



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



DAISY SOUSA DOS SANTOS

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS DO
NOVO ENSINO MÉDIO: DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA
(DCRB)

VITÓRIA DA CONQUISTA
2025



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



DAISY SOUSA DOS SANTOS

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS DO
NOVO ENSINO MÉDIO: DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA
(DCRB)

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação –
PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia – UESB, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de pesquisa: Currículo, Práticas
Educativas e Diferença.
Orientadora: Prof.^a Dra. Nubia Regina Moreira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2025

DAISY SOUSA DOS SANTOS

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DAS CIÊNCIAS HUMANAS DO
NOVO ENSINO MÉDIO: DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA
(DCRB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

S234d

Santos, Daisy Sousa dos.

Diversidade étnico-racial no currículo das ciências humanas do novo Ensino médio: Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). / Daisy Sousa dos Santos, 2025.

144f.

Orientador (a): Dr.^a Nubia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 101 - 105

1. Currículo. 2. Documento Curricular Referencial da Bahia. 3. Diversidade étnico-racial. 4. Novo Ensino Médio. I. Moreira, Nubia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nubia Regina Moreira – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGed-UESB)

Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues – Examinadora externa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza - Examinadora interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Dedico esse trabalho aos meus pais Senival e Ednei, por todo incentivo, cuidado e entrega ao longo da minha trajetória seja como mulher, mãe, professora ou filha. Por estarem ao meu lado em qualquer situação. Sou grata a Deus por ter vocês em minha vida. Grandes exemplos para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que em sua infinita bondade e misericórdia permitiu que eu chegasse até aqui. Obrigada, Senhor, por ser um pai zeloso e cuidadoso com os seus filhos, por ser responsável por minhas conquistas.

Agradeço aos meus pais, Ednei e Senival, por acreditarem em mim e vibrarem com as minhas vitórias. Vocês são exemplos para mim de fé e perseverança!

Ao meu querido esposo, Robson, pela paciência, pelo amor, pela força e por sempre torcer por mim.

Aos meus amados filhos, André e Felipe, que sempre estiveram ao meu lado, independentemente das circunstâncias. Incentivaram-me a confiar e a seguir em frente em busca dos meus sonhos. Amo vocês!

Agradeço a minha irmã, Daiane, amiga e parceira fiel nas labutas da vida. Também não poderia deixar de falar e agradecer ao amor da titia Sara. Obrigada, Sarinha, pela torcida de sempre!

Agradeço a UESB, universidade pública em que eu tive o privilégio de cursar minha graduação e agora o Mestrado.

À minha orientadora, professora doutora Nubia Regina Moreira, pela dedicação, compromisso e competência extraordinárias na orientação deste trabalho, por me apoiar e incentivar em todas as etapas do desenvolvimento desta pesquisa. Mulher sábia, determinada e de uma generosidade ímpar, que inspira a todos que estão à sua volta. Agradeço imensamente a oportunidade de conhecer e ser orientada por ela, uma profissional de excelência!

Às professoras da banca, Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza e Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições que me ajudaram a construir esta dissertação. Aos professores da Linha 2 do PPGed, pelas aprendizagens proporcionadas e pelo exemplo de profissionalismo, os quais contribuíram para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Aos colegas que estiveram comigo na Linha Currículo, Práticas Educativas e Diferença pelos debates, indicações de leituras e convivência. Em especial destaco a minha amiga Enedina Cristina, sua companhia foi um verdadeiro presente de Deus, tornou a caminhada mais leve e feliz.

À minha amiga Joane Santana pelo incentivo ao ingresso no Mestrado em Educação. Deus te abençoe sempre!

Aos meus queridos colegas e amigos do Colégio Estadual Renato Viana (CERV), por todo carinho, compreensão e apoio nessa caminhada.

RESUMO

O presente texto intitulado “Diversidade étnico-racial no currículo das ciências humanas do novo Ensino Médio: Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)” foi orientado pelas seguintes questões: Como foi significada diversidade étnico-racial no currículo das ciências humanas do novo Ensino Médio da Bahia? O currículo das ciências humanas na Bahia é aberto à diversidade? Com os objetivos de interpretar como o significante diversidade étnico-racial foi significado na área do currículo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do novo Ensino Médio tendo como referência o Documento Referencial da Bahia (DCRB); elucidar o contexto do Novo Ensino Médio a partir do documento normativo, compreender os deslizamentos do significante diversidade étnico-racial no DCRB e analisar se o currículo de ciências humanas na Bahia está aberto à diversidade étnico-racial. A natureza deste estudo foi fundamentada na abordagem qualitativa e toma como aporte teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball (2018). Na análise, buscamos compreender, mediante o ciclo de políticas proposto por Ball, os contextos de influência e da produção de textos presentes nos documentos, de modo que foram analisadas as adequações e modificações do DCRB em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) provenientes da reforma do currículo do Ensino Médio sobre as questões referentes ao significante diversidade. Esta pesquisa é bibliográfica com análise documental; esse tipo de análise encaminhou os principais aspectos dos documentos selecionados, sobretudo em relação aos objetivos da organização curricular. A leitura que fizemos do DCRB é que ele se torna um documento híbrido, devido a apresentar a perspectiva histórico-crítica, fenomenológica, hermenêutica e pós-crítica. Híbrido não é porque ele vai conformar o único, mas sim porque essas várias perspectivas vão acontecendo no currículo e também dentro do documento para explicar sujeitos e o próprio currículo que está em construção. O documento avançou em relação a algumas estruturas pré-estabelecidas na BNCC, nas questões voltadas à diversidade étnico-racial e às diferenças. No entanto, percebemos traços conservadores e neoliberais em sua produção, o que provavelmente reverberou em partes do seu discurso.

Palavras-chave: Currículo. Documento Curricular Referencial da Bahia. Diversidade étnico-racial. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This paper, entitled “Ethnic-Racial diversity in the humanities curriculum of the new High School: The Curricular Reference Document of Bahia (DCRB),” was guided by the following questions: How was ethnic-racial diversity represented in the humanities curriculum of Bahia’s New High School model? Is the humanities curriculum in Bahia open to diversity? With the objectives to interpret how the signifier ethnic-racial diversity was signified in the Humanities and Applied Social Sciences area of the new High School curriculum, by using as Reference the Curricular Document of Bahia (DCRB); to elucidate the context of the New High School through normative documentation, to understand the shifts in meaning of the signifier ethnic-racial diversity within the DCRB, and to analyze whether the humanities curriculum in Bahia is open to ethnic-racial diversity. This study adopts a qualitative approach and is theoretically and methodologically based on Stephen Ball’s policy cycle (2018). Through this lens, we seek to understand the contexts of influence and text production present in the documents, analyzing the adaptations and modifications of the DCRB in relation to the Base Nacional Comon Curricular (BNCC), particularly with regard to issues surrounding the signifier “diversity.” The research is bibliographic and involves documentary analysis, focusing on the key elements of the selected documents, especially in relation to curricular organization. Our reading of the DCRB reveals it to be a hybrid document, as it incorporates historical-critical, phenomenological, hermeneutical, and post-critical perspectives. It is not hybrid because it conforms to a single paradigm, but rather because these multiple perspectives are present throughout the curriculum and the document itself, reflecting on the subjects and the curriculum as an ongoing construction. The document marks progress compared to some pre-established structures in the BNCC, especially in terms of ethnic-racial diversity and difference. However, we also identified conservative and neoliberal traces in its formulation, which likely resonate through parts of its discourse.

Keywords: Curriculum. Curricular Reference Document of Bahia. Ethnic-Racial Diversity. New High School

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diagrama interpretativo do Ciclo de Políticas.....	37
Figura 2 - Mapa da divisão territorial da Bahia - Territórios de identidade.....	48
Figura 3 - Capa do Documento Curricular da Bahia (DCRB).....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções acadêmicas da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT (2018-2022)	26
Quadro 2 - Produções acadêmicas da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT (2018-2022)	27
Quadro 3 - Produções acadêmicas do Catálogo de Dissertações e Teses - CAPES (2018-2022)	28
Quadro 4 - Produções acadêmicas no Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2018-2022)	28
Quadro 5 - Temas Integradores.....	41
Quadro 6 - Competências e Habilidades.....	90
Quadro 7 - Competências e Habilidades.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE - Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB - Documento Curricular da Bahia
EM - Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP - Medida Provisória
NEM - Novo Ensino Médio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGed - Programa de Pós-Graduação em Educação
SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 – Desenho da Pesquisa	14
1.2 Levantamento bibliográfico sobre diversidade no Novo Ensino Médio da Bahia	25
1.3 Metodologia	34
2. O CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DA BAHIA	43
3. A DIVERSIDADE E SEUS DESLIZAMENTOS	57
3.2 A diversidade étnico-racial como emblema do Currículo Bahia	63
4. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: UM CONVITE À DIVERSIDADE	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	105

1. INTRODUÇÃO

1.1 – Desenho da Pesquisa

Para justificar a razão do meu tema da dissertação, trago elementos de minha trajetória de vida, tanto acadêmica quanto pessoal, pois acredito que nossa história influencia significativamente as escolhas que realizamos na vida. Assim, nesta introdução, faço uma retomada do meu percurso que me conduziu a esse caminho.

Decidi que seria professora aos dezesseis anos, mesmo ainda estando no 2º ano do Ensino Médio, já sabia qual seria a minha trilha. Apaixonei-me pelas aulas de geografia, talvez porque me via inserida naqueles capítulos, onde retratavam todos os percalços do povo brasileiro. Filha de nordestinos, nasci e vivi até meus dezessete anos na grande metrópole do Sudeste do Brasil, São Paulo, cidade onde fui alfabetizada, onde criei meus primeiros laços de amizade, as minhas primeiras indagações, primeiras vitórias e derrotas também; através da minha vivência dou início à formação da minha identidade. Em 1998 meus pais realizaram o grande sonho: voltar para a sua terra natal, meu destino agora seria a cidade de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia.

Seguindo o meu caminho, no ano de 1999, ingressei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para cursar Geografia. Em 2003 comecei a lecionar na cidade de Anagé, no Colégio Estadual Renato Viana, início de uma nova realidade; não era mais somente teoria, mas também prática, e essa prática muitas vezes sofrida. As desigualdades socioeconômicas e educacionais da cidade anageense refletem na escola, pois o município carece de estrutura econômica, política e social. O seu mercado de trabalho é restrito, composto por um pequeno comércio, serviço público municipal e agricultura familiar. A renda dos aposentados também é uma fonte econômica importante para a cidade. A maioria dos jovens que frequentam o Ensino Médio, do Colégio Estadual Renato Viana, pertencem à área rural do município; são filhos de agricultores, no entanto, não querem seguir os passos dos pais, devido ao teor de sofrimento e à falta de qualidade de vida no campo. Os alunos da área urbana consideram Anagé como área de repulsão populacional¹, muitos também não têm grandes expectativas de crescimento. A migração sempre foi um pensamento fixo em suas mentes; ir ao encontro dos grandes centros parece ser a solução, já que sua cidade tem um quadro de pouca

¹Áreas de repulsão populacional: são as áreas que perdem população por diversos fatores, como: carência de mercado de trabalho, falta de perspectiva educacional, atividades econômicas com dificuldades em atrair e conservar as populações locais, baixa qualidade de vida e desestruturação demográfica.

empregabilidade. A reflexão que processava, dia após dia, em minha mente, era a extrema urgência da construção de um currículo identitário de geografia, um currículo que trouxesse o sentimento de pertencimento e o desejo de lutar pelo seu território, o que traria uma renovação para as minhas aulas, além disso, impactaria a vida dos estudantes. Para mim, a geografia, junto com as demais disciplinas da área das Ciências Humanas, tem importante papel na formação de cidadãos e cidadãs para construir um posicionamento crítico e reflexivo.

Ao retomar os estudos, cheguei para a seleção do Mestrado com a proposta de um projeto que ajudasse na elaboração de um currículo identitário de Geografia, cujo título era “Desafios e obstáculos da disciplina de geografia na construção do currículo do novo ensino médio”. A intenção era articular minha formação inicial com a minha condição profissional.

Aos poucos fui entendendo que o currículo não é algo engessado, não é uma fórmula mágica; entendi também que a escola não é capaz de resolver todos os problemas de seu alunado e muito menos da educação. Compreendi que a concepção de currículo que constava em meu projeto inicial, ainda muito prescritivo, não passaria de fórmulas e orientações de execução. De fato, a ideia do currículo como organizador pedagógico e disciplinar é muito presente entre os profissionais da educação, pois nossa preocupação se direciona para solucionar os desafios do cotidiano escolar.

Durante as disciplinas cursadas ao longo do primeiro semestre do curso, principalmente a disciplina Currículo, Práticas Educativas e Diferença, como também a partir do amadurecimento de questões colocadas sobre o tema nas reuniões de orientação, o projeto inicial o qual foi submetido para a seleção foi modificado, embora o foco continue sendo Ciências Humanas e o novo Ensino Médio. O objeto que se construiu ao longo da pesquisa é a diversidade étnico-racial nas Ciências Humanas Sociais Aplicadas do novo Ensino Médio baiano. A diversidade étnico-racial foi considerada significativa para indicar os modos como o currículo referencial da Bahia interpretou e produziu sentidos acerca do mesmo significado no referido documento. O campo empírico é o currículo de Ciências Humanas do Ensino Médio descrito no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Após a reforma do Ensino Médio, esse documento passou a ser normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as instituições de Ensino da Educação Básica do Estado da Bahia. Ele deve guiar a elaboração dos projetos pedagógicos e curriculares das escolas tanto municipais quanto estaduais. Hoje, entendo que o currículo não tem uma única definição, que ele não constitui apenas conteúdos sistematizados, vivência, relações de poder, e sim uma construção do dia-a-dia de cada escola e de cada sociedade.

Ao elaborar um currículo é necessário que a equipe escolar perceba não só o momento da história, os interesses da política educacional da época vigente, como também busque o entendimento que o currículo é uma construção, ele é dinâmico.

Dessa forma, vemos a necessidade de pensar e refletir sobre o novo, sobre a diversidade e a importância de não estar preso somente à instrumentalização de conteúdo. “Abandonar conceitos como currículo oficial, currículo vivido e/ou currículo oculto me possibilitam operar com o conceito de currículo como texto/discurso; como prática de significação, criação ou enunciação de sentidos” (Pereira, 2012, p. 161).

O currículo como texto/discurso defende que o processo de leitura do mundo ou de documentos é contextual e está sujeito a múltiplas interpretações. Seu significado nunca estará fechado de forma definitiva, a sociedade é dinâmica, há uma instabilidade nas percepções, o que torna as mudanças de sentidos serem permanentes. O entendimento do currículo e das políticas curriculares como “texto” ou como “discurso” nos permite mostrar como as políticas são criadas nos vários níveis, como também nos permite aumentar a consciência das pessoas sobre as formas, como o uso da linguagem pode contribuir para a manipulação e dominação do outro.

As palavras explicam o fato de que quase sempre os definidores (e talvez implementadores) de políticas fazem suposições acerca das causas das coisas, que diferem das relativas ao mundo das pessoas a quem essas políticas afetam. Daí a necessidade de eles se dirigirem não apenas ao mundo que veem, mas também ao mundo que outras pessoas veem, por mais desorientadas, perversas e distorcidas que sejam as perspectivas que eles pensam que os outros têm. Políticas implicam em teorias. Sejam elas declaradas de maneira explícita ou não, as políticas apontam para uma cadeia de causa e efeito entre condições iniciais e consequências futuras... A implementação, então, é a capacidade de forjar ligações subsequentes na cadeia causal de forma a obter os resultados desejados (Nudzor, 2010, p. 211).

Textos são feitos de linguagem, o que proporciona a construção de significados diferentes. Documentos como o DCRB e a BNCC podem apresentar contradições e omissões estruturais, por isso existe a necessidade de leituras que construam observações e raciocínio e reflexão ao texto. Sabemos que o leitor ou pesquisador é um sujeito que atribui significação ao texto, que procura entender e aproximar do sentido que o autor quer dar ao documento. Sabemos que um documento recebe múltiplas interpretações em sua diversidade de leitores, mas sabemos também que essas variadas leituras nem sempre têm o poder de modificação do texto de uma política. O processo de elaboração das políticas educacionais é coberto por negociações, acordos e influências; geralmente são produzidos por equipes como variadas opiniões e interesses. Os autores de políticas não conseguem controlar o significado ou a leitura “correta” dos textos, essas diferenças na interpretação demonstram que esse campo é coberto de lutas,

discursos e diálogos. “O currículo tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque ele é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (Silva, 2001, p. 10).

Escolhi pesquisar o Ensino Médio por ser um lugar de grande significado para mim, como já foi citado. Trabalho com Ensino Médio há mais de vinte anos e estou inserida na área das Ciências Humanas, particularmente na geografia. A discussão sobre os marcadores de raça, de classe, de gênero, espaço, de território vão nos imprimindo a ideia de diversidade, mas ressaltamos que o foco deste trabalho será a diversidade étnico-racial.

O debate sobre a diversidade de raça é importante como um dos princípios da democracia, juntamente com a temática da sexualidade, classe, gênero e território. Lopes e Moreira (2020, p. 304) nos alertam que “um currículo que tenha como meta a democracia requer muito mais do que simplesmente inscrever demandas particulares da diversidade como um adendo em suas formulações, mas isso não faz negar a importância da inscrição de tais demandas”. O contato e construção da diversidade como prática na escola, o combate às práticas de discriminação e preconceito, para assim contribuir com a efetivação de espaços educativos plurais e pedagogicamente abertos para o desafio da vivência que é requerida como marca das diferenças. O DCRB “parte-se da concepção de sujeitos como seres que indagam, se incomodam e que fazem da dúvida uma busca para sanar sua inquietação, com uma resposta, quiçá, várias respostas” (Bahia, 2022, p. 126). Observar se esse documento realmente leva a construção de sujeitos livres e emancipados, se propõe uma literatura diversa, “onde os saberes negro, indígena, periféricos e outros não hegemônicos não são ocultados dos espaços educacionais, já que nos ambientes escolares ainda predominam os princípios de uma educação colonizante, com pouca ou nenhuma referência plural ou diversa” (Santos, 2021, p. 12).

A área das Ciências Humanas e Sociais é composta pelas disciplinas história, geografia, filosofia e sociologia, e tem como foco o estudo do ser humano. Nas escolas o currículo da área de Humanas e Sociais Aplicadas procura primar pelo respeito à individualidade e pela liberdade, considerando as especificidades e necessidades bem como as contribuições étnicas culturais de dois agrupamentos. Lutando para ser diversa em um mundo tão complexo, onde por muitas vezes os currículos escolares são usados como fonte de poder e por esse motivo gera um estado de luta constante, o confronto não cessa entre “dominados” e “dominadores”, entre os atores que produzem os discursos, os documentos ou os atores que vão pôr em prática essas mudanças. Na perspectiva pós-crítica, entendemos que a hegemonia, seja qual for, é momentânea. Seguindo esse pensamento, Ball afirma que o embate entre os variados atores acarreta diversas interpretações, as quais podem gerar resistências. O governo e as secretarias

não têm domínio sobre as interpretações que serão feitas do documento. Na verdade, os documentos curriculares não conseguem ter forças sobre as nossas agências, professores e alunos, que podem acender cenários de resistência.

Entendemos que o documento foi formulado por um variado grupo de pessoas com diferentes posições sociais e diferentes entendimentos sobre o currículo. Na formação do documento esse grupo diverso busca se aliar com pares que tenham o mesmo entendimento, as mesmas perspectivas; é nesse momento de formulação que o processo de disputa acontece, e como resultado temos a sensação de que o documento não representa nenhuma das partes em sua inteireza.

No documento DCRB a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possui o grande desafio de desenvolver a capacidade dos/as estudantes de estabelecer diálogos com outros indivíduos, grupos sociais, culturas e opiniões variadas, a fim de construir uma sociedade igualitária. Conforme Paraíso (2019, p. 1416) [...] “com diferentes visões, abordagens e problematizações – de diferentes modos e com enfoques variados –, as produções curriculares mostraram que o currículo é um campo de luta em torno do conhecimento”. As ciências humanas têm no universo científico lugares definidos com respectivos pressupostos epistemológicos, metodológicos e axiológicos, e contam com profissionais especializados nos diversos campos disciplinares (Chizzotti, 2016). As ciências não são credices, falácias, retóricas sem fundamento, mas conhecimento de uma realidade pesquisada e analisada seja ela no campo natural ou social.

O estatuto científico das ciências humanas tem, deste modo, o histórico secular de controvérsias ideológicas e políticas sobre o conhecimento humano e o reconhecimento científico de sua contribuição à vida e à sociedade. A questão envolve os confrontos teóricos e metodológicos de se admitir as vias confiáveis de se edificar um conhecimento, que seja admitido como científico, tanto pelo rigor de seus suportes teóricos e metodológicos, quanto pela sua aceitação pela comunidade científica (Chizzotti, 2016, p. 1559).

Mas, temos acompanhado em nosso país nos últimos anos uma série de retrocessos históricos, que atingem, sobremaneira, as Ciências Humanas, os processos de escolarização e os itinerários formativos na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Assistimos em nosso país a um “levante” neoconservador, que se colocou contra as várias pautas de grupos sociais, sendo o de raça e de gênero dois deles. Para Lopes (2019), o estatuto das Ciências Humanas tem sido questionado por trabalhar com as questões de diversidade (racial, sexualidade e gênero). O Movimento Escola Sem Partido é um desses protagonistas; conseguiu ganhar corpo em várias cidades do Brasil, quando na formulação dos planos educacionais e

municipais disputou o currículo, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. Demandas pelo fim da “doutrinação ideológica e partidária” nas escolas gerou a busca pelo fortalecimento da área de ciências da natureza pelos neoconservadores, um dos pontos de fortalecimento seria o aumento de demandas por mais recursos para a ciência aplicada e a tecnologia, justapondo as demandas por menos recursos para as Ciências Humanas. O que nos leva a dizer que as demandas das Ciências Humanas se contrapõem a políticas ultraliberais, parte de suas demandas busca valorizar a diversidade e as diferenças. Para os conservadores, todo pensamento crítico nacional seria marxista e nisso se incluíam os professores da área (Lopes, 2019).

Para Paraíso (2019, p. 1416) “Tudo foi revirado para minar nossas lutas. Tudo está remexido para confundir e paralisar nossas conquistas. Nenhum conhecimento é autorizado. Focam na desqualificação do conhecimento para fazer seus ataques”. Os professores da área receberam a classificação de doutrinadores pelos conservadores, sendo a doutrina a ser espalhada segundo os acusadores a ideologia socialista em nosso território (professores foram associados a traficantes). Decorrente desse período obscurantista, vimos um avanço da violência na escola, preconceito racial, homofobia, embate entre professores e alunos, um cenário de empobrecimento da educação brasileira.

Proponho assim que a força com que o movimento pró-Bolsonaro construiu a representação de seu inimigo de uma dada maneira, bem como a própria representação de uma luta antagônica, seja examinada tendo em vista as lógicas fantasmáticas... Tais cadeias antagônicas se sustentam nos discursos fantasmáticos e tendem a ser estabilizadas pelo apagamento das dinâmicas políticas contingentes que as constituem. Demandas conservadoras como aquelas apresentadas pelo movimento Escola sem Partido interferiram em tal relação, deslocando os acordos entre essas demandas e se articularam com demandas ultraliberais, buscando expulsar das políticas curriculares as demandas da diferença, bem como as demandas por justiça social e igualdade (Lopes, 2016, p. 6).

A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma verticalizada do Ensino Médio trouxeram sérios prejuízos para as disciplinas da área. Segundo Lopes & Moreira (2020) “o discurso de um currículo comum, via implementação da BNCC, vem se tornando uma tentativa de apagar conflitos políticos contextuais que minimizem as possibilidades de uma política curricular radicalmente democrática”. No DCRB o Ensino Médio nos três anos de formação tem a seguinte composição²: Formação Geral Básica (FGB),

²A nova formulação do Ensino Médio na Bahia, que será implementada a partir de 2025, traz algumas mudanças, como: aumento da carga horária mínima para 2.400 horas, divididas em 800 horas para a formação geral básica e 600 horas para itinerários formativos. Definição de uma carga horária mínima anual de 1.000 horas, distribuídas por, no mínimo, 200 dias letivos. A FGB inclui artes, educação física, inglês, matemática, português, ciências da natureza e ciências humanas. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Quero deixar em evidência que a pesquisa está sob as diretrizes do currículo que está em vigência; não responde sobre as mudanças que ocorrerão a partir do ano de 2025.

com carga horária de 1800 horas, distribuídas em 600 horas em cada série, mais Parte Flexível do Currículo, com carga horária de 1200 horas, distribuídas em 400 horas em cada série. Na nova estrutura, até 1.800 horas da carga horária contemplam habilidades e competências relacionadas às 04 áreas do conhecimento. São elas: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Bahia, 2022).

Os componentes curriculares estão dispersos em áreas de conhecimento para que os/as estudantes possam optar pelo itinerário formativo de seu interesse, comprometendo o ensino de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, por exemplo, concentradas na área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Na base comum as disciplinas da área tiveram sua carga horária reduzida em 50%, denotando aí clara desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização da educação³.

Seguindo o pensamento de Cardoso e Moreira (2020), os textos políticos nada mais são do que articulações discursivas que cursam pelo caminho da eventualidade e por muitas vezes podemos caracterizá-la como provisória, no entanto, essas articulações desenvolvem práticas entre vários elementos que transformarão as suas identidades. Dessa forma, o discurso pode por variadas vezes deter o fluxo das diferenças e se constituir como centro. O discurso é uma prática articulatória que reúne palavras e ações e por este motivo não é possível separar práticas discursivas de práticas não discursivas, o próprio discurso pode ser interpretado como uma prática (Lopes; Macedo, 2011; Mouffé, 2005; Silva, 2018 *apud* Cardoso; Moreira, 2020, p. 408).

Geralmente os discursos de reformas declarados e apresentados para a sociedade ocultam propostas nos textos de cunho mercadológico, deixam e querem transparecer que os documentos supostamente contribuirão para a melhoria da condição social dos estudantes. “Sem dúvidas, em um duplo discurso promovem a política neoliberal e de pretensão homogeneizante, que acompanhada dos meios de comunicação, reitera o desconhecimento do docente como um ator propositivo na construção diária de uma criança[.]” (Riviera; Riviera, 2017, p. 35).

Todos nós sabemos que boa parte das reformas curriculares tratam da parceria do público com o privado. O Estado transfere para o pensamento empresarial da educação o direito

³ Mídia brasileira -<https://oglobo.globo.com/brasil/ciencias-humanas-voltam-sofrer-pessao-com-diminuicao-de-aulas-1-25249953>
<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/reducao-de-humanas-no-curriculo-escolar-afeta-liberdade-critica-dos-estudantes/>

da formação humana de sua população. “O Estado abre mão de ter uma concepção de formação e delega esse direito para o pensamento privatista desse país. A educação interessa a quem, à população, aos estudantes ou a esse mercado neoliberal?” (Moura, 2023).

Nesse cenário de discussões e repercussões sobre a implementação e revogação do Novo Ensino Médio, percebemos como o público desse nível de ensino a juventude; esteve pressionada a escolher entre entrar no mercado de trabalho com poucas garantias, contrato intermitente para garantir a sua sobrevivência ou dar prosseguimento em seus estudos. Esse cenário tem um rebatimento profundo na vida das juventudes.

É nesse espírito, talvez, que vai adentrar as políticas curriculares do ensino médio sobre forte agenciamento empresarial, que vão atuar na regulação dos programas educacionais e abrir precedentes para grupos conservadores disputarem currículo negando a ciência e criando contextos absurdos. De acordo com as pesquisas da Sociologia da juventude, o perfil dos jovens que chegam ao ensino médio tem suas vidas marcadas pela pobreza, ciclos escolares e o mundo do trabalho. A cultura aparece como espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais nos quais os jovens buscam e demarcam uma identidade juvenil. A escola também é para esses jovens, importante ressaltar, não apenas um espaço de conhecimento, é um espaço de sociabilidade (Moreira, 2023).

Conforme Dayrell (2007), a estrutura da escola pública brasileira, incluindo desde a infraestrutura aos projetos político-pedagógicos, não correspondem aos desafios de uma educação voltada para a juventude. Um dos obstáculos a se enfrentar é a criação de diálogo com os jovens e sua realidade, no entanto, ela ainda está presa a velhos diálogos, e por isso, mesmo aberta para receber esse novo público não conseguiu ainda uma conexão entre escola, jovem e realidade. Além do mais, os jovens são vistos como seres em crescimento, como se estivessem inacabados, como se necessitassem de um longo caminho para mostrar quem são; esses pensamentos negativos e preconceituosos são fruto das representações e reflexões sobre idade e atores juvenis criados pela nossa sociedade. Nas escolas, é muito comum essa visão da juventude como a fase incompleta, com suas perspectivas projetadas para o futuro, pois o agora é dedicado a prazeres momentâneos típicos da juventude. “A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (Dayrell, 2007, p. 1117).

Tanto a sociedade quanto a escola devem caminhar na busca da troca de mentalidade e compreender que os jovens criam seus próprios momentos de socialização baseada em suas relações de amizade, em sua rede de convivência dentro e fora dos espaços escolares onde informações são adquiridas e repassadas, produzindo trechos de aprendizagens. Esse ciclo contínuo vai formando as suas identidades, fortalecendo laços que, por ora, pareciam confusos

e desconexos. “Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social” (Dayrell, 2007, p. 1118). A instituição escolar não pode se tornar parte dos problemas que ela pretende solucionar, neste contexto, ela deve procurar de forma dinâmica e constante, questionar o seu papel na vida desses jovens, para que desta forma ela participe do processo de socialização e aprendizado da juventude.

O modelo de educação voltado para o mercado de trabalho espera que o aluno seja passivo, obediente, disciplinado e comprometido com as estratégias estabelecidas pela ótica do crescimento econômico. Por muito tempo, em um passado muito próximo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, não se considerava as suas diferenças, não se enxergava a sua diversidade; pelo contrário, em uma ótica homogeneizante, as diferenças eram reduzidas pela capacidade ou pelas dificuldades de aprendizado, ou pelo comportamento apresentado no ambiente escolar. A padronização proporcionou e proporciona um quadro de extrema insatisfação escolar, o que leva muitos jovens a desistirem ou serem excluídos por não se submeter à normatização da instituição escolar.

Hoje a juventude já não se enxerga no papel de submissão escolar; querem ser protagonistas das suas histórias, por isso a virada de chave da escola pode ser um dos caminhos para a construção de experiências positivas para esses jovens. O que daria sentido para a vivência escolar e como resultado teríamos a aproximação das relações de sua condição juvenil e sua vida estudantil. Segundo Carrano (2011), antes mesmo de pensarmos nas atividades escolares deveríamos contribuir para a formação de indivíduos que sejam autores de sua própria vida.

Do meu ponto de vista, a resposta pode ser encontrada na realização de processos de mediação que entendam o “trabalho de individuação” como processo relacional que pode provocar com que o jovem e a jovem busquem “o governo de si” (FOUCAULT, 2004). O desafio para eles e elas é que se constituam como sujeitos éticos e autônomos em seus múltiplos territórios existenciais. Neste processo há o reconhecimento do “outro” também como indivíduo de existência legítima e necessária para o equilíbrio pessoal e coletivo. Isso é utopia a ser praticada em contextos de coexistência democrática que possamos articular nos múltiplos territórios de práticas educativas quer sejam estes especificamente escolares ou outros espaços das cidades que se querem educadoras da juventude (Carrano, 2011, p. 20).

A diversidade na escola pode ser pensada e refletida no intuito de que os jovens consigam integrar o seu eu social com o seu eu estudantil. Questões étnicas-raciais, sexuais e de gênero não podem ser reduzidas a determinado tempo e espaço dentro da escola. Questões afirmativas não podem servir de apêndice para o currículo, sem nenhum impacto; pelo contrário, o currículo é capaz de promover a participação da minoria e ajudar a combater a

discriminação étnica, racial, religiosa ou de gênero. Sem deixar que esse processo traga a banalização ou artificialização das questões voltadas para a diversidade e as diferenças.

A edição de 2023 do censo da educação básica com resultados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostrou que estudantes pretos e pardos representam 55% dos alunos com a cor declarada. A Bahia vem em primeiro lugar, seguida pelo Amazonas, Pará, Maranhão e Sergipe. Dos concluintes dessa etapa educacional, pretos e pardos não superaram os 50% somente em Mato Grosso do Sul (MS), São Paulo (SP), Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS) – os dados consideram apenas os estudantes que declararam sua cor ao Censo (Brasil, 2024). O Inep empreende uma série de esforços para elevar o percentual de declarações sobre cor/raça. Segundo o órgão:

O dado tem uma relevância particular, considerando, entre outros aspectos, o fato de a pesquisa estatística servir de parâmetro para políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), o que inclui o repasse de recursos do Governo Federal. O preenchimento também é imprescindível para mensurar a diversidade étnico-racial nas escolas, considerando as diferentes vivências de alunos negros, indígenas e brancos, entre outros (no que se reflete nas trajetórias escolares) (Brasil, 2024).

Dessa forma podemos afirmar que na Bahia a maioria dos jovens que estão no Ensino Médio é negra; no entanto, nesse mesmo Estado a juventude baiana é morta e tem sua vida diminuída por causa da crescente violência contra a população negra, o que nos leva a compreender que são verdadeiras cenas de genocídio⁴ (IBGE, 2022). “Essa violência, explícita, cruel, desumana, não pode ser discutida sem trabalhos que visibilizem e denunciem esse cotidiano das pessoas pretas e pobres que são acometidas das mais variadas formas de racismo e exploração” (Rodrigues, 2024⁵).

A Bahia tem incorporado, guardadas as devidas proporções, as resoluções e diretrizes da BNCC, e por vezes acaba não considerando em muitos aspectos sua própria regionalidade. A Bahia é um Estado que tem como signo a negritude, embora em seus 417 municípios distribuídos em seus 27 territórios identidade⁶, a diversidade étnico-racial é presente e vai para além da identidade baiana hegemônica construída, narrada e veiculada em torno da Roma Negra. A capital baiana foi referida como Roma Negra devido a uma comparação entre a capital italiana ser o centro do catolicismo, enquanto Salvador seria o centro do culto aos orixás. “A pesquisadora Maria Alice Pereira da Silva apontou que o status de ‘Roma Negra’ não serviu apenas para apontar a cidade enquanto um lugar da religiosidade afro-brasileira, mas também

⁴<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>

⁵ Professora Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues – Banca de qualificação de mestrado - aluna: Daisy Sousa dos Santos - PPGed – UESB – junho 2024.

⁶ Território Identidade é uma regionalização do Estado da Bahia que visa definir políticas públicas de acordo com a realidade local. Será explicado melhor no decorrer da pesquisa.

da resistência da negritude e mais recentemente como um lugar do turismo étnico” (Carvalho, 2023). Em 2011, durante o 21º Encontro Ibero-americano de Afrodescendentes, Salvador ganhou o título simbólico de Capital Negra da América Latina, destacando o reconhecimento internacional da capital baiana como patrimônio mundial afrodiáspórico. A capital é um exemplo de resistência de um povo e que vê sua importância destacada neste novo momento de questionamentos políticos, sociais e geracionais. O Governo deve buscar ações em forma de políticas públicas para trazer dignidade aos jovens baianos que vivem sob o estigma de morar no Estado mais violento do país, onde a população negra é a principal vítima.

A República nascida em seguida à abolição da escravatura, dizia que o Brasil, para ser civilizado, deveria branquear sua população através do processo de miscigenação com imigrantes do norte global. Imagina o impacto desta interpretação de nação em Salvador, cidade que, mais do que qualquer outra do Brasil, permaneceu com imensa maioria populacional africana e afrodescendente? A cultura hegemônica tenta se impor tão forte, que até mesmo a cultura negra da Bahia foi capitalizada e quase sequestrada pela população preta soteropolitana. E digo quase, porque a força das organizações negras se impusera (Lopes, R. 2023, n. p.).

Esta pesquisa teve a intenção de problematizar e conhecer o sentido do significante diversidade étnico-racial no DCRB e para isso foi orientada pelas seguintes questões: Como é significada diversidade étnico-racial no currículo das Ciências Humanas do Novo Ensino Médio da Bahia? O currículo das Ciências Humanas na Bahia é aberto à diversidade? O objetivo deste trabalho é interpretar como o significante diversidade étnico-racial é significado na área do currículo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio, tendo como referência o Documento Referencial da Bahia (DCRB). Elucidar o contexto do Novo Ensino Médio a partir do documento normativo, compreender os deslizamentos do significante diversidade étnico-racial no DCRB e analisar se o currículo de Ciências Humanas na Bahia está aberto à diversidade étnico-racial

Portanto, a pertinência deste trabalho que está entrelaçado com a reforma do Ensino Médio, com as disputas identitárias e com as garantias da escolarização dos/as jovens baianos/as é o que nos conduziu a explorar com mais cuidado e fazendo recorte da diversidade étnico-racial ao olhar o documento Currículo Bahia⁷ e que não podemos desconsiderar nessa reforma ou implantação das questões referentes ao contexto diversidade étnico-racial.

⁷ O Documento Referencial da Bahia (DCRB) é conhecido popularmente como Currículo Bahia.

1.2 Levantamento bibliográfico sobre diversidade no Novo Ensino Médio da Bahia

Com intuito de me aproximar das pesquisas realizadas acerca da diversidade étnico-racial nos documentos curriculares do Novo Ensino Médio, após a BNCC, realizei um levantamento bibliográfico especificando os descritores “Ciências Humanas” and “Bahia” and “Novo Ensino Médio” and “diversidade”. Os critérios de inclusão utilizados foram: descritores estarem dentro do recorte temporal (2018-2022), no resumo aparecer a Bahia como local de realização do estudo e abranger a área das Ciências Humanas. Critérios de exclusão: não ser da área das Ciências Humanas, estar fora do período compreendido entre 2018 a 2022; estar falando de outro contexto regional. Os trabalhos de revisão podem ser definidos como estudos que analisam e interpretam trabalhos em uma determinada área, dentro de um marco temporal, com intuito de fornecer uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tema específico, evidenciando novas leituras, novas interpretações ou novos significados.

É importante notar que a revisão de literatura serve também ao próprio autor do trabalho, pois aumenta seu conhecimento do assunto e torna mais claro seu objetivo, pode até mesmo perdê-lo, se este não estiver bem formulado. O contato com os desenvolvimentos já alcançados por outras pesquisas pode reforçar a necessidade do cumprimento dos objetivos anteriormente propostos ou, pode, ao contrário, torná-lo insignificante em função dos mesmos avanços mencionados (Moreira, 2004, p. 23).

Realizei o primeiro levantamento na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT, no catálogo de dissertações e teses da Capes e, por fim, na Pós-graduação em Educação (PPGed), com o marco temporal de 2018 a 2022. Justifico esse marco temporal com a homologação da base nacional do Ensino Médio que foi 2018 e a homologação do DCRB e início do novo Ensino Médio que foi em 2022. Mas não obtive resultado em nenhuma das plataformas utilizando todos os descritores, por esse motivo resolvi pesquisar por partes no intuito de encontrar trabalhos que me dessem subsídio na pesquisa.

São os objetivos que determinam o posicionamento inicial do pesquisador. Estabelecidos os objetivos é forçoso reconhecer o aspecto cumulativo do conhecimento científico, ou seja, é necessário tomar como base os avanços já realizados e, por que não, as limitações dos estudos anteriormente dedicados ao tema. Por esta razão é quase impossível pensar uma monografia, uma dissertação, uma tese ou outro trabalho acadêmico ou científico sem a necessária revisão de literatura (Moreira, 2004 p. 25).

Como primeiro passo do levantamento utilizei o filtro com os seguintes descritores: “Ciências Humanas and diversidade or Ensino Médio”, mas não obtive resultado. Foram

pesquisados mais três filtros nos três ambientes de pesquisa: “Documento Curricular Referencial Bahia and Diversidade”, “Documento Curricular Referencial da Bahia and Ensino Médio” ambos sem resultados. Por fim, “Diversidade” and “Novo Ensino Médio” and “Bahia” and “Ensino Médio” and “Currículo” and “Novo Ensino Médio” and “Bahia”.

Na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT, com o filtro “Diversidade” and “Novo Ensino Médio” and “Bahia” and Ensino Médio” foi encontrado apenas 1 registro. “Currículo” and “Novo Ensino Médio” and “Bahia” obtiveram 4 resultados. Após ler os resumos e as introduções, percebo que o objeto de estudo, que é o currículo de Ciências Humanas, se afasta da maioria dos resultados encontrados no levantamento.

Quadro 1 - Produções acadêmicas da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT (2018-2022)

Filtro: “Currículo” and “Novo Ensino Médio” and “Bahia”

AUTOR	OBRA	ANO	DISSERTAÇÃO/TESE	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO	INSTITUIÇÃO
Aldeneide Araújo Nascimento	Diversidade linguística e ensino de língua portuguesa em escola pública de ensino médio na Bahia	2022	Dissertação	Língua Portuguesa. Variedade linguística. Ensino Médio	Busca analisar o que preconizam os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da diversidade linguística	UFBA
José Arlen Beltrão de Matos	Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	2019	Tese	Reforma do ensino médio. Lei n. 13.415/2017. BNCC. Privatização da educação. Educação física crítico-superadora	Objeto de investigação o proposto é a formação humana resultante da reforma do Ensino Médio realizada pelo governo Temer	UFBA

Lady Daiana Oliveira da Silva	A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano	2022	Tese	Política Curricular-reforma do Ensino Médio - itinerários formativos	Esta tese apresenta os resultados de uma investigação sobre as interpretações da política curricular baiana para o Novo Ensino Médio, particularmente a proposta de itinerários formativos	UERJ
-------------------------------	--	------	------	--	--	------

A tese de Lady Daiana Silva (2022) atende a três critérios: Novo Ensino Médio, Bahia e Ciências Humanas, mesmo não dialogando com a diversidade, faz reflexão sobre a chegada do Novo Ensino Médio na Bahia, por esse motivo recolhi para analisá-la por completo. A tese de José de Matos (2019) faz também uma reflexão sobre o Novo Ensino Médio na Bahia, dois critérios importantes da minha pesquisa, mas pertence a outra área de conhecimento, por esse motivo a exclui do meu acervo de análise.

Quadro 2 - Produções acadêmicas da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses do IBICT (2018-2022)

Filtro: “Diversidade” and “Novo Ensino Médio” and “Bahia”

AUTOR	OBRA	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS- CHAVES	RESUMO	
Claudivan Santos Guimaraes	Projetos de vida pelo ensino de História: caderno didático-pedagógico para o professor em seu diálogo com a juventude	2022	Dissertação	Ensino de História; Ensino Médio; Projetos de Vida;	Tem os objetivos de investigar o ensino de história como possibilidade efetiva para reflexão acerca dos possíveis projetos de vida de jovens do ensino médio, analisar as contribuições do ensino de história para mediação dos projetos de vida, os curriculares da BNCC, DCRB, bem como da construção do caderno didático-pedagógico.	UFS

No catálogo da Capes utilizando os descritores “Diversidade” and “novo ensino médio” and “Bahia” foi encontrado apenas 1 resultado, o trabalho encontrado tem como objeto de estudo o Currículo Bahia e o componente curricular projeto de vida. Com o descritor “Currículo” and “novo ensino médio” and “Bahia”, nenhum registro foi encontrado.

Quadro 3 - Produções acadêmicas do Catálogo de Dissertações e Teses - CAPES (2018-2022)

Filtro: “Diversidade” and “novo ensino médio” and “Bahia”

AUTOR	OBRA	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS- CHAVE	RESUMO	Instituição
Marcos Alves Moreira	Currículo Bahia: Projeto de vida como componente curricular para o protagonism o juvenil no ensino médio	2022	Dissertação	Currículo Bahia; ensino médio; política curricular; Projeto de Vida;	Essa pesquisa se constrói concomitantemente aos processos da reforma do ensino médio brasileiro, cujo recorte é o Projeto de Vida como componente curricular para o protagonismo juvenil no currículo Bahia. Utilizamos como aporte teórico o ciclo de políticas de Stephen J. Ball.	UESB

A pesquisa de Marcos Moreira (2022) foi construída concomitantemente com os processos da reforma do Ensino Médio, mesmo que o seu recorte tenha priorizado o Projeto de Vida como componente curricular, achamos pertinente por se tratar do Ensino Médio na Bahia, o que me possibilitou ampliar a análise sobre o processo de instauração do Novo Ensino Médio no Estado.

Quadro 4 - Produções acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2018-2022)

AUTOR	OBRA	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	PALAVRAS- CHAVE	RESUMO	INSTITUIÇÃO
Inês Silva Gonçalves dos Santos	Desafios e entraves do novo ensino médio na Bahia: Os contextos de	2022	Dissertação	Currículo. Política educacional. Projeto de Vida. Reforma do Ensino Médio	O objetivo central da pesquisa foi compreender os fundamentos que embasam a proposta curricular, presente nos documentos normativos da	UESB

	influência e produção de texto				Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, cujo aporte teórico-metodológico se sustenta na abordagem ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores.	
Flávio Figueredo Santos	O “novo” ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 –Amargosa	2021	Dissertação	Desterritorialização-reterritorialização curriculares. Novo Ensino Médio. Proposta curricular baiana.	O presente estudo tem por objetivo cartografar os processos de desterritorialização e 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	UESB
Emanoela Batista Neves	Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal Baiano	2021	Dissertação	Antagonismos. Demandas. Ensino Médio Integrado. IF Baiano. Política Curricular	Essa é uma pesquisa de caráter documental, construída a partir do arcabouço teórico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Tendo como campo as políticas curriculares do ensino médio, trata do processo de tradução desencadeado com a reforma para a etapa nos moldes do proposto pela Lei nº 13.415/17 e com a BNCC no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	UESB
Lady Daiana Oliveira da Silva	A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais	2018	Dissertação	Currículo. Relações étnico-raciais. Sociologia. Teoria do Discurso.	Para tal, se propõe a investigar a luta política pela legitimação da disciplina Sociologia e sua potência para pensar as diversidades étnico-raciais na política curricular para o Ensino Médio a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando como se deu o processo de disputa, as	UESB

					contingências, quais foram as demandas e os discursos que lutaram por hegemonia na concepção e elaboração dessa política curricular.	
--	--	--	--	--	--	--

No Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed), foram encontrados 4 trabalhos dentro do marco temporal estabelecido. Os textos apresentaram uma abordagem sobre as mudanças ocorridas no Ensino Médio e sua caracterização como Novo Ensino Médio. O primeiro trabalho a ser analisado do PPGed foi o da mestra Inês Santos (2022). A autora faz uma importante discussão sobre a reforma e seus impactos no Ensino Médio, porém a sua escrita é destinada à área de Linguagens, fugindo das perspectivas deste trabalho.

A dissertação de Flávio Santos (2022) discute os processos de desterritorialização-reterritorialização que são vivenciados pelas escolas-piloto para um novo Ensino Médio na Bahia. O objetivo de Santos (2022) é cartografar os processos de desterritorialização-reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidem sobre as escolas piloto para um “novo” Ensino Médio, o que nos levou a concluir que por se tratar do início da instauração do DCRB esse objetivo se aproxima deste trabalho, no intuito de sanar dúvidas sobre a implementação do documento. Já o trabalho da Lady Daiana da Silva (2019) trata da diversidade na disciplina Sociologia no contexto da homologação da BNCC 2018; a sua pesquisa não se refere ao Documento Curricular Referencial da Bahia, já que ele fora homologado em 2022 e foca em uma única disciplina da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, essa pesquisa se aproxima da minha porque há uma aderência tanto na temática “diversidade”, mesmo não dialogando com o DCRB, recolhi para análise, pois a BNCC é o documento de referência para todos os outros documentos norteadores do Ensino Médio.

O que inferimos diante dos textos lidos é que nossa pesquisa está alinhada com outras pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, que tratam das temáticas currículo do Novo Ensino Médio e diversidade. Embora os textos tratassem de maneira particular do Novo Ensino Médio baiano, alguns sobre diversidade, não encontramos pesquisa em que estivessem agregados os descritores “Novo Ensino Médio and diversidade and Bahia and currículo”, ligados diretamente ao nosso objeto de estudo, a saber, como é significada diversidade étnico-racial no currículo das Ciências Humanas do Novo Ensino Médio da Bahia.

O levantamento bibliográfico nos possibilitou conhecer e diagnosticar o estatuto das políticas curriculares do Novo Ensino Médio na Bahia. O que podemos apresentar até esse momento é que com a utilização dos descritores “Ciências Humanas” and “Bahia” and “Novo Ensino Médio” and “diversidade”, não encontramos nenhum estudo, até então, realizado. O que nos sugere duas hipóteses: a) a recente homologação do Novo Ensino Médio e, b) a incipiência das primeiras análises acerca do Novo Ensino Médio. Ressaltamos ainda que com a chegada do terceiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, uma intensa movimentação se formou em prol da revogação do Novo Ensino Médio em nível nacional. Exemplo disso são as audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)⁸. Nesse cenário acima exposto, após o levantamento, percebemos que o nosso trabalho abrirá um caminho para novas pesquisas no que se configura como nosso objeto de estudo: diversidade étnico-racial no currículo de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio.

Pensar nas Ciências Humanas e Sociais como agentes que produzem, a longo prazo, mudanças nos comportamentos e na cultura, talvez seja um dos caminhos para não permitir que os propósitos da área se percam diante do novo currículo do Ensino Médio. Sabemos que é um desafio diário tornar a escola um ambiente motivador, já que fazer com que as impossibilidades, as ausências, a falta e a precariedade que sempre recaem sobre a escola pública sejam revertidas; atermos a uma postura mais generosa para a ação docente e compromisso dos professores em tornar a escola um lugar atraente e vivo, entendendo que o projeto de uma escola democrática é gestado dia a dia com um dos propósitos despertar jovens com espírito de resistência e de luta por direitos à educação, à escola pública, ao bem comum.

O humanismo hegemônico das Ciências Humanas Sociais Aplicadas historicamente tem se apresentado através da linguagem transparente em que o sujeito também transparente é representado em meio aos significados e significantes, as palavras, nas quais a razão e o intelecto comandam as formas de escritura no mundo. Nessa lógica desmontada por autores/as pós-coloniais e decoloniais em que se reivindicam outras ontologias, o que resta para a negritude é o evento, a ruptura, a subversão, a diferença (Silva; Oliveira, 2023).

Articulando com a ideia de uma escola viva onde estão presentes pessoas de carne e osso, com todas as suas afecções⁹, que agenciam e disputam currículos, entendemos que só a

⁸<https://anped.org.br/news/pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-nem-consultas-publicas-precisam-ser-publicas>

⁹ Para Gilles Deleuze, as afecções são a expressão de um estado do corpo, que é afetado por outro corpo. São "signos escalares" que indicam o estado de um corpo num determinado momento (Yonezawa, 2015, p.189).

inventividade é capaz de barrar o controle e a ação dos professores pode contribuir nessa perspectiva.

[...]políticas públicas são criadas para alimentar o destino branco desejado pelo inconsciente negro (Fanon, 2008), a mutilação corporal da negritude continua sendo necessária. E a escola tal qual conhecemos ocupa um importante papel nesse cenário, bem como as transgressões que produzem brechas nesse mesmo espaço (Silva; Moreira, 2023, p. 170).

Essas violações por muitas vezes têm índole “culturocêntrica”, etnocêntrica, onde o branco europeu foi considerado portador da razão universal, disseminando o pensamento que existe um povo, uma cultura no centro de poder e as demais são apenas outras raças, outras etnias, outras culturas.

“Compreendemos a cultura como um sistema de significação que institui sentidos. Seguindo essa linha argumentativa, admitir a centralidade da cultura possibilita o entendimento de que todo processo social é discursivo” (Oliveira; Frangella, 2017, p. 81). Para Lopes e Macedo (2011), a principal função da escola seria a socialização dos sujeitos, levando-os a partilhar uma mesma cultura, estreitamente ligada à educação e ao currículo, a cultura seria identificada como repertório de significados, um conjunto de sentidos e percepções que foram socialmente criados, permitindo aos sujeitos se identificarem uns com os outros, as demais são apenas outras culturas, outras etnias, outras raças.

Para as autoras Lopes e Macedo, contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque, o que não significa que tenham deixado de ocorrer. Elas afirmam que essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais.

A escola possui um papel fundamental na sociedade, apresentando assim uma visão mais ampla, direcionando o estudante não só para o processo de ensino e de aprendizagem, mas para uma sociedade como um todo. É preciso democratizar o acesso à educação, dar as mesmas oportunidades, pensando naqueles que foram menos favorecidos no decorrer da vida. Na busca pela igualdade de acesso às escolas, pela valorização educacional do aluno, independentemente do seu contexto social, sua cor, sua sexualidade. Sabemos que a escola segue políticas educacionais, que por muitas vezes controlam os pensamentos e os corpos dos seus integrantes, se essas políticas não forem voltadas para a valorização da diversidade e da diferença, não teremos uma escola democrática. “As políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação” (Lopes, 2017, p. 558).

[...] a lógica do controle sobre as políticas curriculares, quer seja pela política de avaliação, pelo controle da interpretação via conhecimento ou ainda por meio de teorias curriculares prescritivas e propositivas, apoia-se no desejo de que não haja

risco quanto ao sucesso dos processos educativos ou quanto à garantia de alcance da tão propalada educação de qualidade (uma expressão que tudo pretende dizer, mas que pouco consegue afirmar) (Lopes, 2015, p. 563).

Nesse contexto, torna-se dispensável tudo aquilo que não favorece o crescimento econômico imediato, o que acaba resultando em reformas educacionais que são voltadas para uma formação direcionada para o coletivo sem a valorização das particularidades e das diferenças, o que por muitas vezes afeta os fundamentos da democracia. A busca pelo crescimento econômico tem levado “à exclusão das humanidades e das artes dos currículos dos cursos no mundo inteiro, disciplinas nas quais a reflexão ética e a postura crítica possuem uma dimensão substancial, mas que são consideradas inúteis para os países se manterem competitivos no mercado” (Barrera; Devichi, 2024, p. 68).

A sociedade deste século considera o conhecimento como a forma eficaz das relações humanas, o conhecimento é libertador, capaz de livrar o homem da exploração. Sonhamos com uma educação democrática, a que todos tenham acesso sem distinção de cor, de raça, classe social, pois a desigualdade educacional reduz a nossa capacidade de conviver, refletir, criticar e crescer como pessoa. A educação não conseguirá resolver todos os problemas das escolas brasileiras, principalmente as de questões estruturais, mas ela pode ajudá-las a produzir seu próprio conhecimento e aprendizagem, torná-las mais fortes, reflexivas para conviverem em sociedade.

Entendendo a significação de currículo como produção de sentidos, a presente pesquisa baseada nos escritos de Lopes e Macedo defende que o conhecimento é significado não como um dado, uma informação, mas como jogo incessante de criação (Oliveira, 2017). Sujeitos diferentes, em contextos diferentes, (re)interpretam, (re)significam os conhecimentos/ saberes de formas diferentes, em função de existências diferentes e, em múltiplos conflitos, disputam “a própria fixação discursiva do quão e vem a ser conhecimento (Lopes; Macedo, 2011, p. 244 *apud* Oliveira, 2017, p. 102).

Na luta política por significação não é o conhecimento epistêmico que vai ser defendido pelos atores e sim o que ele constrói ao longo de sua vida como conhecimento. “Ao se constituírem como sujeitos na luta política, defendem a manutenção de determinadas tradições, mas essas vão se articular a outras tradições – sociais, científicas, pedagógicas, psicológicas – que serão hibridizadas e expressas em novas reconfigurações” (Oliveira, 2017, p. 102). Os grupos em torno das políticas educacionais impossibilitam que a tradição adquira um caráter racional, tornando-a dependente de outros processos de articulação. Aceitar o conhecimento como prática de significação, tradição com caráter fluido, não significa diminuir a importância

do conhecimento ensinado nas escolas. “Significa desconstruir a ideia de que qualquer seleção pressupõe a existência de um conjunto de conteúdo do qual extraímos os legítimos” (Oliveira, 2017, p.102).

1.3 Metodologia

A natureza deste estudo foi fundamentada na abordagem qualitativa e tomou como aporte teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball (2018). Na análise, buscamos compreender, mediante o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, os contextos de influência e da produção de textos presentes nos documentos, de modo que foram analisadas as adequações e modificações do DCRB em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) provenientes da reforma do currículo do Ensino Médio sobre as questões referentes ao significativo diversidade étnico-racial. A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball possibilitou a compreensão dos processos de elaboração e “implementação” das políticas curriculares em seus diversos contextos. De acordo com Mainardes (2006, p. 48), “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até sua implementação, no contexto da prática [...]”. O ciclo de políticas é apresentado como um instrumento heurístico, é uma proposta flexível que tentou romper com modelos lineares de análise de políticas da época. Ball propôs esse modelo de análise no final da década de 1980 e início da de 1990, pois na época imperava nas pesquisas tanto nos Estados Unidos, quanto no Reino Unido, o modelo de análise linear, onde acreditavam que as políticas implementadas percorriam o caminho das agendas, depois das agendas elas passariam pela formulação, da formulação para implementação, avaliação e reajuste. O objetivo de Ball (2013) com o rompimento de antigas propostas de política foi promover questionamentos e reflexões nos sujeitos, e ao mesmo tempo propiciar algumas ferramentas para que as pessoas possam tirar conclusões por elas mesmas. “A questão não é dizer às pessoas o que pensar, mas fornecer ferramentas com as quais é possível pensar” (Ball, 2013, p. 282).

A abordagem do ciclo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores, tem sido bastante empregada por pesquisadores de Política Educacional, políticas curriculares. Ball propôs um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. O quarto contexto do ciclo de políticas por exemplo é contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual (Mainardes, 2018, p. 7).

Segundo Mainardes (2018), em sua proposta Ball foca na análise de políticas e essa deveria influenciar a formação do discurso do político e trazer ao conhecimento a interpretação dos profissionais que atuam no contexto da prática, como são relacionados por eles os textos políticos e sua prática. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas; é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação” (Mainardes, 2018). Não há uma hierarquia e nem uma sequência entre os contextos, eles são contínuos e estão interrelacionados, mas conforme Mainardes, por razões didáticas, nós podemos separá-los para análise, sempre lembrando que eles estão interligados.

O Contexto da Influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, é nesse contexto que existem as disputas de poder entre setores políticos, econômicos e sociais, representados por grupos que exercem influência na sociedade; por muitas vezes decidem e definem os caminhos da educação. A política nasce de inúmeros embates que ocorrem nas mais diversas relações sociais, poderíamos dizer que este contexto acontece em um campo de disputas entre variados grupos dentro da complexidade social. Mainardes (2006) destaca que no contexto de influência atuam redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Os conceitos, então, vão adquirindo legitimidade e formando um discurso viável de justificação da política (Santos, Oliveira, 2023). Não podemos dizer que as ideias nascem nesse contexto e são irradiadas para os demais, pois não é possível precisar com segurança onde surgem as ideias. Para Ball (2009) as ideias estão interrelacionadas desde o primeiro contexto ao último, sendo impossível detectar os limites entre eles. Entendemos que “separação é mais uma ação para facilitar a argumentação do ciclo do que a visualização de esferas separadas” (Santos, 2016, p. 274).

O Contexto da produção de textos é onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos como BNCC e DCRB seriam exemplos; os textos das políticas educacionais são produzidos, envolvendo, de forma geral, técnicos dos governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de organizações não governamentais, docentes e pesquisadores de várias instituições. Todos os embates e conflitos apresentados no contexto da influência transitam nesse contexto, em busca da hegemonia para fazer parte do texto escrito e ter os seus anseios atendidos. “Como os textos políticos são textos de ação, ‘as respostas a esses textos têm consequências reais’, experienciadas no contexto da prática, ‘arena à qual a política se refere e para qual é endereçada’” (Lopes; Macedo, 2011 *apud* Ball, Bowe e Gold, 1992, p. 21). Nesse

setor, os textos das políticas possuem alta expressividade, mas não encontram um espaço vazio. Os espaços são compostos por pessoas diversas, com pensamentos diversos, por isso os documentos são recriados a cada leitura.

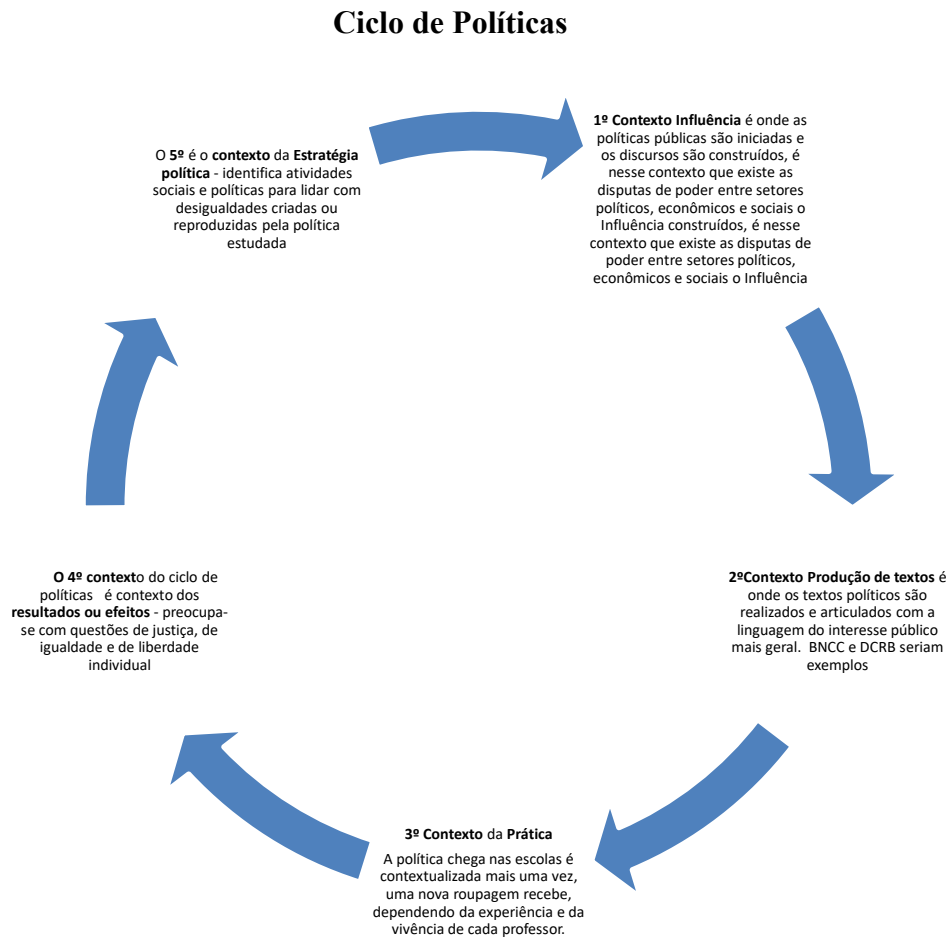
Quando o currículo chega à escola, encontra gestores, coordenadores, professores e alunos, esse é o cenário do Contexto da Prática. É onde a política está sujeita a diversas interpretações e com isso sofre diversas modificações que geram uma infinidade de transformações no texto inicial. A política chega às escolas; é contextualizada mais uma vez, uma nova roupagem recebe, dependendo da experiência e da vivência de cada professor. Conforme Ball (2009)¹⁰, “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. Partindo do pensamento de Ball, entendemos que a escola não pode ser vista apenas como local de absorção e execução de políticas educacionais, que são elaboradas por atores distantes da sua realidade, pois “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (Lopes; Macedo, 2011, p. 259). Os textos não são determinados somente pelos atores, existe uma relação de poder que vai influenciar ou determinar esses textos, mesmo que seja de forma instável.

O quarto contexto do ciclo de políticas é o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual; políticas voltadas à significação do indivíduo, buscando a equidade e pensando na diversidade. O quinto é o contexto da Estratégia política – identifica atividades sociais e políticas para lidar com desigualdades criadas ou reproduzidas pela política estudada. Liga-se, portanto, aos propósitos sociais das políticas definidas no contexto de influência, ainda que tais propósitos sejam recontextualizados nos contextos de produção dos textos e da prática (Lopes; Macedo, 2011). Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial. Cada um desses contextos apresenta arenas (lugares de discussão, disputas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles envolve embates.

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui

¹⁰ Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes II. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?lang=pt>

o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (BALL, 2009, p. 305).



Conforme Ball (2009), esses contextos seriam o conjunto da arquitetura política, econômica, social, ideológica e cultural que faz com que determinadas políticas sejam criadas em algum momento, ou com um determinado objetivo. O contexto também é o lugar que recebe essas políticas; a escola nos serve de exemplo, pois ela recebe as políticas, as propostas que são feitas e ali, naquele contexto escolar, a política é modificada. A política é adaptada a um contexto porque o contexto é muito importante, traz sentido para a vida dos sujeitos. Muitos documentos escolares são elaborados a distância sem levar em conta a diversidade do Estado e do país, promovendo uma padronização. O Contexto por muitas vezes tem que se adaptar à política e o que Ball propõe é que seja ao contrário, as políticas devem ser pensadas de acordo com as demandas e necessidades (Mainardes, 2018).

Na análise, como já mencionado, buscamos compreender, mediante o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, a produção de textos presentes nos documentos, de modo que foram analisadas as adequações oriundas da Reforma através do DCRB. Nesse documento, metodologicamente selecionamos a área das Ciências Humanas Sociais Aplicadas, mas para entendermos o discurso reverberado pelo documento curricular foram analisados também os seguintes capítulos:

- Introdução (p. 22)
- Marcos Legais (p. 29 a 48)
- Eixos estruturantes (p. 54)
 1. Educação antirracista e ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira (p. 55 a 58).
 2. Educação na diversidade para a diversidade (p. 58)
 3. Territorialidade (p. 66)
- Temas integradores (p. 70)
 1. Educação para a diversidade (74 a 76)
 2. Educação para as Relações Étnico-Raciais (79 a 82)
- Estrutura curricular – Ciências Humanas (p. 207)
 1. Filosofia (208)
 2. Geografia (210)
 3. História (212)
 4. Sociologia (215)

No contexto de influência, que vai se tratar basicamente do documento DCRB atrelado à política de reforma do Ensino Médio, nós direcionamos nossa escrita e interpretação para elementos que influenciaram a política, buscamos esclarecer quais grupos exerceram influência sobre o Currículo Bahia¹¹. No contexto de produção de texto pensamos no documento como texto e como discurso. “Conceptualizações diferentes das políticas: políticas como ‘texto’ e como ‘discurso’, com base no que veem como um entendimento pós-moderno de questões sociais em que ‘duas teorias são provavelmente melhores do que uma’” (Ball, 1994, p. 14 *apud*

¹¹ O Documento Curricular da Bahia (DCRB) também é conhecido por profissionais da área da educação como Currículo Bahia.

Nudzor, 2010, p. 214). “Texto” é entendido como se referindo exclusivamente ao texto escrito e implica o produto final das contestações, negociações, acordos e diálogos envolvidos na elaboração de políticas. Políticas como “discurso”, por outro lado, são utilizadas para significar como ideias e proposições presentes nos textos das políticas são interpretados e a forma como o processo constrange os significados “pretendidos” desses textos. Procuramos compreender como se produziu o texto da política curricular baiana

Essa pesquisa é bibliográfica com análise documental. Esse tipo de análise encaminhará os principais aspectos dos documentos selecionados, sobretudo em relação aos objetivos e princípios teórico-metodológicos da organização curricular que embasam o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) sobre Diversidade no Ensino Médio. A intenção não é buscar somente o significante diversidade étnico-racial dentro do documento, mas também, como esse significante, está sendo trabalhado no currículo baiano. Para Kripka (2015), os documentos constituem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações.

[..]A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda, uma pesquisa é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Porém, também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias (Kripka, 2015, p. 246).

A análise da introdução foi no intuito de entendermos a concepção de currículo que está presente no documento. Muitas vezes podemos pensar que o currículo é uma ideia homogênea, pura ou planejada. Entendemos que o currículo tem sido pensado através do documento e que toda essa produção curricular faz parte de uma conjugação de forças, não necessariamente de forças homogêneas aliadas, mas de uma agregação para dar conta de formular o documento a partir de uma obrigatoriedade, uma injunção da BNCC.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)¹², etapa Ensino Médio, possui 563 páginas, dividido em Apresentação, Introdução, Marcos Legais, Princípios Embasadores do Currículo, Eixos Estruturantes, Temas Integradores, Base Conceitual, Fundamentos Teóricos do Currículo, Fundamentos Teóricos da Avaliação, Contextos Indicativos, Estrutura Curricular, Componentes Curriculares Eletivos, Itinerários Formativos, Ensino Médio, Formação Continuada, Referências e, por fim, Anexos.

O DCRB foi publicado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) no Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 26 de março de 2022 e reitera as competências gerais

¹² Vide anexo.

da BNCC, no entanto com uma face mais hibridizada¹³. O processo de adesão do Estado da Bahia à agenda política educacional, para a implementação ao Novo Ensino Médio, se deu através da concordância da SEC ao ProNem¹⁴, um programa de apoio à última etapa da educação básica (Anotações de aula, PPGed, 2024).¹⁵

O documento em sua escrita inicial do marco legal pretende garantir a constituição brasileira, ofertando aos cidadãos brasileiros educação pública e de qualidade. O ponto de partida é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que, em seu artigo 205, define a educação como um direito: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil *apud* Bahia, 2022, p. 43). Ao longo da análise nos atentaremos a como na organização do DCRB está significado o significante diversidade étnico-racial; tendo em vista o imaginário da Bahia como Estado da diversidade e consequentemente promotor de uma educação diversa que garante a aprendizagem equitativa de fato, que é um direito fundamental dos/as estudantes.

A leitura do documento não foi uma análise de conteúdo. Entendemos que a análise de conteúdo é um método da pesquisa qualitativa que consiste em um conjunto de técnicas para compreender o sentido de um documento, o que nos levaria a buscar somente o significante diversidade étnico-racial literalmente no DCRB. Entretanto, o nosso intuito foi buscar esse significante nas páginas escolhidas, mas também entender os seus deslizamentos. Deslizamentos como negritude, combate ao racismo, pluralidade e os demais deslocamentos que esse significante sofre dentro do documento fizeram parte desta pesquisa.

Outro marco importante que serve de diretriz para o documento é a sanção da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), expressa um pacto social firmado por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 2014), para a garantia da educação gratuita, pública e com qualidade social para os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, pois nele estão expressos os caminhos para as metas e estratégias (Bahia, 2022).

¹³ Hibridizada - A ideia de currículo híbrido será explicada mais à frente.

¹⁴ O programa, instituído pela Portaria MEC n.649/2018, tem como objetivo apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio, aprovado por meio da lei n.13415/2017.

¹⁵ Aula ministrada pela professora Dr.^a Núbia Regina Moreira – PPGed – UESB.

O documento também cita a BNCC como marco legal e base para a construção do Novo Ensino Médio baiano. A BNCC também é citada na estratégia 15.6 da Meta 15¹⁶ do PNE e deverá ser considerada nos currículos dos cursos de licenciatura de todo o país. Implementar a BNCC por meio dos referenciais curriculares estaduais e/ou municipais deverá ser considerado na formação inicial dos/as profissionais de educação, nos currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas e não só na formação inicial, mas, também, na formação continuada dos/as profissionais da educação que já estão na ativa (Bahia, 2022).

O Estado da Bahia é visto como um espaço plural culturalmente; decorrente desse fato há uma perspectiva do reconhecimento da diversidade. Lembrando que diversidade na Bahia não é diversidade, talvez soe como polêmica essa informação, mas na Bahia, geralmente, diversidade é pensada como negritude, a princípio não pensamos nas questões indígenas ou sertanejas. Existe um certo olhar homogêneo para o que significa diversidade no território baiano; o Estado, apesar de sempre estar ligado ao sentido de negritude, por ser pensada principalmente a partir da capital, região metropolitana e recôncavo, possui ampla pluralidade cultural. Isso foi trabalhado dentro do próprio documento a partir dos 27 territórios de identidade. No Currículo Bahia a diversidade está normatizada pelas seguintes leis:

Quadro 5- Temas Integradores

TEMAS INTEGRADORES		NORMATIVO	FINALIDADES
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003	Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004	Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	LEI FEDERAL Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

¹⁶ Meta 15: garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

			currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	LEI FEDERAL Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	LEI FEDERAL Nº 12.391, DE 4 DE MARÇO DE 2011	Inscrive no Livro dos Heróis da Pátria os nomes dos heróis da “Revolta dos Búzios” João de Deus do Nascimento, Lucas Dantas de Amorim Torres, Manuel Faustino Santos Lira e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	LEI ESTADUAL Nº 13.182, DE 6 DE JUNHO DE 2014	Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	LEI ESTADUAL Nº 13.693, DE 11 DE JANEIRO DE 2017	Institui o Dia Estadual de Comemoração ao Dia da África no âmbito do Estado da Bahia.
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	DECRETO ESTADUAL Nº 16.320, DE 21 DE SETEMBRO DE 2015	Institui, no âmbito do Estado da Bahia, a Década Estadual Afrodescendente, com início em 1º de janeiro de 2015 e término em 31 de dezembro de 2024.

Fonte: Documento Curricular da Bahia (2022)

O texto da pesquisa foi todo analítico, decidimos que não teríamos um capítulo só teórico, ou outro só para análise de campo. O objetivo foi tornar a leitura da dissertação mais dinâmica e reflexiva. A referida pesquisa foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo é composto pela Introdução, Levantamento Bibliográfico e Metodologia. O objetivo do segundo capítulo é elucidar o contexto do Novo Ensino Médio a partir do documento normativo. Já no terceiro capítulo, o intuito foi debater sobre a diversidade e seus deslizamentos para compreendermos os deslizamentos do signficante diversidade étnico-racial no DCRB. No quarto e último capítulo, analisamos se o currículo de Ciências Humanas na Bahia está aberto à diversidade étnico-racial. Nesse último capítulo pensamos as Ciências Humanas como a literatura retrata, como também analisamos a interpretação que o DCRB faz da área. Por fim,

as Considerações Finais, onde tecei as conclusões referentes a este trabalho, demonstrando o sentido que eu, como pesquisadora, dou a este trabalho.

Expusemos também ao longo do trabalho as referências teóricas e metodológicas do DCRB – Etapa do Ensino Médio, sua compreensão acerca do significativo diversidade. Mostramos as diretrizes apresentadas no eixo diversidade e as políticas públicas implementadas no Estado da Bahia para impulsionar e promover a construção de uma escola mais plural. É importante também salientar que nossa análise não é de conteúdo, porque estamos alinhados à perspectiva discursiva da política curricular do Ensino Médio. Na perspectiva aqui adotada, que se apoia em Ball, à medida que fomos lendo o documento íamos de forma concomitante fazendo a análise, sem necessariamente procurar as lacunas ou as presenças, mas retirando o que a gente pode produzir de sentido ao documento já escrito.

2. O CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DA BAHIA

O Novo Ensino Médio passou por várias reformas e na proposta de mais uma reforma está a lei nº 13415 que foi aprovada em 2017, a partir da Medida Provisória (MP) 746/16, proposta em setembro de 2016 pelo presidente Michel Temer e pelo então Ministro da educação Mendonça Filho. A medida provisória chegou às escolas sob forte desconfiança da comunidade escolar, pois o momento era de grande conflito; a sociedade brasileira ainda estava em choque devido à forma que Temer chegou ao poder, através do *impeachment* de Dilma Rousseff. Esse conflito teve considerações significativas na escola. Sabemos que a escola vem passando nas últimas décadas por intensivas políticas consideradas reformistas, o que causa angústia e tumulto, principalmente na classe docente, que são os convocados a colocarem as políticas em prática. “Com a articulação do impeachment de Dilma Rousseff, diversos grupos, com demandas diferenciadas, dentre eles as pautas conservadoras, conseguiram assumir o poder central, parecendo unificar o judiciário, o ministério público, o legislativo e o executivo sob determinadas demandas” (Santos; Oliveira, 2017, p. 174).

A pauta reformista do ensino médio exige ser analisada dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversas, mais precisamente em relação à constituição de uma escola dualizada, intentando centrar na formação de trabalhadores para o mundo produtivo, atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para a continuação dos estudos em nível superior, formando os especialistas que a sociedade necessita (Santos; Oliveira, 2017, p. 175).

As políticas curriculares vão ganhando força e espaço a contar da elaboração da BNCC, a qual recebeu pelos estados brasileiros interpretações variadas. A elaboração da BNCC tem o seu início no ano de 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff e teve sua homologação em dezembro de 2018, posterior à homologação do Ensino Fundamental. A Resolução CNE/CP 2/2017, que institui a implantação da Base, trouxe como foco “aprendizagens essenciais” e a recomendação de que os currículos escolares diversos de todas as etapas e modalidades da educação básica deveriam ter a BNCC como referência obrigatória (Santos; Oliveira, 2017, p. 177).

Na atual dinâmica social, federação, Estados e municípios têm poder para decidir os rumos das políticas educacionais. Esse jogo de poder necessita de negociação para legitimar e convencer que a pauta é importante para a maioria dos cidadãos da nação. No Brasil, quando almejam a reforma do ensino, costuma-se descaracterizar e desqualificar a política em andamento, no intuito de obter aprovação ao modelo que está sendo planejado. Para isso, necessitam de uma junção de esforços para alcançarem o sucesso do ensino. Descaracterização que foi pleiteada e espalhada por vários setores da nossa sociedade.

Com números parciais, editoriais duvidosos e pronunciamentos de especialistas, o quadro foi/vem sendo condicionado para o chamamento (apartidário e plural) de união em torno de recolocar o ensino médio no prumo, atendendo aos anseios das famílias, dos jovens e do mundo do trabalho. O discurso da necessária articulação desse nível de ensino com o mundo do trabalho associado à descentralização da obrigatoriedade de algumas disciplinas é significado como perspectiva emancipatória e inovadora para a reforma em pauta (Santos; Oliveira, 2017, p. 177).

Silva (2018, p. 1) argumenta que “[...] as propostas da reforma do Novo Ensino Médio e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem essa etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Krawczyk (2014, p. 79) reitera esse argumento, nos mostrando que há muito tempo vem se construindo uma “[...] polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade”. “No caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares” (Silva, 2020, p. 277).

Segundo Thiesen (2018), os legisladores sabem que os nossos sistemas estaduais de ensino, particularmente no EM, são absolutamente frágeis, e isso foi, do meu ponto de vista, a reforma baseada em itinerários formativos que vêm como provocação, porque não foi falta de conhecimento dos legisladores sobre as atuais condições que nós temos no EM. Fragilidades na

formação do professor, na valorização docente, no currículo, na infraestrutura das escolas, ensino noturno, entre outros. Vários foram os discursos projetados sobre o Ensino Médio, discursos esses que tendem a mostrar uma crise educacional e curricular que dá respaldo para justificar a implantação de um Novo Ensino Médio. Temos que ter em mente que currículo é uma luta política pela sua significação, mas também por causa do significado de sociedade, justiça social, emancipação e transformação social; somente reformas curriculares não vão resolver os problemas do Ensino Médio, a complexidade da vida escolar dos jovens vai muito além do currículo, pois as juventudes vivem os embates da busca pela sobrevivência, um deles é a conciliação entre trabalho e escola.

Esse novo formato do Ensino Médio no Brasil, mas particularmente na Bahia, a partir do DCRB, nos remete ao modelo tecnicista onde os processos pedagógicos vinculam os estudantes diretamente para o mercado de trabalho, gerando assim uma mão de obra para grandes empresas. Outra reflexão que nos surge é sobre o tipo de mercado oferecido nas entrelinhas dos documentos sobre o Ensino Médio; seria uma farsa, uma vez que sabemos que existe uma crise nesse mercado. A ideia que está sendo “vendida” para nossos jovens é que eles podem ser empreendedores de si mesmo e de suas vidas, garantir para eles a sua própria sobrevivência (Moreira, 2023). “A desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõem um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação” (Silva, 2020, p. 286). Para Silva (2020), a ampliação do acesso, da permanência e da conclusão dos alunos de Ensino Médio passa pelo atendimento de um leque de necessidades já citadas por Thiesen (2018); essas necessidades aliadas às mudanças curriculares poderiam compor um conjunto articulado de políticas capazes de garantir, efetivamente, o direito à Educação democrática.

Podemos inferir a partir das críticas recebidas como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC¹⁷), que essa etapa nunca foi respeitada de fato; existe uma dicotomia fundante, ora propedêutica, ora voltada para o mercado de trabalho. O discurso voltado ao mercado de trabalho interligado ao Novo Ensino Médio serve, por muitas vezes, como alinhamento entre governo e iniciativa privada. A Lei nº 13415/2017 (Brasil, 2017a), a BNCC (Brasil, 2018a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução nº3, de 21 novembro de 2018 (Brasil,

¹⁷ <https://www.anfope.org.br/>
<https://anped.org.br/sobre-anped>
<https://abdc Currículo.com.br/>

2018h) promoveram a redução do tempo pedagógico voltado à formação básica geral. Segundo o discurso da mídia governamental¹⁸, tais normativas foram pensadas para flexibilizar a matriz curricular dos estudantes, fugindo do ensino tradicional, conteudista, tornando-a mais atrativa para os jovens brasileiros, pois a forma que o Ensino Médio vinha sendo desenvolvido era a causa do fracasso e da evasão escolar.

Todavia, o movimento em defesa do Ensino Médio (MNDEM), composto por diversas entidades do campo educacional, aponta que as medidas anunciadas pela Reforma desse nível de ensino carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em itinerários formativos, o que poderá resultar no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, o incentivo à ampliação da jornada escolar, sem que se assegurem investimentos de forma permanente, o que poderá produzir uma oferta ainda mais precária, aumentando a evasão escolar (Silva, 2022, p. 25).

As críticas aos currículos nacionais não é de agora; em nosso país os PCNs também receberam inúmeras críticas devido à busca de uma cultura comum e por demonstrar o intuito de homogeneização da população com base na ideia da existência de valores comuns e conhecimentos universais. Outro questionamento foram os privilégios concedidos aos grupos que estavam no centro de poder. Os PCNs foram instituídos em 1997 (para o Ensino Fundamental) e em 1998 (para o Ensino Médio). Desde então foi referência curricular oficial do Brasil até a aprovação da BNCC em 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio).

[...] Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – homologados em 1997 para [...]a BNCC substituiu os PCN e foi homologada em 2017, para a educação infantil e o ensino fundamental, e em 2018 para o Ensino médio -, apesar dos nomes que lhes são dados (isto é, Parâmetros, nos PCN, e Base na BNCC), são currículos oficiais em sua máxima expressão. Nesses dois momentos de definição de um currículo nacional no Brasil, o debate sobre sua necessidade ou não foi conflituoso, tenso e com muitas manifestações de professoras, pesquisadoras individuais, associações acadêmicas e de vários grupos vinculados à educação. Diferentes críticas foram suscitadas, do mesmo modo que foram formuladas justificativas para a sua definição (Paraíso, 2023, p. 135).

Conforme Paraíso (2023), no Brasil existem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que existem para cumprir as determinações da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As DCNs são consideradas normas obrigatórias para a Educação Básica com o compromisso de orientar o currículo das escolas brasileiras. Mesmo depois que a BNCC entrou em vigor, as diretrizes continuam valendo, houve inúmeros questionamentos e críticas sobre a necessidade de elaboração de um novo documento,

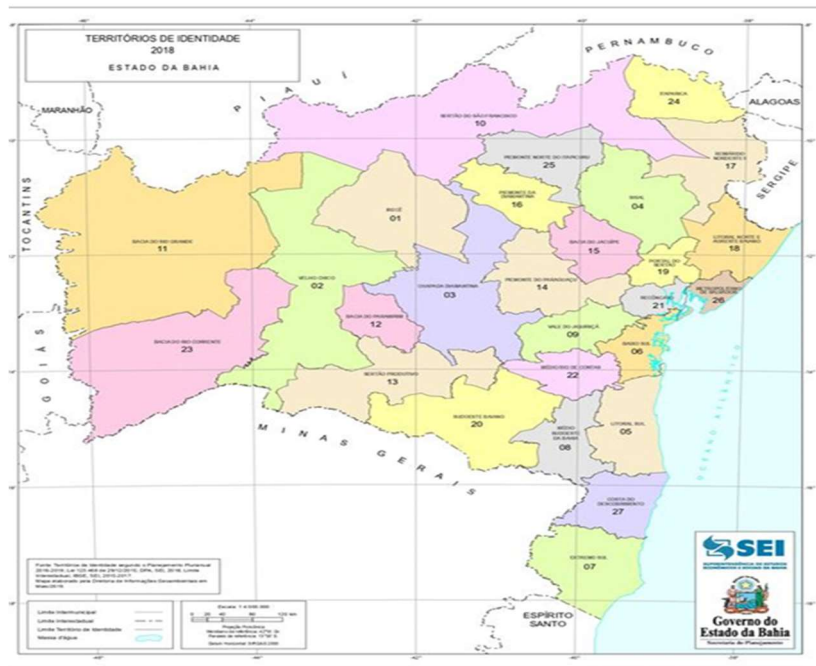
¹⁸ Youtubers são pagos pelo governo federal para elogiar mudanças no ensino. Disponível: <https://www.tecmundo.com.br/politica/114317-youtubers-pagos-governo-federal-elogar-mudancas-ensino.htm>

uma vez que os DCNs são suficientes para orientar os planejamentos educacionais e os currículos do nosso país devido ao nível de detalhamento.

A justificativa predominante da necessidade da BNCC para substituir os PCN foi a de que a legislação educacional brasileira havia sofrido mudanças, não contempladas nos PCN, tais como: antecipação da alfabetização com início do ensino fundamental aos seis anos; ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos; necessidade de um currículo para as diferentes modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em um documento único. A BNCC, no início de sua discussão, pretendia atuar para resolver esse problema de documentos curriculares separados para cada segmento. Pretendia-se construir um único documento curricular para toda a educação básica. Isso acabou não ocorrendo (Paraíso, 2023, p. 137).

Esses dois documentos são considerados políticas de currículo. A elaboração dos documentos foi repleta de críticas e debates, pois surgiram diversos questionamentos sobre a importância de um currículo nacional, já que as DCNs contemplavam os objetivos. Além disso, as escolas já possuem seus próprios currículos. Outro questionamento, de grande relevância, são os privilégios concedidos aos especialistas que manipulam e subalternizam os diálogos da comunidade escolar. “[...] a autonomia das escolas se fragiliza com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação. Afinal, um currículo nacionalmente definido tem implicações nos materiais didáticos, nos processos de ensino e de avaliação, na homogeneização de metas e objetivos e na própria formação docente” (Paraíso, 2023, p. 137). Segundo Silva (2022, p. 26), “No estado da Bahia, a política de reformulação curricular do Ensino Médio já estava em discussão desde 2009, imersa na política desenvolvimentista adotada pelo PT. A política desenvolvimentista regionalizou o Estado em 27 territórios de identidades, com base nos aspectos socioculturais e locais de cada região”. Em 2007, o Governo da Bahia reconheceu a legitimidade da divisão territorial que foi conformada e a adotou como unidade espacial de planejamento.

Territórios de identidade da Bahia (TI) é a regionalização mais atual do estado brasileiro da Bahia. Desenvolvido através de análises culturais, geoambientais, político-institucionais e econômicas. O principal motivador da criação dessa divisão foi o Ministério de Desenvolvimento Agrário que por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial deu início ao Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT). A denominação vem da busca por atrelar às regiões a ideia de pertencimento das populações. Essa divisão territorial foi legitimada em 2007 pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), após estudos entre 2003 e 2006,^[1] no mandato do Governador Jacques Wagner (Bahia, 2022, p. 5).



Fonte: Extraído de Bahia: (https://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/Texto-DPT-Politica-Territorial_-V-2.0-2022.pdf).

O DCRB continuou com essa regionalização por características socioculturais; o documento exalta a pluralidade cultural e sua população miscigenada distribuída pelos 417 municípios do Estado. O documento indica que seus escritos estão voltados para a especificidade e a diversidade ambiental e geográfica presentes no território, como também está atento às questões econômicas e políticas. Destaca ainda que toda política tem que estar adequada às singularidades da identidade do povo baiano.

Para Lopes (2018, p. 23) há “[...] um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação [...], a redução da educação a níveis de aprendizagem”. Macedo (2019, pág. 1109) reitera a existência desse argumento que “[...] uma forte articulação entre o poder público e o mercado, sem deixar de lado, com níveis de participação distintos, a sociedade civil e os movimentos sociais organizados. Impulsionou o discurso de que a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento econômico [...]”. Para Lopes e Macedo, esse pensamento determinista traz para a educação um peso que não é seu, mas para o mercado esse caráter salvacionista é interessante; para as autoras, desigualdade e justiça social ligadas à educação não se circunscrevem apenas ao currículo ou questões pedagógicas. A “[...] implantação da linguagem de mercado no campo da educação submeteu a escola a métricas quantitativas e técnicas” (Macedo, 2019, p. 1106).

No ano de 2019 a educação baiana se preparava para se integrar ao Novo Ensino Médio. O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio, foi considerado

um marco referencial de reconfiguração e recontextualização do currículo no Estado, em atendimento à BNCC. As escolas que serviram de teste organizaram um plano de flexibilização curricular para a adequação do currículo e implantação dos itinerários formativos a partir de 2020, 565 escolas foram escolhidas como escolas-piloto e receberam um recurso federal (PDDE) para equiparem as escolas (Bahia, 2020). No início do ano de 2020, na jornada pedagógica promovida pelo Estado, foi distribuído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC um documento orientador validado pela Portaria nº 649/2018 do Ministério da Educação – MEC em todos os municípios, uma vez que a jornada acontece de forma concomitante. Esse documento visava o planejamento e a organização para a implantação do Novo Ensino Médio nas demais escolas baianas.

No entanto, devido à pandemia do COVID-19, a educação foi atingida duramente e na escola pública os estragos foram ainda maiores. No Estado da Bahia as escolas ficaram paralisadas por todo o ano de 2020. A doença extremamente letal impediu o convívio escolar, e devido à falta de estrutura tecnológica e sanitária, as escolas só voltaram a funcionar no ano de 2021 com o calendário contínuo 2020/2021. A pandemia mudou os rumos da história, a implantação não aconteceu no tempo programado; 2022 acabou sendo a nova data de inserção. No entanto, essa inserção foi feita sem a adequação necessária, trazendo transtornos para as escolas estaduais¹⁹. A construção do documento contou com parcerias com as instituições privadas Fundação Lemann e Instituto Reúna, e com universidades públicas estaduais e federais da Bahia. A ABdC tem se posicionado contra as investidas de recursos públicos em instituições privadas. Em nota pública, a entidade argumentou que, além de mudanças no currículo, a reforma do E. M. potencializa a transferência de recursos entre instituições públicas e privadas (Santos; Oliveira, 2017).

A presença e atuação nas políticas educacionais por grupos empresariais e fundações, principalmente as ligadas ao setor financeiro, pode não ser um bom caminho para educação, pois há a possibilidade de controlar recursos financeiros destinados à escola pública, através de contratos com os órgãos estatais e venda de produtos, serviços normatizados e padronizados para o setor público. “As reformas, no contexto neoliberal, promovem a educação para âmbito empresarial, e por isso os docentes na administração ou reitores passaram a ser gestores, administradores da empresa educativa” (Riviera; Riviera, 2017, p. 35). Os discursos de reformas geralmente possuem dualidade, mas existem propostas ocultas que promovem a política neoliberal.

¹⁹Vivência- Daisy Sousa dos Santos – professora da rede estadual baiana.

É importante destacar que essa é uma disputa nuançada envolvendo demandas pela qualidade da educação, pela profissionalização dos estudantes, por um ensino propedêutico que garanta o ingresso do estudante ao Ensino Superior, por uma identidade para o Ensino Médio, por parcerias público-privadas, e tantas outras mais. Essas demandas emanam de diferentes grupos constituídos nessa luta política, aglutinados pela defesa de um discurso comum: a Reforma do Ensino Médio. Esses grupos são antagônicos no que se refere às identificações políticas (universitários, docentes, estudantes, empresários, políticos, professores, entre outros), configurados em cadeia de equivalência contra o exterior constitutivo fantasioso, o Ensino Médio convencional/disciplinar, apontando como responsável pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações e nos níveis de desenvolvimento socioeconômico do país (Riviera; Riviera, 2017, p. 35).

Essa equivalência fantasiosa sobre o Ensino Médio acaba se tornando real, devido aos discursos disseminados, seja pela mídia, grupos do setor privado ou grupos que estão exercendo o poder federal e estatal. A princípio essa dualidade não é escancarada, nenhuma demanda é posta no lugar da outra, todas elas defendem o ensino de qualidade dentro do esperado pela sociedade contemporânea. Lembrando que essas demandas já foram articuladas e hegemonizadas conforme Ball (2018) nos explica no Contexto de influência.

Discursivamente a solução parece simples, mas na prática tem-se dificuldade para transformar a diversidade com as diferenças que a constituem em riqueza coletiva de todos os significantes produzidos na sociedade; vão ganhando sentidos múltiplos a depender dos agentes. A Fundação Lemann divulga um texto sobre diversidade em seu site, que a priori não conseguimos encontrar superficialidades, domínio ou qualquer argumento parecido, mas ao nos aprofundarmos nas reflexões e em outros escritos percebemos que ela prega uma certa uniformidade na escola-humanidade, em vez de degradá-las em superiores e inferiores. “A democracia enquanto processo e não como produto acabado não pode ser efetivamente construída se continuarmos a opor a igualdade e a diferença em vez de combiná-las para podermos viver juntos, iguais e diferentes” (Fundação Lemann, 2022, s. p.).

Diversidade vai ganhando sentidos e substituições, vai sendo apropriada e significada por diferentes agentes da sociedade. Se a fundação está dizendo que a diversidade e a democracia enquanto processo não pode ser construída se continuarmos a opor a igualdade e a diferença ao invés de combiná-la; ela está também fazendo uma disputa de democracia e currículo. A fundação não está inocente na disputa; pelo contrário, pode estar disputando com uma Salvador que se quer negra ou está disputando com a ideia da própria Roma Negra.

O DCRB é um documento que se intitula como não prescritivo, não é uma ordem, seu intuito é orientar as ações pedagógicas nas unidades escolares, o que gera dúvidas e uma delas é até que ponto as escolas podem livremente produzir os seus currículos sem seguir a prescrição do Estado. O planejamento para elaboração do documento pautou-se nas orientações da BNCC

(Brasil, 2018), na Lei Nº13415/2017, no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, e nas normativas estaduais: as OCEM e o Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 13559, de 11 de maio de 2016 (Silva, 2022, p. 27).

O DCRB foi elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/18).

[...] durante a elaboração do DCRB, foram considerados os aspectos relevantes dos contextos e especificidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia. Assim sendo, os PPPs das unidades escolares devem expressar, em consonância com o DCRB, o compromisso do Estado para a oferta de educação de qualidade social, ou seja, garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes na etapa do Ensino Médio, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento para o cumprimento de uma das finalidades legais dessa etapa – a preparação para o nível subsequente de estudos, bem como a inserção desses/as educandos/as nos espaços de convivência social e vida profissional (Bahia, 2022, p. 30).

Os 27 Territórios de Identidade e sua diversidade são identificados desde a capa. Ela é composta pelo mapa da Bahia e várias figuras que nos remete a identificar os lugares pelas suas características.

Figura 3: Capa Documento Curricular da Bahia



A capa do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) foi produzida por Gonçalo Costa Piriz²⁰. Através do mapa da Bahia, o artista representou as características do povo baiano através de imagens que representam a sua economia, cultura e sociedade.

No centro-norte foram colocadas carrancas que são esculturas típicas do Rio São Francisco; elas surgiram no século XIX; rege a lenda que elas possuem poder para proteger os barqueiros das correntezas e dos espíritos malignos das águas. São um símbolo da cultura popular brasileira e um patrimônio cultural protegido pela legislação brasileira. Esculturas feitas de madeira que simulam a face humana de modo animalesco, mesclando características entre humanos e animais.

O Centro Leste foi representado pelo Morro Pai Inácio, que está localizado no município de Palmeiras; é um dos principais cartões postais da Chapada Diamantina. São 1.150m de altitude de onde é possível contemplar um belo pôr do sol. Segundo uma antiga lenda, a elevação foi batizada em homenagem a Inácio, um homem escravizado que vivia em uma fazenda de café da Chapada Diamantina no século XIX. Ele teria se apaixonado pela filha do coronel, que era dono da fazenda, e vivia um romance às escondidas com a jovem. Em uma perseguição feroz do pai da sua amada acabou pulando do morro. Seu futuro sogro se alegrou com o feito, só não imaginava que Inácio sobreviveria à queda. A Chapada Diamantina é um lugar de grande relevância para a Bahia, pois além de desfrutar de uma biodiversidade belíssima, ainda é o berço de várias nascentes de rios que banham o Estado.

No mapa, mais precisamente a parte nordeste, foi simbolizada pelo Mandacaru, vegetação característica do bioma da Caatinga. A Caatinga é um bioma exclusivo do Brasil, uma fonte de riqueza para a Bahia; por muito tempo esse bioma foi caracterizado por secas extremas, pobreza e sem valor econômico para investimentos, mas, hoje, já se sabe que possui uma biodiversidade riquíssima. “As comunidades que habitam a região desenvolveram conhecimentos e técnicas para sobreviverem num ambiente adverso, tornando a caatinga também uma fonte de biodiversidade cultural. Lá, os saberes são transmitidos de geração em geração [...]” (Bahia, 2023, s. p.).

²⁰ Formado em publicidade gráfica pela UTU (Universidade do Trabalho do Uruguai – Cidade Rivera / Uruguai), atua no mercado de Comunicação desde 1996 na área de designer gráfico, arte finalista e web designer. Gaúcho nascido na cidade de Sant’Ana do Livramento fronteira com o Uruguai, trabalhou em gráficas e jornal, mudou-se para Salvador em 2002 em busca de novos horizontes. Em Salvador acrescentou ao seu estilo clássico um toque de baianidade e cor.

O extremo Sul da Bahia foi representado pelos povos originários; a Bahia tem a segunda maior população indígena do Brasil; Porto Seguro é um dos municípios do Estado baiano com maior população indígena, com 5.117 indígenas em terras delimitadas. A região do extremo Sul foi povoada por diversas etnias, entre elas estavam os Tupis, Pataxós, Maxacali, Botocudos, Puri e Camacã, entre outros. Infelizmente, boa parte da população indígena foi “civilizada”, melhor dizendo, apagada, martirizada e subjugada pelos portugueses. O contato com os colonizadores resultou no aniquilamento de boa parte dos povos, da cultura e da identidade étnica.

O Sul da Bahia foi representado pela figura do cacau; a cultura cacauzeira é rica em história, tradição e por anos foi base da economia do Sul. A cultura se expandiu no Sul da Bahia, onde as condições climáticas e do solo são favoráveis. A Bahia é a principal região produtora de cacau do Brasil, com 62% da produção nacional. A cidade de Ilhéus foi o maior produtor de cacau do Estado; hoje atrai turistas de todas as partes por causa da sua história e suas belezas naturais.

O Oeste foi representado pela agricultura de grãos; essa região é a principal produtora de grãos do Estado da Bahia, com destaque para a soja, o milho e o algodão. Outra representação muito forte do Oeste baiano é o Terno de Reis, manifestação cultural e religiosa em que se celebra o nascimento de Jesus Cristo e a visita dos Três Reis Magos.

A região Leste recebeu na capa a figura de Iemanjá, homenagem a uma das festas mais tradicionais e populares do território baiano. A festa acontece no dia 2 de fevereiro desde o ano de 1920, e já foi reconhecida como patrimônio cultural de Salvador. A tradição começou quando os pescadores do bairro do Rio Vermelho ofereceram presentes a Iemanjá para resolver o problema de escassez de peixes. Ela é a padroeira dos pescadores e navegantes, e é considerada a mãe de todos os orixás.

Os Coqueiros na região Centro-Oeste vieram para enfatizar o destaque da Bahia como o segundo produtor de coco do Brasil. A maior parte da sua produção acontece no litoral Norte do Estado. A fruta faz parte da vida de muitos baianos como fonte de renda; no entanto, nos últimos anos a Bahia tem enfrentado problemas com sua produção, devido ao baixo preço na comercialização e ao alto custo dos insumos agrícolas.

A região Sudoeste, território identidade do sertão produtivo, recebeu no mapa as imagens de instrumentos musicais característicos do samba de roda. O samba de roda é uma manifestação cultural que está presente em Guanambi, na Bahia, e é uma importante referência do samba nacional. O samba de roda surgiu no século XVII, na região do Recôncavo Baiano, e tem como origem as danças e tradições culturais dos escravos africanos da região. Piriz, na capa

do DCRB, não deixou de homenagear o mar do território baiano, a figura escolhida foi o da baleia-jubarte. O arquipélago de Abrolhos é um dos maiores berçários de baleias-jubarte do mundo. Em Ilhéus, a plataforma continental é curta, o que faz com que as baleias se concentrem perto da costa.

A arquitetura do Novo Ensino Médio da Bahia, como já foi dito, está baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é composta por Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 1800 horas, distribuídas em 600 horas em cada série mais Parte Flexível do Currículo, com carga horária de 1200 horas, distribuídas em 400 horas em cada série. O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) determina que a FGB e a Parte Flexível devem ser trabalhadas de forma indissociável, o que possibilitará ao estudante a consolidação dos conhecimentos da Base Comum (BNCC) e o aprofundamento dos conhecimentos específicos, necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social e ao prosseguimento de estudos. A FGB, alinhada à BNCC, é composta por todas as Áreas de Conhecimento e pelos seus respectivos Componentes Curriculares. O documento propõe que os Componentes Curriculares das Áreas sejam desenvolvidos de forma integrada, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, procurando um ensino onde os componentes curriculares e as áreas do conhecimento se dialoguem. O DCRB coloca que um dos principais objetivos da Base é garantir uma educação com equidade, por meio das habilidades e competências fundamentais para a formação do cidadão em cada ano dessa etapa de ensino, o que nos leva a olhar o documento com certa desconfiança, pois pelo que nós vimos, a noção de jovem e juventude apresentada pela base não condiz com a busca da equidade, o que podemos perceber é que não há um rompimento da Base com as prescrições tradicionais; pelo contrário, ela se mostrou um documento homogeneizante. Segundo Ferraço e Gomes (2020, p. 116): “as noções de juventude e de jovem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não representam um avanço significativo em relação às prescrições curriculares oficiais tradicionais, mesmo o texto considerando que existem múltiplas culturas juvenis, muitas juventudes”.

Para nós, concordando com Ferraço e Gomes, a BNCC do Ensino Médio tem como principal efeito condicionar a formação do jovem com as necessidades do mercado, transformando e caracterizando a escola e o currículo como lugar de domínio social.

Há o pressuposto de atrelamento da formação do jovem ao modelo econômico em vigor, isto é, de formação do jovem ao modelo econômico em vigor, isto é, de formação com base em competências para satisfazer às demandas do mercado de trabalho, devendo essa formação ser realizada com base em itinerários de ensino, aliados à aquisição de conteúdos pré-estabelecidos e vinculados, em maior ou menor

grau, ao desenvolvimento de habilidades e de competências (Ferraço e Gomes, 2020, p. 116).

Na parte flexível do currículo, o DCRB apresenta-se de que forma foram organizados os Itinerários Formativos; inicia expondo os Itinerários Formativos do Ensino Médio Tempo Parcial – EMTP; seu discurso inicial sobre os itinerários é um reconhecimento das dificuldades que os jovens podem enfrentar ao iniciar o Ensino Médio; reconhece que além de precisarem lidar com um maior número de componentes curriculares, de professores/as e temas complexos, os alunos passam a se preocupar com os diversos processos seletivos, a exemplo temos o vestibular e o ENEM; também é colocado que é um momento repleto de desafios onde os discentes se submetem a importantes escolhas da vida.

Uma das principais mudanças do Novo Ensino Médio diz respeito à flexibilização curricular, materializada pelos Itinerários Formativos, que podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Apesar de a Secretaria de Educação da Bahia optar por oferecer Itinerários Formativos apenas na 2ª e 3ª séries, a flexibilização curricular – para cumprimento das 1200 horas exigidas – inicia-se já na 1ª série, quando os estudantes terão a oportunidade de escolherem componentes curriculares eletivos a partir de seus desejos e anseios. Além disso, terão a possibilidade de cursar percursos formativos que dialogam com temáticas contemporâneas e com o seu projeto de vida. Além de um componente eletivo, a ser criado pelas escolas, os/as estudantes cursarão outros 5 (cinco) componentes na parte flexível do currículo durante a 1ª série do Ensino Médio: “Projeto de Vida”, “Leitura e Escrita do Mundo”, “Para Além dos Números”, “Iniciação Científica I” e “História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira”. Cada um desses 6 componentes deverá, obrigatoriamente, dialogar com dois Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, Processos Criativos e Investigação Científica (Brasil, 2022, p. 251).

A noção de itinerários formativos foi ponto de muitos questionamentos e debates. O DCRB (2022) define itinerários formativos como algo que veio para possibilitar ao estudante o aprofundamento dos seus conhecimentos e se prepararem para o prosseguimento de estudos ou ainda para o mundo do trabalho. Segundo o documento, os itinerários foram organizados com a pretensão de alcançar as expectativas dos alunos em relação ao desenvolvimento educacional e profissional de forma equânime. Se esses escolherem a formação profissional, será destinado um itinerário para essa opção, mas se por acaso eles escolherem prosseguir nos estudos, o currículo oferecerá uma opção nesse sentido. Contudo, se a escolha do jovem for prosseguir nos estudos e na formação profissional, serão oferecidos itinerários integrados. Podemos nos questionar se existe realmente uma igualdade de oportunidades, se existem itinerários que atendam às expectativas dos nossos jovens, pois a realidade baiana tem se apresentado de outra forma. Em muitos municípios baianos só existe uma escola de Ensino Médio, não oferecendo essa grande quantidade de itinerários. Boa parte dos nossos alunos são trabalhadores, estudam no turno noturno e precisam equilibrar estudo e trabalho. Sem perspectiva de escolha dos IF acabam optando pelo EJA.

Ao invés de discutir caminhos para resolver os problemas apresentados (alta evasão, Ensino Superior), a reforma para esse nível de ensino parece pretender a consolidação da situação, chamando pelas ‘capacidades e ambições diferentes’, numa apologia a meritocracia, onde não só os mais aptos sobrevivem, como também encontram seus (subalternos) espaços no habitat (sócio) natural (Ferraço; Gomes, 2020, p. 117).

O documento não corrige os problemas que já foram amplamente identificados no debate (ANPED, CNTE) acerca da Reforma do Ensino Médio. A não-obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos e a redução de carga horária de disciplinas da base podem ser um dos indicativos das desigualdades entre ensino privado e público e também pode ser indício de uma sinalização para a mercantilização da produção de indicadores da qualidade da educação.

A posição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ao evidenciar que a proposição de uma base comum se coloca na contramão de um currículo que assegure o direito à Educação, aliada ao gerenciamento do desempenho tanto docente quanto discente e à tentativa de uniformização das práticas. Ao negar o Plano Nacional de Educação (PNE) e se constituir de modo aligeirado, irresponsável e autoritário como tentativa de padronizar a diferença, a Base apresenta equívocos, omissões e retrocessos (Ferraço; Gomes, 2020, p. 120).

Geralmente o que temos visto é que as reformas educacionais, com mudanças acentuadas no Ensino Médio, aprofundam as desigualdades educacionais do nosso país, pois desde a BNCC, e agora com o DCRB, prejudica o próprio significado do que seria uma base comum e fundamental a todos e impedem o acesso dos jovens a conhecimentos importantes para que realizem as interferências necessárias diante das situações mais complexas da sociedade. Vivemos uma nova ótica, a ótica neoliberal, onde a educação é mercadoria e está a serviço do capital. Grandes mercados são formados na busca incessante pelo lucro, e para o seu pleno funcionamento é “necessária” a sucateação do ensino público. Segundo Ball (2020), “[...] a educação como uma área de negócio é afetada por decisões estratégicas com o objetivo de aprimorar a vantagem competitiva, criar novas fontes de valor e melhorar o crescimento das receitas [...]” (Ball, 2020, p. 189).

Há uma expectativa de preparação de jovens para o futuro, de jovens por parte do Estado e de certa maneira da população como um todo. Nesse cenário, o Estado como um avaliador define orientações para que professores percorram trilhas para atingir o alvo, e o alvo não é somente a formação, mas também os dados. Percalços enfrentados por professores e alunos das diversas cidades, de pequeno, médio e grande porte, nos dão a sensação de que há um monitoramento com o objetivo de alcançar resultados que possam ser balizados pelas avaliações externas. Sendo essas avaliações o termômetro para a medição do desempenho

escolar e da eficácia da educação. Todo tipo de reforma do conhecimento está intimamente ligado ao funcionamento organizacional da economia neoliberal (Ball, 2020).

Melhorias na educação pública e no Ensino Médio dependem de investimentos, valorização dos professores, participação das comunidades escolares na elaboração dos currículos, garantias de aprendizagens e respeito aos estudantes como sujeitos críticos, reflexivos e agentes responsáveis pela construção dos seus direitos e de uma sociedade democrática de fato. Da forma que o Ensino Médio está organizado será um reprodutor de exclusão, fragmentação, caminho sem perspectiva e os valores do mercado não contemplarão as necessidades e expectativas de formação da juventude brasileira. Estamos certos de que as proposições da reforma do Ensino Médio precisam ser amplamente discutidas, como também o DCRB que segue as regras da reforma. Tudo isso aumenta as indagações e a vontade de entender as disputas que envolvem a área de Ciências Humanas e Sociais no que se refere a sua legitimação no currículo proposto pela Currículo Bahia, uma vez que esta área tem argumentos e base epistemológica para pensar a diversidade. Diversidade não é tema para ser discutido em uma base flexível; diversidade são vidas, é uma sociedade mais justa. Portanto, a preocupação com a educação e com propostas curriculares que se pretende tornar hegemônica e ser utilizada como guia padrão para a Educação Básica se tornou ponto de preocupação para toda a sociedade, não só para professores e alunos. Em uma sociedade bastante diversificada (social, econômica, cultural etc.), a padronização do currículo se torna um problema para a educação.

3. A DIVERSIDADE E SEUS DESLIZAMENTOS

Conforme Munanga (2022), as questões sobre diversidade e o reconhecimento das diferenças começam a fazer parte das agendas governamentais e dos planos educacionais de várias nações; hoje é pauta de discussão e reflexão em vários países, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados como monoculturais, a exemplo de alguns países orientais. Entendemos diversidade como a convivência de indivíduos diferentes (etnia, orientação sexual, cultura e gênero), vivendo em conformidade com sua multiplicidade de identidades respeitando a sua flexibilização e aberta a suas transformações. No Brasil a expressão diversidade tem sido alvo de políticas públicas²¹ e passando a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo.

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente em nosso contexto político, estimulado por pressões internacionais de cumprimento

²¹ Lei 10639 /03. Lei 11645/08. Lei da igualdade racial 12.288/2010.

das agendas de combate às desigualdades raciais, como também atendendo a várias reivindicações internas da sociedade brasileira. O período de 1995 a 2002 corresponde à gestão de Fernando Henrique Cardoso, onde houve importantes consolidações de debates sobre políticas voltadas à diversidade, gênero, combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo na esfera pública; no entanto, ainda hoje, conforme Rodrigues e Abramowicz (2013), o país carece de estratégias mais articuladas e orgânicas para o enfrentamento dessas questões. “As ações até então desenvolvidas são caracterizadas como fragmentadas, desordenadas e com baixa resolutividade” (Rodrigues; Abramowicz, 2013, p. 25).

O Governo Lula, na gestão dos Ministros Gilberto Gil e Juca Ferreira (2003-2010), adotou como um dos eixos das Políticas Culturais a diversidade; partiu do entrelaçamento de abordagens sociais, geográfica, histórica, econômica, política e cultural associadas à perspectiva dos Direitos Humanos. O acréscimo das questões sobre diversidade e diferença na agenda pública durante o primeiro Governo Lula foi um avanço relevante em relação aos outros governos, principalmente por ser também resultado da participação dos movimentos sociais, especialmente os voltados para a diversidade, diferença e identidades, estiveram na construção desse plano de governo. A sociedade brasileira começa a construir em seus debates uma nova leitura sobre diversidade; essa mudança de rota no pensamento social pode gerar frutos positivos para a luta em prol da diversidade. Por outro lado, há uma preocupação do seu uso de forma simplificada, o que transformaria o conceito em simples elogio em torno da diferença, das pluralidades ou das diversidades, mas é algo que não conseguimos controlar e acreditamos que melhor está no palco das discussões do que nos entaves do silêncio.

Tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. Diante da crescente afirmação das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais e suas identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas, chamando a atenção dos organismos internacionais a atributos da globalização que não são apenas socioeconômicos e tecnológicos (Rodrigues; Abramowicz, 2013, p. 17).

O tráfico negreiro e os variados processos de migração agruparam em um mesmo território diversos povos, etnias, culturas e línguas. Isso implica reconhecer que, assim como somos variados como seres biológicos, temos muitos traços que nos distinguem como seres sociais, os quais são desenvolvidos a partir de circunstâncias geográficas, históricas e culturais. A nossa história de desmandos e opressão não podemos mudar, mas a inércia trouxe várias consequências para nossa sociedade; podemos sentir os efeitos perversos até os dias atuais. Conforme Munanga (2022), a classificação de povos, grupos e pessoas, com base em suas

características físicas, culturas, condições sociais e identidades, é produto de processos históricos de contato, colonização e dominação que se manifestam por meio de categorias, como nação, raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, deficiência e território. O processo migratório é dinâmico, seja por motivos econômicos, catástrofes naturais ou guerras, esse processo não se estagna, por isso o encontro entre culturas, línguas sempre existirá. Ondas migratórias entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos continuam a acontecer, antigas metrópoles colonizadoras continuam sendo o destino de muitos.

Tanto as antigas migrações combinadas com o tráfico humano e a colonização dos territórios invadidos quanto as novas migrações pós-coloniais combinadas com os efeitos perversos da globalização econômica criam problemas que prejudicam a convivência pacífica entre os diversos e os diferentes. Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de discriminações, notadamente religiosas, chamadas intolerâncias religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, especialmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visam o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas na formação de uma nova cidadania mediante uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir para a construção de uma cultura de paz e o fim das guerras entre deuses, religiões e culturas (Munanga, 2022, p. 117).

Quando se procura no dicionário o significado de *humanidade* nos aparecem duas explicações: a primeira se refere às características específicas à natureza humana, isto é, o que constitui a essência da experiência humana; o segundo significado fala de sentimentos de benevolência, respeito em relação aos semelhantes. Seguindo esse raciocínio podemos dizer que diversidade e humanidade estão intrinsecamente ligadas, uma vez que existe uma conexão com as diferenças que são produzidas ao longo da história construída pela sociedade, contextos que formam nossos sentimentos de pertencimentos, subjetividades e territorialidades. O Currículo Bahia (2022) enfatiza em seu texto a importância de uma educação que permita a construção humana, que ultrapasse a perspectiva acadêmica e profissional, e alcance a possibilidade do sujeito se perceber em sua condição cidadã, sendo capaz de opinar e interferir na construção cotidiana das ações em defesa dos direitos humanos, uma educação que busque uma perspectiva emancipatória.

Algo que não admite mais a reprodução das tutelas paralisantes que mantêm processos de dependências e assim, portanto, silenciando os grupos sociais em maior vulnerabilidade, a exemplo da população indígena, negra, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência (PCD), entre outras expressões de identidade (Bahia, 2022, p. 62).

Diversidade e diferença não podem ser consideradas sinônimos de desigualdade, mas entendemos que existe uma relação evidente entre elas, a qual é representada nos diferentes cenários da história ou do cotidiano da sociedade. Na educação, o modo como se compreende e aborda a diversidade tem implicações no processo de ensino e aprendizagem que podem afetar a vida dos estudantes. Em nossa compreensão, o DCRB (2022) faz uma retórica positiva em relação às diversidades; compreende que é uma demanda importante no cenário atual, principalmente como política pública educacional no intuito de cumprir o direito à educação de qualidade. Em seu texto, enfatiza que o currículo é uma dessas políticas estruturantes pois, a partir dele, são declarados os valores e conhecimentos que determinado sistema, rede ou instituição de ensino pretende conduzir numa proposta de formação de pessoas.

Para o DCRB (2022), a diversidade se encaixa na categoria de currículo vivo, e sua definição não está baseada em traços físicos, mas sim como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, ultrapassando as características fenotípicas. Os temas integradores consideram a diversidade do território baiano e respeitam a autonomia das escolas. Nesse sentido, estabelece que as escolas podem abordar outros temas de interesse, de acordo com suas realidades. Como apontado por Ball (*apud* LOPES, 2011), não se pode fixar a política curricular àquilo que foi registrado nos documentos “oficiais”, pois a política está interligada, completamente envolvida com a prática, da mesma forma que a prática é subtendida pela política. “Nesse âmbito, os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura” (Lopes, 2011, p. 259). Em outras palavras, os discursos entendidos também como prática produzidos dentro das escolas irão produzir múltiplos sentidos, tanto quanto for o número de pessoas inseridas em determinada escola, mas entendemos que os sentidos produzidos pelo documento não foram produzidos somente pela escola, eles são fruto de grupos de interesses, políticos, pesquisadores, organizações e movimentos sociais. Como alguns exemplos temos o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, universidades, empresas privadas, secretarias de educação, ou seja, um variado grupo participa da produção das políticas curriculares.

O Currículo Bahia está aberto à diversidade, pois é um currículo de identificação a partir dos seus territórios, por isso podemos dizer que ele é diverso. Apesar de estar em consonância com a BNCC, ele rompe com algumas ideias e conceitos estabelecidos pelo documento nacional; procura ser um currículo de identificação, logo de significação. O DCRB nos apresenta vários sentidos de diversidade por causa do território de identidade, lembrando que essa prerrogativa é feita dentro do Estado; fora da Bahia o sentido que predomina é a

associação ao termo *negritude*. No Brasil, a diversidade por muitas vezes foi dada como a ideia de mestiçagem; se nós pensarmos na nossa composição populacional, essa mestiçagem encobriu a parte negra e a parte indígena do país. “Qualquer resposta homogeneizante, aceitando em bloco ou recusando em bloco os direitos das minorias, arriscaria de fato perder a própria complexidade do problema cuja verdadeira solução poderia então ser formulada em termos de uma aceitação parcial ou de uma limitação (Munanga, 2022, p. 124).

Para o Documento Curricular da Bahia (2022), a diversidade está ligada à igualdade; considera um dos pilares do estado democrático. Portanto, em educação, é fundamental que a política curricular, as escolas e os profissionais reconheçam a heterogeneidade social e o direito que todos têm, atendendo à equidade no tratamento dos diferentes grupos sociais. “A equidade revela que a diferença entre os diversos grupos sociais não deveria comprometer a igualdade de direitos, pois as diferenças não podem se converter em desigualdades” (Bahia, 2022, p. 74).

A política curricular da Bahia, conforme o DCRB (2022), para alcançar os objetivos de uma educação diversa, vai primar pelo respeito às municipalidades, entendendo que o território baiano em sua amplitude apresenta uma variedade cultural, religiosa e social expressas no cotidiano escolar.

Sendo assim, é muito importante que os/as educadores/as busquem por práticas educativas que valorizem e promovam a cultura e os aspectos identitários dos municípios que integram os Territórios de Identidade do Estado. As diretrizes apresentadas neste eixo mostram que as políticas públicas implementadas no Estado da Bahia podem impulsionar e promover a construção de uma escola mais plural (Bahia, 2022, p. 59).

Percebemos que o DCRB usa a palavra *pluralidade* para se referir à diversidade étnico-racial; desta forma, podemos concluir que pluralidade é um deslizamento. Quando falamos em deslizamento, estamos querendo dizer a que tipo de relação ou outro significante a diversidade está sendo associada. O deslizamento tem a ver com a associação do significante por outro significante, ou, também, pode ocorrer o deslizamento do significado sobre o significante. Como exemplo temos o significante pluralidade no Currículo Bahia que deslizou para o significado *diversidade*.

A pluralidade sociocultural na Bahia é bastante expressiva e muito simbólica para o contexto nacional, uma vez que foi neste estado que a história do Brasil começou. Essa diversidade, oriunda dos povos precursores desta nação, indígenas, portugueses e africanos, recebeu ao longo da história novos sotaques e contornos culturais dos imigrantes e descendentes de europeus, africanos, asiáticos, latino-americanos, ciganos, entre outros (Bahia, 2022, p. 79).

Outro exemplo que é descrito em várias partes do DCRB, a ideia de território identidade associado ao significante *diversidade* nos dando o entendimento que é um currículo de identificação a partir dos seus 27 territórios.

O Estado da Bahia possui ampla pluralidade cultural e de agrupamentos humanos dos quais emergem as expressões culturais das diversas nações africanas, dos povos indígenas, dos sertanejos, dos grapiúnas, da região do São Francisco, dos povos ciganos, dos quilombolas, entre outros, com suas formas de vida autênticas, que revelam a capacidade de seus habitantes de expressarem suas identidades territoriais, por meio da sua história, culturas, saberes, conhecimentos, produções, dimensões fundamentais de sua identificação comunitária, dos modos de viver, conviver e produzir, das maneiras de ser, sentir e querer. Essa pluralidade e diversidade cultural são expressas nos 417 municípios do Estado, organizados em 27 Territórios de Identidade, com dinâmicas demográficas específicas e aspectos diversificados quanto à sua configuração ambiental, geográfica e de desenvolvimento econômico e político, que demandam políticas adequadas e singulares à composição demográfica e de identidade da população (Bahia, 2022, p. 66).

Podemos concluir que negritude, pluralidade e território identidade são deslizamentos de diversidade; funcionaram como substituição do significante e não como definição. “Ao tomarmos a paráfrase e a simultaneidade de movimentos em um mesmo objeto simbólico, temos os deslizamentos metafóricos como um processo de substituição de termos que mantêm o alinhamento do enunciado inicial, todavia, que possibilita a produção de novos sentidos” (Martini, Godoy, 2023, p. 207).

Examinemos os deslizamentos metafóricos construídos a partir de trecho das citações indicadas logo acima, considerando a diversidade étnico-racial na educação a partir dos termos pluralidade e território identidade:

- I) Deslizamento: “O Estado da Bahia possui ampla *pluralidade* cultural e de agrupamentos humanos dos quais emergem as expressões culturais das diversas nações africanas” (Bahia, 2022, p. 66).
- II) Deslizamento: Essa *pluralidade e diversidade* cultural são expressas nos 417 municípios do Estado, organizados *em 27 Territórios de Identidade*, com dinâmicas demográficas específicas e aspectos diversificados quanto à sua configuração ambiental, geográfica e de desenvolvimento econômico e político, que demandam políticas adequadas e singulares à composição demográfica e de identidade da população (Bahia, 2022, p. 66).
- III) Deslizamento: A pluralidade sociocultural na Bahia é bastante expressiva e muito simbólica para o contexto nacional, uma vez que foi neste estado que a história do Brasil começou. Essa diversidade, oriunda dos povos precursores desta nação, indígenas, portugueses e africanos (...) (Bahia, 2022, p. 79).

Percebemos ao longo do documento que um dos princípios da educação baiana é a importância do respeito à diversidade em prol do acesso e da permanência dos jovens nas escolas, considerando que esse espaço é lugar de diversidade social e étnica. Levando-nos ao entendimento que esses deslizamentos projetam a escola como um espaço de valorização à diversidade.

3.1 A diversidade étnico-racial como emblema do Currículo Bahia

A inclusão da perspectiva étnico-racial na LDB (1996) constituiu um marco relevante na luta contra o racismo e na valorização da rica diversidade cultural brasileira. Foi na Constituição Federal de 1988 que o debate em torno das questões raciais passou a ser abordado mais enfaticamente. “Fator que influenciou na construção da LDB de 1996, texto legal que passou a prever, pela primeira oportunidade no Brasil, a inclusão da temática da perspectiva étnico-racial no currículo escolar” (Backes, 2023, p. 472). O termo diversidade étnico-racial foi expandido a partir do movimento que instituiu a lei 10639 e 11645. A Lei nº 10.639/2003 foi fruto do protagonismo do Movimento Negro e de sua pressão sobre o Estado, principalmente no âmbito educacional, bem como do reconhecimento desse mesmo Estado a respeito da existência de uma enorme discrepância racial no Brasil. O movimento negro brasileiro educou racialmente ou fez uma leitura racial étnica sobre a população negra e a sua relação com a educação. Ao ressignificar a raça, esse movimento social indagou a própria história do Brasil e da população negra do nosso país, construindo assim novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos para explicar como o racismo age seja na estrutura do Estado ou na vida cotidiana das vítimas (Gomes, 2017).

Para o Movimento Negro, a partir dos anos 2000, lutas em prol da educação racial foram intensificadas, as reivindicações do movimento resultaram em medidas e/ou ações que modificaram as estruturas do Estado, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, momento em que as Universidades públicas aderem às questões afirmativas em seu currículo. Outro feito importantíssimo ocorrido nesse período foi a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN, que, dentre as suas premissas, está a de “produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos” (Gomes, 2017, p. 35). Em novos estudos, Gomes (2020), ao fazer referência ao Movimento Negro Brasileiro, acentua que suas ações e pensamentos do Movimento Negro trouxeram uma nova perspectiva em relação à quebra de padrões de

normalidade; as suas práticas são condizentes com uma sociedade com ações decoloniais. Ao propor críticas aos padrões de dominação, de raça, de trabalho e de conhecimento, imposto por grupos colonizadores, motivou rompimentos estruturais e estimulou o fortalecimento de questões afirmativas.

A luta do Movimento negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras. Ela é, portanto, uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e sexualidade. As ações afirmativas, reconhecidas e implementadas como políticas de Estado, desvelam o quanto o racismo, somado e reeditado pelo capitalismo e alimentado por uma série de outras violências e discriminações, produz historicamente uma perversidade abominável que se assusta no pensamento, nas práticas sociais e no conhecimento. (Gomes, 2020, p. 226).

Sancionada em janeiro de 2003, a lei 10639 colocou a escola como um lugar de esperança, um lugar em que a população negra poderia escrever a sua própria história, transformando a falta de perspectiva em efetivação de seus objetivos, tendo em vista o seu grau potencializador. Como nos esclarece a professora Nilma Gomes (2008, p. 41),

Esses grupos [movimentos negros e sociais] partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

No esforço de buscar justiça educacional, principalmente no que se refere aos alunos negros, a Lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, ao incluir a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo da educação básica. De acordo com N. Gomes (2010, p. 21), essa lei “[...] representa uma importante alteração da LDB [Lei de Diretrizes e Bases], por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional”.

Um dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais é a equidade. Isso significa que as diretrizes buscam assegurar que todos os alunos tenham igualdade de acesso, permanência na educação, independentemente de sua etnia, raça, sexualidade ou classe econômica. Nas diretrizes curriculares a educação das relações étnico-raciais tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura afro-brasileira. Um dos caminhos para essa valorização foi a inclusão e a efetivação do ensino da história da África e afro-brasileira.

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (Brasil, 2010, p. 5).

Para inserir as temáticas relacionadas à lei nas escolas, foi realizada pelo poder público uma regularização através de diretrizes, onde conta com produções de materiais, criações de cursos para formação profissional, produções de vídeos, entre outras ações. De acordo com Gomes (2010, p. 19), isso “revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país”.

Além da lei 10639²², nós temos a lei 11645²³, que trouxe a discussão da escolarização indígena também. O indígena geralmente é visto como elemento étnico e não racial, o negro é visto como elemento racial e não étnico. Etnia está ligada mais a uma cultura, ou a uma mistura cultural que geraram um elemento étnico. Então, quando nós falamos das relações étnico-raciais, nós estamos querendo dizer as contribuições que esses diferentes grupos deram em conformidade para um Estado baiano.

Não estamos dando grau de importância para negros ou indígenas, ou querendo exaltar uma cultura em detrimento de outra. A discussão que estamos levantando é que em nossa interpretação os negros não são vistos da mesma forma que os indígenas. Você não direciona aos indígenas chamando raça, geralmente, nos referimos a cultura indígena, o que nos leva a um elemento étnico. Quando falamos em cultura já está pressuposto que não é um elemento puro e sim uma mistura. Essa mistura não é só com outros elementos indígenas, mas também com o local de sua vivência. Podemos ter tribos com tronco étnico parecido, mas por morarem em lugares diferentes possuem configurações culturais dissemelhantes. A raça diminui o ser humano preto, por dar uma demarcação de desigualdade.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje

²²A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país.

²³ A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil. A lei altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 13).

Entretanto, o Movimento Negro ressignificou essa definição, utilizando no sentido político e valorização da cultura e religião deixadas pelos africanos. É valioso, também, entendermos que a aplicação do termo étnico, na representação étnico-racial, auxilia na demarcação e no entendimento que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos ocorrem também devido à raiz cultural semeada na ancestralidade africana, que distingue dos padrões de origem indígena, europeia e asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados (Brasil, 2004, p. 14).

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste, em nosso país, um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática. “Para reeducar as relações étnico-raciais, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2004, p. 14).

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola, são questões que envolvem a sociedade, política, mas entendemos que o currículo que vise os padrões de equidade e justiça social contribui para uma sociedade que entenda e viva a diversidade. Conforme os autores Silva e Backes, “O currículo engloba todas as ações desenvolvidas no espaço escolar: as planejadas e as inesperadas. Ele nunca é neutro; sempre produz sujeitos,

identidades e diferenças” (Silva, Backes, 2023, p. 43). Também, ao agir, um currículo sempre significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa. Este “algo diferente” é dado na relação existente entre coisas significadas nos fazeres de um currículo e signos usados para significá-las (Corazza, 2004, p. 12).

Com os novos estudos e as mudanças na forma de pensar o currículo, começa-se a compreender que “[...] a escola e os docentes também foram e são produzidos sob essa lógica, que naturaliza a discriminação e as práticas racistas. Contudo, é necessário contrapor-se, resistir e denunciar, se entendemos que as vidas de negras importam, seu bem-estar na educação importa” (Silva, Backes, 2023, p. 44). Dada sua importância, o currículo também se torna um campo de disputas, no qual diferentes agentes buscam consolidar e propagar seus discursos (Costa; Carmo, 2022, p. 2).

Lopes (2015, p. 455) destaca que “as finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm”. Um dos problemas dos currículos apresentado nas escolas brasileiras gira em torno da discussão sobre diferença, que muitas vezes é interpretada e entendida como apenas um ponto de conscientização e não como uma luta política. Para Paraíso (2010, p. 588) “toda a discussão que faz sobre diferença [...] em vez de buscar o comum sob a diferença, pensa ‘diferencialmente a diferença’. Um dos grandes erros é tentar reduzir a diversidade a algo comum, não priorizando a sua variação, multiplicação e sua dinâmica”.

Hoje podemos classificar a identidade como as identidades, ela é móvel e múltipla; podemos nos considerar parte de algo, e amanhã através de novas construções adquirirmos novos traços, acrescentando-os em nossa identidade ou simplesmente abandonarmos características que outrora nos pertencia, o documento tem que estar atento a essas mudanças. Para Hall (2022, p. 12):

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar com cada uma delas – ao menos temporariamente.

Hall explica que as identidades “não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, várias casas” (Hall, 2022, p. 45). Para o autor, as identidades podem ser entendidas como uma celebração móvel, formada e transformada pela cultura que nos rodeia.

Para Stuart Hall (2022), o processo de globalização da pós-modernidade está ligado à fragmentação das identidades culturais. Seja pelo encurtamento do mundo por causa da tecnologia, onde é possível chegar a qualquer parte em poucas horas, seja pela rapidez das informações, nos deixando interconectados. As fronteiras não nos impedem mais de conhecer o outro, mesmo estando a kms de distância. A troca rápida de informações, a internet transformou a sociedade. Qualquer um pode interagir com múltiplas culturas sem sair da própria casa; as culturas se entrelaçam tornando as identidades fluidas.

Mas quando pensamos a identidade na perspectiva da diversidade e da diferença, elas tendem a ser naturalizadas. Segundo Silva, “são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (Silva, 2022, p. 98), o que não é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora. Podemos dizer que onde existe diferenciação também existe relação de poder.

[...] a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias: elas são disputadas (Silva, 2022, p. 81).

Conforme Silva, “a diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação” (Silva, 2022, p. 100). Como exemplo temos a riqueza cultural africana que foi mantida em segredo por muito tempo, apesar desta se constituir em um dos pilares da formação da sociedade brasileira. As tradições culturais negras foram marginalizadas graças ao processo de eurocentração. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (Silva, 2022).

A partir da pressão dos movimentos sociais organizados, tem-se buscado formas de rever e visibilizar os atos cometidos no passado aos povos negros; esse fato se configura em um grande desafio, sobretudo porque não há possibilidades de reparar atos tão marcantes e violentos na história de um povo, porém faz-se necessário a efetivação e fortalecimento de políticas públicas que venham beneficiar e valorizar os negros como sujeitos sociais. No ponto de vista educacional, os negros foram desfavorecidos na sociedade brasileira e durante muito

tempo eles não tiveram direito a estudar. É importante destacar que a história da evolução social do negro é desconhecida por muitos na sociedade atual. Sendo estes muitas vezes vinculados a estereótipos absorvidos pelo senso comum, associando-os, por exemplo, à preguiça, à criminalidade e à violência, definidas por um determinismo social vinculado à cor dos indivíduos.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência (Munanga, 2008, p.52).

Para considerar a diversidade no contexto do currículo de significação das escolas, faz-se necessário compreender a diversidade como construção, que, segundo Gomes (2017), pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, como cor da pele, dos olhos; é uma construção de significados e de pertencimento. As diferenças são construídas pelos atores sociais ao longo do processo histórico, cultural e através das relações de poder que os circundam. Não nascemos preconceituosos ou racistas; para Gomes (2017), mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (Gomes, 2017). A escola é, em sua essência, um local diverso, um lugar repleto de multiplicidades, inúmeras identidades, vários sentimentos de pertencimentos, de saberes individuais e coletivos. O ambiente escolar está envolto em uma imensa variedade cultural apresentada por demonstrações de tradições, crenças, religiões, culturas, valores, posicionamentos políticos, sexualidades e etnias variadas. Essa diversidade e diferença é apontada em todas as partes do país e tem que ser respeitada por todos os órgãos que organizam o processo educacional.

Deste modo, para Gomes (2017), o debate sobre a descolonização dos currículos escolares pode ser um dos caminhos, tendo como meta a transformação das políticas públicas por meio de uma abordagem que possa desconstruir as relações de poder estabelecidas e que possam buscar a equidade para os alunos e alunas do Ensino Médio.

A descolonização dos currículos diz respeito fundamentalmente ao reconhecimento da diversidade do mundo, ao combate ao racismo e a ideias e pensamentos que não contemplem a

heterogeneidade da sociedade (Kruger, 2022). Para o fortalecimento do Estado Democrático é fundamental “subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos” (Gomes, 2017, p. 139).

Estudantes negros não são sujeitos que estão ocultos esperando para serem revelados, entendidos ou interpretados; mas estão presentes por todas as partes, existem materialmente e estão em constante produção. Subjetividade humana está relacionada ao sentimento de cada pessoa, como a sua opinião reflete sobre determinado assunto. A subjetivação é um processo individual que diz respeito a grupos ou pessoas, que fogem dos poderes estabelecidos, como também dos saberes constituídos. “A subjetividade não é um elemento dado, em que os sujeitos estão prontos e acabados. É um processo onde há constantes rupturas, fugas e modificações” (Almeida, 2019, p. 28). Ao compreender a subjetividade como um longo caminho, abrem-se passagens para o processo de desconstrução e construção de sentidos, ações e pensamentos. Neuza Santos aponta:

Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o verdadeiro impossível – desejo do Outro – de vir a ser branco, são as alternativas genéticas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social. A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidades que lhe permitirão ter um rosto próprio (Souza, 2021, p. 77).

O processo de tornar-se negro é carregado de potência de vida e da capacidade de se tornar outro a partir de encontros que desestabilizam. Sabemos que a predominância dessa lógica perversa da diferença tem sido um remédio amargo para as crianças, jovens e adultos do nosso país. Fruto da racionalidade eurocêntrica e disseminada na escola, sempre associando o negro a algo ruim, como uma pessoa má, rebelde e desobediente, estereótipos estes que produzem uma ação de autorrejeição ao nosso assemelhado étnico e a nossa raiz identitária. Segundo Fanon (2020), o sentimento de exclusão e de rejeição trazem marcas profundas para a população negra, podendo transformar dores em doenças.

[...] Há alguns anos, conhecemos um negro que era estudante de medicina. Ele tinha a sensação infernal de que nunca seria valorizado, não academicamente, mas, dizia ele, humanamente. Tinha a sensação infernal de que nunca seria reconhecido como colega pelos brancos nem como médico pelos pacientes europeus. Nesses momentos de intuição delirante, momentos fecundos da psicose, ele se embriagava [...] (Fanon, Frantz, 2020, p. 74).

Conforme Souza, o sentimento de inferioridade tem sido uma arma letal para os nossos jovens negros; o negro é tido como diferente, inferior e subalterno; o branco vira o seu referencial de vida.

[...] para se firmar ou para se negar, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado; não lhe cabe simplesmente ser - há que estar alerta. Não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente [...] (Souza, 2021, p. 56).

Para Gomes (2017), o sentimento de superioridade dos brancos e as violências diversas praticadas contra os povos locais trouxeram marcas profundas para nossa sociedade. Desta forma, apresenta a educação como ponto importante para a compreensão da posição subalternizada ocupada pelas pessoas negras. Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos na escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas constituídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas.

[...] Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (Gomes, 2002, p. 45).

Quebrar paradigmas não é fácil, quando temos currículo e escola servindo ao sistema, mas devemos buscar uma escola onde o pensamento binário, brancos e negros, eu e eles, não seja caminho para a divisão de jovens, não seja caminho para exclusão. Eles devem recusar porque o “ou” permanece o local de contestação constante, quando o propósito da luta deve ser, ao contrário, substituir o “ou” pela potencialidade e pela possibilidade de um “e”, o que significa a lógica da junção preferivelmente à lógica da oposição binária (Hall, 1992, p. 156).

Nessa perspectiva é importante discutir como os marcadores de raça, espaço, de território vão imprimindo a ideia de sujeito negro. Como já foi dito, essa juventude está sendo atravessada por vários marcadores sociais, e por isso é interessante pensar o processo de subjetivação que tem como marca a diversidade, a raça desse sujeito. No dia-a-dia da vida social brasileira, os marcadores raça e gênero solidificam e constroem as discrepâncias sociais,

econômicas, bem como as desigualdades simbólicas e culturais inerentes às mulheres e aos negros.

Para Fanon (2020), a identidade dos negros e negras no processo de ensino e aprendizagem pode ser potencializada na educação de forma positiva ou não. A escola é uma das principais instituições que pode contribuir com a discussão de identidade e relações étnico-raciais, partindo de uma perspectiva antirracista. Para isso, sabemos que é de fundamental importância um currículo que traga a representatividade de negros e negras, um currículo que caminhe para a equidade dos sujeitos, porém o que vemos no currículo do Novo Ensino Médio que está sendo implementado no Estado da Bahia é uma série de inquietações e indagações sobre todo o processo educacional que está sendo desenhado.

A Bahia é o quinto maior Estado do país e possui a “cidade mais negra do Brasil” por concentrar a maior comunidade de negros e negras fora do continente africano; é um Estado que se caracteriza por suas particularidades geopolíticas, socioeconômicas, identitárias e culturais. Diante disso, o DCRB se apoia na ideia de que os currículos devem ser diversos, voltados para as singularidades de cada pedacinho do Estado, preservando o sentimento de pertencimento e a produção e vivência do cotidiano de cada território. Até a sua homologação, o documento passou pelas seguintes etapas: elaboração da versão preliminar; pesquisa dos estudantes do Ensino Médio; leituras críticas; produção da 1ª versão do DCRB (2021); submissão da 1ª versão à consulta pública (2021); produção da 2ª versão; encaminhamento da 2ª versão para análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do Parecer de aprovação do DCRB (Parecer CEE-BA nº 111/2022); e homologação do Parecer de aprovação do DCRB pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Bahia, 2022). Essas ações buscaram garantir a participação da comunidade baiana, a transparência e o aprimoramento no processo de elaboração do DCRB (Bahia, 2022).

No Brasil, a juventude negra moradora de comunidades, de favelas e de distritos luta para sobreviver diante das dificuldades impostas pelo sistema. A juventude negra administra essas dificuldades com o objetivo de prover itens básicos, por conta das crises econômicas que resultam em um mercado desestruturado, com altas taxas de desemprego que resultam em jovens com poucas garantias de sobrevivência, o que causa um abatimento profundo na vida desse jovem. O Plano Juventude Negra Viva, conforme o Atlas de Violência (2024), demonstra que são vários atravessamentos violentos que a população negra vivencia cotidianamente no Brasil. O documento mostra a urgência de estratégias que possibilitem condições de vida para esses jovens, e não mais somente condições de sobrevivência; não podemos nos esquecer que este grupo foi, e ainda é violentado em sua humanidade desde o processo de colonização. O

desafio é produzir políticas públicas para que possam reverter essas desigualdades estruturais. A escola para esses jovens não é apenas um espaço de conhecimento, mas é também um lugar de sociabilidade e, por isso, este cenário não pode se transformar em um lugar de controle e tensão, mas, sim, lugar de construção.

O DCRB destaca que tem a finalidade de promover a aprendizagem significativa e com sentidos para os estudantes, ao contrário da BNCC, que apresenta um currículo pautado em concepções tradicionais. “O atual documento norteador da educação brasileira, a BNCC, contribui para a perpetuação da fragmentação dos conteúdos, tornando-os mais científicos e tecnológicos e invisibilizando o sociocultural, as identidades e diferenças” (Silva, Souza, 2022, pág. 9). “A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização” (Macedo, 2019, p. 41).

O documento referencial da Bahia busca se encaixar na proposta de currículos com uma perspectiva crítica e pós-crítica, ao continuamente mencionar a importância da emancipação dos estudantes, a busca de sujeitos que tenham a liberdade para refletir e se impor na sociedade. Por mais que o DCRB nos mostre algumas vezes uma face crítica, o classificamos como híbrido, porque além da face crítica, ele traz uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani; traz uma perspectiva fenomenológica hermenêutica de Roberto Sidney, atos de currículo e traz uma leitura pós-crítica de Lopes e Macedo. Como ele está trazendo esses autores, podemos caracterizar como uma hibridização cultural. Híbrido nesse caso não é porque ele vai conformar o único e, sim, por causa das várias interpretações que vão sendo colocadas dentro do currículo, dentro do documento para explicar sujeitos e atos do currículo.

Temos que considerar que o processo de selecionar os conhecimentos é uma operação de poder (Silva, 2010). Diante disso, a produção das políticas educacionais e curriculares são permeadas por disputas e poder, sempre caminha para privilegiar determinados conhecimentos e dessa forma obter a hegemonia (Costa; Carmo, 2022, p. 3). O currículo, comumente, tem sido apresentado como elemento central nas políticas educacionais. Uma série de ações é necessária para transformações na educação, entretanto, tem sido apresentado um ponto de vista no qual as reformas educacionais dependem das políticas curriculares. 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.”

Em relação às colaborações de empresas privadas, filantrópicas, para produção de políticas, têm sido justificadas pelo discurso de que existe uma união contra o fracasso da

educação. Nesse sentido, é interessante refletir sobre as alianças entre os governos e esses organismos, nas quais é dada autoridade para que os discursos e soluções de algumas redes sejam implementadas nas políticas educacionais dos países periféricos (Ball, 2020). Muitas vezes, as influências desses agentes nas reformas curriculares brasileiras ocorrem de maneira direta.

Com isso, fica a dúvida se realmente o Estado deixa a critério das escolas a definição de qual perspectiva é mais interessante à sua realidade, se os temas integradores do DCRB realçam verdadeiramente a autonomia das escolas no acréscimo de temas que sejam indispensáveis para o sentimento de pertença dos jovens. É interessante refletir sobre a constância do documento em prezar pela autonomia dos territórios escolares na produção de currículos próprios, e pensar também como está acontecendo essa inserção nas escolas, se estão considerando as subjetividades de onde estão inseridos falar sobre território. Para Macedo (2019, p. 1114) as “[...] deficiências das democracias liberais ajudaram na tarefa de desacreditá-la. Em um momento em que as lutas por reconhecimento das minorias se intensificaram, as exclusões propiciadas por demandas democráticas universalistas não contribuíram muito para sua valorização”. De acordo com Lopes e Macedo (2011), é de suma importância pensar no diverso, pois pensar uma cultura geral é excluir as múltiplas produções e identidades que não se identificam com o que se tem universalizado. Dessa forma, se o DCRB permitir a discussão e o desenvolvimento de currículos que atendam às especificidades, poderá estar buscando formas de ser diverso, mas como currículo é prática de significação, poderá ser difícil apontarmos a sua eficácia, pois a sua interpretação pode ser diversa, desde o grupo que produziu até chegar nas escolas.

Presença marcante nas práticas e ambientes sociais, sobretudo na contemporaneidade, e não diferente nos territórios escolares. A escola, entre outros espaços sociais, é um território onde a diversidade humana é temática latente, candente, entremeada por contornos áridos e práticas sociais contraditórias e muitas vezes tensionadas. Ela tende a reafirmar predileções histórico-culturais, veladas ou declaradas, de valores, atitudes e conhecimentos, ditos socialmente aceitáveis ou “politicamente corretos”. [...] em educação, é fundamental que os profissionais tenham condições para reconhecer a heterogeneidade social e o direito que todos têm, mediante a equidade no tratamento dos diferentes grupos sociais. [...] Compreende-se que a escola não é um espaço social neutro. Ela precisa exercer e legitimar o seu papel político-pedagógico, objetivando acolher os conhecimentos tradicionais advindos dos sujeitos que integram a comunidade escolar, em especial os estudantes; garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes (Bahia, 2022, p. 74).

A todo momento explanamos que o currículo está no centro da relação educativa, devido à vida que ele fornece através da ligação saber, poder e identidade. Ele é um dos elementos centrais dos projetos de reestruturações e reformas educacionais, mas infelizmente

por muitas vezes a educação e a construção do ser humano não estão no centro das negociações quando pensam no currículo. Em nome da eficácia econômica, países do mundo inteiro buscam propostas, estratégias para reestruturarem os seus currículos. O currículo “tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (Silva, 2001, p. 11).

É através do currículo, planejado como parte discursiva da política educacional, que os variados grupos sociais expressam seus verdadeiros desejos de dominação, expressam às vezes de maneira velada, às vezes de maneira explícita a sua visão de mundo e o seu projeto social. Segundo Silva (2001), não podemos deixar de inferir e refletir as políticas curriculares, como texto, como discurso são planos, artimanhas exercidas para pôr em prática um projeto social dominador onde grupos de poder fazem valer os seus discursos. As políticas curriculares são como um signo, como um significante. O currículo como texto, como discurso, como parte significante não pode ser separado das relações de poder. “Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder” (Silva, 2001, p.). “Assim, a concepção de política como ‘texto’ indica de forma bem clara que as políticas são como locais de lutas, negociação e diálogo, pois mostram traços de discursos que diferem e ideologias em contraposição e em disputa pela prevalência” (Nudzor, 2010, p. 216).

Políticas como discurso são utilizadas para significar conceitos, ideias e argumentos existentes nos textos das políticas, entender como são ressignificados e /ou interpretados e a forma como o processo “oculta” significados desses textos. “Reconhecer ‘políticas como discurso’ basicamente instiga e enfatiza uma visão pós-moderna das maneiras pelas quais o discurso disponível para nós como pessoas limita e molda nossas visões e perspectivas sobre o mundo” (Trowler, 1998, p. 79, *apud* Nudzor, 2010, p. 217).

O discurso é entendido nos documentos como as ideias são expressas e qual a sua potencialidade de afetar o outro. As estruturas sociais vão dar o tom dos discursos produzidos. Formar um conceito sobre política educacional como discurso evidencia e legaliza a questão do poder como acontece a hierarquia de poderes dos seus atores. “Como ‘texto’, a política educacional é concebida como um processo multidimensional envolvendo lutas, contestações e negociações, enquanto que, como ‘discurso’, é entendida como o que pode ser dito e pensado e por quem, quando, onde e com que autoridade” (Foucault, 1977, p. 125, *apud* Nudzor, 2010, p. 220). Apesar das variadas vozes serem ouvidas durante o processo de construção das políticas educacionais, curriculares, apenas os discursos mais influentes e dominantes são reconhecidos e farão parte dos documentos.

Acreditamos que para se pensar em diversidade étnico-racial temos que ter em mente que a vida social em todas as suas nuances só pode ser completamente entendida por meio da prática de significação. Essa significação é produção de sentidos; essa produção não é um movimento estático; é disputado a todo momento. Documentos como BNCC ou o próprio DCRB produziram e estão produzindo, contingenciando naquele momento uma ideia de currículo, gerando sentido para o currículo na Bahia. Pesquisadores, ao analisarem um documento, vão construir outros sentidos a partir da interpretação do documento. No caso da referida pesquisa foi dada a nossa interpretação do documento no que tange diversidade étnico racial. Essa produção de sentido vai entrar na disputa daquilo que o DCRB já produziu, pois estamos significando o documento.

Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos: quanto a ciência, a economia, as políticas, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as políticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento (Silva, 2001, p.)

Segundo o DCRB (2022, p. 74) “a equidade revela que a diferença entre os diversos grupos sociais não deveria comprometer a igualdade de direitos, pois as diferenças não podem se converter em desigualdades”. O documento compreende que a escola não é um espaço neutro. Ela precisa exercer e legitimar o seu papel político-pedagógico, objetivando acolher os conhecimentos tradicionais advindos dos sujeitos que integram a comunidade escolar, em especial os estudantes; garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Uma comunidade escolar participativa, consciente e engajada na construção da escola democrática dificilmente estará desatenta, passiva, neutra, reprodutora das práticas sociais que existem fora dos seus muros, ou seja, atravessada por omissões, exclusões, discriminações, preconceitos de todas as naturezas e por todo tipo de abusos e violação de direitos. É na escola que está a real possibilidade para a instauração de uma nova sociabilidade democrática, e ela na verdade já o faz de forma intencional ou não, por meio das manifestações dos “Outros Sujeitos”, [...] (Bahia, 2022, p. 76).

De acordo com o documento, a problematização, o confronto das situações e práticas discriminatórias devem estar previstos nos PPPs das escolas, currículos e ações pedagógicas, voltados para a solução e para o planejamento do coletivo escolar, de forma a promover a igualdade de direitos e o cumprimento dos deveres de toda a comunidade (Bahia, 2022). Para Lopes e Moreira (p. 296) “À produção curricular realizada nas escolas é delegada a missão de, por meio de suas propostas pedagógicas e curriculares, incluir a diversidade, como se ela fosse um dado positivo [...] enfrentar a desigualdade, através de uma meta de igualdade educacional”. Com isso, o que se pretende é o fortalecimento da autoestima e das identidades dos sujeitos. O

currículo não pode servir apenas como engrenagem, pois quando é colocado nessa posição, acaba ganhando o poder de unificar. Quando ele unifica, ele homogeneiza e foge do propósito da diversidade. Caso esses elementos não estejam previstos nas ações da escola e nas ações governamentais, podem ser um dos fatores de contribuição, entre outros fatores para o aumento da indisciplina, baixo rendimento escolar, abandono e evasão. Segundo o DCRB (2022), é necessário respeitar os ciclos de vida dos alunos, buscar adequações metodológicas que contribuam para o conhecimento ao mesmo tempo que fortalecem a autoestima e combatem as diversas formas de violências à população negra e os demais grupos.

Conforme o Currículo Bahia, a importância dos povos africanos e indígenas devem fazer parte da base para a organização curricular, como também orientar as práticas pedagógicas das escolas do Estado. O documento considera a história da ancestralidade africana e indígena evidenciando as contribuições desses povos nos mais diversos campos do conhecimento e do saber, suas estratégias de resistência e todas as conquistas realizadas ao longo do processo de construção do país (Bahia, 2022). Infelizmente, o preconceito e a discriminação, sempre ocultados pelo discurso dos que dominam é uma realidade social, além dos diversos tipos de violência sofridos por pobres e pretos. Para conceituar diversidade, o documento baseou-se nessa perspectiva da valorização ancestral e no conhecimento das diferenças. O embasamento teórico foi na literatura da escritora Nilma Lino Gomes, destacando um passado de injustiça e dominação sofrido pelo povo negro.

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (Gomes, 2008 *apud* Bahia, 2022, p. 59).

Sabemos que cada instituição vai interpretar o currículo a seu modo, a seu entendimento. O projeto de educação, texto curricular, o currículo interpretado pelos professores dependerá do contexto vivenciado pelos sujeitos. Ele chega materializado de uma forma, porém esse texto curricular sofre modificações, a partir do momento que é inserido no âmbito escolar. Currículo prescrito não será igual ao currículo aplicado, pois é um texto vivo, uma prática de significação que a todo o momento é modificado pelos seus agentes. Essas questões nos levam a pensar e a refletir sobre a eficácia dos documentos. A escrita do DCRB mostrou uma preocupação com o enfrentamento ao racismo estrutural e às mazelas causadas

por ele, que marca tanto a sociedade brasileira, quanto a baiana e reflete na vida de milhares de jovens. O eixo estruturante 5.1. Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Indígena, Africana e Afrobrasileira nos leva a refletir sobre esse enfrentamento nas escolas,

indubitavelmente, a compreensão da promoção de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades das crianças, jovens e adultos, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como: pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas do Movimento Mulherismo Africano, Feminismo e Negros, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas (Bahia, 2022, p. 56).

Entendemos que os discursos são estruturas que acontecem de forma casual e que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas, enxergamos nos discursos uma mobilidade. Por isso, podemos dizer “que a política curricular é uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (Lopes, Macedo, 2011, p. 273). O DCRB faz um discurso enaltecendo as leis 10639/03 e a lei 11645/08 no eixo estruturante 5.1, na tentativa de efetivar uma equidade educacional, principalmente no que se refere aos alunos negros, mostrando que seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. “Os eixos estruturantes do DCRB são pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das instituições de ensino de Educação Básica, públicas e privadas, visando reafirmar o compromisso do Estado com a formação integral de todos/as os/as estudantes, em uma perspectiva equânime e emancipatória” (Bahia, 2022, pág. 55). Coloca a escola como uma das instituições sociais responsável pela construção de um desempenho positivo nas questões afro-brasileiras e na busca por uma educação que tenha respeito à diferença e na diversidade como parte de uma formação cidadã.

No bojo dessas diretrizes para implementação e implantação das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, uma das demandas, atualmente, são: a formação de professores/as e a produção de materiais pedagógicos. Todavia, é importante ressaltar que tais desafios são postos à gestão escolar e à comunidade escolar, que são convidadas a desconstruir imaginários que o branco é o padrão da normalidade, que a cultura europeia do século XIX é superior às demais culturas. Não há espaços para retrocessos, é hora de aumentar a produção, ou ensinar a produção de materiais com narrativas que estiveram fora daquilo que é considerado padrão; onde a população tenha acesso à história, cultura de vários povos africanos, afrobrasileiros, indígenas, ciganos e tantos outros povos que estão presentes em todos os cantos dessa federação.

É consenso entre os educadores/as brasileiros/as o reconhecimento de que a promoção de uma educação antirracista e a implementação das Leis n^os 10.639/03 e 11.645/08 não são legislações impostas de forma arbitrária ao currículo, pois ela é resultado de uma demanda legítima e histórica da sociedade civil, educadores, professores, estudantes, pesquisadores acadêmicos, militantes, governos e sujeitos negros, não negros, indígenas de diferentes filiações, orientações e experiências religiosas, preocupados com um projeto de sociedade equânime para todos e todas (Bahia, 2022, p. 57).

O eixo estruturante 5.2 situado a partir da página 58 até a 61 faz um debate em torno da diversidade. Intitulado como Educação na Diversidade para Diversidade, o tópico reconhece que as relações socioculturais na Bahia são bastante expressivas e muito simbólicas para o contexto nacional, e o documento reconhece a pluralidade do Estado baiano. Essa diversidade, vinda do processo de miscigenação, foi ressaltada com fervor no documento, dando a esperança da busca pela equidade nas escolas. Indígenas, brancos e negros convivendo com suas diferenças sem exercer o papel da dominação. Parece utopia, mas a sociedade contemporânea deve buscar essa integração. Porque a luta pela significação é em todos os espaços, para que lutas maiores como valorização da cultura afrobrasileira, cultura e línguas indígenas sejam apoiadas e reavivadas; a escola pode vir a ser um desses espaços de incorporação. Segundo o DCRB, seria coerente e legítimo que a coexistência desses povos, bem como as suas tradições culturais, dos seus ancestrais e descendentes, convivesse harmônica e pacificamente em respeito e igualdade (Bahia, 2022). Quando neste trabalho analisamos desde a capa do DCRB, mostrando alguns pontos da diversidade baiana, percebemos o quanto seria difícil cumprir algumas metas do DCRB, como exemplo, os 27 territórios de identidade coexistindo culturalmente. Conforme Oliveira (2020), é muito difícil o documento dar conta das diferentes nuances e sotaques que se distribuem em todos os territórios de identidade baianos. Espaços culturalmente marcados por um amplo número de tradições como o vaqueiro no sertão e o samba de roda no sudoeste baiano. Existe uma incompatibilidade entre a Base e as questões raciais, por mais que o DCRB tente mostrar uma face, busque eliminar as “discriminações” e caminhe para a emancipação dos sujeitos, a sua construção está relacionada à tentativa de controle como instrumento normativo, que visa o controle do que julga ser excessivo ao mesmo tempo que define quais sujeitos podem ser visíveis. “Por um lado, o intuito de prever situações formativas e de planejar sonhos da juventude na escola deixa escapar o imprevisível que atravessa os muros da escola; por outro, não assume o compromisso de pensar a juventude a partir de marcadores como raça, gênero e sexualidade (Oliveira, 2020, p. 191)”.

Em seus escritos, o documento cita que o cenário atual está passando por mudanças significativas na construção de políticas públicas voltadas para a diversidade, nos dando o entendimento de que a educação baiana será voltada nessa perspectiva, mas a partir do momento

em que não assume o compromisso de se pensar os jovens a partir dos marcadores, o discurso soa como contraditório.

O cenário educacional brasileiro passa por significativas mudanças no que se refere às políticas públicas. A diversidade na educação é uma demanda importante e que desponta no cenário das políticas públicas educacionais sobretudo para fazer cumprir o direito à educação de qualidade social para todas as pessoas. Uma dessas políticas educacionais estruturantes é o currículo, pois, a partir dele, são declarados os valores e conhecimentos que determinado sistema, rede ou instituição de ensino pretende conduzir numa proposta de formação de pessoas (Bahia, 2022, p. 58).

Sabemos que a formulação e implementação de políticas públicas curriculares é resultado de um processo de debate entre interesses, como já foi explanado. Projetos e posicionamentos sociais, políticos, culturais e pedagógicos, o contexto de influência vão determinar as vozes e os corpos que devem ser silenciados ou se tornarem invisíveis. Conforme o DCRB, o currículo estrutura a política pública, ou seja, ele é um meio da concretização das políticas. Valores e conhecimentos virão a partir dele, logo, tudo que for ocultado será difícil entrar nas pautas de debate dos documentos estaduais e federais. Diante do histórico de exclusão dos negros e outros grupos, não basta o pensamento da necessidade de políticas públicas que garantam direitos a esses sujeitos, para isso as ações afirmativas devem ser debatidas e presentes nos currículos.

O documento visa regularizar as diretrizes voltadas às questões afirmativas inserindo no currículo os eixos da Educação na Diversidade e para a Diversidade, tendo como perspectiva uma construção plural que englobe a sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva; caminhando ao lado do respeito e da difusão dos direitos humanos de forma irrestrita, “o Sistema de Garantia de Direitos e todo o tecido social, para atuar de forma participativa na construção de novas tecnologias sociais que contribuam para a efetividade, eficiência e eficácia da educação de forma ampla em todo o Estado da Bahia, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades sociais”. (DCRB, 2022, p. 63). Nesse sentido, o intuito do documento é que o tema integrador Educação na Diversidade e para a Diversidade seja presença marcante nas práticas e ambientes sociais, sobretudo nos territórios escolares. Conforme consta no Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa Ensino Médio (2022), a escola, entre outros espaços sociais, é um território onde a diversidade humana é temática de grande potência, mas às vezes tende a reafirmar predileções histórico-culturais, ocultas ou declaradas, de valores, atitudes e conhecimentos, ditos socialmente como politicamente corretos. Para os autores Santos, Moreira e Gomes, o enaltecimento da cultura da população negra e o reconhecimento da importância desse povo para a construção do Brasil contribuirá para o entendimento e aceitação que nos espaços escolares há pessoas com ideologias e identidades diferentes.

É preciso o entendimento e a aceitação de que, nos espaços educacionais formais ou não formais, há pessoas com ideologias, identidades e sentimentos irrigados em corpos aceitos ou não pela sua ação natural, que encontra nessas discussões forças para seguir em frente e “viver tudo que há para viver”. Isso porque o projeto de colonialidade do saber e do ser foi instalado, negando ou limitando os estudos das etnografias históricas da população negra e sua importância na construção do Brasil, que foi contraditoriamente impressa na memória de uma parte da humanidade por meio dos livros didáticos (Santos; Moreira; Gomes, 2024, p. 44).

O documento interliga “A Educação para Diversidade” com o cumprimento dos Direitos Humanos na escola – reconhece que a escola não é um lugar de discursos neutros, apesar de ser um espaço onde circulam as mais diversas identidades. Classifica o documento como um material que proporciona aos profissionais da educação subsídios em reconhecer esses privilégios e construir uma prática pedagógica que minimize a violência, a exclusão sobre esses sujeitos de direito, através dos Temas Integradores (Bahia, 2022). “A educação antirracista brasileira, sobretudo quando conduzida por intelectuais negras/os, sofreu em função do silenciamento das memórias ou, em muitas vezes, por ser apresentada de forma pejorativa nos espaços escolares/ universitários” (Santos, Moreira, Gomes, 2024, p. 37). Fortalecer a construção de currículo baiano, como é proposto pelo DCRB, pode ser um dos caminhos para uma educação que traga sentido para todos e todas.

Entendemos que o documento reconhece a impossibilidade da construção de um referencial “comum” para toda a Bahia, que o comum aniquilaria as diferenças. No entanto, questionamos o tratamento das questões étnico-raciais na área de Ciências Humanas, na formação geral básica como um todo, para nós, em sua proposição da “Educação para Diversidade” como tema integrador para ser trabalhado na parte flexível é insuficiente. Para Oliveira (2020, p. 199), “os temas integradores do documento oficial não articulam modalidades e etapas de escolarização”. Vejo, na dinâmica cotidiana dos(as) professores(as), algo que não pode ser fixado em normativas curriculares. Conforme esta autora, o Currículo Bahia fundamentou-se na compreensão de currículo no conhecimento, o que deixaria de fora diante dessa escolha as ausências, o que nos leva a entender que seria excluída parte dos jovens que buscam ser reconhecidos e acolhidos nas suas diferenças (raça, gênero, sexualidade e classe). As Ciências Humanas, tais quais conhecemos, podem ocupar um importante papel na mudança desse cenário? Compreendemos que as transgressões produzidas nas brechas do espaço escolar não vão ser resolvidas por uma área, mas acreditamos que as Humanidades podem levar aos sujeitos, na constante luta, a buscar o seu espaço através de posicionamento crítico e reflexivo.

4. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: UM CONVITE À DIVERSIDADE

As ciências humanas surgiram em consonância com o processo de desenvolvimento econômico do capitalismo. Conforme Coggiola (2020, p. 1) “A ideia de homem que constitui seu objeto provém da elaboração abstrata do conceito de trabalho em suas dimensões sociais e históricas”. Seguindo o pensamento do autor, a divisão social do trabalho, aliada à valorização das técnicas, trouxe o fortalecimento do campo das ciências exatas, uma supervalorização do trabalho científico, o que afetou profundamente as Ciências Humanas.

Isso se manifestou como processo de fragmentação do conhecimento que o segmenta profundamente da realidade e de si mesmo. Daí a necessidade de relativizar a divisão das ciências em exatas e humanas e a atualidade de recuperar a dialética materialista como uma perspectiva de unificação dos conhecimentos. Surgida como teoria no bojo da revolução científica associada ao desenvolvimento do capitalismo, ela contudo se apresentou como uma nova síntese superadora que, no mesmo momento em que se desenvolvia a fragmentação das ciências, propunha a unidade da ciência em nova base (Coggiola, 2020, p. 1).

O ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Brasil passou por intensas transformações ao longo do tempo, acontecimentos para apagar as lutas e os verdadeiros objetivos dessas ciências. Grupos que representavam políticos e a elite brasileira tentavam nos “afastar” do caminho da democracia. Como exemplo temos a época da ditadura militar (1964-1985) onde intensas reformas educacionais quiseram nos apagar dos currículos, onde através da Lei 5.692/71 a disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB)²⁴ foi mantida nos currículos escolares e passaram também a ter carga horária nos currículos das escolas, a Sociologia e a Filosofia, que ainda subsistiam como disciplinas no 2º grau, foram abolidas (Martins, 2014). Todas essas inflexões foram vivenciadas na pele pelos cidadãos brasileiros.

Essas transformações, modificaram e aceleraram o processo de reforma educacional no país. Caminhando em nossa história e vindo para épocas mais recentes, continuamos percebendo modificações nas Humanidades. Como já foi mencionado neste texto, o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, é um marco dessas inflexões antidemocráticas no setor da educação, pois como destaque temos a Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sabe-se que o objetivo da Base Nacional Comum

²⁴A OSPB foi criada pelo Decreto Lei 869/1969, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas substituíram as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Visava formar o caráter dos alunos com base no que o Regime Militar considerava princípios morais, bons costumes e patriotismo, assim como orientá-los para obediência às leis e ao Estado. A OSPB foi extinta em 1993, com a redemocratização do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 condenou as disciplinas por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação” (Menezes, 2001, s.p.).

Curricular (BNCC) era a reforma do ensino no país, impulsionada pelos reformadores empresariais no governo de Michel Temer. “Assim, tem-se a compreensão de que a BNCC estava articulada com os processos de avaliação, meritocracia e responsabilização que levam a educação para o caminho da privatização” (Júnior; Carvalho; Gonçalves, 2021, s. p.).

As ciências humanas e sociais aplicadas são compostas por quatro disciplinas: geografia, história, sociologia e filosofia (BNCC, 2018), responsáveis na reflexão sobre o homem e sua vida social em seu sentido amplo, apresentam como princípios: a justiça, a solidariedade, a autonomia, a liberdade de pensamento e de escolha (Oliveira, 2022). O campo das Humanidades é marcado por inúmeros discursos e disputas conceituais, essas discussões em torno do que se deve ser ensinado em sala de aula demonstram a complexidade que envolve o ensino das ciências sociais nas escolas, isso nos leva a crer que é necessário o reconhecimento de que o ensino dessas ciências tem sido alvo de inúmeras disputas mercadológicas em torno de visões que cercam e controlam o funcionamento da sociedade em que vivemos.

Sabemos que a democracia brasileira é muito frágil, marcada por ditaduras civis e militares, por golpes militares, por muitas vezes institucionais, normatizadores. Ao nos referirmos ao ensino das Ciências Sociais em países latino-americanos, não podemos nos esquecer desses lamentáveis episódios da nossa história, pois eles vão nortear os caminhos das ciências sociais. Conforme Oliveira (2022), nesse contexto, essas ciências “assumiram o papel de disciplinas responsáveis pela difusão da ideologia oficial do Estado em contextos antidemocráticos, como também representaram ferramentas relevantes para a consolidação dos processos de redemocratização desses países”.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas do século XX, quando a maior parte dos países latino-americanos que vivenciaram ditaduras civis-militares iniciaram sua transição democrática, temos observado em período mais recente a ascensão de governos populistas conservadores, o que aparenta ser um fenômeno global, o que causa sérias intervenções no currículo da área, conhecida como já foi explanado como disciplinas de cunho esquerdista, onde na verdade são disciplinas que visam o despertar crítico de homens e mulheres, onde tenham consciência do sistema de exploração que os circundam.

Desde 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública data o início da formação do sistema de educação no Brasil. Esse foi um dos primeiros atos de Getúlio Vargas (1882-1954) após tomar posse na Revolução de 1930. Nesse período, havia uma forte disputa entre católicos e liberais em torno das diretrizes da educação nacional, que ficou conhecido como a interpretação do atraso *versus* o moderno. A educação orientada pela igreja católica

teve como diretriz fundamental o ensino para todos, pautado pela obediência através da educação religiosa (Gumiero; Zambelo, 2017).

No Brasil, o período da ditadura militar tornou as Ciências Humanas uma área suspeita, coberta de discursos de cunho ideológico que “transgrediam” a sociedade e por esse motivo elas foram banidas do “ensino de 1º grau”. A História e a Geografia foram dissolvidas nos Estudos Sociais, que incluíam a Educação Moral e Cívica, tentativa de uma educação de caráter moral sem a perspectiva de uma população crítica e, por isso, sem o componente cultural e reflexivo próprio às humanidades. No Ensino Médio, História e Geografia foram mantidas ao lado da Organização Social e Política do Brasil.

A “área” podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista. Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas” (Brasil, 2000, p. 7).

Por muito tempo perdurou no imaginário da população brasileira o discurso emitido por alguns atores da política, do mercado, do centro de poder que os conhecimentos técnicos, voltados para as Ciências Exatas eram os que realmente importavam na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior influência social, como por exemplo medicina. “A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas” (Brasil, 2000, p. 7). Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização focada nas artimanhas do capitalismo, no sonho do fortalecimento e do crescimento econômico em nosso país, apoiou-se nas Ciências Naturais e nas suas tecnologias como um dos pontos desse caminhar, e com isso as Ciências Humanas perderam a notoriedade e o espaço que detinham na sociedade e isso foi refletido na escola.

Com o final da ditadura militar, a escola passou a ser compreendida como um importante espaço de consolidação de um novo projeto democrático. Na década de 1970 a educação foi marcada por uma pedagogia tecnicista. “A crescente divisão social do trabalho aliada à valorização das técnicas conduziu à especialização crescente do trabalho científico que também afetou as ciências humanas” (Coggiola, 2020, p. 1). Apenas em 1996, houve a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deu uma forte centralidade à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. É a partir dessa lei que a educação brasileira assume sua atual configuração, formada pela educação infantil, a educação

primária e a educação secundária. Após o fim da ditadura militar, o Brasil progrediu no sentido da participação popular e com isso houve também uma expansão do papel das Ciências Humanas Sociais na educação brasileira. Segundo Oliveira, essa expansão ocorreu principalmente “durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com a inclusão do ensino de história e culturas afro-brasileiras em 2003, história e culturas indígenas em 2008, além de sociologia e filosofia também em 2008” (Oliveira, 2022, p. 4).

O momento hoje deveria ser de estruturação do currículo em que o estudo das ciências e das humanidades sejam complementares e não excludentes. “Uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história” (Brasil, 2000, p. 7).

O período posterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff demarca o início de um novo episódio antidemocrático na história brasileira; a voz popular e principalmente das minorias já não é bem-vinda, e esse momento obscurantista se aprofunda ainda mais com a ascensão de Bolsonaro em 2018. Como já foi citado neste texto, as Ciências Humanas sofreram duros golpes pelo governo bolsonarista e seus apoiadores. Para Lopes (2019), o estatuto das Ciências Humanas tem sido questionado por trabalhar com as questões de diversidade e seus deslizamentos. O Movimento Escola Sem Partido é um desses protagonistas; o modo como opera na construção do discurso que aponta essa área de conhecimento e seus professores como doutrinadores é extremamente aterrorizante e mesmo sendo coberto de falácias e injúrias conseguiu ganhar corpo em várias cidades do Brasil, tanto na formulação dos planos educacionais, quanto na disputa discursiva para a produção do currículo.

O movimento Escola Sem Partido vai controlar a autonomia de professores e ferir os direitos humanos, tirando da população a liberdade de se posicionar independentemente da raça, gênero, nacionalidade ou etnia, pois houve um encurtamento do espaço de discussão das agendas que envolvem as minorias sociais. É essencial a manutenção da escola como espaço de construção de projetos que visam os direitos humanos no intuito de fortalecer a democracia. Para Silva, esse movimento usou máscaras, com o discurso da busca pela “liberdade” em sala de aula e pelo fim da intolerância política.

[...] o “Escola sem Partido” evidencia que age fazendo aquilo que condena: apregoar “delação”, “perseguição”, “intolerância” e “punição” nada tem de neutro, pelo contrário, tem um compromisso franco e aberto com um dos movimentos mais perversos da história da humanidade: o fascismo. Este é o partido do “Escola sem Partido (Silva, 2017, s. p.)

O Movimento da Escola Sem Partido vai influenciar na produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse momento distintos grupos articularam para apresentar e

influenciar a política curricular que estava em andamento, tanto o texto do documento nacional quanto as políticas públicas que viriam a partir dessa construção foram impactados pelos discursos proferidos pelos grupos. Aprovada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), a BNCC foi construída por determinação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2014. No Ensino Fundamental, a BNCC estabelece que as Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a noção de contextualização marcada pelos termos tempo e espaço. A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas etapa Ensino Médio - integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, com o discurso de que sua orientação é pautada em uma formação ética. Atores sociais dominantes conseguiram fazer com que seus discursos fossem atendidos na produção desse documento. A lógica social da noção de competências como gramática ativa do discurso pedagógico do documento da BNCC de 2018 é a do campo da produção ou do mercado como regulador e selecionador dos textos e códigos legítimos (Silva; Neto, 2020, p. 281). Contudo, o processo foi muito complexo e a Base enfrenta muitas críticas.

Houve um esvaziamento das disciplinas de humanas, o que acarretou o desgaste dos profissionais da área, pois além do afastamento de conteúdos importantes na construção da nossa juventude houve também mais uma vez a descredibilização das Ciências Humanas como ciência. Com o ensino focado nas competências e habilidades da BNCC e após a retirada de conceitos tidos como ideias doutrinadoras, abriu-se um “espaço para um maior questionamento sobre o que os professores ensinam em sala de aula, contestando-se os conteúdos que não estejam estritamente vinculados a essas habilidades e competências” (Oliveira, 2022, p. 9).

O texto da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas do DCRB foi organizado por um grupo de professores. Sabemos que esse texto político foi resultado de disputas e acordos entre diferentes grupos, entendemos que a política é uma intervenção textual carregada de contrariedade, distorções, limitações materiais e possibilidades e que os seus efeitos e respostas não conseguiremos identificar de imediato, somente no contexto do dia a dia das escolas, ou seja, no contexto da prática. No entanto, por ser professores o texto referente à área reflete um discurso com posicionamento crítico que nos leva a refletir a importância dessas ciências na vida dos jovens. O documento foi coordenado por Saulo Matias Dourado -Professor de Filosofia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Bahia, participou também da redação dos currículos de Filosofia, de Projeto de Vida e de Itinerários Formativos em Humanidades enquanto componentes curriculares da rede estadual baiana (DCRB, 2022). Os

redatores/as que também são professores/as foram: Eunice Ribeiro dos Santos, Ítalo Vieira Adriano, Ivonete Ferreira da Silva Souza, Leonardo Dantas D'Icarahy, Tais Vidal dos Santos.

Iniciaram a sua escrita sobre as ciências humanas e sociais aplicadas fazendo um alerta sobre alguns discursos proferidos por alguns atores da nossa sociedade, onde relatam que é chegado um novo tempo em que a tecnologia assume o controle como a grande estrela do palco da vida e que “as Humanidades não teriam tanto espaço, uma vez que a necessidade do mundo moderno seria a objetividade e a lógica produtiva” (DCRB, 2022, 207). O Documento alerta que é um fato ilusório, pois as tecnologias, por mais desenvolvidas que sejam, não apagam a importância da humanização das relações, de refletir sobre suas ações, de se posicionar de forma crítica sobre uma avalanche de informações que é dada todos os dias.

O documento testifica a fragilidade a que a área tem sido exposta ao longo do tempo, devido ao seu caráter questionador e sobretudo ao seu caráter crítico. Comenta sobre a tentativa de dissipar as Ciências Humanas, contudo, quanto tentam o movimento de dissipação, mais elas se mostram necessárias. Os/as jovens ao longo do seu desenvolvimento tendem a elaborar questionamentos sobre o mundo e sobre si mesmos (as); nesse momento é muito importante o acesso às informações e a quebra de conceitos solidificados, o que viabilizará a compreensão de novas temáticas, olhares e conceitos (DCRB, 2022).

É fundamental para a identificação autônoma dos pontos positivos e negativos presentes nas estruturas sociais e nas representações de mundo. Deste modo, nessa etapa de aprendizagem, as temáticas abordadas em disciplinas como Filosofia e Sociologia, tal como a complexificação da leitura em História e Geografia, propõem o objetivo de um olhar mais crítico acerca do mundo, do seu grupo social e a partir da alteridade, formando uma visão reflexiva sobre o lugar a que se pertence (DCRB, 2022, p. 207)).

A leitura que o DCRB faz da BNCC em relação à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas considera que é uma proposta de ampliação e aprimoramento da compreensão de mundo e da criticidade do educando, as quais foram inicialmente desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para o documento, a área de Ciências Humanas possui o grande desafio de desenvolver a capacidade dos/as estudantes de estabelecer diálogos com outros indivíduos, grupos sociais, culturas e opiniões variadas, a fim de construir uma sociedade igualitária. Um paradoxo, uma vez que já foi exposto que o discurso da BNCC foi por muitas vezes pautado no discurso de atores dominantes, cujo intuito não é a verberação de opiniões variadas.

O documento relata que para conseguir o objetivo da área de humanas é necessário estar atento aos conceitos que são considerados primordiais para a área, entre eles estão o espaço e o tempo. Para o DCRB seria a construção do currículo onde o jovem compreenderia formas de localização, comparação e análise das diferenças que ocorrem no mundo e, desta forma,

conseguirá comparar e compreender as diversas formas de sociedade. Entenderia a cultura, a história e o processo de formação de cada povo, o conhecimento em suas particularidades (DCRB, 2022). Reconhece o tempo como condição da História, e como um dos pilares da Filosofia, que atravessa a Geografia e ganha várias dimensões na Sociologia. Tem como um grande desafio esse encontro de intelectuais de diversas áreas em torno da definição de tempo e lugar. No entanto, percebemos que no Novo Ensino Médio houve um esvaziamento das disciplinas escolares, não só as disciplinas da área de humanas, mas a formação geral como um todo foram impactadas com as mudanças. O DCRB baseado na nova carga horária elencou alguns conteúdos e eliminou outros, o que possibilitou um maior distanciamento de temas que historicamente estavam no cerne das Ciências Humanas, como as desigualdades sociais, raciais e de gênero.

A interpretação que o documento faz sobre o encontro de culturas, que é um verdadeiro aprendizado sobre os processos culturais e um incentivo ao respeito à diversidade, o que seria um gerador de conhecimentos igualitários e contribuindo assim para a formação cidadã dos indivíduos (DCRB, 2022). O encontro e a discussão sobre culturas para incentivar a diversidade é algo positivo, mas não podemos permitir que essa discussão seja naturalizada e caminhe somente na perspectiva do respeito, pois segundo Silva (2022), a posição recomendada tanto pela sociedade como pela pedagogia é o respeito, contudo, essa perspectiva não é suficiente para um aprendizado crítico, reflexivo e diverso. Não há diversidade se uma das partes forem dominantes, volto a dizer, onde existe inferiorização, existe relação de poder, portanto, o debate não pode ser apenas voltado para o cenário do respeito.

A BNCC indica as disciplinas que formam a área de Ciências Humanas Sociais, mas não mostra os conteúdos específicos para essas disciplinas e tampouco a obrigatoriedade delas; um discurso que se torna vazio, pois, se não há obrigatoriedade, será que existe necessidade? A versão final da BNCC atribuiu aos Estados brasileiros a formulação de seus currículos, mas estes devem estar afinados com o documento nacional. No caso da Bahia o referido documento foi o Documento Curricular da Bahia (DCRB), um documento que apesar de estar sintonizado com a BNCC, profere um discurso de respeito às diversidades e diferenças do território baiano.

O Documento Curricular Referencial da Bahia indica os conteúdos a serem ensinados; ele aponta para conceitos fundamentais que devem estar presentes no ensino de Ciências Humanas e Sociais, assim como as competências específicas dessa área. As competências e habilidades são pertencentes ao documento da Base Nacional; foi acrescentado o tópico Habilidades Bahia. As categorias fundamentais seriam: Tempo e Território, Política e Trabalho; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética. No campo da diversidade étnico-racial não

tem uma competência ou habilidade específica, mas os seus deslizamentos. Competências Gerais da BNCC: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Ao passo que as competências específicas das Ciências Humanas e Sociais seriam: analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. Analisar as relações de

produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Cada uma dessas competências possui habilidades específicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, com intuito de refletir positivamente na formação crítica dos alunos. Tanto as habilidades quanto as competências não apontam quais disciplinas ou quais conteúdos seriam responsáveis por desenvolvê-las. A Bahia acrescentou ao seu documento três habilidades específicas, além das propostas pela BNCC. Habilidades Bahia se apresentam da seguinte forma:

Quadro 6

HABILIDADES BAHIA
(EM13CHSBA01) - Desenvolver noções de narrativas de si e de autoconhecimento para a compreensão de um entendimento de alteridade e de todo, de pertencimento e de colaboração com o meio cultural e social, em um saber que igualmente promova a correlação entre o eu subjetivo e a realidade objetiva.
(EM13CHSBA02) Analisar, compreender e caracterizar processos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais da Bahia, tendo em vista suas peculiaridades regionais e o seu papel no cenário nacional.
(EM13CHSBA03) Analisar parâmetros representativos e modelos estéticos na construção das perspectivas de gosto e nos juízos de valor de um meio cultural, identificando o papel das artes, pelo viés filosófico e sociológico, na perpetuação ou na crítica a ideologias reinantes.

Nessas habilidades não vemos as questões de diversidade étnico-racial de forma explícita. O objetivo do ensino é que o aluno aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente de forma ética, crítica e reflexiva, o que lhe dará autonomia perante a sociedade. Esse quadro exige a aprendizagem de saberes e valores, a adoção de habilidades que condiz com o desenvolvimento da identidade pessoal, se faz necessária na formação de sua identidade diversa, étnica e cultural. A falta de habilidades voltadas para as questões da diversidade étnico-cultural pode levar os jovens a se apropriarem de preconceitos, ideias distorcidas, equivocadas a respeito de outros povos, outras etnias, seus costumes e suas características. Isso pode levar a comportamentos xenofóbicos, incitar atos discriminatórios e culminar em crimes. Essas situações são inadmissíveis em qualquer parte da sociedade e isso inclui principalmente a escola e universidades, por serem lugares de formação das identidades étnicas e culturais. Ao longo do DCRB, evidenciamos a impossibilidade de cumprimento das promessas quanto à diversidade. Vimos que diversidade é um eixo estruturante, considerada como área de conhecimento que visa orientar e organizar os conteúdos e a formação dos alunos, no entanto, ficou atrelado aos itinerários formativos. Ao longo desse texto estamos expondo sobre a falta

de habilidades e competências referentes à diversidade étnico-racial, mas, ao afirmar isso, não estamos reivindicando apenas a alteração de competências e de habilidades, pois estaríamos fugindo do entendimento do currículo como prática de significação, estaríamos seguindo na “esteira da compreensão do currículo como conhecimento, manutenção do espaço escolar como instituição que perpetua o funcionamento da norma racial” (Oliveira, 2020, p. 198). No contexto escolar, compreendemos que o currículo como conhecimento e baseado em competências que os alunos devem adquirir em cada etapa da sua formação, influenciando assim o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Combinar demandas sobre diversidade, equidade, diferença com a defesa do universalismo epistemológico que está na Base é quase impossível (Macedo, 2019 *apud* Oliveira). A universalização nas escolas produz quadros de inferiorização e discriminação, por isso, cremos que apenas a inclusão de habilidades e competência não resolveria essas questões.

O Documento Curricular da Bahia em seus escritos fala da importância de desenvolver um currículo onde vise as identidades, o sentimento de pertencimento e a valorização do território. Para o Currículo Bahia, o Ensino Médio tem que estar alinhado com as questões regionais, sejam elas de formas de trabalho, conhecimento, linguagem, identidade e origem. Para Moreira (2008, p. 1) “Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvos de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais”.

A educação voltada para o conhecimento das etnias pode ser uma oportunidade para pessoas refletirem sobre a diversidade étnico-racial presente no Brasil, uma vez que terão contato com as histórias da África e das culturas afrobrasileiras, antes excluídas dos currículos escolares. A Bahia deveria direcionar essas questões para toda a comunidade escolar e não apenas uma parte, assim toda a sociedade baiana poderia obter conhecimento acerca da pluralidade de identidade e cultural. Entenderiam que além da afirmação de suas identidades, existem grupos sociais que têm buscado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no DCRB deveriam estar voltadas um pouco mais ao sentido de construção de espaços que possam suspender a ideia de normalidade ou de padrão “brancocêntrico”. Evidenciar que a normalidade não deveria estar centralizada somente no corpo branco ou no conhecimento branco. Mostrar que o intuito não é tirar o branco deste lugar para substituí-lo por outro; nesse quesito as humanidades podem ajudar a sociedade a compreender o pensamento diaspórico, onde tudo é movimento, onde não existe um padrão definido.

O documento podia ter “convidado” a área a construir e abrir espaços em que se enfraqueça a ideia de padrão de normalidade, seja ela de qualquer marca, racial, gênero, etnia ou sexualidade. Isto é, viver para a diversidade e o que mais aparecer. Através da educação e do currículo escolar podemos tentar desconstruir padrões de normalidade sem construir outros padrões, mesmo que o controle por parte de alguns grupos sociais seja forte.

Infelizmente a diversidade não virou uma utopia, um sonho a ser alcançado em nosso país. As pautas identitárias que poderiam ser a construção da diversidade não viraram utopia, onde a gente se agarra, onde se tem paixão. Puxar a diversidade para o centro do debate, com a finalidade de derrubar padrões tem sido uma constante luta. Entendemos que não há espaços para retrocesso; é hora de aumentar a produção, ou ensejar a produção de materiais com narrativas que estiveram fora daquilo que é considerado padrão. O currículo de humanas pode possibilitar à população o acesso à história, cultura de vários povos, africanos, afrobrasileiros, indígenas, ciganos e todos os povos que estão presentes em todos os cantos dessa federação.

O DCRB não pode desenvolver uma política da identidade com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise. Em um mundo mais globalizado, novas tecnologias e novos meios de comunicação se desenvolvem, fronteiras se redesenham, nacionalismos e xenofobias se reacendem, indivíduos transitam pelas diferentes partes do globo, identidades se reafirmam, identidades se contestam, novos padrões identitários emergem (Hall, 2022). O currículo “tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (Silva, 2001, p. 11). É através do currículo, planejado como parte discursiva da política educacional, que os variados grupos sociais expressam seus verdadeiros desejos de dominação, expressam às vezes de maneira velada, às vezes de maneira explícita a sua visão de mundo e o seu projeto social. Segundo Silva (2001), não podemos deixar de inferir e refletir as políticas curriculares, como texto, como discurso são planos, artimanhas exercidas para pôr em prática um projeto social dominador onde grupos de poder fazem valer os seus discursos. As políticas curriculares são como um signo, como um significante. O currículo como texto, como discurso, como parte significante não pode ser separado das relações de poder. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder (Silva, 2001).

Acreditamos que para se pensar em diversidade étnico-racial temos que ter em mente que a vida social em todas as suas nuances só pode ser completamente entendida por meio da prática de significação. Essa significação é a produção de sentidos, essa produção não é um movimento estático; é disputado a todo momento. Documentos como BNCC ou o próprio

DCRB produziram e estão produzindo, contingenciado naquele momento, produziu uma ideia de currículo, gerou sentido para o currículo na Bahia. Pesquisadores ao analisarem um documento vão construir outros sentidos a partir da interpretação do documento. No caso da referida pesquisa, foi dada a nossa interpretação do documento no que tange a diversidade étnico-racial. Essa produção de sentido vai entrar na disputa daquilo que o DCRB já produziu, pois estamos significando o documento.

Um dos pontos que deve ser refletido, por exemplo, é sobre a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que aparece como eixo estruturante do currículo, ou seja, são os temas ou áreas de conhecimento que orientam a construção do currículo e a formação dos alunos, no entanto, os eixos fazem parte dos itinerários formativos. Sabemos que os itinerários formativos são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo que os estudantes podem escolher no Ensino Médio. Essa temática pode ser um elemento-chave na concepção e desenvolvimento de currículos que visem à diversidade étnico-racial, contudo, não aparece como obrigatória. O documento que orienta as discussões dessa implementação traz contradições, pois a área de Ciências Humanas, que é ciência, não tem espaço para discutir e refletir todas essas questões de diversidade. Ao mesmo tempo, entendemos que poucos alunos terão acesso às questões de diversidade e diferença. Um documento que propõe a busca da igualdade e da equidade, mas que restringe a parte flexível, pode estar fugindo de um currículo que propõe a diversidade. Não estamos propondo um currículo voltado somente para as questões raciais, acreditamos que essa forma não traria benefícios à luta do povo negro, acreditamos sim que o território escolar possa ser habitado por ideias, questionamentos e reflexões de sujeitos de vários movimentos sociais.

Igualmente chama a atenção o fato de que a diversidade étnico-racial ganha pouca visibilidade dentro da BNCC e por consequência houve respingos no DCRB, estando presente no ensino de Ciências Humanas e Sociais da educação secundária apenas em uma das habilidades, indicando-se que o aluno deve:

Quadro 7

COMPETÊNCIA	HABILIDADE
C6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica

	atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
--	--

Sob um segundo olhar, cabe destacar que sendo a diversidade étnico-racial uma das características estruturais da sociedade brasileira, e o currículo um dos pontos de partida para o favorecimento do ensino da diversidade, reconhecendo a grande quantidade de povos étnicos existentes que formam a população desse país.

Resumir o seu debate a um elemento dissolvido em meio a outros nos leva a um entendimento de que a integralização no currículo referente às relações étnico-raciais é insuficiente, como se não fosse um elemento estruturante das relações sociais no Brasil. Infelizmente, conforme Ball (2011), geralmente os textos das políticas são apresentados de forma a convencer, vender aquela política, dizendo que ela é boa. Muitas vezes não são políticas que vão trazer benefício para todos; às vezes só para alguns grupos, mas o discurso é apresentado como se a política fosse para todos. Não estamos afirmando que o DCRB não propõe a diversidade étnico-racial, pelo contrário, achamos que ele está aberto à diversidade, mas estamos apontando que existem falhas, que podem gerar descontentamento de parte dos jovens ao não se verem representados. Como a luta é constante e a política é dinâmica, acreditamos que falhas assim podem gerar conflitos em prol de mudanças. A área de humanas em nosso entendimento precisaria de reajustes, não só com a criação de competências e habilidades voltadas para a questão da diversidade étnica, como também uma mudança de discurso afastando do universalismo proposto pela BNCC e se aproximando de currículo que traga significado para a juventude. Dessa forma as Ciências Humanas também farão parte de um processo de reconhecimento da dívida social em relação ao segmento negro da população.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda mudança gera insegurança, desconforto, afinal, mudar significa transferir de lugar, romper com estruturas e paradigmas que antes poderiam estar causando insatisfações; infelizmente não foi o que aconteceu com a reforma do Ensino Médio, sua chegada causou conflitos e insegurança para professores e alunos. Sabemos que a sociedade é dinâmica e está em constante evolução, as reformas ao longo da nossa história seriam importantes para acompanhar o dinamismo dos sujeitos, da política, da cultura, enfim, que trouxesse progressos e não retrocessos. A implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma verticalizada do Ensino Médio trouxeram sérios prejuízos para a educação e a área das Ciências Humanas Sociais Aplicadas para as disciplinas. Segundo Lopes e Moreira (2020), “o discurso de um currículo comum, via implementação da BNCC, vem se tornando uma tentativa de apagar conflitos políticos contextuais que minimizem as possibilidades de uma política curricular radicalmente democrática”.

O Ensino Médio foi marcado no contexto educacional brasileiro pela fragmentação da escola onde se delinearam caminhos diferentes conforme a classe social, assim como por alternâncias de finalidades, visando a estabelecer um currículo que atenda, principalmente, às demandas econômicas. É através do currículo, planejado, organizado como parte discursiva da política educacional, que os variados grupos sociais expressam seus verdadeiros desejos de dominação, expressam, às vezes de maneira velada, às vezes de maneira explícita a sua visão de mundo e o seu projeto social. As políticas curriculares são como um signo, como um significante e o currículo como parte significante não pode ser separado das relações de poder.

A atual Reforma, sob influências dos organismos internacionais e de setores da iniciativa privada, apresenta-se como uma política curricular, aliada a vários dispositivos, sendo o principal a BNCC do Ensino Médio, de caráter tecnicista. Após a reforma do Ensino Médio, no Estado da Bahia foi produzido um documento normativo próprio, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento visou orientar os Sistemas, as Redes e as instituições de Ensino da Educação básica do Estado da Bahia. Ele está presente na elaboração dos projetos pedagógico e curriculares das escolas tanto municipais quanto estaduais. O DCRB não corrige os problemas que já foram amplamente identificados no debate público acerca da Reforma do Ensino Médio. A não-obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos e a redução de carga horária de disciplinas da base ampliam as

desigualdades entre ensino privado e público e sinalizam para a mercantilização da produção de indicadores da qualidade da educação.

A vida social em todas as suas nuances só pode ser completamente entendida por meio da prática de significação. Essa significação é produção de sentidos, essa produção não é um movimento estático; é disputado a todo momento. Documentos como a BNCC ou o próprio DCRB produziram e estão produzindo, contingenciados naquele momento, produziram uma ideia de currículo, geraram sentido para o currículo na Bahia. Pesquisadores, ao analisarem um documento, vão construir outros sentidos a partir da interpretação do documento. No caso da referida pesquisa, foi dada a nossa interpretação do documento no que tange a diversidade étnico-racial. Essa produção de sentido vai entrar na disputa daquilo que o DCRB já produziu, pois estamos significando o documento.

Melhorias na educação pública e no Ensino Médio dependem de investimentos, valorização dos professores, participação das comunidades escolares na elaboração dos currículos, garantias de aprendizagens e respeito aos estudantes como sujeitos críticos, reflexivos e agentes responsáveis pela construção dos seus direitos e de uma sociedade democrática de fato. Da forma que o Ensino Médio está organizado será um reprodutor de exclusão, fragmentação, caminho sem perspectiva e os valores do mercado não contemplarão as necessidades e expectativas de formação da juventude brasileira. Estamos certos de que as proposições da reforma do Ensino Médio precisam ser amplamente discutidas, como também o DCRB que segue as regras da reforma. Tudo isso aumenta as indagações e a vontade de entender as disputas que envolvem a área de Ciências Humanas e Sociais no que se refere a sua legitimação no currículo proposto pelo Currículo Bahia, uma vez que esta área tem argumentos e base epistemológica para pensar a diversidade. O documento ao mesmo tempo que tem um discurso que busca adequar as diferenças, possui um discurso conservador e neoliberal.

Ao pensarmos no contexto de influência da abordagem do ciclo de políticas de Ball, é possível refletir que forças engendradas que antecederam a elaboração dessas políticas curriculares podem estar voltadas aos interesses de mercado, às políticas externas e às avaliações em larga escala, como também a atores econômicos e políticos que possuem peso relevante na determinação de mudanças estruturais nas políticas educacionais, centradas, principalmente, na flexibilidade e mercado de trabalho. Destacamos, ainda, com base em Ball (2001), que o processo da globalização influenciou a convergência de políticas nos diversos setores da sociedade, especialmente na educação, com destaque para o Banco Mundial, financiador de tais políticas, a OCDE e a UNESCO, aliados aos interesses privados, ligados ao terceiro setor, como Fundação Lemann, Instituto Reúna, dentre tantos outros que

impulsionaram as propostas de alterações curriculares do Ensino Médio no Brasil. Com base nas análises dos contextos de influência e produção de texto, verificamos, portanto, que as atuais políticas educacionais são produtos de agendas e atores presentes nas diversas arenas onde as políticas são elaboradas e reelaboradas. No discurso que é produzido são apresentados, geralmente, os textos das políticas de forma a convencer, vender aquela política, com o discurso da bondade, mas sabemos que muitas vezes são políticas que não trazem benefício para todos, apenas alguns grupos serão beneficiados.

Desse modo, foi possível perceber que os discursos que foram corporificados na Reforma do Ensino Médio, apesar das críticas e dos embates de Movimentos e Instituições que se mostraram contrários, como o Movimento em Defesa do Ensino Médio, ANPED, ABdC, dentre outros, estão em consonância com uma agenda global voltada para a competitividade econômica. Contudo, percebemos que o DCRB rompe algumas barreiras, uma dessas que identificamos foi nas questões voltadas à diversidade; ele orienta para a valorização dos 27 territórios de identidade como fundamento para a elaboração dos currículos em nível local, o que contribui para a valorização do sentimento de pertença dos jovens estudantes. Classificamos o Currículo Bahia como híbrido, visto que não possui a ideia de currículo baseado em um conceito universal, mas sim em diferentes formulações a partir de diferentes perspectivas.

O presente texto buscou mergulhar nas páginas do referido documento para entender como a diversidade étnico-racial foi abordada por ele, uma vez que somos conhecidos como um Estado que visa priorizar o seu povo a partir de suas identidades. Diversidade étnico-racial foi tomada como significativa para indicar os modos como o currículo referencial da Bahia interpretou e produziu sentidos acerca do mesmo significado Currículo Bahia.

O contato e construção da diversidade como prática na escola, combate às práticas de discriminação e preconceito, para assim contribuir com a efetivação de espaços educativos plurais e pedagogicamente abertos para o desafio da vivência que é requerida como marca das diferenças. O DCRB “parte-se da concepção de sujeitos como seres que indagam, se incomodam e que fazem da dúvida uma busca para sanar sua inquietação, com uma resposta, quiçá, várias respostas” (Bahia, 2022, p. 126). Observamos que esse documento busca em suas linhas a construção de sujeitos livres e emancipados, mesmo com algumas falhas, mesmo sendo seduzidos pelo neoliberalismo; propõe uma literatura diversa, onde os saberes negro, indígena, periféricos e outros não hegemônicos não sejam ocultados dos espaços educacionais, tentando fugir de uma educação colonizante.

Quanto à área de Ciências Humanas, o documento reconhece a fragilidade a que a área tem sido exposta ao longo do tempo, devido ao seu caráter questionador e sobretudo ao seu caráter crítico. Que tempos obscurantistas tentaram dissipar as Ciências Humanas, contudo, quanto mais tentam esse movimento de dissipação mais elas se tornam necessárias. Os/as jovens ao longo do seu desenvolvimento tendem a elaborar questionamentos sobre o mundo e sobre si mesmos, nesse momento é muito importante o acesso às informações e a quebra de conceitos solidificados, o que viabilizará a compreensão de novas temáticas, olhares e conceitos (DCRB, 2022). Chamou-nos a atenção o fato de que a diversidade étnico-racial ganha pouca visibilidade dentro da BNCC e, por consequência, houve respingos no DCRB, estando presente no ensino de Ciências Humanas e Sociais da educação secundária apenas em uma das habilidades. Cabe destacar que a diversidade étnico-racial é uma das características estruturais da sociedade brasileira, e o currículo um dos pontos de partida para o favorecimento do ensino da diversidade, não podemos relegar seu debate apenas a uma parte do currículo ou a um elemento dissolvido em meio a outros, a integralização das relações étnico-raciais no currículo de Ciências Humanas pode ser um passo para a estruturação das relações sociais dentro das escolas.

O documento podia ter “convidado” a área a construir e abrir espaços em que se enfraqueça a ideia de padrão de normalidade, seja ela de qualquer marca, racial, gênero, etnia ou sexualidade. Isto é, viver para a diversidade e o que mais aparecer. Através da educação e do currículo escolar podemos tentar desconstruir padrões de normalidade sem construir outros padrões, mesmo que o controle por parte de alguns grupos sociais seja forte.

Apesar de estarmos vislumbrando novas reformas educacionais para um futuro próximo, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com as reflexões e o entendimento sobre diversidade étnico-racial no currículo baiano baseado no ciclo de políticas Stephen Ball. Compreender o DCRB nas perspectivas do contexto de influência e o da produção de seus textos, certamente permitirá um olhar sobre as intencionalidades e os discursos que se fizeram presentes nessa política curricular baiana, como também permitirá novas significações para a política curricular da Bahia. Nesse sentido, é importante que novas pesquisas procurem acompanhar os passos do documento no contexto da prática, buscando compreender como os discursos proferidos pelo DCRB são interpretados e significados pela comunidade escolar. Se realmente o reconhecimento da diversidade e das diferenças são compreendidos como um dos fatores do direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Poliana Passos. **Processos de subjetivação, corpos negros e cabelos crespos: Estudantes negras em Aliança**. 2019. Dissertação (Mestrado em psicologia institucional). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo 2019.
- BACKE, L. G. **A Diversidade étnico-racial como princípio da lei de diretrizes e bases da educação nacional – desenvolvimento legislativo-** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9.n.10. out. 2023.
- BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio – DCRB (v. 2)** / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://cutt.ly/tNgtqi0>. Acesso em: 1 set. 2024.
- BALL, S. J. **Políticas educacionais: questões e dilemas** / Stephen Ball, Jeferson Mainardes (organizadores) São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- BARRERA, D; DEVICHI, C. **Educação Superior e a formação de professores: bases para amar – zonizar o país/ organizadores: Maria Beatriz, Claudio Pinto Nunes – 1 ed. – Manaus: EDUA, 2024.**
- BRASIL - Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL – **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio - parte IV ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL - Ministério da Educação - **Base nacional comum curricular** - Brasília: MEC, 2018.
- CARDOSO, T.T; MOREIRA, N.R. – **Das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola à bncc – ensino médio**. Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos/ Organizadores Rafael Ferreira de Souza, Honorato, Edilene da Silva Santos – Rio de Janeiro, RJ : Ayvu – editora 2020.
- CARRANO, Paulo – **Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e a convivência** – Revista Teias v.12. n26, 07-22 – set/dez 2011.
- CARVALHO, E.L. **De Roma Negra a capital afro: em meio a exclusões e resistência, Salvador busca caminhos de combate ao racismo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/novembronegro/noticia/2023/11/01/de-roma-negra-a-capital-afro-em-meio-a-exclusoes-e-resistencia-salvador-busca-caminhos-de-combate-ao-racismo.ghtml>

CHIZZOTTI, Antônio - **As ciências humanas e as ciências da educação - Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556 – 1575 out./dez.2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP – Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

COGGIOLA, Osvaldo – Ciências Humanas o que são, para que servem. Intelligere. **Revista de História Intelectual**, nº9, pp.14-38.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DAVIDOVICH, L. “**As ciências humanas e sociais ensinam a pensar, condição necessária para a construção de uma sociedade ilustrada, democrática e produtiva**” – Academia Brasileira de Ciências – 2019 Disponível em: <https://www.abc.org.br/2019/05/01/as-ciencias-humanas-e-sociais-ensinam-a-pensar-condicao-necessaria-para-a-construcao-de-uma-sociedade-ilustrada-democratica-e-produtiva>

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil – **Educ. Soc. Campinas**. vol. 28 – Especial, p.1105-1128, out 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2020.

FERRAÇO, C. E; GOMES, M. A.O. – **Currículo, cultura, juventude e cotidiano** – ensino médio. Políticas curriculares (inter)nacionais e seus (trans)bordamentos/ Organizadores: Rafael Ferreira de Souza, Honorato, Edilene da Silva Santos – Rio de Janeiro, RJ : Ayvu – editora 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

GOMES, Nilma Lino – **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes** – Petrópolis, RJ Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. Trabalho e justiça social. **Friedrich-Ebert-Stiftung**. São Paulo, Brasil. jun. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12^a.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2022.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura popular negra. **Revista Lugar comum**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 147-159, 1991.

JUNIOR, H.D. de C; CARVALHO, P. S. da S; GONÇALVES, M.C.V; CARVALHO, E. da S. **Movimento Escola sem Partido e a BNCC: Um olhar para as demandas conservadoras**. SEMI EDU 2021.

KRIPKA R.M.L.; SCHELLER M.; BONOTTO D.L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa - **Investigação Qualitativa em Educação**, volume 2, 2015.

LEMANN, FUNDAÇÃO. **Verbetes da diversidade** – Disponível em: <https://centrolemann.org.br/equidade-na-educacao/verbete-diversidade/> Acesso em: 3/12/2024.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, 2004. doi: <https://doi.org/fb7z6h>.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p.445-466,2015. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>> Acesso em: novembro 2023.

LOPES, Alice Casimiro; Borges, VERÔNICA. Currículo conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras** [S.L.], v.17, n.3, p.555 – 573, dez.2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>.

LOPES, Alice Casimiro. Apostanelo na produção contextual do currículo. In: Silva Aguiar, Márcia Angêla da; Dourado, Luiz Fernandes (org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p23-27.

LOPES. A.C. **Articulações de demandas educativas: (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, [S.I.], v.27, nº 109, p. 1-18, set. 2019.

LOPES. A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n.25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em:<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/963/pdf> Acesso em:30 ago.2023.

LOPES A. C.; MOREIRA, N. R. Em nome da democracia: igualdade, diversidade e equidade na BNCC do ensino médio. In: RODRIGUES, A. et al. **Queerizando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Devires, 2020.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1101-1122 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

MAINARDES J.; MARCONDES M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 303. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. agosto de 2018.

MARTINS, M. do C. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

MENEZES, E. T. de **OSPB (Organização Social e Política Brasileira).** 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/#>

MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas** – Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, N. R. - **Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? subsídios para a consulta pública** – ANPEd Nacional- 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/or9TKRtYKK4?si=sd9APGKX53IhOh0G>.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção – **Janus**, lorena, ano, nº1, 2º semestre 2004.

MOURA, D. H. - **Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? subsídios para a consulta pública** – ANPEd Nacional- 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/or9TKRtYKK4?si=sd9APGKX53IhOh0G>.

MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, 36, 2022.

NUDZOR, H. P. – Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas uma abordagem pós-moderna – **Revista Teias** v.11 – n 22 – p.209-224 – 2010.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de ciências humanas e sociais no Brasil no contexto da ascensão do conservadorismo. **Revista Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora – Universidade Federal de Juiz de Fora - Vol. 22 – Fluxo Contínuo, 2022.

OLIVEIRA, M.B; FRANGELLA, R. C. P. **Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva** - políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas – Alice Casimiro Lopes. Marcia Betânia de Oliveira (organizadores/coordenadores) Curitiba: CRV, 2017 – 322p.

PARAÍSO, M. A.- **Diferença no currículo** – Cadernos de Pesquisa v.40, n-140. p.587-604. 2010.

PARAÍSO, M. A. O Currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: Efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões - **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414—1435 out./dez. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

PARAÍSO, M. A. – **Currículos: teorias e políticas** – São Paulo – Contexto, 2023.

PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados: **Revista Teias** v. 13 • n. 27 • 161-176• jan./abr. 2012 –CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas.

RIVERA, C.A.M; RIVERA, V.G.M. – **O conhecimento escolar: a face oculta do currículo- Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas** – Alice Casimiro Lopes. Marcia Betânia de Oliveira (organizadores/coordenadores) Curitiba: CRV, 2017 – 322p.

RODRIGUES, T.C. ; Abramowicz, A. – O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisa em educação. **Educ. Pesquisa** – São Paulo, v39, n1, p1530 – 2013.

SANTOS, Cleber Lúcio Sousa; MOREIRA, Núbia Regina; GOMES Talita - **Carolina vai às escolas: produzindo currículo antirracista no interior da Bahia- Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 35-56, jan./abr. 2024.**

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, C. A. N.; BACKES, J. L. Currículo, diferença e educação infantil: as crianças negras são importantes. **Revista Teias** v. 24 • n. 75 • out./dez. 2023 • “Vocês são importantes...”

SILVA, I. F; NETO, H.F.A. **O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018)** – revista espaço do currículo (online), João Pessoa, V.13, n.2, p262 -284, 2020.

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

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano.** 2022. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da; **O Partido do “Escola sem Partido”.** Observatório do ensino médio – Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2017 – disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/o-partido-do-escola-sem-partido/>

SILVA, Mônica Ribeiro da; **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? * Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.**

SILVA, T.T. – **O currículo como fetiche e a política do texto curricular/ 2º ed.** – Belo Horizonte – Autêntica, 2001 – 120p.

SILVA, T. T. **Diferença: uma introdução teórica e conceitual/ Tomaz Tadeu da Silva (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2022.

THIESEN, J.S. **Virada epistemológica do campo curricular** – Reflexos na política de currículo e em proposição de interesse privado- 37º Reunião Nacional da ANPEd-2015, UFSC – Florianópolis- SC.

ANEXO



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO 18

2. INTRODUÇÃO 22

3. MARCOS LEGAIS 28

Tabela 1. Normativos e Legislações das Modalidades de Ensino 44

Tabela 2. Normativos e Legislações dos Temas Integradores

46

4. PRINCÍPIOS EMBASADORES DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO 50

4.1. Princípios Gerais 51

4.2. Princípios Específicos 51

5. EIXOS ESTRUTURANTES 54

5.1. Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Indígena, Africana e afro-brasileira 55

5.2 Educação na Diversidade e para a Diversidade 58

5.3. Educação e Direitos Humanos 62

5.4. Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura: as Diretrizes Nacionais para o Currículo do Ensino Médio Brasileiro 64

5.5. Territorialidade 66

6. TEMAS INTEGRADORES DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 70

6.1. Educação em Direitos Humanos 71

6.2. Educação para a Diversidade 74

6.2.1. Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade 76

6.2.2. Educação para as Relações Étnico-Raciais 79

6.3. Educação para o Trânsito 82

6.4. Saúde na Escola 84

6.5. Educação Ambiental 85

6.6. Educação Financeira e para o Consumo 89

6.7. Cultura Digital 89

6.8. Educação Fiscal 93

7. BASE CONCEITUAL 96

8. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO 100

9. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 106

10. CONTEXTOS INDICATIVOS 112

10.1. O Ensino Médio no Brasil e na Bahia 113

Gráfico 1 – Série Histórica: matrícula – Brasil 113

Gráfico 2 – Série Histórica: matrícula – Bahia 114

Gráfico 3 – Estabelecimentos de Ensino Médio – Bahia 115

Gráfico 4 – Matrícula 2020 por Rede de Ensino – Brasil 115

Gráfico 5 – Matrícula 2020 por Rede de Ensino – Bahia 116

Tabela 1 – Matrícula Ensino Médio na Bahia por Dependência Administrativa 116

Tabela 2 – Matrícula Ensino Médio na Bahia por Dependência Administrativa 117

Gráfico 6 – Ensino Médio - Cor/Raça – Sexo Feminino 118

Gráfico 7 – Ensino Médio - Cor/Raça – Sexo Masculino 118

Gráfico 8 – Ensino Médio - Cor/Raça/Sexo Feminino – Bahia 119

Gráfico 9 – Ensino Médio - Cor/Raça/Sexo Masculino – Bahia 119

Gráfico 10 – Ensino Médio por Faixa Etária – Brasil 120

Gráfico 11 – Ensino Médio por Faixa Etária – Bahia	120
10.2. Desafios do Ensino Médio na Bahia	120
Gráfico 12 – Série Histórica da Taxa de Aprovação – Ensino Médio - Bahia	121
Gráfico 13 – Série Histórica da Taxa de Reprovação – Ensino Médio - Bahia	122
Gráfico 14 – Série Histórica da Taxa de Abandono – Ensino Médio - Bahia	122
Gráfico 15 – Série Histórica da Distorção Idade-Série – Ensino Médio – Bahia	123
Gráfico 16 – Série Histórica do Ideb – Ensino Médio - Bahia	124
Gráfico 17 – Média Saeb – Língua Portuguesa	124
Gráfico 18 – Média Saeb – Matemática	125
10.3. Retratos dos Sujeitos do Ensino Médio Baiano	126
126	
10.3.2. Transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio	132
11. ESTRUTURA CURRICULAR	138
11.1. Áreas de Conhecimento, Componentes Curriculares e Organizadores Curriculares	140
11.1.1. Linguagens e suas Tecnologias	140
Arte	143
Língua Inglesa	146
Educação Física	148
Língua Portuguesa	151
11.1.1.1. Organizadores Curriculares de Linguagens e suas Tecnologias	153
11.1.2. Matemática e suas Tecnologias	178
11.1.2.1. Organizadores Curriculares de Matemática e suas Tecnologias	182
11.1.3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias	191
Biologia	193
Física	194
Química	196
11.1.3.1. Organizadores Curriculares de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	197
11.1.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	207
Filosofia	208
Geografia	210
História	212
Sociologia	215

11.1.4.1. Organizadores Curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	217
11.2. Flexibilização Curricular do Ensino Médio Baiano	227
11.2.1. À Guisa da Compreensão da Oferta do Ensino Médio Regular	227
11.2.2. A 1ª Série do Ensino Médio: Rumo ao Projeto de Vida	229
11.2.3. Projeto de Vida: o lugar do sujeito integral no currículo	233
11.2.4. O que é o Projeto de Vida como Componente Curricular?	234
11.2.5. Ementa do Componente Curricular Projeto de Vida nas Três Séries do Ensino Médio	235
11.2.6. Organizador Curricular do Componente Curricular Projeto de Vida	235
11.2.7. Ementas dos Componentes Curriculares da 1ª Série	236
11.2.8. Organizador Curricular da 1ª Série	237
11.2.9. Projeto de Vida: marcas da história na educação profissional	241
12. COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS	244
13. ITINERÁRIOS FORMATIVOS: O QUÊ, PARA QUÊ, PARA QUEM?	250
14. ITINERÁRIOS FORMATIVOS: EIXOS ESTRUTURADORES E ESTRUTURANTES	254
14.1 Estrutura da Oferta dos Itinerários Formativos	257
14.2. Itinerários Formativos por Área de Conhecimento - Ensino Médio Regular	258
14.2.1. Linguagens e suas Tecnologias	258
14.2.1.1. Ementas dos Componentes do Itinerário Formativo - Leituras de Mundo	259
14.2.1.2. Organizador Curricular do Itinerário Formativo de Linguagens e suas Tecnologias – Leituras de Mundo	262
14.2.2. Matemática e suas Tecnologias	273
14.2.2.1. Ementas dos Componentes do Itinerário Formativo de Matemática e suas Tecnologias - Matemática na Vida	274
14.2.2.2. Organizador Curricular de Matemática e suas Tecnologias – Matemática na Vida	276
14.2.3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias	281
14.2.3.1. Ementas dos Componentes do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza – Ciência Viva	283
14.2.3.2 Organizador Curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciência Viva	285

- 14.2.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 298
 - 14.2.4.1. Ementas dos Componente do Itinerário Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Humanizar 299
 - 14.2.4.2. Organizador Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Humanizar 301
- 14.3. Itinerários Formativos Integrados 310
 - 14.3.1. Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias 310
 - 311
 - 14.3.1.2. Organizadores Curriculares de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - Políticas Culturais e Linguagens: Cidadania no Cotidiano 312
 - 14.3.2. Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias 320
 - 14.3.2.1. Ementas dos Componentes Curriculares do Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Narrativas da Investigação Científica 321
 - 322
 - 14.3.3. Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 331
 - 14.3.3.1. Ementas dos Componentes Curriculares do Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Meu Lugar de Verso 332
 - 333
 - 14.3.4. Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 343
 - 14.3.4.1. Ementas dos Componentes Curriculares do Itinerário Formativo de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ver o Infinito 344
 - 14.3.4.2. Organizadores Curriculares de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ver o Infinito 346
 - 14.3.5. Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias 354
 - 14.3.5.1. Ementas dos Componentes Curriculares do Itinerário Formativo Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Homo Solutio 356
 - 14.3.5.2. Organizadores Curriculares de Ciências da Natureza e suas

- Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - Homo Solutio 358
- 14.3.6. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias 367
- 14.3.6.1. Ementas dos Componentes Curriculares do Itinerário Formativo Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Planeta Vivo 369
- 14.3.6.2. Organizadores Curriculares do Itinerário Formativo Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Planeta Vivo 371
- 14.4 Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar I - Diurno e Noturno 379
- 14.4.1 - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 379
- 14.4.1.1 - Ementas dos Componentes Curriculares do Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar I 380
- 14.4.1.2 - Organizadores Curriculares do Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar I 384
- 14.5. Itinerário Formativo Associado à Formação Técnica Profissional - Percursos para o 5º Itinerário 398
- 14.5.1. Descrição de Eixos Tecnológicos Ofertados pela Rede Estadual de Ensino 402
- 14.5.2. Base de referência ao 5º Itinerário – Eixo de Ambiente e Saúde (nos cursos FIC) 403
- 14.5.3. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Gestão e Negócios (nos cursos FIC) 405
- 14.5.4. Base de referência ao 5º itinerário – Eixo de Controle e Processos Industriais (nos cursos FIC) 406
- 14.5.5. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Informação e Comunicação (nos cursos FIC) 408
- 14.5.6. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Infraestrutura (nos cursos FIC) 409
- 14.5.7. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Produção Alimentícia (nos cursos FIC) 410
- 14.5.8. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Produção Cultural e

Design (nos cursos FIC) 411

14.5.9. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Recursos Naturais
(nos cursos FIC) 414

14.5.10. Base de Referência à Formação Técnica Profissional do Eixo de
Segurança (nos cursos FIC) 417

14.5.11. Base de Referência ao 5º Itinerário – Eixo de Turismo, Hospitalidade
e Lazer (nos cursos FIC) 417

15. ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL 420

15.1. Educação Integral: prelúdio 421

15.2. Perspectivas de Currículo nas Escolas de Tempo Integral 423

15.3. Pressupostos Pedagógicos da Educação Integral 424

15.4. Formação Onilateral dos Sujeitos 425

15.5. Práticas e Expressões Artísticas, Corporais e Culturais como
Prática Curricular 426

15.6. Trabalho como Princípio Educativo 427

15.7. Cuidado de Si, do Outro e dos Espaços Comuns 428

15.8. A Pesquisa como Princípio Pedagógico 429

15.9. Protagonismo das Juventudes 429

15.10. Foco no Projeto de Vida dos/as Estudantes 430

15.11. Território como Locus de Aprendizado 431

15.12. Organização Curricular 433

15.12.1. Estações dos Saberes 433

15.12.2. O Que Podem Ser Estações de Saberes 434

15.12.3. Possibilidades de Trabalho nas Estações de Saberes 435

436

15.13. Organização Curricular da Educação Integral 436

15.14. Ementas dos Itinerários Formativos da Educação Integral 447

15.14.1. Linguagens e suas Tecnologias 447

15.14.2. Matemática e suas Tecnologias 452

15.14.3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias 455

15.14.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 458

15.14.5. Itinerário Integrado Transdisciplinar (na educação integral) 462

16. ENSINO MÉDIO NOTURNO 464

16.1. Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar II 466

16.1.1. Organizadores Curriculares do Itinerário Formativo

Integrado Transdisciplinar II 466

17. ENSINO MÉDIO COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA (EMITEC) 478

17.1. Itinerário Formativo Integrado do Ensino Médio com Intermediação

Tecnológica (EMITEC) 482

17.2. Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 482

18. ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 494

18.1. Aporte Normativo à Formação Continuada 495

18.2. Aspectos Importantes para a Implementação de Políticas de Formação 497

18.3. Análise de Dados e Informações e Intervenção Sistêmica 497

18.4. Reconhecimento das Trajetórias dos/as Profissionais da Educação 498

18.5. Importância e Responsabilidades das Instituições Formadoras 499

18.6. Reconhecimento Social do Trabalho em Educação nos Documentos Escolares 500

19. REFERÊNCIAS 502

19.1. Referências dos Textos Introdutórios 503

19.2. Referências - Oferta do Ensino Médio Regular 510

19.3. Referências – Linguagens e suas Tecnologias 510

19.4. Referências – Matemática e suas Tecnologias 514

19.5. Referências – Ciências da Natureza e suas Tecnologias 514

19.6. Referências – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 514

19.7. Referências – Ensino Médio Noturno 516

19.8. Referências - Educação Profissional e Tecnológica 516

19.9. Referências – Ensino Médio em Tempo Integral 524

ANEXOS 526

Anexo I 527

Anexo II 537

Anexo III 544

Anexo IV 546

Anexo V 547

Anexo VI 548

Anexo VII.

2. INTRODUÇÃO²⁵

“Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. (Geraldo Vandré)

O debate em torno do Ensino Médio brasileiro, influenciado pelos movimentos educacionais globalizados, vem ganhando projeção na pauta governamental, internacional e nacional, nos últimos anos. No Brasil, atualmente, a política curricular tem como marco o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/13, que propunha, entre outras disposições, instituir “a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013). A partir do referido PL, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) constituiu grupos de trabalho (GT) temáticos voltados para estudos dos temas centrais para a reforma do Ensino Médio brasileiro. Os GTs foram integrados pelos/as secretários/as estaduais de educação e técnicos/as dos setores responsáveis pela coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Educação das 27 (vinte e sete) Unidades Federativas (UF). Em 2014, com a sanção da Lei nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), foram aprovadas estratégias para subsidiar no cumprimento da meta 3, que estabelece: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2016). As estratégias elaboradas direcionaram as ações prioritárias estaduais para que a meta fosse cumprida, entre elas, algumas estratégias foram destinadas à reorganização curricular do Ensino Médio, a saber: institucionalização de programa nacional de renovação do ensino médio, de incentivo a práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares integrando teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte; e a definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os/as alunos/as de ensino médio que configurassem a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Neste sentido, a primeira versão da BNCC, que integrou todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, organizada em uma perspectiva de progressão das aprendizagens dos/as estudantes fora apresentada sob a forma de consulta pública à sociedade

²⁵ Esse anexo contém partes do Documento Curricular da Bahia (DCRB) que foram utilizados no presente texto.

brasileira. A segunda versão, ajustada após consulta pública, foi aperfeiçoada durante a realização dos 27 seminários estaduais da BNCC, organizados pelo Ministério da Educação (MEC). A versão final da BNCC, contemplando as três etapas da Educação Básica, seguiria para a apreciação do Conselho Nacional da Educação (CNE) e, caso aprovada, seria homologada pelo MEC. Contudo, ao final do segundo semestre de 2016, com a mudança do governo da presidente Dilma Rousseff para o governo de Michel Temer, a proposta do PL nº 6.840/13, com alterações substanciais ao texto original, se configura na Medida Provisória (MP) nº 746/16 e, em fevereiro de 2017, é aprovada, se tornando a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), sobretudo nos artigos voltados para a organização dos currículos do Ensino Médio, e, por conseguinte, fez-se necessário a elaboração de uma nova versão da BNCC

DOCUMENTO CURRICULAR DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO 24 da etapa do Ensino Médio. A nova versão da BNCC foi produzida, alinhada à Lei nº 13.415/17, e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE organizou audiências públicas nas cinco regiões da federação para subsidiar a análise do documento e, assim, a BNCC do Ensino Médio, com as contribuições dos territórios, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, em dezembro de 2018. Além da BNCC, outros normativos e documentos foram produzidos no âmbito do CNE e MEC para orientar e apoiar os sistemas, redes e instituições de ensino no processo de implementação da reforma do Ensino Médio brasileiro, tais como: Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o programa. Portaria MEC nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, que define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos. Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021, que institui o Programa Itinerários Formativos. Não obstante a legislação, ressalta-se as intencionalidades que estruturam as propostas de reformas educacionais globalizadas que operam dentro da lógica da manutenção do modo de produção capitalista. O panorama das reformas realizadas na maioria dos países da América Latina se iniciou nos anos 90, em contextos das reformas neoliberais, promulgadas pelos Estados

nacionais em distintas partes do mundo (...) por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, da avaliação e do currículo (COSTA, 2011). Os principais marcos indutores dessas reformas foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em 1993 (MALANCHEN, 2016). Além desses, outro documento de projeção internacional, a serviço do capital e crucial no movimento reformista da educação no Brasil, foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No Brasil, o documento foi publicado em 1998 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, fruto de uma parceria entre a Unesco e o Ministério da Educação (MEC). Frente a esse cenário, propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente de teorias que reforçam a ideia da escola como aparelho ideológico do estado, bem como o financiamento da educação no país é praticado por organismos internacionais. Nesse contexto, a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos. Sendo assim, deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular que está sendo tratada neste documento. Partindo da premissa de que o papel social da educação é emancipar pessoas, entende-se a educação escolar como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2013). A educação é uma atividade primordialmente humanizadora, pois é construída por mediações que caracterizam a relação estudante-professor, escola-sociedade e entre o estudante, o professor e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Somente por meio da educação o ser humano pode humanizar-se, isto é, adentrar no universo da cultura, que o permite se comunicar, desenvolver funções psíquicas superiores, planejar suas ações e revê-las à luz de novos conhecimentos adquiridos. Partimos do pressuposto de que o ser humano é um ser que tem como característica, para dar conta da sua existência, produzir o novo permanentemente, isto é, produzir a realidade objetiva, a realidade sócio-histórica, que

chamamos aqui genericamente de cultura. Por isso, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6). É importante ressaltar que apenas a reforma na política curricular para o Ensino Médio não poderá promover transformações profundas no cenário educacional e social dos/as estudantes desta etapa de ensino. As transformações mais significativas só serão possíveis quando houver a integralização entre políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos de todos/as, incluindo as políticas educacionais e políticas para as juventudes, sobretudo para as juventudes negras, que estão em um contexto de marginalização histórica no país. Nesse excerto, o que a Bahia visa, em uma perspectiva sócio-histórica, é apresentar um referencial curricular que se fundamenta em uma educação que promova o desenvolvimento do gênero humano, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sem deixar de promover a valorização e preservação de saberes e conhecimentos da cultura e tradições dos agrupamentos humanos em que vivem, nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado. Este Volume 2 do Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa do Ensino Médio retoma e aprofunda categorias já tratadas no Volume 1, como os pressupostos legais, os temas integradores, a territorialidade, o compromisso com a progressão das aprendizagens dos/das estudantes e o Projeto de Vida, considerados na transição entre o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio. Assim sendo, faz-se necessário que os/as profissionais da educação se apropriem do Volume 1 do DCRB, sobretudo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para terem conhecimento do que foi considerado para a aprendizagem dos/as estudantes. Nessa perspectiva de progressão de aprendizagens, preconizada pelas primeiras versões da BNCC antes do advento da Lei nº 13.415/17, é que os Volumes 1, 2 e 3 do DCRB buscam retomar essa premissa, estabelecendo nexos de integração entre os três volumes. Destarte, convidamos os/as profissionais da educação, estudantes, familiares e demais segmentos da sociedade civil a se apropriarem deste Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Etapa do Ensino Médio, para conhecimento das suas intencionalidades políticas e pedagógicas propostas às escolas baianas, como diretriz curricular para a formação integral dos/as estudantes.

5. EIXOS ESTRUTURANTES

Os eixos estruturantes do DCRB são pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das instituições de ensino de Educação Básica, públicas e privadas, da Bahia, visando reafirmar o compromisso do Estado com a formação integral de todos/as os/as estudantes, em uma perspectiva equânime e emancipatória, para a promoção dos direitos humanos, civis e sociais dos/as mesmos/as, para a erradicação de quaisquer formas de discriminação, práticas

preconceituosas, racistas, LGBTQIAfóbicas, machistas, misóginas e xenofóbicas, tendo como horizonte o fortalecimento permanente dos princípios republicanos de um estado democrático de direito. A abordagem dos eixos deve estar presente nas práticas docentes e nas relações interpessoais entre os/as representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar, a partir de uma proposta política e pedagógica que traz no seu bojo a apropriação dos conhecimentos científicos filosóficos, artísticos e literários como principal referência para a compreensão histórica dos fenômenos sociais e naturais, objetivando a superação dos fenômenos violentos, excludentes e discriminatórios.

5.1. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

“Animai-vos, povo bahiense, que está para chegar o tempo feliz da liberdade. O tempo em que todos seremos irmãos. O tempo em que todos seremos iguais” (Manifesto da Revolta de Búzios, 1798).

Considerando os marcos legais, Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que orientam o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, bem como as demandas históricas da sociedade civil, representadas pelo Movimento Negro em diferentes regiões do Brasil, desde a década de 1920 – Imprensa Negra, em 1930 – Frente Negra Brasileira, nos anos de 1944 – Teatro Experimental do Negro e, nos anos seguintes, na década de 1970, com o surgimento dos blocos afros na Bahia e Movimento Negro Unificado, em 1978, a década de 1990 também foi marcada pela continuidade das lutas em defesa da democracia, das ações afirmativas e pela construção de uma sociedade antirracista, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, realizada em Brasília, sendo esse um importante marco de mobilização social. Vale ressaltar que o Estado da Bahia, por meio da sua Constituição, de 5 de abril de 1989, já indicava o comprometimento com a superação do racismo estrutural, conforme disposto nos artigos do Capítulo XXIII – Do Negro: Art. 286 – A sociedade baiana é cultural e historicamente marcada pela presença da comunidade afro-brasileira, constituindo a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da Constituição Federal. Art. 287 – Com países que mantiverem política oficial de discriminação racial, o Estado não poderá: I. admitir participação, ainda que indireta, através de empresas neles sediadas, em qualquer processo licitatório da Administração Pública direta ou indireta; DOCUMENTO CURRICULAR DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO 56 II. manter intercâmbio cultural ou desportivo, através de delegações oficiais. Art. 288 – A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação

histórica da sociedade brasileira. Art. 289 – Sempre que for veiculada publicidade estadual com mais de duas pessoas, será assegurada a inclusão de uma da raça negra. Art. 290 – O dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra. A luta histórica do movimento negro e o compromisso do Estado brasileiro no reconhecimento do combate ao racismo, via educação, resultou no fortalecimento de um cenário social positivo para o alcance da justiça social e garantia dos direitos humanos. Os anos 2000 indicaram importantes avanços na sociedade brasileira e a aprovação da Lei nº 10.639/03 é um marco para a história da educação no país. A superação do racismo é uma tarefa desafiadora para uma sociedade arraigada nas desumanas e desastrosas experiências coloniais, que tende a produzir e reproduzir nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais, nas expressões racistas, nas piadas, nos olhares, gestos e atitudes, bem como nas estruturas sociais, no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na segurança pública e demais setores da sociedade. A escola não é uma instituição isolada da sociedade, o currículo não é neutro (SILVA, 2011), portanto, sujeitos em processo de ensino e aprendizagem também produzem e/ou reproduzem contradições históricas, sociais, raciais e econômicas. Indubitavelmente, a compreensão da promoção de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades das crianças, jovens e adultos, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como: pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas do Movimento Mulherismo Africana, Feminismo e Negros, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas. Também é importante considerar o Decreto Estadual nº 16.320/2015 – Década Internacional Afrodescendente que, em seu art. 1º, institui, no âmbito do Estado da Bahia, a Década Estadual Afrodescendente, iniciando em 1º de janeiro de 2015, em consonância com a Década Internacional de Povos Afrodescendentes, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, com o objetivo de promover o respeito, proteção e cumprimento dos direitos humanos da população negra, com a promoção da igualdade racial e a eliminação do racismo e todas as formas de discriminação. Outro importante documento legal que devemos considerar como um dos instrumentos para a implementação da educação antirracista é a Lei nº 13.182 de 6 de junho de 2014, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, o qual prevê, no seu art. 26, que a Secretaria da Educação procederá à apuração administrativa das ocorrências de racismo, discriminação racial, intolerância religiosa no âmbito das unidades do Sistema Estadual de Ensino, através de estruturas administrativas especificamente criadas para este fim, em articulação com a Rede e

o Centro de Referência de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa, que prestará apoio social, psicológico e jurídico específico às pessoas negras atingidas, com prioridade no atendimento de crianças e adolescentes negros. Compreendendo o percurso histórico que justifica uma prática pedagógica antirracista, apresentada com base nas pesquisas de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1986), Sales Augusto (2005 e 2014), Ana Célia da Silva (1995), Maria de Lourdes Siqueira (2006), Nilma Lino Gomes (2017), Vanda Machado (2019), entre outros/as pesquisadores/as do campo da educação das relações étnico-raciais, é imprescindível a construção coletiva da Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em observância à Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs, em regulamentação à Lei nº 10.639/03, que altera a LDB nº 9.394/96, nos artigos 26-A, 79-A e 79-B. No bojo dessas diretrizes para implementação e implantação das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, as principais demandas, atualmente, são: a formação de professores/as e a produção de materiais pedagógicos. Todavia, é importante ressaltar que tais desafios são postos, também, à gestão escolar e à comunidade escolar, que são convidadas a desconstruir imaginários preconceituosos, produzir materiais e conhecer outras narrativas sobre a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. É consenso entre os educadores/as brasileiros/as o reconhecimento de que a promoção de uma educação antirracista e a implementação das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 não são legislações impostas de forma arbitrária ao currículo, pois ela é resultado de uma demanda legítima e histórica da sociedade civil, educadores, professores, estudantes, pesquisadores acadêmicos, militantes, governos e sujeitos negros, não negros, indígenas de diferentes filiações, orientações e experiências religiosas, preocupados com um projeto de sociedade equânime para todos e todas. É importante pontuar que, além da vasta produção em âmbito nacional e internacional, o Estado da Bahia é referência no ensino da história da cultura afro-brasileira e africana, portanto, podemos citar as experiências pedagógicas dos blocos afros na Bahia, as experiências já desenvolvidas por professores/as da Rede Estadual de Ensino e pesquisadores/as das nossas universidades estaduais. A pesquisa desenvolvida por Nilma Lino Gomes em 2012, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Unesco, intitulada “Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola”, apresentou importantes iniciativas no Estado da Bahia. Essa pesquisa identificou, também, a desinformação ou desconhecimento da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos documentos que a orientam. A literatura consolidada aponta possibilidades diversas; no entanto, chamamos a atenção para quatro aspectos fundamentais que não podem ser ignorados

no Referencial Curricular da Bahia: Os marcos legais e a luta histórica do movimento negro a) formulação de conceitos e de epistemologias educacionais que questionem o eurocentrismo e a educação hegemônica que homogeneiza os nossos estudantes; b) a revisão crítica e criteriosa dos recursos pedagógicos, e c) a ampliação de diálogos transnacionais e diaspóricos para pensar a educação para as relações étnico-raciais. Muitos outros pontos são relevantes para o Referencial Curricular da Bahia, e alguns deles estão descritos nas ementas, na perspectiva de referenciar os/as profissionais da educação na sua prática em sala de aula e na vida com essa agenda histórica, necessária, humanitária e de suma relevância. Porém, reconhecendo as limitações textuais, indicamos bibliografias e relembramos que não há receitas, mas sim um campo de estudo consolidado e complexo, além de uma vasta possibilidade de recursos e oportunidades para fortalecimento desse percurso, em busca de uma educação libertadora e comprometida com a desconstrução do imaginário racista e segregacionista. Reconhecendo que a história educacional da Bahia já acumula exemplos de conquistas importantes na luta antirracista, reforçamos que os/as profissionais da educação dos sistemas de ensino do Estado e de todas as pessoas preocupadas e comprometidas com a agenda global da educação antirracista têm como compromisso articular experiências e conteúdos curriculares sobre a História Africana, Afro-brasileira e Indígena, reconhecendo, também, as histórias dos povos europeus como marcos fundamentais para a constituição do nosso país. Esse processo deve ocorrer nas escolas de forma respeitosa, transversal, transdisciplinar e democrática, levando sempre em consideração as realidades e especificidades das instituições de ensino e os conhecimentos que os/as estudantes já trazem de suas vivências na família e na comunidade, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Dessa forma, convidamos os/as profissionais da educação do Estado da Bahia para a construção coletiva de uma educação antirracista, democrática e equânime, tendo em vista a necessidade de relações pautadas nos direitos humanos universais, na Constituição Federal, nos documentos legais que orientam a educação nacional e a educação no estado da Bahia, bem como os compromissos globais estabelecidos, como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, na qual o Estado brasileiro comprometeu-se com a agenda da diversidade. O reconhecimento da importância da atuação dos/as professores/as neste processo está previsto no Plano de Educação do Estado da Bahia PEE (2016-2026), regulamentado pela Lei Estadual nº. 13.559, de 11 de maio de 2016, na Meta 15 e Estratégia 15.8, visando consolidar ações de natureza interinstitucional que reforcem os objetivos da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08,

com inclusão curricular dos objetos de conhecimento a que se referem essas leis, em articulação com os sistemas de Educação Básica.

5.2 EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E PARA A DIVERSIDADE

O cenário educacional brasileiro passa por significativas mudanças no que se refere às políticas públicas. A diversidade na educação é uma demanda importante e que desponta no cenário das políticas públicas educacionais sobretudo para fazer cumprir o direito à educação de qualidade social para todas as pessoas. Uma dessas políticas educacionais estruturantes é o currículo, pois, a partir dele, são declarados os valores e conhecimentos que determinado sistema, rede ou instituição de ensino pretende conduzir numa proposta de formação de pessoas. Mas, para considerar a diversidade no contexto do “currículo vivo” das escolas, faz-se necessário compreender diversidade, que, segundo Nilma Lino Gomes, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2008). A escola é, em sua essência, um local diverso, de corpos, de identidades, de pertencimentos étnico-raciais, de gerações, de saberes singulares e diversos. Tal ambiente envolve uma variedade cultural apresentada não apenas por diversos formatos linguísticos, mas também por diversas demonstrações de tradições, crenças, culturas, valores, posicionamentos políticos, expressões, orientações afetivo-sexuais, identidades de gênero, sexualidades e etnias variadas. Uma educação que versa acerca da diversidade tem como base, ainda, o respeito às suas municipalidades, expressas no cotidiano escolar. Sendo assim, é muito importante que os/as educadores/as busquem por práticas educativas que valorizem e promovam a cultura e os aspectos identitários dos municípios que integram os Territórios de Identidade do Estado, “suas características geoambientais e socioambientais, bem como com a sociedade, a história, a cultura, a economia” (BAHIA, 2019). Dessa forma, a escola preservará as “histórias, memórias e identidades da história local nas diferentes temporalidades” (BAHIA, 2019), e tais memórias e identidades locais podem ser contextualizadas para aprendizagem de outros conteúdos curriculares. As diretrizes apresentadas neste eixo mostram que as políticas públicas implementadas no Estado da Bahia podem impulsionar e promover a construção de uma escola mais plural. A implementação na rede estadual de elementos como rodas discursivas e demais

práticas pedagógicas que sejam inclusivas vão auxiliar os profissionais de educação que atuam na educação básica – seja em escolas públicas ou privadas do Estado – a compreender que incluir pessoas diferentes no cotidiano escolar é, também, um ato de respeito. Contribuir com e para a aceitação do/a aluno/a de uma forma que seja construtiva para estes/estas tem como objetivo, ainda, fazer valer o que descreve a Constituição de 1988 no art. 3º, que discorre sobre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I. Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II. Garantir o desenvolvimento nacional; III. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV. Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

DOCUMENTO CURRICULAR DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

O debate de questões que envolvem a diversidade e os direitos humanos, como as relações étnico-raciais, as diversidades religiosas – em especial, as oriundas de matrizes africanas e afro-brasileiras –, os povos indígenas, os povos ciganos, as pessoas com deficiências (PCD), as identidades de gênero e sexualidades, bem como o enfrentamento a todas as formas de violência e de discriminação a todos os grupos sociais considerados minoritários devem ser pauta ou abordados de forma contextualizada na elaboração de atividades pedagógicas que atravessam, interseccionam, promovam e possibilitam novas formas de pensar e vivenciar a educação para a diversidade nas instituições de ensino, de forma leve e que não provoque sofrimento a esses grupos. As dimensões supramencionadas, que tratam da diversidade humana, presente em todos os espaços sociais, são contempladas pelo conceito de supralegalidade do ordenamento jurídico brasileiro, conforme ressalta a estratégia 2.12 do Plano Estadual de Educação (PEE) – Lei nº 13.559/2016: estimular que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento transversal pelos professores, bem como pelas Instituições de Ensino Superior nos currículos de graduação, respeitando os Direitos Humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro (Bahia, 2016). No campo da diversidade de gênero e sexualidades, outro normativo recente que reforça a atuação dos/as educadores/as sobre a questão é a publicação da Resolução CEE-BA nº 45/2020, que dispõe sobre Educação das Relações de Gêneros e Sexualidades, a ser observada pelas instituições públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, conforme o art. 2º da referida resolução, que tem como princípios: I. Dignidade humana; II. Laicidade da educação; III. Educação democrática; IV. A equidade de gênero; V. Reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade de gênero e sexualidade; VI. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; VII. Transversalidade e contextualização do conhecimento. Neste

eixo estruturante do DCRB, a centralidade do currículo na educação para as relações étnico-raciais é reforçada a partir da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, que trata da inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, bem como da aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, que insere os estudos da História e Cultura Indígena nos currículos das escolas. A importância dos povos africanos e indígenas deve constituir a “espinha dorsal” para a organização curricular e orientar as práticas pedagógicas das escolas do Estado. Faz-se necessário considerar a história da ancestralidade africana e indígena evidenciando as contribuições desses povos nos mais diversos campos do conhecimento e do saber, suas estratégias de resistência e todas as conquistas realizadas ao longo do processo de construção do país.

EIXOS ESTRUTURANTES

61 O Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia (Lei nº 13.182, de 6 de junho de 2014), em seu art. 25, dispõe que o Estado adotará ações para assegurar a qualidade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas unidades do Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino, em conformidade com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando a estrutura e os meios necessários à sua efetivação, inclusive no que se refere à formação permanente de educadores, realização de campanhas e disponibilização de material didático específico, no contexto de um conjunto de ações integradas com o combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas (BAHIA, 2014). Um outro aspecto importante dentro deste eixo é promover diálogos com as multiplicidades das denominações religiosas presentes nas escolas, considerando que o Estado brasileiro é laico, objetivando a convivência respeitosa entre as pessoas, conforme dispõe o inciso VI do art. 5º da Constituição, que diz: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988). Também o art. 4º do Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia (Lei nº 13.182, de 6 de junho de 2014) dispõe que é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e valores religiosos e culturais (BAHIA, 2014). Destarte, a Unesco se refere à diversidade cultural como necessária para a conceituação do gênero humano, como a diversidade biológica o é para a natureza. Constituindo, assim, um patrimônio comum da humanidade e que deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações

presentes e futuras. Deste modo, os/as alunos/as são a expressão do futuro que queremos e, para isso, é necessário que, no presente, trabalhemos uma educação na e para a diversidade, valorizando e respeitando a integridade do singular humano nas mais distintas formas de expressões que possam surgir e, mesmo que não saibamos “dar” nome a “estas” determinadas situações, que possamos estar abertos e abertas a aprender e apreender a fazer um espaço educativo melhor. Assim, a educação na e para a diversidade deve vislumbrar um lugar em meio à dinâmica social, promovendo trocas de experiências, diálogos, rodas de conversas, planejamentos pedagógicos, a partir das realidades existentes no “chão” da escola, envolvendo os/as atores/atrizes da educação e toda esta nova emergência dos conceitos sobre: as pluralidades, multiplicidades, variedades, diferenças e heterogeneidade da tradição, que se contrapõem aos novos modelos apresentados nas diversas formas de interpretar a nossa existência.

TEMAS INTEGRADORES DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL

6.2. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE O presente texto é um convite aos profissionais da educação para uma reflexão sobre o tema integrador Educação para a Diversidade. Presença marcante nas práticas e ambientes sociais, sobretudo na contemporaneidade, e não diferente nos territórios escolares. A escola, entre outros espaços sociais, é um território onde a diversidade humana é temática latente, candente, entremeada por contornos áridos e práticas sociais contraditórias e muitas vezes tensionadas. Ela tende a reafirmar predileções histórico-culturais, veladas ou declaradas, de valores, atitudes e conhecimentos, ditos socialmente aceitáveis ou “politicamente corretos”. Segundo Costa: A diversidade tem ligação estreita com igualdade, um dos princípios do estado democrático. Portanto, em educação, é fundamental que os profissionais tenham condições para reconhecer a heterogeneidade social e o direito que todos têm, mediante a equidade no tratamento dos diferentes grupos sociais. A equidade revela que a diferença entre os diversos grupos sociais não deveria comprometer a igualdade de direitos, pois as diferenças não podem se converter em desigualdades (COSTA, 2014, p. 5). Compreende-se que a escola não é um espaço social neutro. Ela precisa exercer e legitimar o seu papel político-pedagógico, objetivando acolher os conhecimentos tradicionais advindos dos sujeitos que integram a comunidade escolar, em especial os estudantes; garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, aos conhecimentos científicos, historicamente construídos pela humanidade, independente de raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, geração ou situação socioeconômica, e promover a produção de novos conhecimentos advindos do entrelaçamento dos primeiros. O alcance dos objetivos acima contribui para mudanças de paradigmas enraizados pela cultura hegemônica, numa perspectiva

da construção de uma sociedade plenamente democrática, na qual todos os cidadãos exerçam, conscientemente, seus direitos e deveres, com vistas ao bem comum, na convivência respeitosa, harmônica e solidária para e com todos. A Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, de 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, no parágrafo 3º, art. 43, capítulo 1, define como componentes integrantes dos PPPs: A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. A “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” também está prevista como uma das diretrizes do PNE (2014). No PEE (BAHIA, 2016), a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” também é uma das diretrizes do documento. O “respeito às diversidades” é mencionado nas Metas 2 e 3, nas seguintes estratégias do documento: [...] 2.16 estimular que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento transversal pelos professores, bem como pelas Instituições de Ensino Superior nos currículos de graduação, respeitando os Direitos Humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro; [...] 3.22 assegurar, por meio de normativa do Conselho Estadual de Educação, que o respeito às diversidades seja objeto de tratamento didático-pedagógico transversal no desenvolvimento dos currículos das escolas de Ensino Médio, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância, à luz do conceito de supralegalidade presente no ordenamento jurídico brasileiro (BRASIL, 2016). A escola precisa se constituir como espaço promotor de afetos, curiosidade, criatividade, sonhos, produção e fruição da arte, da cultura e da ciência, inovação, solidariedade, saúde, autonomia, cidadania, acolhimento, inclusão e felicidade, cumprindo assim o seu papel de formar cidadãos integrais e integrados, livres, criativos, críticos, autônomos e responsáveis.

Uma comunidade escolar participativa, consciente e engajada na construção da escola democrática dificilmente estará desatenta, passiva, neutra, reprodutora das práticas sociais que existem fora dos seus muros, ou seja, atravessada por omissões, exclusões, discriminações, preconceitos de todas as naturezas e por todo tipo de abusos e violação de direitos. É na escola que está a real possibilidade para a instauração de uma nova sociabilidade democrática, e ela na verdade já o faz de forma intencional ou não, por meio das manifestações dos “Outros

Sujeitos”, ao criarem “Outras Pedagogias”, conforme destacado por Arroyo (2014): Na pluralidade de ações coletivas, de organizações populares, de trabalhadores da educação, da saúde, dos campos e periferias, nas lutas dos diversos movimentos sociais. Seus(suas) filhos(as) se fazem presentes nas escolas e universidades, nas ruas, no movimento adolescente/juvenil. São os outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro saber educativo. Para se manifestar privilegiam ações. Ações coletivas na diversidade, de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra, ao teto, ao território, à identidade, à orientação sexual, ao conhecimento, à memória e à cultura, à saúde, à educação e à dignidade, à justiça, à igualdade, às diferenças. Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais (ARROYO, 2014, p. 37-38). A problematização e o confronto das situações e práticas discriminatórias devem estar previstos nos PPPs, currículos e ações pedagógicas, intencionais e planejados pelo coletivo da escola, de forma a promover a igualdade de direitos e o cumprimento dos deveres de toda a comunidade. Com isso, o que se pretende é o fortalecimento da autoestima e das identidades dos sujeitos, promovendo o sentimento de pertencimento e a fruição das liberdades individuais e coletivas, contribuindo para a melhoria da frequência e do rendimento dos estudantes e da redução do abandono e da evasão escolar. Caso esses elementos não estejam previstos na ação educativa, podem contribuir para o aumento da indisciplina, baixo rendimento escolar, abandono e evasão, potencializando fenômenos/violências da contemporaneidade, tais como: bullying, cyberbullying, depressão, automutilação e tentativas de suicídio ou suicídio. No intuito de fazer-se cumprir frente à retumbante diversidade dos grupamentos humanos e do multiculturalismo baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, artefato socioeducacional materializado pelos anseios dos diversos “atores curriculantes” (SIDNEI, 2018), sobretudo dos “Outros Sujeitos” (ARROYO, 2014), traz a Educação para a Diversidade como tema integrador, a ser considerado nos currículos e nas práticas escolares baianas, de forma adequada às necessidades dos estudantes que integram as etapas e modalidades da Educação Básica, visando auxiliar a comunidade escolar na (des) construção de preconceitos, atitudes, valores e práticas sociais discriminatórias e estereotipadas, a partir dos vieses da Educação das Relações de Gênero e Sexualidade e da Educação das Relações s Étnico-Raciais.

6.2.2. Educação para as Relações Étnico-Raciais

As temáticas concernentes à Educação para as Relações Étnico-raciais demandam uma abordagem enfática no Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade urgente do enfrentamento ao racismo

estrutural que caracteriza a sociedade brasileira e baiana. A pluralidade sociocultural na Bahia é bastante expressiva e muito simbólica para o contexto nacional, uma vez que foi neste estado que a história do Brasil começou. Essa diversidade, oriunda dos povos precursores desta nação, indígenas, portugueses e africanos, recebeu ao longo da história novos sotaques e contornos culturais dos imigrantes e descendentes de europeus, africanos, asiáticos, latino-americanos, ciganos, entre outros. Diante desse fato, seria coerente e legítimo que a coexistência desses povos, bem como as suas tradições culturais, dos seus ancestrais e descendentes, convivesse harmônica e pacificamente em respeito e igualdade de oportunidades. Ou seja, vivendo efetivamente a famigerada “democracia racial”. No entanto, não é isso o que se observa, No Brasil, após quase quatrocentos anos de escravidão, o Estado Republicano não estabeleceu um projeto de reparação para os povos ‘libertos’ e alijados de acesso a direitos, no sentido de garantir as condições mínimas de inserção social, como acesso à terra, à moradia, à educação e à saúde. Tampouco houve o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural desses povos; dessa forma, a identidade nacional tornou-se frágil, existindo, até os dias de hoje, a intolerância e desrespeito à diversidade. Não houve uma preocupação em se construir um conceito de povo, uma identidade nacional e tampouco de garantir aos trabalhadores acesso a direitos, mesmo os mais elementares como alimentação e moradia (DISTRITO FEDERAL, 2010). Na contemporaneidade, os números das desigualdades, exclusão e violações de direitos desses povos estão expressos, diuturnamente, nas mais diversas mídias de comunicação do país e do mundo. Ao fazer um recorte, as estatísticas das desigualdades vivenciadas pela população negra, por exemplo, que perfaz 54% da população brasileira (IBGE, 2017), verificamos números alarmantes. Segundo o Atlas da Violência (2017), elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no que diz respeito às vítimas de mortes violentas no país, “os homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. A população negra corresponde à maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios”. É no Brasil, também, que está abrigada a quarta maior população prisional do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia. São 622 mil brasileiros privados de liberdade, cerca de mais de 300 presos para cada 100 mil habitantes. Desses, 61,6% são pretos e pardos, revela o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen). Já no que se refere ao rendimento médio dos trabalhadores, os negros recebem 1,5 mil reais ante 2,7 mil do que recebe o trabalhador branco, foi o que revelou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) – 2017. Outro levantamento realizado foi o da ONG Todos Pela Educação, que evidenciou que 76% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio,

frente a 62% dos jovens negros matriculados nesta mesma etapa⁴. Isso significa dizer que jovens negros entre 15 e 17 anos ou estão matriculados no Ensino Fundamental, em situação de distorção idade/ano e série, ou estão fora da escola. Essas desproporções nas estatísticas dos indicadores sociais entre brancos e negros se revela também no acesso, rendimento escolar e permanência na Educação Básica; no acesso e permanência no Ensino Superior; na produção científica, literária e artística, entre outras. Elas também aparecem na relação entre brancos e outros grupos étnicos e raciais, como os indígenas e ciganos. E tendem, ainda, a se repetir nas intersecções de identidades sociais como mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, entre outras. Os valores, atitudes e práticas que envolvem as questões étnico-raciais na sociedade brasileira e baiana não diferentemente se fazem presentes na comunidade e no contexto escolar. Demarcadas pelo preconceito, discriminações, racismo, machismo, sexismo, LGBTQIAfobia e xenofobia, a todos os grupos sociais que ali convivem e que fogem às intersecções das identidades sociais, histórica e culturalmente validadas e valoradas pela sociedade brasileira, o gênero masculino, a tez branca e as religiões cristãs. Na busca pelo combate às violações de direitos e o (re)conhecimento das reais contribuições desses povos na constituição social do país, diversos normativos legais vigentes no Brasil e na Bahia foram sancionados, a exemplo da LDBEN/96, o Estatuto da Igualdade Racial/2010, o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religião no Estado da Bahia/2014, o PNE/2014 e o PEE/2016. Esses normativos abordaram o respeito à diversidade e aos direitos humanos e a redução das desigualdades étnico-raciais em seus textos. Contudo, a partir das lutas dos movimentos sociais, as leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 foram sancionadas como formas mais contundentes para o rompimento das fronteiras do preconceito étnico e racial partindo da escola. Essas leis versam sobre a inclusão nos currículos das Redes de Ensino da Educação Básica da obrigatoriedade dos estudos da “História e Cultura Afro-Brasileira” e dos estudos da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente. Sobre a Lei nº 10.639/03, Pinheiro e Rosa se posicionam da seguinte forma: Entendemos que a lei é importante para assegurar que, em um país que se intitula o ‘paraíso da democracia racial’, as escolas discutam a história de nossos ancestrais africanos a partir de uma ótica diferente daquela apresentada pelo colonizador, mas conferindo direito a voz às pessoas que efetivamente construíram esse país, objetiva e subjetivamente, por meio de seu trabalho, da socialização da sua cultura e dos seus conhecimentos.⁵ (PINHEIRO; ROSA, 2018). O “lugar de fala”⁶, da expressão e manifestação dessas “minorias”, com tonalidades de pele, texturas dos cabelos, religiões e culturas diversas, precisa ser considerado na elaboração e na materialização dos currículos. A partir disso, a execução de ações e estratégias didático-pedagógicas de valorização e (re)conhecimento das

produções culturais, científicas, literárias e tecnológicas africanas, afro-brasileira, indígenas, dos povos itinerantes, como os ciganos, entre outros grupos sociais que transitam o universo escolar. Segundo Silva, “é necessário haver descolonização didática” (SILVA apud PIRES et al., 2018). Ainda segundo Pires et al. (2018), “as estratégias que buscam emergir mudanças político-didático-pedagógicas que trazem à tona questionamentos e, sobretudo, reflexões a partir de saberes voltados às identidades, alteridade, inter e multiculturalidade”.

Diante do exposto, é imprescindível que a diversidade humana seja vista como subsídio para a formação dos estudantes, uma vez que a escola, como instituição democrática, deve atuar na desconstrução de todos os estereótipos arraigados nas práticas educacionais e sociais. Toda a produção cultural, literária, científica e tecnológica africana, indígena, dos povos itinerantes, entre outros, precisa ser considerada de forma estruturante nos currículos escolares, e não de uma forma vazia, caricatural e/ou pontual. O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, dessa forma, constitui-se em uma referência para que as unidades escolares tratem a Educação para as Relações Étnico-Raciais na perspectiva de incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, compreendendo a dinâmica da ação educativa como prioritária para eliminar as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades.

11.1.4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une. Milton Santos O mundo está interconectado e a história se torna global: eis os efeitos da hegemonia da técnica e do mercado. Com sociedades, ideologias e culturas em contato e em choque, uma parte do senso comum supõe ainda que as Humanidades não teriam mais tanto espaço, uma vez que a necessidade do mundo moderno seria a objetividade e a lógica produtiva. Ledo engano, pois as tecnologias, por mais desenvolvidas, e os modos de vida, por mais sofisticados, solicitam cada vez mais intensamente uma humanização das relações, uma capacidade de ligação de ideias, uma reflexão crítica sobre a avalanche de informações, uma consciência sobre os efeitos humanos sobre a Terra. Assim, não adianta nós, enquanto comunidades industriais, apenas produzirmos exponencialmente, é preciso questionar o quanto e de que modo; não adianta nós, enquanto operadores de uma grande máquina cada vez mais abstrata e digital, somente trabalharmos e ganharmos, porque é preciso dar um sentido para o que se constrói e edificar ainda uma direção coletiva para nossos destinos; não adianta só atendermos todos ao ritmo acelerado da vida moderna se esquecermos de viver em comunidade e de compartilharmos significados de vida. Quanto mais parece que as Ciências Humanas se

dissipam, mais elas se fazem necessárias. Os/as jovens, em seu desenvolvimento, tendem a elaborar questionamentos sobre o mundo e sobre si mesmos, o que viabiliza a compreensão de novas temáticas, olhares e conceitos. É fundamental para a identificação autônoma dos pontos positivos e negativos presentes nas estruturas sociais e nas representações de mundo. Deste modo, nessa etapa de aprendizagem, as temáticas abordadas em disciplinas como Filosofia e Sociologia, tal como a complexificação da leitura em História e Geografia, propõem o objetivo de um olhar mais crítico acerca do mundo, do seu grupo social e a partir da alteridade, formando uma visão reflexiva sobre o lugar a que se pertence. Durante o Ensino Médio, os/as jovens passam por um processo de aprimoramento das suas ideias, hábitos e formas de articulação das informações e dos conhecimentos. A BNCC, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, traz a proposta de ampliar e aprimorar a compreensão de mundo e a criticidade do educando, inicialmente desenvolvidas no Ensino Fundamental. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possui o grande desafio de desenvolver a capacidade dos/as estudantes de estabelecer diálogos com outros indivíduos, grupos sociais, culturas e opiniões variadas, a fim de construir uma sociedade igualitária. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de habilidades para que os componentes curriculares dessa área forneçam ferramentas e metodologias para uma formação mais coesa, com um sentido mais humano e compreensivo ao universo juvenil. Para se fazer valer, existem conceitos primordiais para a área, e os elementares são o espaço e o tempo, pois nos permitem localizar, comparar e analisar as diferenças que ocorrem no mundo e, assim, comparar e compreender as diversas formas de sociedade, culturas, formação e conhecimento nas suas especificidades. A definição do tempo e de lugar, na medida espacial/territorial e histórica que os intelectuais das diversas áreas se encontram, é um desafio. O tempo é a condição da História, é um dos pilares da Filosofia, atravessa a Geografia e ganha várias dimensões na Sociologia. O espaço, por sua vez, está associado aos objetos de movimento, movimentos das sociedades, dos grupos sociais, da natureza, como propõe o intelectual Milton Santos (2006). A cultura, formada por práticas e costumes de um determinado grupo social, permite compreender as formas de comunicação, vestimentas, costumes e hábitos. Em uma sociedade onde o contato entre culturas distintas é uma constante, o aprendizado sobre os processos socioculturais e o incentivo ao respeito à diversidade fazem-se necessários para a produção de um conhecimento igualitário e para a formação da cidadania dos indivíduos. Com o apanhado de conceitos, sejam eles sociais, culturais e científicos, está a ética, a ser discutida no Ensino Médio. É comum ver o/a jovem dialogar sobre respeito, carinho, afetividade e compreensão. Desse modo, a ética propõe uma defesa do hábito da boa conduta, respeito ao próximo, convívio com as realidades de diferentes

povos, em diferentes tempos históricos. Assim, encontramos caminhos que interligam as disciplinas, ao mesmo tempo em que mantêm suas especificidades e necessidades. Quando desenvolvemos um currículo, não podemos deixar de pensar em identidade, o lugar ao qual pertencemos, a nossa sociedade e, quando falamos disso, está explícito o nosso território. O Ensino Médio tem como sua completude estar de acordo com as questões regionais, sejam elas de formas de trabalho, conhecimento, linguagem, identidade e origem. Sendo assim, deve possibilitar aos estudantes compreender os processos identitários atravessados pelo território, permitindo a busca sobre o seu lugar no mundo, tendo a chance de mudarem o lugar onde habitam, que é a Bahia em sua pluralidade de macro territórios, a exemplo da contemplação da Lei Ordinária nº 13.572/2016, de fomento ao desenvolvimento do semiárido, vinculando-se à promoção de sua cultura e da educação em seu território. Dessa forma, pensamos os objetos do conhecimento a partir também de nosso lugar. O que significa passar pelos tópicos de disciplinas tão abrangentes, com uma rica tradição, desde o nosso território, com as identidades que compõem o nosso estado? A Geografia e a História não podem mirar apenas em sua universalidade de conceitos e em uma rigidez clássica de narrativas - também precisam passar pelos diferentes discursos e paisagens que nos tocam. A Sociologia, como é do seu fundamento, precisa estar atenta ao que cerca esta vivência social. A Filosofia, na busca do saber, não pode perder o que o nosso povo construiu como sabedoria. Essa é a relação que se forma entre o conhecimento curricular e a tradição do conhecimento, produzindo possibilidades reais de apropriação pelos educandos em sua vida cotidiana.

FILOSOFIA Uma escola que promova a integração entre as áreas do conhecimento e o diálogo entre os integrantes de sua comunidade não pode prescindir da Filosofia. Com a alcunha de “mãe de todas as ciências”, a disciplina não é apenas a origem do modo como definimos e repensamos o conhecimento, é também o ponto de encontro com as diversas formas de compreensão do mundo, a contribuir com um suporte de conceitos e um espaço aberto do discurso público, cultural e científico. As questões que sustentam os saberes sobre a realidade e a condição humana interessam à atividade filosófica e nela podem se completar, advenham elas da Química, da Biologia, da História ou da Religião, pois os problemas fundamentais da nossa vivência interligam os interesses e as formas do saber, isto é, entender o nosso lugar no real enquanto humanos. Sendo a escola o território de promoção, interação e criação dessas questões para o pensamento, também há de ter a Filosofia como uma de suas grandes aliadas e como um espaço de discussão comum. Com o Novo Ensino Médio, a meta de uma prática pedagógica de fato interdisciplinar e comunitária precisa ser muito mais aprofundada. A escola – e este é um desejo de passagem do mundo das ideias para a prática transformadora – precisa

ser uma comunidade, seja de seus agentes em diálogo e colaboração, seja de seus conteúdos de aprendizagem em conexão, em um desenvolvimento a um só tempo epistemológico e político. Aristóteles, ao definir o ser humano como um animal racional, utilizou a palavra grega *logos*, que originou traduções como fala, razão, lógica. Nesse sentido, o ser humano é um animal que fala, e fala somente porque existe outro. Por isso, Hannah Arendt (2010), ao relembrar a colocação aristotélica, complementa que o pensador grego não separava o “animal racional” do “animal político”, pois este ser, que somos nós, pensa porque pensa com outros e se expressa porque está comprometido com a sua comunidade. Pensar, assim, vale-se de um exercício para além do aperfeiçoamento individual em possuir um intelecto desenvolvida; trata-se de uma organização e de um manejo de caminhos e maneiras de ser, de crer e de participar do mundo como se apresenta. O conhecimento formulado pelas áreas em geral busca um caminho político, na medida em que constroem o espaço público de fala e de linguagem para o pensamento compartilhável. A escola, ambiente de interação entre os resultados possíveis e os problemas suscitados por essas formas de conhecimento, assume também o compromisso de desenvolver os atos de pensamento, de fala e de escuta para uma comunidade geral e pública. Nessa dimensão, as disciplinas devem se pensar em um caráter formativo e integrado, de tal maneira que os conteúdos passem de uma multiplicidade sem elos para uma construção afim e com sentido embaçador, narrativo. Eis o que poderíamos chamar de sabedoria. Tal como é recomendado desde Sócrates, o conhecimento busca a sabedoria, vê na variação de temas, de possibilidades, princípios que fundamentam e que se conectam a ideias maiores. O sábio, a que almeja o filósofo na raiz de sua busca, não é quem sabe tudo, e sim quem interliga pontos essenciais daquilo que vê e consegue conhecer a si mesmo naquilo que descobre. Para um currículo de Filosofia, procuramos oferecer interações contemporâneas entre as especificidades da disciplina e outras áreas, entre o popular e o clássico, entre as pautas de emancipação de hoje e de antes. Reflexão, crítica, autonomia e compreensão tornam-se substantivos em busca de um verbo, entendimentos que visam à atividade em aula para que possam ser instrumentos para além dela. A Filosofia, a partir de sua tradição e daquilo que ficou de fora do canônico, com seus conceitos e sua vocação interdisciplinar, suscita considerações sobre o cotidiano e sobre o universal em um só ponto. A sabedoria está no início e no fim, na compreensão do senso comum, nos ditados da cultura do semiárido, nos contos orais e ancestrais do Recôncavo ou da Zona da Mata baiana, nos debates da lei e da administração pública em Salvador etc., e prossegue como uma investigação, em múltiplas linguagens. Os assuntos próprios da disciplina, sugeridos no interior de uma disciplina com pelo menos 2.600 anos de idade, priorizam a colaboração com o processo educativo para cada educando em formação de vida, na relação

entre identidade, território e pertencimento, e com as competências que visam à investigação científica, à ética, às representações de identidade e à criticidade política. Eis o que nos parece uma síntese possível da colaboração da Filosofia na BNCC nacional e competências para as Ciências Humanas: combinar a investigação do conhecimento com o entendimento político e o autoconhecimento ético, em uma triangulação dinâmica. Por todas essas razões, acreditamos que os temas filosóficos, para a organização curricular, formem blocos de convite ao pensamento em suas diversas dimensões, da cognitiva à ética, da discursiva à imaginativa, sem que se percam indicações históricas de certos debates e de certos autores. Dentro dos temas, aparecem os problemas e as questões cujas respostas são tentadas até hoje por toda a comunidade da Filosofia. Se confrontarmos as metodologias do ensino de Filosofia entre histórica ou temática ou problemática, como colocou Silvio Gallo (2012), podemos extrair de cadauma delas uma possibilidade real de currículo: inserir na História da Filosofia uma narrativa temática, que faça sentido enquanto um problema real a ser resolvido. Sem necessariamente precisar impor uma cronologia e imputar à Filosofia um encadeamento falso de uma ideia se ampliando na ideia seguinte, como se fosse a cronologia de uma ciência exata, é discernível trabalhar uma linha do tempo pelos debates que suscitem. Por exemplo, se nos perguntamos como é a conciliação entre fé e razão e de qual modo proposições religiosas interferem nas leis, a Filosofia na Idade Média se torna um convite à reflexão, e o mesmo se dá com a leitura de René Descartes para nos colocarmos sobre o papel da ciência no mundo, no Brasil, na Bahia. Os/as estudantes podem ser implicados nessas formulações sobre o sujeito do conhecimento, sobre os limites da linguagem, sobre o certo e o errado, sobre a fé e a razão, sobre a natureza humana e sua organização política, sobre o que faz algo belo, quando também ganham o acesso aos instrumentos e métodos da atividade filosófica. Nesse ponto, inserções de textos filosóficos – trechos de obras, ensaios, entrevistas, quando possível – tornam-se fontes potentes de aprimoramento de leitura, como requer o documento da Base Nacional, e ainda pontes de ligação para o pensamento. Fazer educandos/as conhecerem autores da Filosofia não é um vício acadêmico; trata-se de oferecer pessoas com quem eles possam conversar sobre suas questões e dúvidas, em uma consulta silenciosa com amigos que surgem nas palavras de um texto. A Filosofia é, nos dizeres de João Carlos Salles, a “guardiã do conceito”, e atravessar seus muitos caminhos é adquirir um respeito e uma insígnia pelo conhecimento em seu todo. A educação, assim, não apenas acolhe a Filosofia, mas ela se torna uma das condições da educação. GEOGRAFIA É papel da Geografia, para além de conhecer o espaço, sensibilizar os sujeitos para um caminho de protagonismo eticamente responsável, a partir das interações socioespaciais. Outrossim, ela pode e deve ser um meio para a reflexão sobre a ação humana

em todas as suas dimensões, considerando que, uma vez de posse de tais conhecimentos, é possível usá-los tanto para a dominação quanto para a libertação. É importante que seja para a libertação. Yves Lacoste (1988), geógrafo e geopolítico francês, enfatiza uma marca do caráter sociopolítico dessa ciência, trazendo à tona a sua potencialidade de desmascarar realidades e promover atos de combate, de formação e de transformação. Deve preocupar-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender como ocorrem os processos formadores desse espaço que é constantemente ocupado e modificado pela sociedade. Assim, entende-se que a geografia é um instrumento de poder para aqueles que se apropriam dos seus conhecimentos. A Geografia deve ser capaz de reunir instrumentos de análises e de práticas sociais que, no exercício da cidadania, trazem questionamentos sobre as formas de ordenação e ocupação territorial e desdobramentos nas paisagens. Assim, deve haver o direito à educação, à saúde, acesso e exploração consciente da terra, preservação da biodiversidade e da qualidade ambiental, necessidade da sustentabilidade cultural e natural. A tarefa é deveras grande, porém imprescindível. Como indica Milton Santos (2006), a menor descrição que se pode fazer de uma parte da terra também é uma descrição política. Não dá para falar em nada sem falar de política, sobretudo hoje, quando os instrumentos de poder se aperfeiçoaram. Esta afirmativa legitima o papel da Geografia, cujo estudo é pautado nas relações sociais econômicas e políticas. Quando refletimos sobre as questões do ensino da Geografia, somos convidados a pensar nas indagações que envolvem a prática deste componente curricular, submergimos no caráter teórico-metodológico desse campo do conhecimento a fim de tecermos considerações contemporâneas, pois acredita-se que a Geografia deva buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões, das relações de produção que nela se desenvolvem, a exemplo das populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas, que perecem a partir do modelo de apropriação que a sociedade faz da natureza, num processo contínuo de capitalização do espaço. Ademais, a Geografia, dentro do processo educativo, deve desenvolver-se a partir de práticas que vinculem o educando/a com a transformação dos seus espaços e suas territorialidades. A partir de tais pressupostos, há aqui um convite no sentido de que a Geografia possa ser trabalhada de forma a instrumentalizar os/as estudantes para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações. Os/as estudantes precisam alicerçar-se em compreensões sobre o espaço. Esta posição procura dar conta da compreensão da vida refletida sobre os diferentes sujeitos, protagonistas responsáveis pelas transformações. No Brasil e na Bahia, as cartografias sociais podem ser usadas como ferramentas na perspectiva do reconhecimento das contradições, dos conflitos sociais, e avaliar criticamente e constantemente as diferentes formas de apropriação e de organização do espaço

estabelecidas pelos grupos sociais e, de preferência, quando desejar e/ou entender necessário, buscar mecanismos de intervenção. Num contexto de globalização e relações líquidas (Bauman, 1999), e sabendo que os processos geográficos são bastante dinâmicos, é importante frisar a demanda de novas competências e habilidades no cotidiano dos/as estudantes que excedam meras descrições ou memorizações, mas que discutam as necessidades, inclusive locais, que podem partir do seu bairro e/ou cidade para o mundo. São diligências que emergem constantemente na atualidade que podem ser promovidas, a partir de práticas pedagógicas ativas, e que harmonizam também com a pedagogia histórico-crítica. As competências de Geografia a serem trabalhadas no Ensino Médio priorizam a formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de fazer interferências sociais com base em fatos e informações confiáveis do seu local e do mundo que contribuam para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Devem, ainda, exercitar a curiosidade intelectual a partir de abordagens próprias das ciências e das investigações científicas, com base nos conhecimentos geográficos trilhados pelas categorias fundamentais da área, como Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho. A ciência geográfica dialoga e articula-se com História, Filosofia e Sociologia, assim como também com as demais áreas do conhecimento, alinhando-se com um dos alicerces da BNCC, que é a interdisciplinaridade, visto que o objeto de estudo (espaço geográfico) desta ciência é indissociável da formação social. Ademais, almeja-se priorizar tais interações na construção dos saberes e práticas de forma integrada. Assim, os objetos de conhecimento dialogam com as relações entre espaço e sociedade, regionalização, demografia, geopolítica, entre outros, que são fomentadas nas habilidades propostas na BNCC. Convém, ainda, lembrar a importância de algumas percepções básicas da Geografia, como lugar, região, paisagem, território e territorialidade, articulando-as com outros importantes temas que norteiam e ampliam a análise geográfica, como técnica e tecnologia, relações no mundo do trabalho, regionalização, cultura, povos e nações, natureza, sociedade e meio ambiente, a fim de entender as diversas concepções de mundo e as transformações da sociedade. Neste componente curricular, o comportamento pragmático dos/as estudantes precisa ser trabalhado a partir de temas que exigem reflexões direcionadas para práticas tanto na escala local quanto global. A identificação e a busca de soluções de problemas acabam incentivando, cada vez mais, a participação destes sujeitos e da comunidade e ajudam a diminuir o sentimento de impotência, que está desmotivando a sociedade como um todo a participar do exercício da cidadania que, nesta perspectiva, dialoga com Paulo Freire, buscando compreender a importância de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (Freire, 1996). Sendo assim, entende-se que é nesta perspectiva que se fomenta

aprendizagens ativas que apontem para a formação de sujeitos críticos, autônomos, conscientes a respeito do eu e do outro no hoje e, principalmente, no amanhã. Diante disso, há que se dar ênfase a propostas pedagógicas com ações que se harmonizem com práticas interdisciplinares, percorrendo um leque de possibilidades na área da educação. Interdisciplinaridade que pode, inclusive, ser trabalhada com as disciplinas eletivas. Cabe ao docente estar atento para o fato de que a percepção espacial de cada sujeito ou sociedade é o reflexo, inclusive, das relações afetivas e de referências socioculturais. Estimular, manter a curiosidade e o interesse dos/as educandos/ as pelas comunidades tradicionais e formação do território brasileiro deve ser a prioridade dos docentes e um desafio obstinado para a escola. Dermeval Saviani (1997, p. 48), em seu livro *Escola e Democracia*, é categórico ao afirmar: “[...] o embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos, é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”. O que o autor propõe, a partir da pedagogia histórico-crítica, é a necessidade de repensar as metodologias a fim de surgir o momento da antítese em direção a uma síntese, no sentido de que se torne possível a transmissão de conteúdos científicos sem que sejam “conteudistas”, com teor fragmentado, mas que preparem os/as estudantes para responderem os desafios do presente e do futuro. Convém ratificar que o maior triunfo do/da educador/a é a vitória interna, em que ele/a acredita e tem prazer no seu ofício dia a dia e ciente de que estará contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, ética, inclusiva, sustentável, democrática, responsável e solidária. Estes atributos são priorizados no desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC, que tem como premissa a formação integral dos sujeitos.

HISTÓRIA Qual o papel do componente de História na escola atual de Ensino Médio, tendo em vista a diversidade dos/as educandos e do território baiano? Foi essa questão que motivou a escrita dos referenciais curriculares de História. A educação pública se tornou um direito do cidadão com a Revolução Francesa e foi sendo conquistada em cada lugar por meio de luta popular democrática. Sem dúvida, o nosso grande marco da história recente é a Constituição Cidadã de 1988. A escola é parte do processo de formação humana geral, sendo responsável pela educação formal. Esta, por sua vez, precisa garantir o desenvolvimento de uma consciência crítica do/a educando/a perante a realidade social, bem como os meios para se inserir no mundo do trabalho atual e/ou continuar os estudos no nível superior. Bloch (1976), um dos fundadores da História Nova, que criticou os métodos historiográficos positivistas, considera a disciplina como a ciência que analisa as relações dos homens nas mais diversas instâncias através do tempo. Sendo a experiência do presente a matéria-prima que levanta certas inquietações para a formulação de questionamentos sobre o passado, sob esta ótica, a História é atualíssima. Desse

modo, o ensino do componente demanda um campo de estudo que desenvolve a orientação temporal tal como a construção da consciência histórica, como também a compreensão dos interesses que motivam os sujeitos históricos e o pensamento crítico. Vivemos em um mundo globalizado, caracterizado pela instantaneidade da comunicação e da integração dos processos produtivos e econômicos em escala global. Já está em curso a quarta revolução industrial, com o desenvolvimento de tecnologias de grande impacto, como a internet de altíssima velocidade, inteligência artificial, nanotecnologia, robôs etc. Tais mudanças colocam problemas éticos jamais enfrentados pela humanidade. Diante desse bombardeio de informações, faz-se necessário municiar os/as estudantes de ferramentas para transformar essas informações em conhecimento. A produção historiográfica, a partir do século XX, tem contribuições importantes para a análise de documentos que pode ser utilizada em sala, a fim de que os jovens tornem-se leitores/as capazes de identificar as intenções dos/as diversos/as atores/ atrizes sociais no processo de produção e distribuição do conteúdo das diversas mídias, atentando-se para as disputas entre a monopolização e a democratização destes espaços. É necessário que a escola subsidie meios para a expressão crítica das juventudes, por meio de textos científicos, expressões artísticas e utilização de variadas mídias, pautando-se no respeito às diferenças. Nestes tempos, convivemos com velhos e novos problemas. Produz-se como nunca, mas a relação social capitalista não permite que todos acessem tal riqueza; gera-se, então, um contingente, cada vez maior, de pessoas marginalizadas do sistema. A problemática ambiental está na ordem do dia. Desde a Revolução Industrial, poluem-se rios e o ar, destroem-se florestas em ritmo acelerado. Convive-se com drástico aumento de temperatura que está gerando uma série de alterações climáticas que tendem a atingir mais fortemente os pobres. Ora, se não for pela História e pelas disciplinas da área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, de que modo as juventudes vão conseguir conectar as suas vivências desses fenômenos a processos sociais mais amplos e conseguir dar uma explicação racional aos mesmos? Ou transformar as realidades adversas em que estão inseridos? Thompson (1981) expôs que a construção do conhecimento histórico se dá na conexão de fatos a fenômenos e destes aos processos mais amplos, cabendo ao historiador analisá-los, tendo em vista a noção de totalidade, amparados por uma teoria e conceitos que dão sentido ao objeto, como capitalismo, luta de classes, poder político. O Ensino Médio de História não deve servir apenas para revisar os conteúdos já trabalhados no Fundamental II, mas, sobretudo, para aprofundar e expandir a compreensão dos processos históricos, desenvolver a compreensão teórico-metodológica e aperfeiçoar a capacidade de utilizar conceitos. Vivemos em uma sociedade extremamente desigual e estratificada segundo noções de raça, gênero, origem territorial e acesso ao poder. A pedagogia

histórico-crítica coloca que é direito do educando acessar o conhecimento artístico, científico e filosófico sistematizado pela humanidade por meio de sua experiência social. No caso do componente curricular apresentado, trata-se da transmissão do conhecimento construído pela historiografia. Só é possível uma explicação coerente do nosso presente nos debruçando sobre o passado. A partir do conhecimento histórico, podemos observar que a escravidão foi um dos fatos mais marcantes da nossa história e o seu término não significou a garantia da cidadania plena da população negra, que luta por ela até hoje. Veremos como se constituiu a família patriarcal e a inserção dos interesses particulares no Estado. É possível perceber, ainda, como o desigual desenvolvimento capitalista gerou disparidades e hierarquias entre os territórios, além de um preconceito particular com as populações camponesas e comunidades tradicionais, como indígenas e remanescentes de quilombos. O nosso passado baiano longínquo e recente, por sua vez, pode nos dar exemplos de tradição de resistência popular, com os indígenas, os conjurados de 1798, os/as escravizados/as malês de 1835, na região do Recôncavo, o povo sertanejo de Canudos e do cangaço, enfrentando os desafios de viver no semiárido na Primeira República, os/as trabalhadores/as sindicalizados/as da região do cacau da década de 1950, os sem-terra da Nova República etc. Estas experiências servem para pensarmos no patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2003), ao advogar que a educação deve ter papel transformador da realidade do oprimido. Por falar em oprimido, é sempre bom perceber os “de baixo” e sua lógica, tendo o cuidado de não reproduzir o senso comum difundido pelas elites que tendem a tratá-los como inferiores, sem cultura ou meros objetos. O historiador baiano João Reis (1989), especialista em escravidão, mostra em suas pesquisas que o escravizado é um sujeito histórico, possuidor da capacidade de analisar sua realidade e optar conscientemente entre o conflito com o sistema ou a negociação de condições mais favoráveis diante da impossibilidade de reverter o jogo. Levemos esta reflexão para outros contextos. A corrente historiográfica advinda das discussões da Escola dos Annales, e chamada História Vista de Baixo, traz discussões interessantes para analisar os processos históricos elencados acima, pois essa perspectiva aponta os equívocos de se reproduzir o senso comum difundido pelas elites, que circula e é amplamente reproduzido pela sociedade, de que os homens e mulheres mais pobres, trabalhadores/ as tanto do campo quanto da cidade são inferiores, sem cultura ou meros objetos. Principalmente os estudos de E. P. Thompson (1987) e Jim Sharpe (1992) mostram o potencial transformador dos oprimidos ou dos “de baixo”. Em relação ao organizador curricular, sua elaboração foi pensada tendo em vista as mudanças trazidas pela BNCC e a Lei nº 13.415/17, que altera a LDB e traz uma nova estrutura para o Ensino Médio. De todo modo, acreditamos que os principais processos históricos foram contemplados e o/a professor/a, no

ção da escola, tem a competência para escolher a melhor forma de abordá-los de acordo com seus educandos/as e com os recursos disponíveis. A partir de tal reestruturação, o/a professor/a pode e até deve observar conteúdos, competências e habilidades que podem ser mais bem tratados e desenvolvidos por disciplinas dos itinerários formativos. Procuramos abarcar algum processo histórico de cada macrorregião da Bahia e o/a professor/a saberá se deve trabalhá-los na totalidade ou selecionar os mais relevantes para sua realidade, assim como aprofundar sua própria história regional por meio da disciplina da Base Comum, do itinerário formativo de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas ou dos itinerários formativos integrados. Em relação ao Brasil do século XX, foi dado um peso maior na ditadura civil-militar (1964-85) e na Nova República por trazerem questões ainda vivas no debate sociopolítico atual. Além dos conteúdos, esta grade traz as competências gerais e da área, bem como as habilidades de tais competências. As competências devem ser entendidas como a capacidade de mobilizar saberes e habilidades para a resolução de determinadas problemáticas. Cabe ao professor/a elaborar metodologias que garantam acesso ao conteúdo e a instrumentalização do/a educando/a. Acreditamos que mudanças para qualificar ainda mais nossa escola pública podem se iniciar por uma consistente e qualificada elaboração de currículo, que precisa estar associada a outros fatores, como formação de professores, melhoria das condições estruturais e garantia de novos equipamentos para as escolas e valorização profissional. Assim, pensamos que este pode ser um dos passos em direção da nossa incansável batalha por uma escola pública de qualidade a todas e todos.

SOCIOLOGIA

A Sociologia é um componente curricular que compõe a área do conhecimento das Ciências Humanas. Nasceu entre o final do século XIX e início do século XX e, por isso, sua história e trajetória são marcadas pelo desenvolvimento da sociedade moderna, urbana e industrial. Deste modo, a transformação da vida social em objeto sociológico é um fenômeno da modernidade, e a produção dos saberes decorrente deste fenômeno deve ser compreendida, portanto, como uma demanda da própria sociedade moderna secularizada. É possível estabelecer tendências e interesses distintos para cada corrente de pensamento incluída na história da Sociologia. Tais distinções correspondem a propósitos específicos de cada autor ou perspectiva teórica, sendo possível classificar as diversas interpretações de acordo com os objetivos ora ocultos, ora expressos das teorias. Não se pretende propor um currículo que seja seletivo quanto à inclusão ou exclusão de teorias, interpretações e pesquisas sociológicas a partir de suas manifestações em espectros políticos. Contudo, a neutralidade axiológica já foi definida pelo clássico Max Weber como sendo um exercício intelectual ideal típico necessário ao fazer científico, mas não como uma condição para o sociólogo, uma vez que as subjetividades dos agentes de uma

pesquisa interagem entre si, fundindo observador e observado. Assim, reconhecemos que a funcionalidade do saber sociológico está relacionada à capacidade de aplicação que lhe foi legada quando os teóricos clássicos conceberam o que estudar, o que compreender e o que fazer a partir da disciplina. Em outras palavras, a Sociologia inspira perícia na análise dos fatores da coesão social se lemos Durkheim, refaz o que tomamos por sociedade enquanto realidade objetiva quando lemos Weber e integra o que ficou à margem no processo histórico de alienação quando interpretamos Marx, porque a relação que une os objetivos políticos (não necessariamente partidários) aos cognitivos de dada interpretação sociológica é o que comprova a própria aplicabilidade desta disciplina. O recorte de um olhar denuncia a própria “natureza” de ser particular que é a realidade social. É que a razão de ser do aprendizado na Sociologia reside na capacidade desta ciência de instigar a reflexão sobre as práticas sociais. A consciência sobre a reificação do mundo torna-se, assim, o produto de uma consciência sociológica capaz de desnaturalizar os processos históricos e sociais. Neste sentido, o produto do conhecimento sociológico alimenta a construção de uma cidadania agente, amparado e fundamentado numa legislação comprometida com o caráter humanista e progressista da formação na Educação Básica. A história da Sociologia no currículo do Ensino Médio no Brasil inicia com a Lei nº 9.394/96, em seu art. 36, § 1º, III, que dispõe sobre a necessidade dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia para a formação cidadã, e se consolida com a Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. As demandas da contemporaneidade em relação às premissas humanistas que norteiam valores éticos e morais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva colocam para a Sociologia a tarefa de discutir modelos econômicos desgastados, padrões de produção e consumo inviáveis para a conservação de recursos naturais e humanos, bem como outras questões relativas ao constante fluxo de transformações do mundo social. Esta discussão tem, portanto, como principal objetivo garantir na formação de estudantes do Ensino Médio compreensões da força das macroestruturas sobre a dinâmica social; perceber a historicidade e reversibilidade das próprias estruturas sociais; avaliar o mundo que o cerca com um olhar crítico, assumindo sua subjetividade e demandas próprias. O esforço para garantir esses objetivos de aprendizagem se traduziu no organizador curricular do componente, preservando referências aos clássicos da disciplina, agregando contribuições teóricas, conceituais e empíricas para o debate sociológico significativo e relevante para o tempo atual. A tendência ora tomada pelo Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino da Bahia está alinhada à Base Nacional Comum Curricular, ainda que a transcenda propondo que a flexibilização do currículo não subtraia a aquisição do conhecimento historicamente acumulado. A escolha da pedagogia histórico-crítica, cujo

referencial é a pedagogia de Dermeval Saviani, se dá pela busca da construção das mudanças do currículo referencial da Bahia com um horizonte para a educação em seu sentido integral, considerando as nuances do processo de formação escolar e de construção do conhecimento, de modo que o teórico ganhe sentido cognitivo uma vez, mostrando- -se prático, vivencial e com significado para o estudante em sua jornada de formação e de inserção na sociedade. As habilidades e competências organizadas pela BNCC enunciam a aquisição de conhecimentos cujo domínio perpassa o estudo de objetos sociológicos, tanto no âmbito do mundo do trabalho quanto no universo sociocultural ou do campo das relações sociais de interação e das instituições e papéis sociais. A metodologia do componente de Sociologia para o Ensino Médio deve se apropriar dos recursos disponíveis para se referir às múltiplas linguagens que figuram atualmente no processo didático, de modo que permitam ao estudante participar do ensino-aprendizagem com protagonismo, diante das novas tecnologias educacionais. Considerando a diversidade temática e teórica da disciplina, os métodos de abordagem dos conceitos e interpretações devem transparecer o caráter polifônico do discurso sociológico, tanto quanto se mostra diversa étnico-racial, sexual, cultural, geracional e regionalmente a extensão do corpo estudantil ao qual atende a Rede Estadual. Por isso, o exercício da leitura crítica e dialógica fundamenta o tipo de abordagem aqui recomendada. As sequências didáticas devem traduzir a distribuição do saber sociológico – em seus campos de pesquisa, marcos teóricos e metodologias – de forma contextualizada e correspondente às transformações históricas da disciplina, bem como da própria sociedade. Contudo, não se deve tomar a divisão projetada como refratária aos possíveis desdobramentos do contexto vivido, pois sempre que necessário haverá espaço para integrar uma mesma discussão com base em mais de um referencial teórico e em todos os níveis do Ensino Médio, desde que o recorte proposto seja pertinente para a formação da cidadania e fortalecimento da democracia. Assim, para cumprir objetivos como o de familiarizar o estudante com problemas sociológicos, propõe-se exercitar a análise da realidade social, oportunizando o debate interdisciplinar e estimulando a leitura e a produção textual nas mais variadas linguagens. A avaliação precisa estar atenta às metodologias ativas. Deste modo, os critérios avaliativos observam a aquisição de habilidades como compreender as particularidades dos fenômenos humanos e de suas determinações, demonstrar autonomia para formular um olhar crítico, dominar os significados de conceitos políticos chave para a construção da cidadania e da democracia, distinguir e avaliar papéis referentes aos distintos atores sociais e políticos, conectar aspectos culturais e ideológicos às perspectivas de realidade social e de interesses políticos, compreender as lógicas que orientam as novas configurações sociais, atentando para as transformações do mundo do trabalho, da relação espaço-tempo, da

família e de outras instituições sociais. A escola segue sendo desafiada a assumir o papel de educar, a despeito do efeito contrastante que o cerceamento econômico, cultural e político produz sobre a educação. Bourdieu e Passeron (2018) demarcaram o campo da Sociologia da Educação quando observaram a herança cultural como fator de hierarquização social e o sistema de ensino modulado por essas distinções de status cultural, reproduzindo as desigualdades na escola e na universidade. O diálogo que foi aberto em torno da instituição escola alinhou em um mesmo nível de importância a discussão, tanto pedagógica sobre as didáticas de ensino e os conteúdos curriculares quanto socioantropológica sobre as implicações culturais, políticas e econômicas da dinâmica escolar de integração social. Esse diálogo entre o pedagógico e o sociológico no papel da escola aponta para uma vontade de superar o caráter de reprodução das desigualdades sociais para a vontade de construir uma escola democrática com seu acesso universal. A escola precisa ser inclusiva, atender a especificidades plurais, integrar e acolher a diversidade com o espírito da alteridade. É isso que o universalismo do projeto democrático de sociedade e de educação exige ao ensino de Sociologia.

