que realmente venha fortalecer a Educação da população (Rui Oliveira, coordenador-geral da APLB-Sindicato, *site* da APLB-Sindicato em publicação de 20 de novembro de 2019).

A publicação de orientações à rede estadual pela SEC/BA gerou uma série de discussões no campo das representações da classe dos professores da Bahia, que a partir desse documento, iniciam movimentos que visam o dialogo da proposta com os profissionais do

[33] *Para dirigentes da APLB, reforma do Ensino Médio deve ser amplamente debatida no campo educacional*. APLB-Sindicato. 20 de novembro de 2019. Disponível em: < https://aplbsindicato.org.br/para-dirigentes-da-aplb-sindicato-reforma-do-ensino-medio-deve-ser-amplamente-debatida-no-campo-educacional/> Acesso em: jan. 2021.

ensino público estadual do estado. Em outra publicação, *"Professores da Rede Estadual aderem a luta contra a reforma do ensino médio*[34]*"* a associação anuncia que

> A curto prazo, já temos o problema da carga horária, porque nós temos as carreiras docentes, graduações de história, sociologia, e essas disciplinas estão caindo. Todas as disciplinas perdem carga horária, enquanto surgem outras disciplinas que podem ser assumidas por professores de quaisquer carreira. Então isso traz um problema de disputa entre os professores e de instabilidade de dentro de cada rede. Eu acho que essa reforma é realmente um declínio do ensino público (professor Vinícius França, *site* da APLB-Sindicato em publicação de 03 de dezembro de 2019).

A fala extraída do *site* da APLB-Sindicato reflete a posição à época da publicação da versão preliminar do DOI/BA, onde destacamos a então matriz curricular apresentada pela SEC/BA, com destaque para a formação geral básica, como mostramos na Figura 4:

Figura 4 – Matriz Curricular Ensino Médio a partir da versão preliminar do DOI/BA de 2019.

QUADRO 1 – MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	LPLB	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	---	---	2	80	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	1	40	2	80	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	---	----	1	40	120
	Filosofia	1	40	---	---	2	80	120
	Sociologia	---	---	2	80	---	---	80
TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 5	Crédito/aula: 50 minutos		Nº de H/aula/dia: 5				

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia, 2019, p. 12.

A partir da leitura da primeira versão do documento orientador muitas foram às reações, como mostramos no destaque retirado do *site* da APLB-Sindicado, assim,

[34] *Professores da Rede Estadual aderem a luta contra a reforma do ensino médio.* APLB-Sindicato. 03 de dezembro de 2019. Disponível em: < https://aplbsindicato.org.br/professores-da-rede-estadual-aderem-a-luta-contra-a-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: jan. 2021.

concordamos com Corazza (2001, p. 14) para quem "um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço". A matriz destacada acima por nós apresenta a exclusão de alguns componentes curriculares nas propostas curriculares das escolas-piloto para o NEM. A partir da repercussão deste documento, e de uma série de debates que foram realizados pela SEC/BA, UE e APLB-Sindicato, houve a publicação da versão final que incluiria os componentes curriculares retirados da proposta anterior. Lembramos-nos de Deleuze e Guattari (2011b) quando nos dizem que os agenciamentos negociam suas variáveis, de acordo com os graus de desterritorialização.

4.4 PROPOSTA CURRICULAR PARA UM *"NOVO"* ENSINO MÉDIO BAIANO

O Estado da Bahia desde 2019 vem passando por um processo de transição curricular para efetivar as reterritorializções curriculares impostas a partir da Lei nº 13.415/2017 nos currículos do EM brasileiro. Desse movimento, os documentos e campanhas publicitárias atribuem às alterações curriculares de NEM um discurso de novidade sobre o currículo praticado no EM até então. Com vistas a orientar a sua rede de ensino, seguindo o que direcionam os documentos do MEC/CNE, a SEC/BA publicou, no ano de 2020, o DOI/BA em sua versão final para torna-se base do processo de transição curricular para um NEM com início em 2020.

Deleuze e Parnet (1998, p. 104, *grifos dos autores*) dizem que "cada dispositivo de poder é um complexo código-território (não se aproxime de meu território, sou eu quem manda aqui...)". Dessa afirmação, os documentos com orientações oficiais criam territórios que se agenciam em torno de estabelecer e fazer cumprir as orientações dos órgãos governamentais, e nesse caso, os documentos que direcionam a formação escolar da sociedade. A proposta curricular para o NEM na Bahia apresenta-se estruturada em seções que nos dizem sobre como a SEC/BA concebe a organização curricular para um NEM no contexto das escolas-piloto e suas orientações para o processo de transição curricular em andamento na rede. Essas questões curriculares nos aproximam das concepções de Corazza (2011, p. 9) quando ela nos diz que "ao conceber o currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...".

Compreendemos o currículo como processo em produção que agencia os fatores em torno de estabelecer-se enquanto proposta formativa para aqueles que serão o produto dessa formação oferecida.

A publicação por parte da SEC/BA de um documento que orientasse o processo de transição para um NEM se faz oportuno, visto a necessidade dos profissionais que compõem o magistério público estadual compreenderem os procedimentos para o processo de transição curricular iniciado em 2020. Nesta direção, o DOI/BA apresentou como a SEC/BA concebe esse primeiro momento de (re)organização dos currículos das escolas da rede estadual, nomeadas de escolas-piloto para um NEM. O documento orientador tem por objetivo central "tornar públicas as orientações básicas das mudanças que incidirão sobre a etapa do Ensino Médio, a partir de 2020, entendendo que os próximos anos se configurarão como um período de transição na Rede de Ensino do Estado da Bahia, com conclusão prevista para 2023" (BAHIA, 2020, p. 3).

O documento apresenta em sua estruturação itens que dizem sobre suas Diretrizes Pedagógicas para 2020 até a uma descrição de cronograma de ações que serão necessárias no processo de reterritorialização curricular do EM baiano. O DOI/BA destaca as ações realizadas pela SEC/BA nos últimos anos em busca de discutir o NEM com a sua rede de ensino, e são essas as ações destacadas pelo documento:

> - Escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares, realizada ao longo de 2018 e 2019.
> - Diagnóstico da Rede de Ensino.
> - Construção da Matriz Curricular para o período de 2020 a 2023.
> - Definição da oferta e flexibilização da carga horária nas escolas da Rede.
> - Formação de gestores e coordenadores pedagógicos, presencial e à distância por meio de ambiente virtual.
> - Definição da Governança, em 2019, a partir da constituição de Grupos de Trabalhos (GT), envolvendo diferentes áreas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2020, p. 4).

Diante dessas orientações, percebemos um desencontro nas informações que capturamos através do *site* institucional, conforme apresentamos por nós na subseção anterior, e observamos que as ações a que se refere o DOI/BA, inicialmente, giram em torno de propor um campo de debate com a rede de ensino. Sobre a produção de um currículo, Raic (2015, p. 119) nos diz que "um currículo é produzido, também, pelas nuances dos detalhes, das sutilezas dos encontros, das passagens dos sujeitos em seus próprios territórios, como também nas conexões que fazem com outros sujeitos e outros territórios". Nesta direção, o processo de

produção de currículos nos diz sobre as conexões produzidas em os sujeitos que compõem a rede de pensamento para o currículo em nascimento será posto em execução, agenciando-o.

De acordo com o Plano de Flexibilização Curricular (PFC), documento chave no processo de alterações do NEM, diz que as escolas-piloto "produziram a **Proposta de Flexibilização Curricular - PFC** e essas receberam a primeira parcela de recurso federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE / Novo Ensino Médio, para iniciarem a flexibilização pretendida e planejada" (BAHIA, 2020, p. 4, *grifos do original).* Segundo o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio[35], o Documento Orientador da Portaria nº 649/2018 do MEC (BRASIL, 2018), o PFC tem por função orientar as escolas participantes no sentido de que estas devam:

> [...] elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, tendo como base as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC da SEE, o projeto pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, de modo que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e a redução da evasão dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 20).

O PFC constitui-se como uma ação pedagógica das chamadas escolas-piloto no sentido de fazer jus ao apoio financeiro instituído pela Portaria MEC nº 649/2018[36] nos processos de alterações curriculares para um NEM brasileiro. A Portaria, citada anteriormente, faz parte do processo de incentivos que o Governo Federal, através do MEC, disponibiliza para as Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar financeiramente os processos de implementação do NEM e a inclusão da BNCC nos currículos dos estados. Nesse sentido, o DOI/BA esclarece que a SEC/BA realizou a adesão ao referido programa por meio da assinatura do Termo de Compromisso entre a Secretaria e o MEC, por meio de 565 escolas da Rede Estadual (BAHIA, 2020).

De acordo com o DOI/BA, as escolas da Rede Estadual encontram-se em processo de transição curricular, ou seja, as escolas-piloto iniciaram seus processos de elaboração da propostas de PFC em 2019 e, em 2020, iniciariam a concretização dessas propostas nas

---

[35] O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, tem como objetivo geral dar suporte às unidades da federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de ensino médio do país (BRASIL, 2018, p. 5).

[36] Diário Oficial da União. Portaria MEC nº 649, de 10 de Julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216> Acesso em: dez. 2020.

turmas de 1ª série do EM, conforme nos mostra o cronograma de implementação do NEM, a seguir (Figura 5):

Figura 5 – Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio

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

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia, 2020, p. 4-5.

De acordo com o referido cronograma, esperava-se a conclusão do processo transição das alterações curriculares do NEM com fim previsto para 2023, para as escolas que são custeadas por incentivos do MEC, mas, com a pandemia do instalada no ano de 2020, torna-se-á necessária à revisão do referido cronograma. Nesta direção, o cronograma apresentado no DOI/BA precisará de ajustes a partir da interrupção das aulas presenciais em 2020 e na não adoção de estratégias de aulas remotas e ações pedagógicas continuadas pela SEC/BA para sua rede nesse período de afastamento social.

Continuando nossa investigação pelo DOI/BA, o documento estabelece as Diretrizes Pedagógicas para 2020, entre eles os "princípios orientadores do currículo" (BAHIA, 2020). A saber:

> **Direitos Humanos** – **como princípio norteador** – alicerce fundamental para qualquer ação educativa e deverão ser amplamente divulgados, valorizados e promovidos nas práticas pedagógicas exercidas na escola.
>
> [...]
>
> **Trabalho** – **como princípio educativo** – concebe o trabalho na sua dimensão ontológica, na sua relação necessária com a produção da vida, na reprodução da existência física, biológica, como também cultural, social, estética, simbólica e afetiva.
>
> [...]
>
> **A pesquisa como princípio pedagógico** – pesquisa aqui pode ser definida como forma de ver, compreender e transformar o mundo.
>
> [...]
>
> A **sustentabilidade socioambiental como meta universal** – a elaboração de políticas públicas intersetoriais (educacionais, de saúde, econômicas e ambientais) para as mudanças de atitudes, tomada de decisões e efetivas ações de conservação e/ ou preservação ambiental em nosso planeta se tornam urgentes (BAHIA, 2020, p. 5-6, *grifos do original*).

Diante dos princípios elencados pelo documento, concordamos com Corazza (2001, p. 10) quando nos diz "que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito". Assim, os princípios se configuram como agenciamentos maquínicos que enunciam perspectivas curriculares, ainda que não possamos afirmar sua inteireza nas práticas pedagógicas, mas, talvez, como os currículos buscarão compor as forças para concretizarem-se em projetos de formação.

Sobre a construção do currículo, a "Fundamentação Teórica" do documento, de acordo com a SEC/BA (2020) tem por premissa a isonomia dos direitos educacionais para todos e a formação da consciência crítica para a promoção da transformação da realidade. De acordo com o documento,

> A Secretaria da Educação do Estado da Bahia compreende que é imprescindível o acesso dos estudantes baianos aos conhecimentos desenvolvidos historicamente pela humanidade como meio de humanização e de libertação através do acesso à Ciência, aos conhecimentos clássicos, à Arte e à Cultura (BAHIA, 2020, p. 6).

Sobre a produção de currículo, Corazza (2001, p. 10) ressalta "que seu discurso fornece apenas uma das maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentidos". A proposição de um currículo, como é o do NEM baiano, sugere uma padronização para escolas-piloto, com base nas orientações encaminhadas pela Secretaria, com algumas (poucas) aberturas para os desejos da comunidade escolar. Recorremos a Silva (2010, p.14) para dizer que "uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é". Ao prosseguir com a leitura do DOI/BA (BAHIA, 2020) destacamos uma aproximação das teorias críticas de currículo, pelo uso das expressões "prática social transformadora da realidade" (p. 5); "olhar ampliado e crítico sobre sua realidade" (p.6); "desigualdade" (p.6); "igualdade" (p.6); "pensamento crítico e engajado" (p.6); "projeto de transformação social" (p.6); "engajamento social" (p.6) "emancipação e construção de uma sociedade mais igualitária" (p.6), entre outras.

Para Silva (2010, p. 30), "[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais". Neste sentido, provisoriamente, podemos compreender a proposta curricular baiana a partir de sua aproximação com as teorias críticas de currículo, e noutra direção, contraditoriamente, sua

relação com o que orienta a BNCC, a partir da consideração de competências e habilidades aplicadas ao currículo escolar, notadamente acríticos, sustentadas por suas veias tecnicistas.

Ao seguir com a leitura do documento e do contexto curricular, o DOI/BA mostra-nos que "a opção da Secretaria da Educação orienta-se pela percepção do currículo como um constructo histórico e social, que se vincula aos interesses, muitas vezes antagônicos daqueles que o elaboram e dos que o recebem como produto, e como diretriz educacional" (BAHIA, 2020, p. 6-7). Completa sua posição enquanto agente produtor de currículo, quando diz que "[...] há que se considerar, também, o antagonismo de interesses ora implícitos nos discursos oficiais do Estado, da Escola e da Academia em relação ao fazer dos Professores e dos Estudantes em cada lócus de atuação" (*ibidem*, p. 7). Assim, como contraponto, trazemos Corazza (2001, p. 10, *grifos da autora*) para dizer, numa perspectiva pós-crítica, que o currículo como linguagem, "sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo "escola", "aluno/a", "professor/a", "pedagogia", e, inclusive, "currículo".

Considerando as proposições apresentadas, o DOI/BA nos fala sobre a organização curricular a partir das intencionalidades fundamentais, ao que anuncia:

> **O estudante** precisa ser visto como sujeito concreto, que possui interesses relacionados à sua história de vida, aos fatores que o levaram a estar em determinada situação social, nem sempre escolhida por ele. [...] Aqui, precisamos alinhar a compreensão de que, mesmo que sejam dadas ao aluno opções de percursos formativos no decorrer do seu Ensino Médio (especialmente quando se tratar da flexibilização curricular), é necessário que estes percursos estejam em consonância com o indivíduo que se pretende formar através da escola pública. Esse indivíduo é um ser que atua socialmente junto política.
>
> [...]
>
> **O professor** precisa ser visto como importantíssimo ator no processo educativo, mediador dos conhecimentos que contribui para a formação de uma sociedade pensante.
>
> [...]
>
> **O conteúdo** cultural é prioritário, considerando que o domínio da cultura é o instrumento para a participação das massas populares.
>
> [...]
>
> **A escola** é a estrutura formal, a instituição que viabiliza o acesso aos saberes oriundos dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o saber científico elaborado.
>
> [...]
>
> **O currículo** deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade, sendo a escola o local formalmente instituído para possibilitar tal acesso (BAHIA, 2020, p. 7-8, *grifos do original*).

Em composição com os trechos destacados, concordamos "que as palavras que um currículo utiliza para nomear as "coisas", "fatos", "realidade", "sujeitos" são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas" (CORAZZA, 2001, p. 10, *grifos da autora*). Em seu contexto de produção, um currículo apresenta um

conjunto de significações que compõem seu repertório de orientações, do que diz, do que está falando sobre a formação que será ofertada a partir de seu modelo instituído.

De acordo com Corazza (2001), um currículo é um ser falante, e se fala, logo quer. Seguindo o processo de produção textual do currículo para um NEM, segundo as premissas do DOI/BA, vemos que esse nos diz sobre a busca pela transformação social e justiça social; a formação de juventudes baianas; estímulo de uma olhar crítico; a ampliação das aprendizagens; relações interpessoais na escola; garantia de mesmas condições de aprendizagem; atenção política de territorialidade baiana e que os currículos considerem as especificidades das juventudes baianas (BAHIA, 2020). Diante dessas premissas, as escolas-piloto devem considerar na construção de suas propostas curriculares, a adoção de tais orientações que são encaminhadas pela SEC/BA. Sobre isso, trataremos a Seção 5, quando acompanharemos as escolas colaboradoras, muito embora reconheçamos que há uma distância entre os contextos de produção e os de efetivação curriculares.

Sobre a matriz curricular, ou a distribuição da carga horária dos componentes curriculares, o DOI/BA apresentou um modelo, organizado em duas partes, a saber: "[...] a primeira, relativa à parte comum obrigatória - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a segunda, mais desafiadora para as escolas, relativa à parte flexível, organizada sob a forma de Itinerários Formativos" (BAHIA, 2020, p. 9). Com esse desenho curricular, o documento assegura que a organização em questão atende aos princípios da Lei nº 13.415/2017; a Resolução CNE/CEB nº 3/2018[37], que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e a Portaria MEC nº 1432/2018[38], que estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos.

Em composição com Corazza (2001, p.11) acreditamos que "a linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Mas, quando diz o que quer, um currículo confunde-o com as expectativas desses outros". Nesta direção, para o DOI/BA "[...] a dimensão não explícita ou não formal, vivenciada nas relações e nas trocas de valores e ideias entre os sujeitos envolvidos nas práticas escolares que, em muitos casos, é a dimensão menos valorizada ou considerada" (BAHIA, 2020, p. 9). Dessa maneira, o

[37] Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3/2018. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: dez. 2020.

[38] Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1432/2018. Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199> Acesso em: dez. 2020.

documento deixa claro que pretende valorizar os contextos de sua produção, e afirma que "[...] a interação entre a dimensão formal e a não-formal e que se constitui no Currículo vivo ou no Currículo em ação" (*ibidem*). A Figura 6 apresenta a Matriz Curricular para o NEM baiano:

Figura 6 – Matriz Curricular Novo Ensino Médio

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

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia, 2020, p. 11-12.

Podemos observar a Matriz Curricular utilizada pela Rede Estadual da Bahia no processo de transição curricular iniciado em 2020. Na primeira parte, o DOI/BA apresenta a Formação Geral Básica, compostas pelas áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, de acordo com a BNCC com carga horária total de 1.800h, sendo 600h anuais para cada série. Nesse sentido, o documento orientador diz que "seguindo as orientações apresentadas pela BNCC, organizada em competências e habilidades, por Área do Conhecimento, é importante destacar que os componentes curriculares dessas Áreas sejam desenvolvidos de forma integrada e interdisciplinar" (BAHIA, 2020, p. 10).

Além da orientação do trabalho de forma interdisciplinar, o DOI/BA ainda sugere que os componentes curriculares das áreas do conhecimento sejam trabalhados a partir de temas

geradores[39], com inspiração em Paulo Freire. Com o intuito de incluir os temas geradores no trabalho docente para o planejamento pedagógico, o documento afirma ainda que a condução da prática pedagógica por temas geradores auxiliará os educadores na seleção dos objetos de conhecimento – conteúdos, processos e avaliação – para a produção de saberes significativos nas práticas sociais dos estudantes (BAHIA, 2020). Convém destacar que o Estado da Bahia não possui um documento curricular para o EM, o que se tem publicado, até a finalização dessa investigação, é o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O DOI/BA apresenta um cronograma para a elaboração deste documento referencial para o EM, como mostramos no Anexo 1.

Já a parte dois, a Parte Flexível, apresenta os componentes organizados por obrigatórias, ou seja, disciplinas que serão obrigatoriamente cursadas pelos alunos ao longo do NEM e as Eletivas, que compõe o quadro de componentes que são, nesse primeiro momento, organizados pela escola com base na realidade local. Afirma o documento:

> A parte flexível é a parte mais desafiadora da nova arquitetura curricular do Ensino Médio e deve ser configurada de forma mais dinâmica, respondendo aos interesses dos estudantes, mas igualmente focada no processo de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Para o ano de 2020, os estudantes da 1ª série do Ensino Médio, terão acesso a Unidades Curriculares, eletivas e obrigatórias, na parte flexível do currículo e, dessa forma, terão oportunidade de fazer a escolha, efetivamente, para o Itinerário Formativo a partir da 2ª série do Ensino Médio, em 2021. A flexibilização deve considerar o Projeto de Vida dos estudantes, os aspectos territoriais e oportunizar ao estudante diferentes vivências (BAHIA, 2020, p. 13).

No que tange a parte flexível, as escolas-piloto organizaram suas propostas com base no PFC que foi elaborado pela comunidade escolar. Sobre a criação das unidades curriculares eletivas, que trata o documento, as escolas devem observar as "[...] que melhor se relacionem com seu contexto, infraestrutura, potencialidades e perfil do corpo docente" (BAHIA, 2020, p. 13). Seguindo esta orientação, as unidades curriculares eletivas podem ser organizadas da seguinte forma: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudo e núcleos de criação artística. Através da elaboração do PFC, as escolas-piloto do NEM que são apoiadas financeiramente pelo MEC organizaram suas propostas com base nas formas

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

possíveis que poderiam ofertar as unidades curriculares eletivas, observando seu contexto, sua infraestrutura e perfil dos professores que estão lotados nas escolas em questão.

Fazem parte da construção curricular da parte flexível do currículo do NEM os eixos estruturantes, indicados pelo MEC através da Portaria MEC nº 1432/2018, que estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. O DOI/BA diz que

> A parte flexível do Currículo organiza-se a partir de quatro Eixos Estruturantes, 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 a sua formação pessoal, cidadã e profissional. Para tanto, buscam envolvê-lo em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BAHIA, 2020, p. 14).

A partir da definição acima, são os eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. Destacamos ainda que a Portaria MEC nº 1432/2018 organiza os eixos estruturantes alinhados às competências e habilidades da BNCC, movimento este também indicado pela DCNEM de 2018. Com a finalidade de estabelecer uma padronização dos eixos estruturantes da parte flexível do currículo do NEM, o DOI/BA orienta as escolas-piloto a organizarem suas unidades curriculares eletivas de com a ordem: 1ª série o estudante cursará os eixos de investigação científica e processos criativos; já na 2ª série cursará investigação científica; processos criativos e mediação e intervenção sociocultural; e na 3ª série cursará mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. De acordo com o documento orientador, essa orientação deve ser aplicada para os casos de estudantes que passem pelo processo de transferência entre as UE da Rede Estadual (BAHIA, 2020). Vimos que a SEC/BA, em seus processos de reterritorialização busca com o DOI/BA enunciar suas perspectivas para a transição para um NEM, introduzindo as ferramentas necessárias para agenciar sua rede de ensino.

Diante desse cenário, o DOI/BA orienta as escolas ao trabalho pedagógico no sentido de propor uma flexibilização curricular a partir de unidades curriculares eletivas, ou seja, disciplinas criadas no contexto da escola para que os alunos possam ter opções de escolha dentro do contexto das UE da rede estadual. O DOI/BA apresenta similaridades com as DCNEM de 2018 que atualizaram as diretrizes curriculares para o EM, em articulação com a BNCC e as alterações propostas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a organização curricular desta etapa da educação básica. Diante da leitura do documento percebemos que o processo de reterritorialização curricular baiano insere-se num contexto agenciado pelas organizações

governamentais que normatizam o EM brasileiro, desterritorializando o modelo de EM praticado nas escolas estaduais da baiana, inserindo, assim, nas realidades, novas nomenclaturas e decisões que são tomadas nas escolas de sua rede de ensino. O destaque fica por conta de que no ano de 2020 os estudantes da 1ª série do EM cursariam disciplinas eletivas, que compõem a parte flexível do currículo; e para no ano de 2021, a partir da 2ª série do EM fazer a opção pelo Itinerário Formativo ofertado pela Rede de Educação, nos termos da Lei nº 13.415/2017, movimento este ainda em elaboração e consolidação para a reterritotialização curricular para um NEM.

5 PAINEL COLORIDO: ASSENTANDO CORES E FRAGMENTOS SOBRE AS ALTERAÇÕES CURRICULARES PARA UM *"NOVO"* ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO NTE 09 – AMARGOSA

"Na realidade trabalha-se com poucas cores. O que dá a ilusão do seu numero é serem postas no seu justo lugar".

(Pablo Picasso)

5.1 OS PRIMEIROS RELATOS SOBRE O PROCESSO DE ALTERAÇÕES CURRICULARES SOBRE O ENSNO MÉDIO BAIANO

Com esse fragmento[40] do artista plástico, Pablo Picasso, refletimos sobre a condução do trabalho com as diversas cores que fazem a composição de um mosaico multicor a partir da construção de um painel que apresente as diversas cores que se fazem diante do movimento artístico de produção. Diante das discussões apresentadas por nós até aqui, buscaremos com essa seção apresentar as diversas os fragmentos *viventes* situados nas escolas-piloto da Rede Estadual de Educação da Bahia, em que discutimos os processos de desterritorialização-reterritorialização decorrentes das alterações curriculares sobre o EM, no contexto das escolas do NTE 09 – Amargosa.

Compreendendo as alterações sobre o EM, enquanto processo movente agenciado pelas orientações dos documentos oficiais do conjunto MEC e CNE, a SEC/BA e CEE/BA ,institui a proposta curricular baiana com base nesses documentos para serem efetivadas no contexto das escolas-piloto para um NEM. Com base nas tramas complexas em que se dão esses deslocamentos curriculares, buscamos nessa seção a discussão frente aos agenciamentos que ocorrem no contexto das UE, em vias da transição curricular.

Do ponto de vista didático, optamos por iniciar essa primeira subseção com as informações que foram produzidas no grupo dialogal, momento este que foram apresentadas as intenções do presente estudo. Dessa maneira, iniciamos as discussões aqui com o intuito de exibir um contexto amplo de fragmentos sobre as reterritorializações curriculares para um NEM na rede de ensino baiana, com vistas a mapearmos os grandes eixos de discussão que emergem das primeiras impressões no “chão da escola”. Problematizamos aqui, as ressonâncias de um NEM baiano e da atuação dos coordenadores pedagógicos frente a esse processo de alterações curriculares. Sobre esse processo de implementação da proposta para um NEM nas escolas da Rede Estadual os participantes do nosso estudo destacam, conforme o Quadro 2 na página a seguir:

[40] O pensador. Pablo Picasso. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/pablo_picasso/> Acesso em: dez. 2020.

Quadro 2 – O que falam os coordenadores sobre os movimentos (in)tensos de desterritotialização-reterritorialização.

Dos movimentos (in)tensos de desterritiralização-reterritorialização sobre:	**O que nos falam os coordenadores?**
A proposta	A minha escola já vivencia essa reforma. Nós somos escola-piloto**,** então, eu acredito que quem também aqui é escola-piloto tem vivenciado isso. A gente tem vivenciado um processo implementando e o recurso chegando. Então, assim, são coisas simultâneas (Coordenador Coral). Outra situação é que a parte flexível ficaria para as escolas adequarem as suas realidades locais, contextos locais de sua região, de sua cidade e no fim das contas a gente não está tendo uma formação robusta adequada para poder fazer essa parte flexível. Então foi uma parte que muita gente teve dificuldade por conta disso (Coordenador Laranja). Desde a construção da PFC – Plano de Flexibilização Curricular, foi um processo, estou falando pelo menos na escola que eu trabalho e não sei se com vocês isso ocorreu também, mais foi um processo bastante penoso. De a gente fazer um instrumento, depois não era aquele e retornava, isso cria um desgaste muito grande. Enfim, acho que é um pouco disso também (Coordenador Rosa).
A formação	A própria Secretaria não vem dando formação adequada para esse processo de implementação (Coordenador Laranja). Eu fui me apropriando, a equipe foi me passando, também, os documentos eu fui tendo acesso mais um processo mesmo, mas chegando a gente tentando realizar e tentando realizar com qualidade. Porque é um processo que chegou no nosso colo (Coordenador Coral). No início quando a gente estava com a [Coordenação do Ensino Médio] à frente, nós tínhamos, nos íamos para a formação e tínhamos informações coerentes, acreditando naquele processo. Porém, depois das mudanças que aconteceram lá na SEC/BA, as formações eu sinto uma fragilidade na questão das formações. (Coordenador Lilás). E aí, de fato, falando em nível de Estado da Bahia, eu penso que o Estado da Bahia tem negligenciado essa necessidade de acompanhamento. Obviamente que a gente tem uma pandemia em curso, mas antes da pandemia, a gente já sentia um isolamento muito grande (Coordenador Rosa). A questão da fragilidade na orientação da gente enquanto coordenadores é nesse processo que o implantação e implementação do novo ensino médio. É toda essa mudança na organização da Secretaria mostra essa fragilidade, mostra como a proposta não está organizada para ser efetivada (Coordenador Lilás).

Fonte: Elaborado com base nas informações produzidas pelos autores no Grupo Dialogal (2020).

Diante do que foi dito pelos coordenadores pedagógicos, destacamos os seguintes eixos de problematização: o contexto dos movimentos de discussão em torno do NEM na escola; carência de orientações por parte da SEC/BA no processo de reterritorialização do NEM e a fragilidade dos espaços formativos em que os participantes do estudo tiveram acesso

com vistas à formação para executar o NEM nas escolas. Considerando os discursos produzidos pelos coordenadores e, pensando em minha própria experiência de coordenador pedagógico, concordamos com Raic (2015, p. 104) que "a formação não se dá exclusivamente na esfera do individual, mas também nos agenciamentos coletivos do tecido social". Sobre essa questão, Deleuze e Guattari (2011b, p. 19) nos dizem que "se quer passar a uma definição real do agenciamento coletivo, perguntar-se-á em que consistem os atos imanentes à linguagem, atos que estão em redundância com os enunciados ou criam palavras de ordem". Desse contexto tramado, percebemos a correlação de forças que perpassam as tramas em direção de estabelecer um NEM, considerando assim, as tessituras de enunciados articulados dos documentos oficiais, decisões políticas, profissionais da escola e anseios da sociedade.

Percebemos que os processos de desterritorialização estavam em curso na rede de ensino baiana a partir da emergência de um novo modelo de formação para o EM. Mas, também, como já o dissemos, a desterritorialização provoca linhas de reterritolização. Com isso, cabe-nos perguntar: como as escolas foram reterritorializando seus currículos face aos agenciamentos maquínicos provocados pelos documentos oficiais? Sobre isso, o Coordenador Amarelo, que participou do grupo dialogal, nos informa *"na escola que eu trabalho, ainda não tem o novo ensino médio, mas eu já li algumas coisas e eu vi que na verdade vai ser uma dor de cabeça enorme"*. Com esta fala percebemos que o território encontra-se agenciado em torno de apresentar as condições para as mudanças que estariam por vir, nesta direção, Deleuze e Guattari (2011a, p. 91) nos afirmam que "as territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização".

De posse das informações desse primeiro momento, avançamos na discussão com a colaboração dos participantes do nosso estudo, com foco nas entrevistas individuais que realizamos com 05 (cinco) profissionais que atuam em escolas-piloto para o NEM. Cabe destacar que os profissionais que atuam nas UE (que estão em processo de alterações curriculares para o NEM) são profissionais que chegaram as escolas no contexto da nomeação do último concurso público promovido pela SEC/BA (como já dito por nós) e iniciaram trabalhos em 2019, nos fluxos das "reformas" curriculares. Desse contexto geral cabem alguns questionamentos sobre a convocação de tais profissionais diante desse movimento em fluxo, salientando a importância dos profissionais coordenadores pedagógicos no contexto das escolas: A nomeação desses profissionais tem relação direta com os procedimentos que

seriam realizados para um NEM nas escolas baianas? Esses profissionais possuíam experiências para atuarem em escolas em contexto de mudanças curriculares? Diante das instabilidades e inquietudes que geram uma nova proposição curricular nas escolas, esses profissionais seriam formados para atuar na mediação dessas propostas? Estas questões nos inquietam.

5.2 PROCESSOS INICIAIS EM MOVIMENTO NAS ESCOLAS-PILOTO

Interessamos-nos em abrir o dialogo com os participantes do estudo no que diz respeito aos primeiros movimentos que foram empreendidos em vistas de iniciar os processos discussão com a comunidade escolar nas escolas-piloto sobre as reterritorializações curriculares para o EM. Dizem nossos participantes:

Figura 7 – As primeiras reações nas escolas-piloto, com base nos Coordenadores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações produzidas nas Entrevistas Individuais (2020).

A partir da escuta dessas vozes, percebemos aqui a continuidade dos movimentos de desterritorialização que estão em curso em vistas de (re)adequar os currículos escolares às demandas de NEM. Desse quadro (in)tenso, os participantes do estudo nos mostram que os primeiros movimentos de reterritorialização foram o de buscar compreensões, em conjunto com a equipe escolar, dos processos de reterritorializações em que passariam o EM, a partir

das orientações para um NEM. O relato comum nas falas diz sobre a ruptura do então modelo formação que era praticado nas UE nesse processo de alterações curriculares para um NEM. Pudemos perceber uma desterritorialização, inclusive, na formação docente. Os agenciamentos em torno do NEM se mostraram para nós em vetores centrífugos, cujas multiplicidades são imprecisas. Além do processo em curso de desterritorializar às concepções curriculares dos profissionais que já estavam em atuação nas escolas, vimos desterritorializar os novos contratados da educação baiana que chegavam para atuar nesses espaços. Um duplo movimento de desterritorialização.

Podemos afirmar processos de deterritorializações e reterritorializações simultâneos e implicados. Deleuze e Guattari (2011a, p. 89, *grifos dos autores*) dizem que "temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização". Com essa afirmação dos autores, pudemos acompanhar e cartografar a busca dos sujeitos (e dos currículos) por encontrar meios para se (re)estabelecer enquanto vivente de um processo de mudança, de (re)elaboração.

Para Deleuze e Guattari (2011a, p. 89) "um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores". Nesse aspecto, as linhas de reterritorialização perpassam pelo início das discussões, agora no interior da escola, sobre como as alterações que seriam implementadas em nível de rede, perpassam ao contexto real daqueles que põem em prática as mudanças que são orientadas pelos organismos de poder, nesse caso, os documentos e orientações da SEC/BA e MEC. Desta feita, os Coordenadores colaboradores nos dizem sobre os espaços utilizados para compreender esse movimento desterritorializado, e assim, relatam:

Quadro 3 – Primeiras ações relatas pelos coordenadores colaboradores

Coordenador	**Primeiras ações**
Coordenador Laranja	Fizemos escutas, questionários com os estudantes, com os pais, com o Colegiado Escolar. Fizemos diversas formas de coletar informações.
Coordenador Rosa	Ampliação de informações, mais uma ampliação de informações, ainda com dificuldade de compreensão.
Coordenador Lilás	A primeira coisa que eu propus toda a equipe aceitou foi que a gente fizesse momentos de estudo.
Coordenador Turquesa	Os coordenadores foram convidados pela Secretaria para uma formação em Feira de Santana. Até a gente receber essa formação eu não havia iniciado os estudos com os professores nos momentos de AC.
Coordenador Coral	A gente aproveitou a PFC que já estava em construção, e marquei reunião com eles [professores], juntamente com a gestão.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações produzidas nas Entrevistas Individuais (2020).

E como meios para efetivar a formação necessária com as equipes que compõem as escolas em que atuam, relatam sobre o uso da Atividade Complementar (AC). O Coordenador Turquesa, por exemplo, cita diretamente esse espaço em sua contribuição, os demais nos dizem sobre um lugar de formação. A Lei nº 8.261[41], de 29 de maio de 2002 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, esse documento retrata o AC como:

> **Art. 56 -** Considera-se Atividade Complementar, a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar (BAHIA, 2002, p. 18, *grifos do original*).

Ainda de acordo com Estatuto, a AC compõe o regime de trabalho dos professores que atuam no Ensino Fundamental e EM da rede estadual baiana, assim, é reservado 25% de sua carga horária de trabalho para o desenvolvimento de atividades complementares, que são às AC realizados nas UE em que os professores da rede atuam. O mesmo Estatuto atribui ao coordenador pedagógico à função de "V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço" (BAHIA, 2002, p. 3). Nesse aspecto, a AC, de acordo com nossos participantes, no contexto do processo de alterações curriculares para um NEM,

> É sempre um momento de muita partilha, de muito aprendizado (Coordenador Rosa, Entrevista Individual).
>
> É o espaço de formação em serviço, é o momento que a gente discute. O principal momento da nossa escola foram os momentos de AC, não temos outro momento para estudo, de formação em serviço, potencializa muito (Coordenador Turquesa, Entrevista Individual).
>
> Sim, só que além do AC, a gente precisou de uma reunião com todo mundo depois da reunião de Feira de Santana, mas, a gente utilizava o AC (Coordenador Coral, Entrevista Individual).

Desse contexto, podemos perceber que a AC, mediado e organizado pelo coordenador pedagógico, busca propor momentos formativos a partir da criação de territórios, em serviço, como nos diz o Estatuto do Magistério baiano, e nesta direção, a discutir os temas que tem ressonâncias nas escolas. A partir daí, abrimos as discussões sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto de um NEM na próxima subseção. Acreditamos que nesse processo de alterações curriculares que passam as escolas da rede estadual, em especial, as escolas-

[41] Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2020. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.saeb.ba.gov.br/uploads/lei_est_8_261_29-05-02_estatuto_magisterio.pdf> Acesso em: jan. 2021.

piloto a atuação do coordenador pedagógico se mostra como importante vetor de reterritorialização curricular diante de um quadro em que esse profissional tem atuação primordial nas discussões e na interpretação das orientações das instâncias de governo.

5.3 RETERRITORIALIZAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A figura do coordenador pedagógico na rede estadual baiana é relativamente nova, em vistas da quantidade de vagas ofertadas no último edital para concurso público para a referida rede de ensino. O edital em questão ofereceu, através de um processo seletivo de prova e títulos cerca de 664 (seiscentas e sessenta e quatro) vagas para cargos de cunho efetivo. Nesta direção, Pires que realizou um estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica na Rede Estadual da Bahia (2005, p. 17), nos diz que "a história da coordenação pedagógica no sistema público estadual da Bahia é uma história muito incipiente; o cargo foi criado no final da década de 90". Diante desta afirmação de Pires e das informações sobre a quantidade de vagas que foram ofertadas no último certame baiano, mapeamos os referenciais legais que embasam a atuação do coordenador dentro da rede baiana.

A função da coordenação pedagógica na rede estadual baiana é descrita pelo Estatuto do Magistério Público, desta maneira, esse marco legal nos oferece como são compostos os cargos do magistério público da Bahia, descrevendo, as atribuições e requisitos para a ocupação de vagas no quadro de profissionais cobertos por tal legislação. Pires (2005) destaca que a legislação, ao por no mesmo patamar, coordenadores e professores, favorece relações de parceira no exercício de suas ações educativas no contexto escolar. Diante desses aspectos, nos interessamos em questionar aos nossos colaboradores suas impressões acerca do processo de nomeação dos coordenadores pedagógicos, ocorrido em 2019, para atuar nas UE da rede estadual, e os colaboradores relatam que:

Quadro 4 – Contexto de nomeação dos coordenadores pedagógicos pela SEC/BA.

Coordenador	**Contexto de nomeação dos coordenadores pedagógico pela SEC/BA**
Coordenador Laranja	Eu não sei se a nomeação tem relação propriamente com a implementação do novo ensino médio nas escolas. Mas, eu entendo, que o fato contribui para essa implementação. Contribui sim para ampliar a discussão sobre currículo, a formação, o acompanhamento.
Coordenador Rosa	Eu acredito que não. Sobretudo, se nós pensarmos nesses políticos que regem a Base Nacional Comum Curricular, sentidos e intenções. Então, os profissionais da educação do Estado da Bahia já vem reivindicando por concurso público já alguns anos.

Coordenador Lilás	Eu acredito que tenha relação sim, porque eu acredito que a grande responsabilidade ficou para a gente, coordenador pedagógico. Eu penso que quem está na SEC/BA, nessa organização, já sabia que precisava dessa figura do coordenador pedagógico para fazer esse intermédio com o novo ensino médio.
Coordenador Turquesa	Eu não acredito que a gente tenha sido nomeado em virtude disso. Mas, em relação à qualidade da discussão na escola, eu acho, que a gente conseguiu fomentar mais discussões. Então, o coordenador pedagógico fez a diferença para essa implementação.
Coordenador Coral	Eu até então não li nada sobre essa questão do novo ensino médio e da nomeação dos coordenadores. Eu acredito que sim, de certa forma, porque é um novo processo, mas acho que essa nomeação está ligada ao IDEB. Acho que é tudo está interligado.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações produzidas nas Entrevistas Individuais (2020).

Diante das contribuições apresentadas percebemos os diversos posicionamentos e mencionados por nossos colaboradores. Coordenador Laranja acredita que não há relação da nomeação dos coordenadores com as reterritorializações curriculares sobre o EM, fato este que também observamos em outras falas, como as de Coordenador Rosa e Coordenador Turquesa. Com exceção do Coordenador Rosa, que usa de outros argumentos, relata sobre a reivindicação dos movimentos em torno da educação baiana, e complementa nos dizendo sobre as repercussões da BNCC nos currículos escolares. Um ponto comum entre as informações que tivemos acesso diz sobre a melhoria das discussões no ambiente escolar em que possuem atuação de um coordenador pedagógico e, ao mesmo tempo, que nesse processo da reterritorialização do NEM, torna-se fundamental. Desse movimento, acredito que a nomeação dos novos contratados da SEC/BA auxiliam nos agenciamentos maquínicos de enunciação das alterações promovidas para um NEM.

Nesta direção, os coordenadores pedagógicos, acompanham as discussões das políticas e ações que são destinadas às escolas da Rede Estadual, sendo assim, esses profissionais atuam junto à equipe escolar no sentido de articular as condições para a feitura do trabalho pedagógico nas UE. Com intenções de encaminhar as discussões que são propostas pela SEC/BA a sua rede de ensino, os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas-piloto organizam espaços para deliberar sobre essas proposições de currículo e iniciam os movimentos de articulação das reterritorializações curriculares no EM. Desse aspecto, percebemos um avanço nas discussões e proposições a partir do trabalho dos coordenadores pedagógicos no contexto do NEM.

5.4 AS PROPOSTAS CURRICULARES DAS ESCOLAS-PILOTO PARA UM RETERRITORIALIZAR O ENSINO MÉDIO

Interessamos-nos em produzir informações junto aos nossos participantes sobre o contexto das escolas-piloto para a proposição de um NEM baiano. Ao nos conectarmos com

esse território existencial, partimos da afirmação de Raic (2015, p. 119) quando afirma que "currículo é constituído nas tensas relações que se estabelecem entre os documentos oficiais, as histórias de vida de professores e alunos, em determinadas formações sociais, enfim, em todas essas multiplicidades que podem se conectar e conjugar desejos". Até aqui, nos encontramos com as múltiplas relações que compõem a elaboração de currículos que variam desde os processos formativos que são oferecidos aos profissionais que atuam no contexto da efetivação das propostas curriculares e nas orientações unificadas que são ditas/escritas através dos documentos oficiais.

Nesse sentido, a construção da proposta curricular das escolas-piloto perpassa por um processo de agenciamento coletivo que diz sobre como devem elaborar suas composições curriculares diante de documentos e orientações fornecidas pelos organismos de controle, a exemplo da SEC/BA e do MEC, e dos seus respectivos órgãos colegiados, do CEE/BA e do CNE. Nossos participantes relatam sobre como foram se relacionando com as orientações e como começavam a por em prática as orientações dos organismos de poder. Extraímos dos relatos apresentados por nossos participantes um processo inicial que realizaram junto à escola num movimento de buscar compreensões sobre a proposta para um NEM, e assim, através do estudo de documentos e de informações, começam a estabilizar os entendimentos ainda com dificuldades. A partir desse processo, ainda em andamento, como nos dizem os participantes, buscamos compreender como estes organizaram as propostas curriculares nesse primeiro momento do processo de alterações para um NEM:

> A gente procurou observar quais eram as necessidades dos alunos, qual que era a realidade do município, as questões sociais, econômicas, ambientais e tal. E procuramos também observar as situações dos professores porque não adiantaria a gente pensar em uma parte flexível se a gente não tivesse um quadro docente com formação para conseguir trabalhar com essas eletivas (Coordenador Laranja, Entrevista Individual).

> Então, a gente teve como primeiro passo identificar as chamadas "expertises" no nosso quadro docente. Paralelo a isso, nós fizemos o mapeamento com os estudantes do 9º (nono) ano, pensando em que eles gostariam de ter [como disciplinas] quando eles acessassem o ensino médio (Coordenador Rosa, Entrevista Individual).

> O que acontece [é que] a proposta é muito boa, mas, a gente viu que as adequações que precisariam ser feitas, não seria como estava no papel. Foi, assim, um momento houve dificuldade de aceitação, mas houve um entendimento por parte docente (Coordenador Lilás, Entrevista Individual).

> Muita angústia e com medo de perder a carga horária [dos professores], e muito temerosos de como construir essas eletivas. O núcleo diversificado eles tinham muita dificuldade, em aceitar. E também, a Base Nacional Comum Curricular, eles, os professores, tinham muita resistência e críticas (Coordenador Turquesa, Entrevista Individual).

> Na questão dos planos de aula, já começou por aí. Porque a proposta em si ela já tem uma orientação da inserção da BNCC, das competências e das habilidades da BNCC (Coordenador Coral, Entrevista Individual).

Nesses relatos, encontramos no DOI/BA a justificativa para que essa ação fosse considerada pelas escolas-piloto no processo de construção das propostas curriculares pela escola. Diz respeito à parte flexível do currículo escolar do NEM, pois conforme o DOI/BA, "as eletivas são Unidades Curriculares criadas pela escola, com fundamento na realidade local, de acordo com os anseios e necessidades dos estudantes" (BAHIA, 2020, p. 18). Confeccionamos um mosaico com os desafios para um NEM na Bahia, com palavras-chaves extraídas dos relatos dos colaboradores:

Figura 8 – Desafios para um "novo" ensino médio

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações produzidas nas Entrevistas Individuais (2020).

Desses impasses, identificamos os principais impasses naquele momento, e a construção das eletivas se apresentou como um desafio e um impasse as escolas-piloto, no primeiro momento. Nesta direção, a elaboração das disciplinas eletivas, foi à primeira ação curricular realizada pelas escolas-piloto para o NEM, e nos sugerem uma perspectiva de reterritorialização curricular para essas escolas, que agora teriam a função de construir componentes curriculares novos para atender a proposta de flexibilização curricular do NEM. Em complemento a esse processo, apresentou informações sobre a escuta dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que, considerando o ano 2019, seriam o público às ações para um

NEM, já que as reterritorializações curriculares para um NEM seriam iniciadas nas 1ª séries do EM, no ano escolar de 2020.

Coordenador Coral, por sua vez, nos diz sobre outro processo de desterritorialização em curso na realidade educacional brasileira: a inserção da BNCC nos currículos escolares, a partir da concepção de áreas do conhecimento e na perspectiva de competências e habilidades. Dessas alterações, e da inclusão da BNCC nos currículos, Moll (2017, p. 69) diz "ao ancorar toda mudança do ensino médio na BNCC, apesar de centralizar o currículo no ensino do Português, da Matemática e do Inglês, a reforma alimenta a ilusão de que o problema da educação básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares". Nesse sentido, as reterritorializações curriculares para um NEM têm estrita ligação com as modificações curriculares introduzidas pela BNCC, ao fixar, nos termos da Lei nº 13.415/2017 a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática como componentes fixos nos anos de formação do NEM, informação essa apresentada no DOI/BA com a matriz curricular para as três séries do EM.

5.5 FORMAÇÃO INSTITUCIONAL PARA APOIAR AS ESCOLAS-PILOTO

Para a produção de currículos, são necessários momentos formativos que envolvem os profissionais que fazem parte da rede de ensino a qual se deseja agenciar as reterritorializações curriculares. Com esse intuito, a SEC/BA realizou momentos formativos para repasse de suas orientações sobre os procedimentos e discussões que seriam oportunos, assim, quando Guattari e Rolnik (1996, p. 27) fazem referência à subjetivação capitalísitica, percebemos que esses momentos formativos "trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social, e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo". Desta forma, o papel das formações no contexto da produção de currículos definem quais conexões e formas de ver mundo devem ser transmitidas aos profissionais que atuam com a produção dessas propostas curriculares.

Para apoiar as escolas-piloto para um NEM, a SEC/BA promoveu momentos formativos em que convidou representantes das UE para os momentos de discussão sobre a instituição de um NEM. Sobre esses momentos formativos, foi possível mapear os seguintes enunciados:

Quadro 5 – Momentos formativos oferecidos pela SEC/BA

Coordenador	Momentos formativos oferecidos pela SEC/BA
Coordenador Laranja	Eu percebi uma falta de um aporte formativo mais concreto, mais robusto nesse processo todo, pelo menos até agora. A princípio, nós tivemos uma formação em Feira de Santana, voltada para isso, mas, de lá pra cá, ocorreram algumas mudanças.
Coordenador Rosa	Então, esses espaços formativos, eu diria que eles contribuíram, mas muito aquém do que nos gostaríamos, do que nós precisaríamos, sobretudo, para as escolas-piloto que são e serão referências para as outras escolas que ainda não foram piloto.
Coordenador Lilás	Houve um período das formações que até os próprios formadores, a gente percebia, que ainda estava muito novo, que ainda estava em construção, que não estava concreta a informação, estávamos ali aprendendo juntos.
Coordenador Turquesa	Na verdade foram duas formações, uma primeira que a gente saiu com muitas dúvidas e que acrescentou pouca coisa. No segundo momento eles já tinham um entendimento maior e fizeram até um material, elaboraram esse material orientador que nos deu um norte melhor. No entanto, a gente ainda saiu com algumas dúvidas sobre as eletivas.
Coordenador Coral	Então, participei de uma formação em Feira de Santana, foram oficinas e orientações mais gerais para nos dar subsídios para articular essa proposta no chão da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações produzidas nas Entrevistas Individuais (2020).

No tocante às informações produzidas por nós, podemos evidenciar alguns aspectos que ajuda-nos a cartografar como acontecem os agenciamentos em torno das reterritorializações curriculares nos momentos formativos que foram oferecidos pela SEC/BA em vistas de fornecer suporte às escolas-piloto para a um NEM. É importante fazer o destaque que o DOI/BA em sua relação de ações para promover um NEM em sua rede diz sobre a formação de gestores e CP, nos formatos presencial e *online*, por meio de ambiente virtual (BAHIA, 2020). No entanto, nos relatos encontramos registros das formações presenciais, realizadas na cidade de Feira de Santana – BA, conforme comunicado enviado às escolas-piloto. Percebemos, pelo relato dos colaboradores, que os momentos formativos oferecidos pela SEC/BA não atendiam aos anseios que estes tinham sobre as orientações que deveriam ser fornecidas durante o processo de alterações curriculares para o NEM no contexto das escolas-piloto. Nesse sentido, a partir da força do agenciamento que produz a SEC/BA, esforça-se no seu campo social, que é composto por sua rede de ensino, a qual fornece as orientações que também perpassam por outros processos de agenciamentos.

Escola Rosa e Escola Lilás citam, em seu relato, momentos formativos realizados pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) que integra a estrutura da SEC/BA conforme seu regimento, aprovado pelo Decreto nº 9.064[42], de 07 de abril de 2004, e tem como finalidade planejar e

[42] Decreto nº 9.064, de 07 de abril de 2004 aprova a Organização Estrutural e Funcional do Instituto Anísio Teixeira – IAT. Disponível em: <

coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação, de acordo com o decreto. Em direção disso, no ano de 2019, o IAT iniciou um processo de formação continuada com os profissionais que compõem a rede estadual, em especial os gestores escolares e coordenadores pedagógicos, promovendo uma agenda de formação como nos informa a matéria no *site* institucional da SEC/BA, *"Secretaria inicia formação continuada com coordenadores pedagógicos e gestores escolares*[43]*"*. Referente a esse momento nossos participantes nos dizem que:

> A gente foi percebendo que existia uma confusão, existia uma eventual confusão entre a definição do que seria essencial para as escolas e do seria essencial para a Secretaria. Parecia que não existia um alinhamento entre as escolas que participavam daquele processo tinham como essenciais e a Secretaria. Isso foi levando em alguns desses encontros como demanda, foi dialogado inclusive com o Instituto Anísio Teixeira. O Instituto Anísio Teixeira informou de que a sua responsabilidade de formação de professores estaria voltada para outros objetivos e não ao novo ensino médio. Então, nos começamos a perceber que, embora existissem processos formativos em curso, aquilo que mais angustiava as escolas, que era a implementação do novo ensino médio, não estava sendo discutida a contento em outros espaços, principalmente nesses espaços formativos (Coordenador Rosa, Entrevista Individual).

> Tínhamos formações relacionadas ao IAT, e uma das propostas nossas, enquanto coordenadores era o questionamento com a formadora: porque não direcionar específico para o novo ensino médio? É uma inquietação nossa, é algo novo, e a gente via que não era o papel do IAT naquele momento (Coordenador Lilás, Entrevista Individual).

Diante desse contexto, podemos perceber que as formações propostas pelo IAT, naquele momento giravam sobre outros objetivos. Retomando a matéria encontrada por nós no *site* institucional da SEC/BA, destacamos o comentário feito pelo Secretário de Educação, Jerônimo Rodrigues sobre a formação continuada e seus objetivos:

> Começamos julho com muita alegria e a nossa expectativa é que este plano de formação colabore muito para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem dos nossos estudantes em todo o Estado e não só da rede estadual, queremos também chegar aos municípios por meio de regime de colaboração (*Secretaria inicia formação continuada com coordenadores pedagógicos e gestores escolares.* Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2019).

A partir dessa fala do Secretário, percebemos que o foco principal dos encontros de formação continuada propostos pelo conjunto SEC/BA e IAT girava em torno do

---

http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2015/decreto9064.pdf> Acesso em: jan. 2021.

[43] *Secretaria inicia formação continuada com coordenadores pedagógicos e gestores escolares*. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: < http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-inicia-formacao-continuada-com-coordenadores-pedagogicos-e-gestores-escolares> Acesso em: jan. 2021.

fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, agenda está que, conforme nossos participantes, não atendiam as demandas por formação com vistas à promoção de alterações sobre o EM baiano. Desse registro, cabe-nos problematizar sobre objetivos das formações que foram oferecidas. Estas tinham intenções de modelar os profissionais diante de um processo de reterritorializar o EM ou de focar em aspectos ligados a ensino e aprendizagem?

5.6 COMO AS ESCOLAS-PILOTO RECEBERAM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA UM "NOVO" ENSINO MÉDIO

Como já dissemos ao longo deste estudo, a SEC/BA vem divulgando documentos que tem como objetivos apresentar as UE em processo de alterações curriculares como deve acontecer à organização de suas propostas curriculares a partir dos documentos publicados. Buscamos agora compreender como as escolas-piloto receberam os documentos que dizem sobre o NEM nas escolas em que atuam, e sobre isso, assim nos dizem:

> Ajudou sim. Então, o documento orientador eu vi ele mais assim, como que isso vai ser realizado, como que vai ser a carga horária das disciplinas, como que vai ficar divido a formação geral básica e como vai ficar divido o tempo da parte flexível. Então, o documento contribuiu muito para isso, para nos orientar mesmo, a planejar as escutas, a discutir com os professores, a planejar as escutas da matriz curricular (Escola Laranja, Entrevista Individual).

> Nós socializamos o Documento Orientador do Estado. E teve um outro momento que nós utilizamos exclusivamente para discutir esse texto; na própria Jornada Pedagógica 2020 nós separamos um momento para fazer a leitura coletiva. Então uma preocupação que se apresentou foi essa, em que medida a gente não iria construir eletivas ou itinerários muito próximo daquilo que são as aulas, porque a intenção não é essa, mas a nossa limitação de quadro talvez levasse a isso. Paralelo a isso, o receio de alguns profissionais com a perca de carga horária (Escola Rosa, Entrevista Individual).

> A repercussão na escola da primeira vez foi assustadora. O que acontece, muitos [docentes] ficavam muito assustados com a questão de 1.000 horas, que a gente na prática sabia que não seriam às 1.000 horas. Então, o que acontece, a proposta muito boa, mas, a gente viu que as adequações que precisariam ser feitas, não seria como estava no papel. Foi, assim, um momento que houve dificuldade de aceitação, mas houve um entendimento por parte docente (Escola Lilás, Entrevista Individual).

> Muita angústia e com medo de perder carga horária [professores], e muito temerosos de como construir essas eletivas. O núcleo diversificado eles tinham muita dificuldade, em aceitar. E também, a Base Nacional Comum Curricular, eles, os professores, tinham muita resistência e críticas. Então é um sentimento de angústia e de medo, também, do novo. O novo sempre causa estranheza no primeiro momento e sem saber uma referência e sem um material elaborado para saber como seria, causou esse momento de inquietação na escola (Escola Turquesa, Entrevista Individual).

> Na verdade a avaliação da escola foi muito no sentido de ver o que já estava posto, porque, de certa forma o documento já veio para ser implementado.Teve aquelas

> consultas, brevemente, mas quando chegou na Jornada de 2020 é o documento e a escola vê o que dentro daquele documento, a escola pode ofertar para os estudantes da melhor forma, garantindo a aprendizagem e os objetivos do novo ensino médio. (Escola Coral, Entrevista Individual).

Diante dos relatos encontramos aqui evidencias da abertura de linhas que desterritorializam as equipes que atuam nas escolas-piloto para um NEM. E assim, compreendemos que os documentos orientadores abrem o campo de discussões e ações que deveriam ser encaminhadas naquele momento, nesse contexto, acreditamos que

> as desterritorializações e reterritorializações não determinam as modificações, mas determinam estreitamente sua seleção. Por outro lado, toda modificação tem seu meio associado que, por sua vez, provoca tal desterritorialização em relação ao meio de exterioridade, tal reterritorialização em meios interiores ou intermediários (DELEUZE E GUATTARI, 2011a, p. 90).

Com Deleuze e Guattari compreendermos que a emergência dos documentos contendo orientações para serem executadas no âmbito das escolas-piloto para um NEM buscam determinar as modificações, como nos disseram os autores da diferença. Destarte, a partir do desse processo de desterritorialização, se busca movimentos em torno de conjugar forças para mover-se diante de uma modificação em sua virtualidade. E nesse movimento, destacamos os seguintes trechos que ajudam-nos a evidenciar esse processo em andamento. Diante dos relatos, percebemos muitas reações-ações que foram tomadas a partir da publicação do DOI/BA, apresentando para nós como um dos movimentos de des-re-territorialização em curso na rede estadual baiana, um processo que se apresenta em suas diversas feições no contexto das escolas-piloto para um NEM. A reterritorialização promovida pelos membros das escolas-piloto com intenções de buscar a utilização do DOI/BA para a construção de suas propostas curriculares, perfazendo um momento de buscar com as modificações as formas necessárias de lidar com a novidade.

5.7 IMPASSES DA PROPOSTA CURRICULAR BAIANA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS-PILOTO

Desse contexto apresentado por nós até aqui, nos encontramos em fluxos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, e assim, compreendemos que esses processos fazem parte da atuação dos profissionais nas escolas-piloto, das formações institucionais oferecidas pela SEC/BA e dos documentos oficiais com orientações para NEM. E nesse ambiente, agenciado por inúmeras linhas desejantes buscamos avançar nessa cartografia buscando os

impasses, que emergiram da proposta curricular baiana para um NEM. Esses impassem formam um mosaico que pode ser observado a seguir:

Figura 9– Os principais impasses decorrentes da proposta curricular para um “novo” ensino médio

Fonte: Elaborado pelos autores a partir informações produzidas nas Entrevistas Individuais (2020).

Esse mosaico dos impasses, como mostra a Figura 9, abrem discussões em diversos campos que têm influencias sobre o processo de modificações de políticas em educação. Nesses aspectos, o DOI/BA ainda deixa dúvidas em relação a muitos pontos, mas aqui, focaremos nas questões curriculares. Sobre essa questão, concordamos que:

> É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, p. 588, *grifos da autora*).

Percebemos, com isso, que as questões apresentadas por nossos informantes aproximam-nos do entendimento de currículo enquanto território povoado, como nos diz Paraíso. Um território povoado pela BNCC, pelas concepções de área do conhecimento e pelas questões que envolvem a ampliação de carga horária de um curso de formação, como é o caso do NEM.

5.8 ATUAÇÃO DO NTE 09 – AMARGOSA NO CONTEXTO DA RETERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Situamos nossa investigação nas escolas que fazem parte da área de abrangência do NTE 09 – Amargosa, e no caminhar do nosso processo investigativo, sentimos a necessidade de produzir informações sobre a atuação do NTE nos procedimentos para um NEM nas escolas-piloto que estão sob sua gestão. Nessa direção, questionamos nossos participantes deixando-nos ver agenciamentos outros, como apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 6 – Atuação do NTE 09 – Amargosa na reterritorialização curricular do EM

Coordenador	**Atuação do NTE 09 – Amargosa na reterritorialização curricular do EM**
Coordenador Laranja	O NTE preparou um momento com diretores e coordenadores pedagógicos, trouxeram inclusive um estudioso de uma cidade de São Paulo, e na verdade não foi uma formação, ele explanou, sobre o novo ensino médio.
Coordenador Rosa	O Núcleo evidenciava uma dificuldade em somar-se a nossas reivindicações. Obviamente que o Núcleo atuava como um canal de comunicação entre as escolas e a SEC/BA, essa é a função central do Núcleo.
Coordenador Lilás	O NTE ele estava presente na questão da ponte feita para que a gente pudesse estar nas formações, até porque as pessoas do NTE estavam passando pelo mesmo processo que a gente.
Coordenador Turquesa	Nós tivemos uma formação, o Núcleo disponibilizou uma formação para a gente, e tudo que já vinha sendo falado, a gente já conhecia, já tínhamos discutido.
Coordenador Coral	Eu acredito que foi mais o papel de articular.
Coordenador Cinza	Mas que eles não percebem que dentro da Secretaria de Educação é preciso mais se organizar, para poder acompanhar os NTE. Como a gente vê o exemplo no NTE 09 que não existe a capacidade técnica pedagógica para acompanhar as escolas.
Coordenador Branco	E aí, a gente entende, por exemplo, que existe um problema no NTE que não existe uma coordenação pedagógica, um trabalho pedagógico dentro do NTE.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações produzidas no Grupo Dialogal e Entrevistas Individuais (2020).

Diante das informações apresentadas, buscamos informações sobre as atribuições dos NTE's e consultamos o Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, e não encontramos referência sobre as atribuições desses Núcleos. Encontramos no *site* da SEC/BA, na aba *Gestão Territorial*[44] a informação que "os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado". Diante dos relatos dos participantes, percebemos a partir de Escola Cinza e Escola Branca (no Grupo Dialogal), a ausência no que diz respeito a um profissional lotado no Núcleo para acompanhar pedagogicamente as escolas

[44] *Gestão Territorial.* Secretaria de Educação da Bahia. Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional> Acesso em: jan. 2021.

vinculadas a esta instituição. Escola Rosa, refere-se a um momento formativo organizado pelo NTE 09 – Amargosa em que foi feita a discussão sobre o NEM com um convidado, já as escolas Laranja e Turquesa completam a informação nos dizendo sobre os detalhes e as expectativas que os profissionais tinham com aquele momento. As demais informações, como pudemos notar, dizem sobre o papel de representação da SEC/BA nos territórios de identidade, a qual estão vinculados, assim, articulando informações e orientações vindas do órgão gestor e fazendo o repasse para as UE de seu território.

5.9 RETERRITORIALIZAÇÃO CURRICULAR: AS ELETIVAS E SUAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Diante dos movimentos em busca de atender as orientações oficiais da SEC/BA em direção a flexibilizar o currículo escolar para um NEM, as escolas-piloto elaboraram suas matrizes curriculares para o ano de 2020, como podemos acompanhar a seguir:

Figura 10 – Quadro de horários nas escolas-piloto

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1° horário	Componente BNCC	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC	Produção Textual
2° horário	Componente BNCC	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC	Produção Textual
3° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC
Intervalo	*	*	*	*	*
4° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Agroecologia	Por Toda Parte	Componente BNCC
5° horário	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Agroecologia	Por Toda Parte	Componente BNCC

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1° horário	Componente BNCC	Produção Textual	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC
2° horário	Componente BNCC	Produção Textual	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC
3° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Componente BNCC
Intervalo	*	*	*	*	*
4° horário	Laboratório de Ciências	Somando Conhecimentos	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC
5° horário	Laboratório de Ciências	Somando Conhecimentos	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1° horário	Componente BNCC	Produção Textual	Componente BNCC	Conexões Literárias	Matematicando com a vida
2° horário	Componente BNCC	Produção Textual	Componente BNCC	Conexões Literárias	Matematicando com a vida s
3° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Componente BNCC
Intervalo	*	*	*	*	*
4° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC
5° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1° horário	Componente BNCC	Produção Textual	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC
2° horário	Componente BNCC	Produção Textual	Componente BNCC	Componente BNCC	Componente BNCC
3° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Componente BNCC
Intervalo	*	*	*	*	*
4° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Projeto de Vida	Vida em Sociedade: tudo junto e misturado	Jogos Matemáticos: um olhar pela robótica
5° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Projeto de Vida	Vida em Sociedade: tudo junto e misturado	Jogos Matemáticos: um olhar pela robótica

Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1° horário	Componente BNCC	Inclusão digital e manutenção de computadores	Amostra Artística: a caatinga e sua gente	Componente BNCC	Componente BNCC
2° horário	Componente BNCC	Inclusão digital e manutenção de computadores	Amostra Artística: a caatinga e sua gente	Componente BNCC	Componente BNCC
3° horário	Componente BNCC	Componente BNCC	Iniciação Científica	Iniciação Científica	Componente BNCC
Intervalo	*	*	*	*	*
4° horário	Produção Textual	Componente BNCC	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC
5° horário	Produção Textual	Componente BNCC	Projeto de Vida	Componente BNCC	Componente BNCC

Fonte: Elaborado pelo autor a partir informações fornecidas pelos colaboradores do estudo (2020). Optamos por identificar as escolas apenas pelas cores que nomeamos nesse estudo.

Diante desse quadro de horários, disponibilizado pelas escolas-piloto, podemos acompanhar as opções das disciplinas eletivas, sugerindo diferentes direcionamentos para a formação de nível médio. As unidades curriculares eletivas produzidas pelas escolas-piloto resultam em propostas formativas que dizem sobre os contextos locais em que estão inseridas

as UE. A Escola Rosa caminha na direção da agroecologia e da geografia; a Escola Turquesa faz opção de seguir, ao que nos parece, pela área de conhecimento das ciências exatas e matemática; a Escola Lilás direciona sua formação no campo da matemática e das literaturas; a Escola Laranja caminha no sentido de oferecer estudos no campo área de ciências humanas e matemática; a Escola Coral caminha com as tecnologias e das artes.

É preciso considerar, ainda, que em muitos casos, a escolha das eletivas está associada à possibilidade de oferta pela própria escola, como já o dizemos antes. Em qualquer caso, seja por demanda regional, seja por necessidade da escola, os currículos já vão assumindo direcionamentos diferenciados, permitindo-nos falar em recontextualizações curriculares, apesar de orientações unificadas.

Infelizmente, por experimentar a finitude desse trabalho de pesquisa, não pudemos acompanhar os desdobramentos dessas proposições curriculares, uma vez que continuamos com as aulas suspensas por conta da pandemia, como já o dissemos. Acreditamos estar aqui mais uma via de investigações futuras.

6 NOVAS DESTERRITORIALIZAÇÕES EM CURSO: O CONTEXTO DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

"Pedaços
De vida
Do corpo a moldura
Os abraço
Guardo e encaixo
Não por acaso
Todos os dias traço
Um mosaico
De cores vivas
unidas
Em fortes laços
Fundidas
VIDA"

(Sandra Ferrari Radich, ***Mosaico****)*

6.1 IMPACTOS DA COVID-19 NA RETERRITORIALIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Escolhemos começar essa seção utilizando o poema[45] de Sandra Ferrari Radich, que nos diz sobre o mosaico, que foi nossa inspiração criativa para compor as tramas que envolvem a reterritorialização curricular do EM baiano, a fim de atender as alterações instituídas pela Lei nº 13.415/2017. De nosso percurso nesta investigação, se fez necessário incluir essa seção com vistas a retratar e discutir sobre o contexto educacional diante dos impactos da COVID-19 no cenário educacional nacional e baiano. Interessa notar que a pandemia em questão promoveu um novo movimento conjunto de desterritorialização e reterritorialização, em virtude dos movimentos realizados por governantes com vistas em minimizar os impactos da pandemia no percurso formativo dos estudantes brasileiros, em especial aqueles que estão matriculados nas redes públicas de ensino do país. Começamos essa seção contextualizando a infecção causada pelo novo coronavírus e os dados de infectados no Brasil e na Bahia a fim de visualizarmos a intensidade dos acontecimentos.

O ano de 2020 mostrou-se desafiador para todos nós em razão da instalação da pandemia do novo coronavírus. De acordo com o Ministério da Saúde,[46] "recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa". A pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus infectou, de acordo com informações[47] epidemiológicas no Brasil, segundo o Ministério da Saúde cerca de 9.396.293 casos confirmados de pessoas infectadas e vitimou fatalmente o número assustador de 228.795 brasileiros, no período de 27 de março de 2020 a 04 de fevereiro de 2021, onde consultamos esses dados.

Na Bahia, os números se apresentaram como o total de 559.435 pessoas infectadas pelo novo vírus, e o número de 10.255 mortos, conforme painel epidemiológico da Secretária de Saúde da Bahia[48], a Figura 11, apresenta uma visão geral sobre o quadro de infecções no Estado, de acordo com a ocorrência de casos de infecções:

---

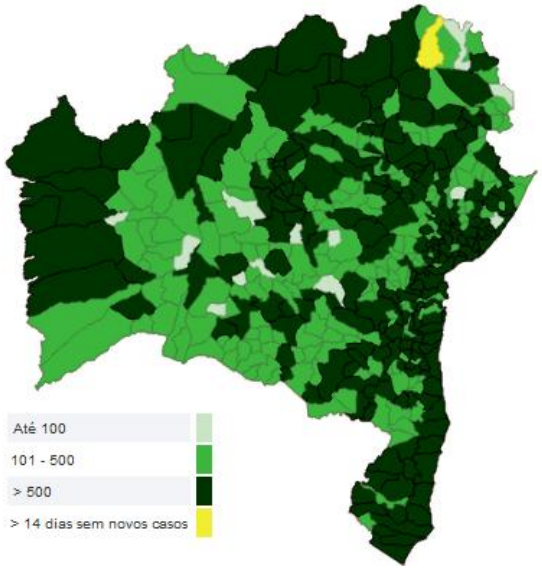
[45] Mosaico. Sandra Ferrari Radich. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTU0ODU5Ng/> Acesso em: jan. 2021.

[46] *O que é COVID-19*. Sobre a doença. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acesso em: jan. 2021.

[47] Covid-19 no Brasil. Dados de 27/03/2020 a 04/02/2021. Disponível em: <https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html> Acesso em: jan. 2021.

[48] Central Integrada de Comando e Controle da Saúde. Secretaria de Saúde da Bahia. Quadro Geral. Última atualização em 04/02/2021. Disponível em: < https://bi.saude.ba.gov.br/transparencia/> Acesso em: fev. 2020.

Figura 11 – Mapa de casos confirmados de COVID-19 na Bahia



Fonte: Central Integrada de Comando e Controle da Saúde. Secretaria de Saúde da Bahia. 2021.

Desse quadro de infecções, mapeamos a quantidade de casos confirmados nos municípios da área de atuação do NTE 09 – Amargosa, como apresentamos no Quadro 7.

Quadro 7 – Quadro Epidemiológico COVID-19 nos municípios do NTE 09 – Amargosa

Município	**Casos confirmados até 04/02/2021**	**Óbitos confirmados até 04/02/2021**
Amargosa	1.116	19
Brejões	407	5
Cravolândia	144	0
Elísio Medrado	327	4
Irajuba	184	0
Itaquara	184	0
Itiruçu	244	3
Jaguaquara	3.312	25
Jiquiriça	325	6
Lafaiete Coutinho	222	3
Lagedo do Tabocal	630	2
Laje	211	10
Maracás	1.630	21
Milagres	194	2
Mutuípe	917	9
Nova Itarana	392	2
Planaltino	294	5
Santa Inês	301	3
São Miguel das Matas	229	2
Ubaíra	320	6

Fonte: Elaborado com base em dados da Central Integrada de Comando e Controle da Saúde. Secretaria de Saúde da Bahia. Dados consultados em 04/020/2021.

A partir desse grave cenário de infecções, governantes instituíram ações de distanciamento social, restrição de circulação de pessoas, suspensão de algumas atividades econômicas com intenções de diminuir a circulação do vírus e assim, diminuir o contágio pelas pessoas. Dessas medidas de distanciamento social, a educação, por se tratar de uma atividade que lida com pessoas em ambientes fechados, acabou sendo alvo de ações de suspensão de aulas e interrupção de ações pedagógicas. Esse cenário começou a demonstrar mostrar sinais de esperança, em virtude da aprovação do uso emergencial[49] de vacinas imunizantes para o COVID-19 pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, aprovando o das vacinas desenvolvidas pelo Instituto Butantan em parceira com laboratório Sinovac e da AstraZeneca, desenvolvida pela Universidade de Oxford em conjunto com a Fundação Oswaldo Cruz.

Os imunizantes começaram a ser adquiridos e distribuídos pelo Ministério da Saúde através do Sistema Único de Saúde. No contexto baiano, até a data de 04 de fevereiro de 2020, conforme o Boletim Coronavírus[50], nos mostra o total de 254.116 pessoas vacinadas no Estado, correspondendo a 1,70 % da população baiana, conforme apresenta o levantamento feito pelo *site* Estadão[51]. Mas, infelizmente, isso não é tudo, pois seguindo o cronograma estabelecido pelo Ministério da Saúde com Plano Nacional de Operacionalização do da Vacinação contra o COVID-19[52], publicado em 16 de dezembro de 2020 são prioritárias, nesse primeiro momento, os profissionais de saúde e idosos com idades superiores a 80 anos ou mais, diante da quantidade restrita de imunizantes adquiridos pelo Ministério da Saúde. Os profissionais da educação tem previsão de vacinação na quarta etapa deste plano, ainda sem data prevista para a imunização desses profissionais.

Desse contexto tramado, destacamos que o objeto em estudo está em largo processo de desterritorializações a partir das ressonâncias da pandemia em curso. No trato das repercussões do momento pandêmico, iniciativas governamentais foram adotadas nas políticas de educação observando as condições sanitárias e de um crescente aumento de

---

[49] *Anvisa aprova uso emergencial das vacinas CoronaVac e AstraZeneca no Brasil*. Notícias UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/01/17/anvisa-aprova-pedido-de-vacina-do-butantan-e-da-fiocruz.htm> Acesso em: fev. 2021.

[50] *Boletim Coronavírus*. Secretaria da Saúde. 04/02/2021. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/2021/02/04/bahia-vacina-mais-de-254-mil-baianos-contra-covid-19/> Acesso em: fev.

[51] *Número de vacinados contra a covid-19 no Brasil chega a 3 milhões, aponta consórcio*. Estadão. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-vacinados-contra-a-covid-19-no-brasil-chega-a-mais-de-3-milhoes-aponta-consorcio,70003605707.> Acesso em: fev. 2021.

[52] Para mais informações, consultar Plano Nacional de Operacionalização do da Vacinação contra o COVID-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/dezembro/16/plano_vacinacao_versao_eletronica-1.pdf> Acesso em fev. 2021.

pessoas infectadas com o novo coronavírus. Com isso, a publicação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 estabeleceu normas educacionais excepcionais em virtude do estado de calamidade pública por conta da pandemia é somada às recomendações anteriores a publicação desta lei em direção de continuar as recomendações do CNE. Desta forma, o CNE como um dos primeiros movimentos publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 possibilitando a reorganização dos calendários escolares e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em função da Pandemia da COVID-19. Nesse sentido, o CNE avançou em orientações sobre como a educação brasileira às redes e sistemas de ensino devem lidar com esse cenário de suspensão de atividades escolares e os possíveis meios para reduzir os impactos do isolamento social na educação.

Continuando as orientações, o CNE publica o Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 que dispõe sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, com esse documento, o ensino na modalidade remota, com o uso de suporte tecnológicos é instituído como forma de continuidade das atividades escolares. Com isso, orienta aos sistemas e redes de ensino a adoção desta forma de aprendizado remoto como forma de amenizar os impactos educacionais aos estudantes. Diante dos documentos publicados pelo CNE, pelo Conselho Pleno do órgão, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a operacionalização dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020 a serem seguidas pelos sistemas e redes de ensino para a reorganização das atividades educacionais, minimizando assim, os impactos das medidas de distanciamento social na aprendizagem dos estudantes.

Passando pelas orientações fornecidas pelo CNE em vistas de orientar a condução das políticas de educação no contexto da pandemia, na Bahia através do CEE/BA foram instituídas orientações às redes e sistemas de ensino baianos. A Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020 orientou o sistema de ensino estadual sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, no decorrer do período de isolamento social, fornecendo orientações sobre a possibilidade da reorganização curricular das escolas da educação baiana. Como já sinalizado por nós, no âmbito da educação, as aulas e atividades foram suspensas, no caso da Bahia, a partir do Decreto Estadual nº 19.549, de 18 de março de 2020, renovado sucessivas vezes, como nos mostra a reportagem do Correio 24h, com o título

de: *Decreto que proíbe shows e aulas na Bahia é prorrogado até 7 de fevereiro*[53]. Desse cenário de suspensão das aulas na Bahia, o GOV/BA em seus pronunciamentos apresentou para o retorno presencial das aulas que os dias letivos seriam repostos, como aponta a matéria publicada no *site* Unidme-BA, *Suspensão das atividades em todas as escolas da Bahia é prorrogada*[54], e destacamos o trecho da matéria que diz: "o governador falou em reposição presencial das aulas, com a elaboração de um novo calendário escolar, mesmo que sejam usados dias do recesso junino e que as aulas entrem no ano de 2021". A partir do Decreto Estadual de suspensão de aulas e do cenário em andamento, nos questionamos: Como ficam os estudantes da rede estadual baiana diante desse cenário? Buscando responder esse questionamento, mapeamos informações (Quadro 8) sobre as ações que foram desenvolvidas pela SEC/BA em função do período de suspensão de aulas, e da não adoção das aulas remotas por esta rede de ensino.

Quadro 8 – Ações pedagógicas realizadas pela SEC/BA no ano de 2020.

Tema da notícia	**Endereço eletrônico**	**Ação Pedagógica**	**Público-alvo**
Roteiros de estudos disponibilizados pela SEC no Portal da Educação chegam a 560 atividades.	Disponível em: < http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/roteiros-de-estudos-disponibilizados-pela-sec-no-portal-da-educacao-chegam-560-atividades> Acesso em: fev. 2021.	Roteiros de Estudos com atividades por áreas do conhecimento, a partir dos conteúdos escolares.	Estudantes da rede pública do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio.
Pílulas de aprendizagem	Disponível em: < http://institucional.educacao.ba.gov.br/pilulasdeaprendizagem> Acesso em: fev. 2021.	Pílulas de aprendizagem organizadas por componentes curriculares do currículo escolar.	Estudantes da rede pública do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio.
Trilha de estudos para concluintes do Ensino Médio 2020.	Disponível em: < http://estudantes.educacao.ba.gov.br/trilhaparaconcluintes> Acesso em: fev. 2021.	Trilha de estudos organizados por componentes curriculares do currículo escolar, indicando o uso de sites, vídeos e outros recursos para a aprendizagem.	Estudantes da rede pública da 3ª série do Ensino Médio.
ENEM 100%	Disponível em: < http://estudantes.educacao.ba.gov.br/enem100> Acesso em: fev. 2021.	Ação voltada à realização de aulas virtuais com foco na preparação dos estudantes da 3ª série do ensino médio para o EMEN 2020.	Estudantes da rede pública da 3ª série do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do *site* da Secretaria de Educação da Bahia. 2021.

[53] Decreto que proíbe shows e aulas na Bahia é prorrogado até 7 de fevereiro. Correio 24h. Disponível em: < https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/decreto-que-proibe-shows-e-aulas-na-bahia-e-prorrogado-ate-7-de-fevereiro/> Acesso em: fev. 2020.

[54] *Suspensão das atividades em todas as escolas da Bahia é prorrogada*. Undime-BA. Disponível em: <http://undimebahia.com.br/site/2020/04/29/suspensao-das-atividades-em-todas-as-escolas-da-bahia-e-prorrogada/> Acesso em: fev. 2021.

Desse quadro, percebemos que as atividades pedagógicas que foram realizadas pela SEC/BA tiveram pouca efetividade, em vistas de um cenário de crescentes desigualdades educacionais onde podemos afirmar, com base em diversos estudos amplamente divulgados no Brasil, que muitos estudantes não possuem conexão com a internet em suas casas; professores com pouca experiência com esse modelo de ensino e, também, com limitações ao uso de internet em suas residenciais; escolas sem infraestrutura tecnológica e digital; fragilidades ou inexistência de cursos de formação continuada para docentes com foco em tecnologias para a educação. Sendo assim, questionamos aos nossos colaboradores sobre os impactos da pandemia na agenda em curso de discussões e execução da proposta do NEM na Bahia e sobre a educação nesse período, e nos dizem que:

> Eu acho que quebra a linha de raciocínio do processo de implementação. Então, a gente já finalizou o ano de 2019 com um processo corrido, sem um tempo adequado para a discussão da proposta. E daí, veio uma pandemia e o processo ficou parado. Ao menos eu e alguns colegas, pelo que a gente discute, não recebemos mais nenhuma orientação a respeito do processo. Então, o processo ficou um pouco parado, inerte. Eu acho que impactou sim, impactou em tudo. Se a gente lá presencialmente na escola, a gente enfrenta muitas dificuldades para fazer um trabalho voluntário que vem sendo feito pelas escolas, a gente já enfrenta dificuldades, então, acredito que o pessoal entendeu que seria, também, um momento polêmico para discutir uma questão tão importante e delicada (Coordenador Laranja, Entrevista Individual, 2020).

> Primeiro que a gente teve que interromper muitos dos processos experimentais, vamos dizer assim. Chegamos a construir quatro eletivas, foi um processo bastante complexo. [...] Então, a gente não teve sequer condições de fazer uma avaliação do que vinha sendo realizado, o que a gente tem a nível de avaliação, é a fala de alguns professores condutores dessas oficinas que vinham avaliando bem o processo, gostando bastante das ações. E aí, de repende, a gente te a interrupção disso. [...] E falando especificamente sobre a implementação do novo ensino médio ele foi interrompido, e creio que uma das primeiras ações a serem assumidas no nosso retorno vai ser a retomada de alguns textos e orientações, sobretudo, estudos de caráter teórico-metodológico. O que foi interrompido foi o processo didático-pedagógico (Coordenador Rosa, Entrevista Individual, 2020).

> Eu penso que a pandemia trouxe tanto o novo olhar para nós que estamos como "escola-piloto" para o novo ensino médio, porque a nova proposta para o ensino médio é uma proposta inovadora. E aí, vem à questão de a gente utilizar mais as tecnologias na sala de aula, então é esse o novo olhar. Como que a gente pode aproveitar isso para que o nosso novo ensino médio fique mais criativo, mais atrativo para os nossos alunos. E, também, a pandemia veio quebrar um processo, nós estávamos com o planejamento, tínhamos uma rotina, estávamos empenhados para aquilo e a gente viu que houve uma fragmentação. [...] Então, no retorno, que eu acredito que estamos em um momento pandêmico, a gente tem que ter um planejamento melhor voltado para as interações virtuais, para pensar como a gente pode fazer isso de maneira atrativa da maneira que o aluno possa ter uma aprendizagem significativa utilizando de outros meios, e trás esse novo olhar para a gente no ensino médio (Coordenador Lilás, Entrevista Individual, 2020).

> Eu acredito que vá demorar mais um pouco para gente implementar o novo ensino médio e acho também que a Secretaria está demorando demais em orientar em

> relação a isso. Então, eu percebo que vai impactar muito, porque, eu acredito que não se conseguir implantado, eu diria que nós não vamos conseguir. [...] A pandemia vai impactar nesse processo de implementação (Coordenador Turquesa, Entrevista Individual, 2020).

> Eu penso que para o novo ensino médio essa pandemia tem um impacto muito forte, que tem esse ano de 2020, nós não perdemos o ano, isso é fato, fizemos o que podemos, mas 2021 é a gente pensar com cuidado, em estar mesmo começando do miudinho de novo. Porque a gente teve poucas semanas de aula, e a gente vai ter que pegar nesse miudinho meso e pensar como a gente vai estar fazendo, porque, eu acho que a gente não conseguiu avançar na proposta do novo ensino médio durante a pandemia (Coordenador Coral, Entrevista Individual, 2020).

Diante das falas, reafirmamos que houve um impacto sobre os processos que estavam em curso diante da proposta de um NEM nas escolas-piloto da rede estadual baiana. Ocorre a partir desse contexto a abertura para uma nova desterritorialização. Desta forma, os colaboradores nos dizem sobre a execução de algumas ações nos contexto das escolas, entretanto, que esse processo foi interrompido diante do momento pandêmico. E nesta direção, ainda nos informam que as ações educacionais letivas, em grande parte motivada pela SEC/BA, ficaram congeladas no contexto do ano de 2020. Ressaltamos que o ano letivo na rede estadual baiana teve início em 10 de fevereiro de 2020, como nos mostra a Portaria SEC[55] nº 924/2019, momento este em que as escolas-piloto tiveram um curto espaço de tempo para executar as propostas curriculares que até então estavam se organizando em torno de cumprir as orientações do DOI/BA. Interessa esclarecer que foi garantido aos profissionais da rede de estadual o tempo para as discussões sobre o NEM na JP 2020, conforme detalha a Portaria SEC/BA citada por nós na seção anterior.

Buscando alguns registros no *site* da Secretaria, encontramos uma *live* transmitida em 25 de novembro de 2020 com o tema "*Live* – O que é e quais são os desafios do novo ensino médio[56]?" que contou com a participação de integrantes da SEC/BA e convidados. Percebemos que a atividade foi realizada em caráter de discussão sobre o conteúdo do NEM, e não, no intuito de fornecer orientações para as escolas-piloto sobre a continuidade dos movimentos de reterritorialização curriculares. Nesse sentido, compreendemos que o ano de 2020, apresentou para nós em fluxos intensos de desterritorialiação, em que as propostas curriculares das escolas devem passar por um processo de readequações diante das mudanças pedagógicas experenciadas no contexto da pandemia, como é o caso do acesso às ferramentas

[55] Portaria nº 924/2019 - Estabelece Calendário Escolar Padrão do ano letivo de 2020 para as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2019/calendario2020.pdf> Acesso em: jan. 2020.

[56] Live - O que é e quais são os desafios do novo ensino médio. Canal Educação Bahia. Youtube. Transmitida em 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CZPj3ITZz8c> Acesso em: fev. 2021.

da tecnologia e aplicativos de comunicação remota, caso que não foi muito bem aproveitado pela rede baiana, em virtude da não adoção do modelo de aulas intermediadas por aplicativos de videoconferência para continuidade da relação de ensino-aprendizagem no contexto do momento pandêmico. Com isso, até o momento não temos indícios onde está se reterritorializando as políticas educacionais, em especial as ações que dizem sobre os movimentos sobre a instituição de um NEM, diante dos cronogramas e prazos ainda em vigência na Bahia.

7 CONTEMPLANDO O PAINEL COLORIDO: CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

“Oh oh
Cores vivas
Eu penso em nós
Pobres mortais
Quantos verões
Verão nossos
Olhares fãs
Fãs desses céus
Tão azuis”

(Gilberto Gil, ***Cores vivas****).*

Contemplamos aqui o nosso mural multicor, mural esse que é constituído pelos múltiplos agenciamentos e processos de desterritorialização e movimentos de reterritorialiação curriculares viventes a partir da movimentação *pesquisante* feita por nós. A música de Gilberto Gil, *cores vivas*[57], faz-nos refletir todo o processo de escrita e deslocamentos vivenciados ao logo do texto. Nossa investigação buscou 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. Evidenciamos, a partir dos movimentos investigativos que os processos de desterritorialização-reterritorialização operam em diversas frentes e variaram em suas intensidades, o mesmo acontece com os movimentos de reterritorialização que buscam a abertura para realidades novas e moventes, e em muitos casos, incertas. Dessa maneira, compreendemos que o contexto político brasileiro a época das primeiras ações em buscas de modificar o EM se apresenta como um primeiro processo de desterritorialização, que é reterritorializado pela aprovação da legislação vigente que alterou o EM brasileiro, a conversão da MP nº 746/2016 em Lei nº 13.415/2017.

Descrevendo os processos de desterritorialização iniciados a partir das políticas para um NEM no Brasil visualizamos as influências do campo político favorável para alterações e reformas nas políticas públicas brasileiras, como é o caso das reterritorializações curriculares sobre o EM. Desse contexto, ocorre a publicação da MP nº 746/2016 que mais tarde é convertida na Lei nº 13.415/2017 que institui alterações na LDB de 1996 no tocante a formação de EM. Aqui, compreendemos que iniciam os primeiros movimentos de desterritorialização curriculares, reterritorializando em seguida com os processos de discussões nas redes e sistemas de ensino do país, com a finalidade de (re)adequarem-se a esse novo modelo de formação.

No mapeamento realizado por nós, localizamos os agenciamentos que se destacaram na concepção da proposta curricular para um NEM, e encontramos no DOI/BA, documento que é apresentado à rede de educação baiana contendo as orientações do movimento de reterrritorialização curricular influências dos segmentos que dizem sobre a constituição das políticas de currículo brasileiras. Desta forma, o MEC, CNE, CEE/BA, e instâncias de profissionais organizados, como a APLB-Sindicato, agenciam o DOI/BA em sua composição e na organização curricular que apresenta para sua rede de ensino.

[57] *Cores vivas.* Gilberto Gil. Letras. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/327911/> Acesso em: fev. 2021.

Discutimos os processos de desterritorialização-reterritorialização decorrentes da proposta curricular para um NEM no contexto das escolas-piloto do NTE 09 – Amargosa e, desse contexto, a partir da contribuição dos colaboradores de nosso estudo, podemos perceber os diversos agenciamentos e territorialidades que se fazem da re-ações que são decorrentes dessas tramas nas escolas-piloto. Destacamos, com base nas informações produzidas por nós: os espaços de discussão em torno do NEM; frágeis orientações fornecidas pela SEC/BA em suporte às escolas-piloto; fragilidade dos espaços formativos organizados pela Secretaria em apoio às escolas-piloto; um movimento de busca de compreensões, sobre as propostas curriculares para um NEM baiano; potencialização dos espaços de AC nas escolas, apresentando esse momento como um *lócus* de discussão e decisão; diversas re-ações diante das publicações dos documentos orientadores da SEC/BA e o contexto de atuação do NTE 09 – Amargosa como articulador territorial da Secretaria.

A partir do nosso movimento de pesquisa, fomos desterritorializados com a declaração pelos órgãos sanitários e saúde da ocorrência da pandemia do novo coraoanvírus, causador da doença COVID-19. Fato este que nos colocou em dialogo com nosso referencial teórico quando tratamos do conjunto des-re-territorialização. Precisamos buscar territórios outros em nosso movimento *pesquisante* em busca de concluir o processo de pesquisa. Diante da suspensão de aulas e atividades escolares, vimo-nos tramados em um movimento de mudança e reterritorialiação, movimento que este que nos acompanhou em nossa processualidade. Em consequência disso, a pandemia interrompe um processo em andamento nas escolas-piloto iniciado em 2020 com o intuito de reterritorializar os currículos do EM para as novas orientações para um NEM. Desta feita, percebemos que no ano de 2020, as escolas-piloto interromperam suas discussões pedagógicas e institucionais em função das ressonâncias da pandemia e das indefinições por parte da SEC/BA e do GOV/BA sobre os procedimentos a serem adotados naquele período de tempo com vistas a diminuir os impactos nas relações de aprendizagem dos estudantes baianos.

Desta forma, compreendemos que a partir da constituição de territórios, em nosso caso, o território existencial em que as coisas estão em sua virtualidade perpassa por processos que tendem a abrir caminhos a partir de uma desterritorialização e a chegar a lugares outros a partir da reterritorialização. Diante de nosso objeto de estudo, percebemos os agenciamentos maquínicos de enunciação que agiram sobre as composições curriculares, em movimento com o território movente em um quadro de reterritorializações em andamento e, que ainda não sabemos os modos que iram se assentar diante de mosaico de cores e formas que compõem o fazer existencial em sua multiplicidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. p. 52-75. *In.:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015. 2009. Disponível em: < https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf> Acesso em: jul. 2020.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS**: projetos em disputa. 2019. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação). (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019.

CHAUÍ, Marilena. As manifestações de junho de 2013 na cidade de São Paulo. **Teoria e debate**, v. 113, p. 1-6. 2013. Disponível em: < http://centrovictormeyer.org.br/wp-content/uploads/2014/01/As-manifesta%C3%A7%C3%B5es-de-junho-de-2013-na-cidade-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf> Acesso em: jul. 2020.

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

_____. **O que se transcria em educação?.** Porto Alegre-RS: Doisa, 2013.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Olivera. "Novo ensino médio: quem conhece aprova!" Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 604-622, 2018. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469> Acesso em: jul. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Editora Paz e Terra, 2015. Disponível em: < http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Diferenca-e-repeticao1.pdf> Acesso em: jul. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1 / tradução de Luiz B. L. Orlandi. – São Paulo: Ed. 34, 2010a.

_____. O **que é a filosofia?** tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muños. – São Paulo: Editora 34, 2010b.

_____. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquisofrenia 1. Vol. 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia 2. vol. 2. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Claudia Lemos. São Paulo: Editora 34, 2011b.

_____. Capitalismo e Esquisofrenia 2, vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. – São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de: RIBEIRO, EA São Paulo: Escuta, 1998.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. p. 165-182. *In.:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. – 3 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: nov. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf> Acesso em: mai. 2020.

_____.; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf> Acesso em: jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/753/pdf> Acesso em: jul. 2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002. Disponível em: < https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31694307/Deleuze_e_a_geografia_etologica.pdf?1375980851=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDeleuze_e_a_geografia_etologica.pdf> Acesso em: dez. 2020.

HUR, Domenico Uhng. O Dispositivo de grupo na esquizoanálise: tetravalência e esquizodrama. **Vínculo**, v. 9, n. 1, p. 18-26, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v9n1/a04.pdf> Acesso em: out. 2020.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. p. 32-51. *In.:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015. 2009. Disponível em: < https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf> Acesso em: jul. 2020.

_____.; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. p. 76-91. *In.:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015. 2009. Disponível em: < https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf> Acesso em: jul. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: jul. 2020.

LIMA, Josenilda Rodrigues de. **Efeitos de sentido do discurso do/sobre o "Novo Ensino Médio"**. 2019. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179> Acesso em: jul. 2020.

MACEDO, Regina Moura; ESPINDOLA, Neila Monteiro Monteiro; RODRIGUES, Allan Carvalho. "não é só pelo diploma": As ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1358-1376, 2016. Disponível em: < http://ken.pucsp.br/curriculum/article/view/30018/21867> Acesso em: mai. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras Luzes: um rigor intercritico para uma etnopesquisa política**. 75-126 p. *In.:* MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante, and PIMENTEL Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p.

_____.; DE SÁ, Sílvia Michele Macedo. A Etnografia Crítica como Aprendizagem e Criação de Saberes e a Etnopesquisa Implicada: entretecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/macedo-sa.pdf> Acesso em: ago. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-crítica ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. p. 17-47. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. – 2 ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: < http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771> Acesso em: jul. 2020.

OLIVEIRA, Marilda de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **CONJECTURA**: filosofia e educação, v. 19, n. 3, p. 185-198, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156> Acesso em: jul. 2020.

PANZOLO, Regina. **Mosaico fácil**. Coleção Artesanatos. São Paulo: Le Books, 2014. Disponível em: < https://play.google.com/books/reader?id=p5L9AwAAQBAJ&hl=pt&pg=GBS.PT1> Acesso em: mai. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355> Acesso em: jan. 2021.

_____. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf> Acesso em: dez. 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. p. 17-31 *In.:* **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico**: limites e perspectivas. 2005. 177 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252909>. Acesso em: jan. 2021.

PROTASIO, João Verani. Quem conhece, aprova? Uma análise das peças publicitárias do" novo" ensino médio. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, n. 24, p. 90-96, 2019. Disponível em: < https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/viewFile/2270/1556> Acesso em: mai. 2020.

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-*bricoleur***. - 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Pátria Educadora em colapso**: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SANTOS, Ismael Andrade. Linguagem e poder: contribuições de Deleuze e Fairclough. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 10, n. 2, p. 84-105, 2014. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/618> Acesso em: dez. 2020.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, v. 27, n. 71, p. 417-429, 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n71/a12v27n71.pdf> Acesso em: jul. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.34. 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf> Acesso em: jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza+ Currículo+ Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915/15184> Acesso em: dez. 2020.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *In.:* **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco. – Porto Alegre: Sulina, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas. p. 23-40. *In.:* **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos / Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. [versão eletrônica]. Trad. André Telles. Rio de Janeiro 2004. Disponível em: <https://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf> Acesso em: nov. 2020.

DOCUMENTOS INVESTIGADOS E CITADOS

BAHIA. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**. Documento orientador. Rede pública de ensino. Secretaria de Educação. Governo do Estado da Bahia. Versão final: Salvador, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C2%82dio-na-Bahia-Vers%C3%86o-Final.pdf> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**. Documento orientador. Rede pública de ensino. Secretaria de Educação. Governo do Estado da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em: < http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc_implementacao_novo_ensino_medio_bahia.pdf> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos núcleos regionais de educação, e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014> Acesso em: jul. 2020.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Gestão Territorial**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional> Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 3, de 26 de Junho de 1998 aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação. CEB/CNE. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Exposição de Motivos (EC) n. 00084/2016**. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016**.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Portaria n. 649**, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. 2018. Disponível em: < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216> Acesso em: jul. 2020.

_____. **Projeto de Lei nº 6.840-A**, de 2013. (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio). Disponível em: < https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013> Acesso em: jul. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: < http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

_____. MEC**. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. Documento Orientador da Portaria nº 649/2018. Disponível em: <

http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf> Acesso em: dez. 2020.

_____. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm> Acesso em: fev. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: fev. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: fev. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: fev. 2021.

CEE-BAHIA. **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. Conselho Estadual de Educação da Bahia. 2019. Disponível em: < http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf > Acesso em: jan. 2021.

_____. **Resolução nº 27, de 25 de março de 2020.** Orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. Disponível em: < http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf> Acesso em: fev. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. 2016. Brasília. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/45c2aa-nota-ensino-mecc81dio-fne-26_09_-final.pdf> Acesso em: jul. 2020.

MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA. **Não ao esfacelamento do Ensino Médio**. s/n. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: jul. 2020.

ANEXO A – Cronograma para a produção do Documento Curricular Referencial da Bahia / Etapa do Ensino Médio, conforme DOI/BA (2020).

Ação	Período
Escrita da versão preliminar.	**Até Fevereiro de 2020**
Disponibilização da versão preliminar para debate, consulta pública e contribuições.	**Março e Abril de 2020**
Organização das contribuições e escrita da versão final.	**Maio e Junho de 2020**
Entrega do DCRB ao Conselho Estadual de Educação (CEE).	**Agosto de 2020**

ANEXO B – Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme DOI/BA (2020).

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

ANEXO C– Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme Resolução CEE nº 137/2019.

Cronograma para Implementação da BNCC – Ensino Médio no Sistema Estadual Ensino da Bahia	
Janeiro (publicação em 21.1.2020) (reunião em 28.1.2020)	Chamada pública pelo CEE-BA para a organização do Encontro de Socialização sobre o ordenamento do novo ensino médio Organização do 1º Encontro de Socialização : SEC, CEE, FEEBA, Comissão de Educação da ALBA, FORPROF-BA, IES, APLB, SINPRO-BA, Sistema S, SINEPE, demais Entidades da Sociedade Civil e Instituições de Ensino
Fevereiro 1º Encontro de Socialização, em 17.2.2020 (18.2.2020)	1º Encontro de Socialização Reunião por pequenos grupos para organizar relatório do 1º Encontro de Socialização
Março 2º Encontro de Socialização em 23.3.2020 24.3.2020	2º Encontro de Socialização Reunião por pequenos grupos para organizar relatório do 2º Encontro de Socialização visando a preparação das Audiências Públicas
Abril Audiências Públicas Período 13 a 30.04.2020	Audiências Públicas (Salvador, Ilhéus, Paulo Afonso e Barreiras)
Maio 2020	Sistematização dos resultados das audiências públicas
Junho a Novembro 2020 Junho Julho a Setembro 2020	Monitoramento e Avaliação das experiências piloto em curso Recepção pelo Conselho do DCRB Ensino Médio – BA Análise do DCRB Ensino Médio
Até Janeiro 2021 A partir de janeiro de 2021	Publicação no D.O.E. da Resolução CEE/Ensino Médio Implementação da BNCC - EM
Fevereiro de 2021	Regulamentação da BNCC Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado da Bahia

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRAUDAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: "A implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia: mosaicos emergentes do processo no NTE 09 - Amargosa (Vale do Jiquiriça)". Neste estudo pretendemos compreender os processos de desterritorialização-reterritorialização curriculares decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia no Núcleo Territorial de Educação 09 – Amargosa.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a emergência do processo de implementação do Novo Ensino Médio (promulgado pela Lei nº 13.415/2017) que propõe uma nova organização da etapa final da educação básica, o Ensino Médio, e com isso, temos uma atualização das diretrizes curriculares (BNCC) e demais fatores que modificam a forma de oferta desta etapa da educação.

Para este estudo adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): situados na perspectiva qualitativa das ciências sociais, buscaremos percorrer por análise de documentos, questionários e entrevistas.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Quanto aos riscos da pesquisa consideram-se mínimos. Podem ocorrer constrangimentos na fase das entrevistas ao ser questionado sob algum ponto em que o sujeito participante sinta-se desconfortável diante de possíveis questionamentos nos procedimentos da pesquisa. Nesse sentido, com vistas a minimizar os riscos medidas como: facultar a abstenção de respostas em que o participante da pesquisa não se sinta confortável em responder; agendamento antecipado de dias e horários para procedimentos de entrevistas, assegurar guarda das respostas advindas dos questionários e disponibilização de contato direto com o pesquisador (telefone, e-mail, whatsapp).

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são promover a compreensão dos processos de desterritorialização-reterritorialização curriculares decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da

Bahia no Núcleo Territorial de Educação 09 – Amargosa. Possibilitando, assim, o debate a nível social, dos aspectos que marca(m) o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual, no contexto das escolas estaduais que fazem parte do Núcleo Territorial de Educação 09 – Amargosa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Flávio Figueredo Santos
Endereço: Rua Siqueira Campos, nº 300 – Joaquim Romão – Jequié-BA
Fone: (73) 98826-3811 / E-mail: flaaviofigueredo@gmail.com

CEP/UESB - Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B – Roteiro semi-estrurado para Grupo Dialogal

Roteiro Semi-Estruturado

Questões para o Grupo Dialogal

Local: Plataforma de videoconferência *Goolge Meet*

Questões

1. Diante da percepção de vocês, como estava organizado o ensino médio antes da proposta de alteração? (Considerando a MP n. 746/2016) Essa organização estava cumprindo o papel social da educação?
2. Interessante notar que entre as diversas justificativas apresentadas para a aprovação de uma alteração curricular no ensino médio, tem pontos que giram em torno do "excesso" de disciplinas oferecidas e dos índices ruins de avaliação externa, você, concorda com essas justificativas que o Estado Brasileiro apresenta no contexto dessa reforma?
3. O contexto político, à época instalado no Brasil, diante da percepção de vocês, influenciou as alterações nesta etapa da educação básica?
4. Como chega a escola, e a vocês, as informações sobre a nova proposta para um Novo Ensino Médio?
5. Atrelada ao movimento de reforma do ensino médio brasileiro, inclui-se na proposta agora um documento base para todos currículos das escolas brasileiras, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Qual o ponto de vistas que vocês sobre essa crescente demanda em reforma a escola, em especial a pública?

APÊNDICE C – Roteiro semi-estrurado para Entrevistas Individualizadas

Roteiro Semi-Estruturado

Questões para a Entrevista Individualizada

Local: Plataforma de videoconferência *Goolge Meet*

Questões

1. Você acha que a nomeação dos coordenadores pedagógicos, no ano de 2019, para Rede Estadual da Bahia, tem relação com as discussões sobre o novo ensino médio nas escolas no referido ano?
2. Como a escola, que atua, soube que passaria por uma reforma do ensino médio? Quais os primeiros procedimentos adotados na escola?
3. Você participou das ações formativas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em vistas para a implementação do novo ensino médio? O NTE participou desse processo?
4. A partir do processo de implementação do novo ensino médio, houve a publicação de documentos oficiais que orientavam sobre esse processo? Se sim, qual(is) repercussão(ões) na escola?
5. Qual a avaliação a escola fez sobre o documento "Implementação do Novo Ensino Médio - Documento Orientador para Rede Pública de Ensino" que apresenta a proposta curricular baiana para o novo ensino médio, publicado em 2020?
6. A partir do Documento Orientador da SEC, como a escola organizou sua proposta curricular para o novo ensino médio?
7. Quais os principais impasses decorrentes da proposta curricular do novo ensino médio no Estado? Como a escola resolveu esses impasses?
8. Como você percebe os impactos da pandemia do novo coronavírus no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Bahia?