



**Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC**

*Hybridism and disputes over the definition of High School in the Curriculum of Sergipe: analyzing translations of the BNCC*

Clívio Pimentel Júnior  
**Universidade Federal de Sergipe (UFSE)**  
Aracaju-Brasil

**Resumo**

O trabalho discute de que modo a tradução contextual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio do Currículo de Sergipe, participa das disputas políticas pela definição do Ensino Médio no estado. Por meio de uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista, recorre a noções de hibridismo e tradução na interpretação das maneiras pelas quais o Currículo de Sergipe buscou adequar-se ao fenômeno da reforma das políticas públicas de currículo baseadas em padrões de aprendizagem, em curso no Brasil, ao traduzir a BNCC no estado. O argumento é o de que o Currículo de Sergipe, ainda que maciçamente orquestrado sob a égide da racionalidade neoliberal, disputou definições em torno do Ensino Médio hibridizando perspectivas curriculares ligadas a bases tradicionais, construtivistas, críticas e pós-críticas, revelando níveis variados de adesão/resistência teórica e política ao funcionamento da norma prescritiva da BNCC.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Currículo de Sergipe; Políticas de Currículo.

**Abstract**

The work discusses how the contextual translation of the Brazilian National Curriculum (BNCC), through the Curriculum of Sergipe, participates in the political disputes for the definition of High School in the state. From a poststructuralist epistemological perspective, the article draws on notions of hybridity and translation to interpret how the Curriculum of Sergipe sought to adapt to the ongoing reform of public curriculum policies based on learning standards in Brazil, by translating the BNCC into the state. The argument is that the Curriculum of Sergipe, although massively orchestrated under the aegis of neoliberal rationality, challenged definitions surrounding high school education by hybridizing curricular perspectives linked to traditional, constructivist, critical, and post-critical frameworks, revealing varying levels of theoretical and political adherence to/resistance with the BNCC's prescriptive norm.

**Keywords:** Brazilian National Curriculum; Curriculum of Sergipe; Curriculum Policies.

## **1. Situando a discussão**

Este trabalho investiga a tradução das políticas públicas de currículo expressa na BNCC, a partir da materialização nos currículos estaduais, explorando o modo como representam politicamente suas demandas à formação escolar. Trata-se de esforços desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa *Discursos e Representações no Currículo de Sergipe: atuações, políticas e sentidos em disputa*, por mim coordenado, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe<sup>i</sup>. Mais especificamente, focaliza o caso do Currículo de Sergipe e sua participação nas disputas pela definição do Ensino Médio (doravante, EM), desenvolvendo o argumento de que as traduções contextuais da BNCC nos estados brasileiros, com níveis distintos de intensidade em adesão às diretrizes nacionais (Paula; Silva, 2021), operam por hibridismo de perspectivas curriculares (Lopes, 2005; Garduño; Honorato, 2024) fomentando aproximações, distanciamentos, tensões e, quiçá, escapes político-pedagógicos à política padrão nacional.

De certa maneira, o trabalho contribui para uma das vertentes dos estudos das políticas educacionais que diz respeito aos esforços teóricos e analíticos voltados ao entendimento das traduções locais dos movimentos globais de tecnologias padronizadas nas políticas curriculares, aprofundando a compreensão da mediação e dos efeitos em contextos específicos (Ball, 2014). Tal aposta, no entanto, não significa assumir uma perspectiva de análise presa a uma localidade particular, como se a localidade fosse uma unidade sociológica apartada dos movimentos globais e internacionais de circulação e mobilidade de políticas. Trata-se, diferentemente, de voltar-se aos esforços estratégicos de realçar as nuances, as condições culturais de realização, aquilo que faz diferir nos contextos, amplificando o olhar às peculiaridades de funcionamento do poder nas políticas curriculares do tipo padrão (Ball, 2001; 2014), visibilizando suas transfigurações locais, assim como sua incapacidade de controle total e suturação dos contextos (Macedo, 2014; Butler, 2017).

A partir dos estudos de Ball (2001; 2014), Macedo (2014), Ball, Maguire e Braun (2016), Hypólito (2019), Oliveira (2019), entre outros, o fenômeno de emergência e implantação de políticas educacionais padronizadas de currículo, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, pode ser entendido como parte de um movimento internacional, difuso e cosmopolita, marcado por formas gerencialistas e eficientistas de gestão pública, articulados e hegemonizados por agentes públicos e privados (inter)nacionais diversos, dentre os quais a OCDE, o Banco Mundial, os especialistas de conglomerados financeiros, fundações sociais

de bancos privados, fundações filantrópicas internacionais, empreendedores de políticas, entre outros. A presença desses atores políticos, como era de se esperar, marca uma relação de forças na articulação de demandas políticas à educação de maneira a exacerbar a linguagem empresarializada de administração da formação, de mensuração e controle da aprendizagem no currículo, de prescrição e responsabilização da prática docente, de empreendedorismo das vidas estudantis e governamentalidade neoliberal (Ball, 2014; Oliveira, 2019; Pimentel-Júnior, 2023).

Trata-se de um fenômeno sociopolítico mais amplo de reformulação das formas de governança na educação marcado por entendimentos de uma Nova Gestão Pública<sup>ii</sup> caracterizados pela aposta, de uma forma geral, em um “acento na racionalização das atividades profissionais (via processos de padronização), um princípio de prestação de contas e um controle de desempenhos” (Dupriez; Cattonar, 2019, p. 153) da docência e das práticas curriculares, produzindo uma linguagem cientificista e objetivista, baseada em evidências demonstradas, para a docência e a escolarização. Uma linguagem que, como aprendemos com Laclau e Mouffe (2015) e Hall (2016), entre muitos outros, em uma perspectiva discursiva pós-estruturalista, não pode ser entendida de forma neutra, mas como representações políticas que buscam dizer a verdade da educação de uma específica maneira, criar e produzir sentidos àquilo que descreve na linguagem.

É nesse contexto teórico e epistemológico das políticas educacionais e de currículo que busco fazer uma análise dos currículos estaduais, focalizando o Currículo de Sergipe. Ao realçar tal contexto teórico-interpretativo neste trabalho, ainda que buscando nuances outras nas traduções contextuais da BNCC e suas definições do EM, não o faço para afirmar uma espécie de “suavização” do poder exercido pela política curricular do tipo padrão de aprendizagem em seu funcionamento, tampouco para evidenciar o “espaço à diferença” que tal tipo de norma permite em suas concessões, embora esses aspectos já sejam sintomáticos do próprio ato de poder envolvido nesse tipo de tecnologia de política curricular. Diferentemente, busco dar destaque aos desafios universalistas da política curricular que se quer apaziguada em todo e qualquer contexto, argumentando que, também nas traduções estaduais, podem ocorrer processos de negociações políticas que tensionam suas diretrizes. Processos de negociações políticas que, com intensidades e graus de adesão/resistência/liberdade variados e incontroláveis, nem bons, nem maus, nem neutros,

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

inevitavelmente estão a operar em processos tradutórios de políticas educacionais em circulação, em qualquer contexto de significação e produção de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A respeito de iniciativas de pesquisa voltadas ao entendimento das negociações políticas em torno da definição do EM na BNCC e outras propostas curriculares estaduais, destaco alguns trabalhos. Seja por meio dos estudos de Mercês e Carmo (2024), voltados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, seja por meio dos estudos de Santos (2021), voltados ao EM, acerca do Currículo Bahia, é evidente a negociação política na tradução da BNCC no estado baiano. Por meio de ambos os estudos, constata-se não apenas o hibridismo de perspectivas curriculares nos textos das políticas, que transitam entre perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, com alguns acenos ao multiculturalismo crítico e a noções de territorialidade e cotidiano, como, também, as redes políticas de influência atuantes na consolidação do Currículo Bahia, produzindo sentidos à formação estudantil do estado marcados pela visão neoliberal (Oliveira, 2019; Santos, 2021).

Realçando outras nuances de tradução da BNCC para o EM nos estados, sobretudo a atuação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) no contexto de aprovação do currículo do EM da Paraíba, o trabalho de Silva, Batista e Leal (2024) aponta as assimetrias de poder envolvidas nas tecnologias de gestão e atuação do ProBNCC junto às comissões do estado, produzindo mais alinhamento do currículo do estado nordestino ao documento nacional comum. Já o Trabalho de Gomides e Souza-Júnior (2021), por sua vez, destacam as peculiaridades organizacionais do currículo do EM paraibano, em detrimento do paulista e do nacional, realçando algumas aproximações e distanciamento à norma nacional, sobretudo no teor de adesão às teorizações críticas do campo curricular, por meio da explicitação de uma concepção de currículo e formação mais humana e crítica.

No contexto do estado de Santa Catarina, Thiesen (2021, p. 1) defende que o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio faz “eficientemente sua tarefa institucional/normativa, acolhendo a lógica da política curricular nacional, com alguma manifestação de crítica e resistência oriundas especialmente dos espaços da academia e sindical”, reforçando o caráter de alinhamento do estado ao currículo nacional, ao tempo em que institui alguns escapes teóricos provenientes de demandas de movimentos críticos à lógica homogeneizante (im)posta. Por fim, a concepção de sujeito empreendedor de si nas disputas pela definição da formação no EM no estado de Minas Gerais é objeto de

investigação de Gonçalves e Silva (2024) no Currículo Referência de Minas Gerais. Ao focalizarem a perspectiva da educação integral e da educação profissional e tecnológica, os autores defendem que o currículo mineiro se encontra fartamente alinhado à concepção neoliberal do sujeito empreendedor de si, responsável em sua autonomia pelo seu projeto de futuro, ainda que faça pequenos acenos a concepções críticas de formação integral das correntes pedagógicas histórico-críticas.

O conjunto desses estudos mostra que traduções contextuais da BNCC estão a ocorrer, apesar ou por conta de sua linguagem universalista padronizada, nos mais diversos textos de políticas estaduais. Ao lado dessas iniciativas investigativas, busco compreender as perspectivas formativas do EM dispostas no Currículo de Sergipe. Para tanto, exploro, inicialmente, as teorias de hibridismo e tradução que informam este trabalho. Em seguida, passo a analisar as perspectivas curriculares e formativas do Currículo de Sergipe voltado ao EM, destacando suas políticas de escolarização voltadas a essa etapa da Educação Básica. Por fim, caminho para a defesa do argumento de que o Currículo de Sergipe acompanhou o movimento de hibridismo curricular similar aos outros estados brasileiros na instituição de suas políticas voltadas ao EM, ainda que maciçamente alinhado à norma homogeneizante de currículo da BNCC.

## **2. Tradução e Hibridismo nas Políticas de Currículo**

Em minhas pesquisas, venho desenvolvendo a ideia de tradução nas políticas de currículo a partir da teorização combinada dos registros pós-críticos de Ball, Maguire e Braun (2016), ao lado do registro desconstrucionista (Derrida, 1985; 2001), apoiado, ainda, em registros curriculares pós-estruturais (Lopes; Macedo, 2011; Lopes; Cunha; Costa 2013). A partir da combinação dessas perspectivas, tenho entendido que as operações de tradução das políticas, em qualquer escala e contexto de ocorrência, são sempre processos complexos de significação que envolvem demandas diversas e imprevisíveis, provenientes dos mais diferentes atores políticos, na produção, leitura e interpretação das políticas. Os estudos em tradução vêm amplificando nossa percepção crítica para o entendimento de que a linguagem importa, o discurso importa, a cultura e a representação política importam, e todas elas constituem e são constituídas em meio a relações de poder que circunscrevem aquilo que pode ser dito, reconhecido e significado, ou não, nas políticas curriculares.

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

Não à toa, as pesquisas voltadas aos estudos discursivos e etnográficos de políticas educacionais, tanto nos contextos dos textos quanto nos contextos das práticas educacionais escolares (Ball, 2001; Ball 2014), vêm sinalizando para a importância de compreender as tecnologias de poder envolvidas nas disputas pela definição da política (seja na definição do texto, seja na prática nas escolas). Isto é, essas pesquisas vêm sinalizando para a importância de buscar compreender os aparatos de disciplinarização e controle, tanto do texto das políticas quanto das formas de entendê-lo e praticá-lo em uma determinada situação escolar, reivindicando a dimensão política desse processo, sobretudo na definição daquilo que pode, ou não, ser dito/traduzido/praticado (Pimentel-Júnior, 2021).

Especificamente nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), a tradução adquire um sentido de investigação da prática escolar com vistas a entender como as políticas são atuadas nas escolas, “ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Para eles, ao olhar com rigor e levar os contextos educacionais a sério<sup>iii</sup>, as traduções escolares envolvem sempre interpretações de interpretações de políticas. Trata-se de um jogo complexo, com atores políticos diversos, em que “a liberdade de interpretação varie de política para política em relação aos aparatos de poder em que estão estabelecidos e dentro dos limites e das possibilidades do contexto” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Os pesquisadores distinguem, inclusive, heurísticamente, a interpretação da política da tradução da política, colocando que a tradução “está mais próxima às linguagens da prática, [sendo] um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69). Tais aspectos permitem complexificar sobremaneira a forma como entendemos a chegada de políticas nas escolas, desfazendo anseios de uma pura e simples implementação.

Ainda que complexificada em diversos aspectos, a noção de Ball de tradução, ao colocá-la como uma ferramenta útil para entender a atuação com políticas nas escolas, pode nos fazer pensar em uma separação entre currículo prescrito e currículo em ação, gerando impasses em um registro discursivo e pós-estrutural do currículo<sup>iv</sup> (Lopes; Macedo, 2011). A entrada e a combinação do referencial desconstrucionista da tradução com o do hibridismo cultural, por sua vez, permitem avançar no sentido de borrar fronteiras que tentam delimitar os sentidos do currículo nessas diferentes vias e suportes de expressão, amplificando o potencial heurístico das investigações de políticas de currículo.

Assim como Ottoni (2005), venho entendendo a tradução nos estudos derridianos como prática da diferença, como produção incessante e dispersiva de sentidos nas relações significativas com textos, contextos e vidas. De acordo com ele, a tradução pode ser entendida como a própria operação da desconstrução, sempre já aí, em todo e qualquer texto, uma vez que o texto requisita a diferença para ser lido. Assim, podemos entender que “a tradução não vem em adição, como um acidente adicionado a uma substância completa; ela é o que o texto original demanda; [...] se a tradução está endividada ao original, é porque já o original está endividado à tradução por vir” (Derrida, 1985, p. 153).

Nessa passagem, podemos entender que Derrida (1985) estabelece uma relação constitutiva entre leitura e tradução de modo incontornável, marcando uma multiplicidade irreduzível da significação em relação a qualquer significado supostamente original e único. O diferir, o transbordamento da significação, o endividamento ao outro torna-se um suplemento incontrolável e inevitável, porque a leitura já o requisita como constitutivo do seu processo de tradução. Nesse aspecto, defendo que operar com a tradução na compreensão das políticas de currículo, e sua circulação nos mais distintos espaços e tempos educacionais, permite fraturar qualquer horizonte interpretativo que busca apresentar uma formalização exhaustiva de um sentido único, de uma forma correta de compreender qualquer texto.

Assim, podemos compreender que as traduções da BNCC nos estados e no Currículo de Sergipe, por exemplo, ainda que dinamizada por todas as tecnologias de poder envolvidas na disciplinarização da interpretação e dos modos de significar a política nos contextos, no sentido de viabilizar uma leitura alinhada à política nacional, são processos sempre dispersivos e disseminativos de sentidos. Esse transbordamento constitutivo e compulsório do sentido nas traduções não quer dizer, evitando uma possível leitura romantizada desses processos, que isso torna menos importante a tarefa de investigar os discursos e representações políticas dos textos, tampouco o modo como chegam e são lidos em localidades mais específicas. A circulação e as concentrações parciais do poder, e a forma como buscam hegemonizar, instituir, representar, criar linguagens e imaginários públicos da educação, por si só, já tornam esses processos investigativos bastante relevantes e úteis à pesquisa educacional (Ball, 2014; Hall, 2016; Pimentel-Júnior, 2022). As traduções, diferentemente, defendo, nos ajudam a amplificar as disputas políticas pela significação dos currículos, nos mais diferentes contextos de produção de sentidos.

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

Em paralelo e articulado a esse movimento nas pesquisas de políticas de currículo, uma noção que tem sido bastante útil para trazer nuances de maior complexidade aos processos de investigação curriculares diz respeito à de hibridismo (Lopes, 2005; Garduño; Honorato, 2024). A investigação de aspectos locais na circulação de políticas educacionais globais, bem como a intensidade com que se materializam em contextos específicos, associando discursos variados, tem exigido desse movimento de pesquisa categorias que permitam nuançar as leituras para além das polaridades global/local, centro/periferia, universal/particular (Ball; Maguire; Braun, 2016). A categoria de hibridismo tem sido uma ferramenta analítica utilizada na pesquisa em currículo capaz de nos permitir avançar nesse sentido (Lopes, 2005), de modo que privilegiarei aqui o estudo a partir Canclini (2008).

A conjuntura cultural latino-americana no fim do século XX e início do século XXI é o objeto de estudo de Canclini (2008), e os fenômenos de mescla cultural entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular, o artesanato e as novas tecnologias, seu foco de interesse. Seja analisando a diversidade arquitetônica e o modo como interagem elementos de temporalidades diversas, seja através de como expressões populares se fundem a novos usos modernos, seja através do renovado interesse museográfico por arte pré-moderna e popular, Canclini (2008) nos oferece um relato de como o tradicional, o moderno e o pós-moderno convivem e se fundem, de maneiras contraditórias e únicas, na paisagem social moderna da América Latina. Trata-se mesmo de abandonar modelos de análise cultural baseados em opostos binários excludentes, se quisermos chegar a uma visão complexa das hibridações culturais na formação cultural latino-americana.

Canclini entende por hibridação os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações” (Canclini, 2008, p. 9). Dessa forma, não há como identificar pureza em nenhuma estrutura, objeto ou prática de cultura, de acordo com o autor, mas perceber como suas dinâmicas simbólicas estruturam-se, desestruturam-se e reestruturam-se nos contextos nacionais globalizados, articulando sentidos diversos, em processos específicos de significação. Os processos complexos de significações por hibridação, fruto de liberdades associativas nas dinâmicas simbólicas locais que combinam e referenciam elementos diversos, não significa uma aposta cultural na pura e simples dissolução das diferenças,



apenas um apelo a modos outros de entender “os cruzamentos constantes de identidades [...] nas relações materiais e simbólicas entre os grupos” (Canclini, 2008, p. 309).

Dessa forma, concordando com Lopes e Macedo (2011), entendo que a incorporação da categoria do hibridismo cultural na investigação das políticas de currículo permite não apenas compreendê-las como políticas culturais, que buscam representar os sentidos de educação, currículo, formação e escola de uma específica maneira, como, também, acompanhar o movimento complexo de significação híbrida que se dá nos textos das políticas, nas mais diversas arenas de circulação e disputas pela sedimentação dos sentidos.

Ao utilizar significantes flutuantes (Laclau; Mouffe, 2015) diversos nas definições de sentidos à escolarização, como *cidadania*, *mundo do trabalho*, *tomada de decisão responsável*, *problemas do cotidiano*, *autonomia*, *críticidade*, entre outros, as políticas de currículo mobilizam e hibridizam referenciais diversos, mesclando teorizações que, por vezes, podem parecer contraditórias ou incongruentes, quando pensadas de modo combinado, mas que reafirmam uma específica articulação estratégica em sua materialização. Isso significa passar a ter atenção aos modos pelos quais as hibridações mobilizam e são mobilizadas nos processos discursivos, suturando sentidos variados à educação escolar, de modo a ultrapassar quaisquer barreiras, do ponto de vista da identidade, em uma forma de compreender o currículo, caminhando à ambivalência de qualquer classificação. A tradução e os hibridismos nos processos significativos acabam por implodir qualquer tentativa de distintividade categórica das identidades nas teorias e políticas de currículo, indo em direção à heterogeneidade multitemporal simultânea (Canclini, 2008) de qualquer estrutura simbólica e cultural de currículo.

Defendo que, ao ser incorporada nos referenciais teóricos discursivos da política (Laclau; Mouffe, 2015; Lopes, 2018) essa categoria cultural, ampliada em seu potencial heurístico também pela tradução (Derrida, 1985), permite ir além do apontamento de contradições e incoerências nos textos políticos, sinalizando às investigações a necessidade de perseguir e caracterizar as formas pelas quais as hegemonizações vêm territorializando-se, misturando-se e envolvendo-se na circulação e recepção local de políticas curriculares, ganhando contornos específicos ao materializar os efeitos de poder que fazem com que se constitua e institua uma dada forma de ser lida, expressa, apresentada, interpretada e tornada inteligível. É com esse olhar que passo, a seguir, a discutir as traduções e hibridismos

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

no Currículo de Sergipe, buscando entender os sentidos de currículo, formação, escolarização, entre outros, voltados ao EM.

### **3. O Ensino Médio no Currículo de Sergipe**

O Currículo de Sergipe do EM foi regulamentado pela Resolução Normativa nº 20, de 20 de maio de 2021, publicada pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, e pelo Conselho Estadual de Educação. O Currículo de Sergipe do EM "integra o conjunto constituído pelo documento curricular para o território sergipano voltado para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, regulamentado por meio da Resolução nº 4/2018 do CEE/SE, e fundamenta-se nas competências gerais da BNCC, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem alcançadas pelos estudantes" (SERGIPE, 2021). O currículo estadual de Sergipe prevê as competências gerais de formação da Educação Básica e, no EM, organiza os direitos e objetivos de aprendizagem relativos às quatro áreas do conhecimento, conforme estabelece a LDB, são elas: (i) Linguagens e suas Tecnologias; (ii) Matemática e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O Currículo de Sergipe tem o foco central da definição dos currículos escolares por meio da noção de competências. As competências aparecem no texto como noção central de planejamento e ensino, colocando os temas e conteúdos curriculares para trabalharem a serviço da formação das capacidades e habilidades previstas. Ou seja, deslocam-se os conhecimentos das áreas do eixo principal do currículo e busca-se anunciar as competências como aquilo que vai reivindicar os objetos de conhecimentos de cada área, supostamente integrando-os em uma roupagem pragmática de utilização.

Nesse sentido, a referência pedagógica e curricular central do Currículo de Sergipe para a formação no EM lastreia-se na perspectiva empresarial de formação, uma vez que a noção de competência emerge e se firma nas políticas educacionais e de currículo, já a partir da década de 1970, mas sobretudo nos anos 1990, por incorporação dessa noção proveniente dos discursos do mundo do trabalho e da formação profissional para o trabalho (Zabala; Arnau, 2010; Chizotti; Casali, 2012). Os aspectos da visão pragmática e utilitarista do conhecimento para a formação profissional e do mundo do trabalho no currículo carregam e vinculam sentidos aos diversos significantes que suturam a visão de formação no EM como cidadania, qualidade da educação, cotidiano, mundo do trabalho, resolução de problemas, entre outros, demandando da escolarização do sujeito aprendente ações e habilidades com

o conhecimento aprendido em território estadual e nacional.

A proposta do estado sergipano anuncia que “com o objetivo de atender às demandas dos nossos estudantes, este currículo propõe linhas de conhecimentos que os possibilitem prosseguir seus estudos, sua formação integral e sua inserção no mundo do trabalho ou no nível superior, se este for seu projeto de vida” (Sergipe, 2022, p. 18). Incorporando as orientações e interpretações do Movimento pela Base<sup>v</sup> acerca das competências gerais da BNCC, o Currículo de Sergipe assume os sentidos de trabalho e de projeção da vida como dispositivos capazes de orientar o estudante sergipano a “fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade” (Sergipe, 2022, p. 19).

Acionando nomes<sup>vi</sup> como formação integral, mundo do trabalho e projeto de vida, sempre associados a liberdade e autonomia dos estudantes, o Currículo de Sergipe mobiliza perspectivas formativas que disputam e definem o EM envolvendo-o numa espécie de economização da aprendizagem para maximização de utilidade do conhecimento pelo aprendente, inserindo o cálculo, o determinismo e a previsibilidade nas políticas de currículo (Ball, 2014; Macedo, 2018; Pimentel-Júnior, 2024) do território sergipano.

Como via de contribuição à formação integral do estudante, em complemento à BNCC, o Currículo de Sergipe orienta-se, também, por oito princípios norteadores<sup>vii</sup>, cujo foco é “promover o conhecimento do outro por meio do conhecimento de si a fim de contribuir com a sociedade multicultural em que estão inseridos, visando um percurso em direção à responsabilidade social cidadã” (Sergipe, 2022, p. 20).

Por um lado, os princípios norteadores mobilizam aspectos que poderiam interpretados como tributários de perspectivas e preocupações críticas e pós-críticas do campo do currículo (Silva, 1999; Lopes, 2005; Lopes; Macedo, 2011), sobretudo aqueles cujas orientações voltam-se ao pensamento crítico e ao discernimento da razão na tomada de decisão, a pluralidade, a diversidade, o respeito à diversidade social, a multiculturalidade, a sustentabilidade, entre outros. Por outro lado, o Currículo de Sergipe hibridiza esses princípios a outros princípios norteadores cujos sentidos ligam-se, diretamente, a preocupações mais tradicionais e prescritivas do campo curricular, sobretudo nos princípios de colaboração, criatividade e autonomia, fazendo referência às experiências educacionais

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

como definidoras de comportamentos e ações futuras, em toda e qualquer nova situação social / profissional.

Ademais, cabe perguntar: se o currículo e a formação por competências reconhecem a sociedade como esse espaço “de rápidas e constantes mudanças”, de “globalização e mundialização do mercado de trabalho”, e que a escola “deve preparar para a vida cidadã em constante mutação” (Brasil, 2018; Sergipe, 2022), então como “formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de responder aos problemas que a vida apresenta, [...] em todas as etapas da vida” (Zabala; Arnau, 2010, p. 22) sem enveredar por especulações sobre o futuro das sociedades, mercado e trabalho no currículo?

A retórica das mudanças sociais vale apenas para afirmar a decisão<sup>viii</sup> por uma formação baseada em competências para toda e qualquer situação social a ser vivida? De que maneira essa tendência abstrata da política, baseada em padrões, compromete e dificulta as contextualizações nos espaços e tempos escolares sergipanos, ao perseguir uma educação “considerando as especificidades da nossa região, estado, sempre posicionando nossos estudantes no centro do processo e das escolhas” (Sergipe, 2022, p. 21)? Trata-se, a meu ver, de perguntas pertinentes que colocam em debate os limites da evidência da aplicabilidade da noção de competência, sua suposta contextualização real na formação escolar, hibridizada aos diversos currículos estaduais como o de Sergipe, pondo em xeque a própria utilidade que diz fomentar aos processos educativos e ao mundo do trabalho.

Ao lado desses aspectos, a proposta do Currículo de Sergipe para o EM firma-se mediante a ideia de cidadania, amplamente reiterada em diversos momentos no texto da política, reunindo, sob este significante, uma diversidade de demandas formativas escolares, cujos sentidos poderiam ser pensados como tributários a diversas racionalidades no campo do currículo, desde as mais prescritivas e tecnicistas, até aquelas ligadas à matrizes de pensamento crítico e de ação para a justiça social, passando pelas preocupações atinentes à multiculturalidade, entendida, nesse contexto político, como diversidade. O significante cidadania atua no texto não só como um nome em torno do qual a formação de um sujeito competente é disputada no EM, para sua prática social justa e moralmente responsável, mas também como dispositivo de um possível controle dos contextos de vida após a formação.

Se por um lado o contexto, o cotidiano e a ideia de uma educação mais afinada aos interesses dos estudantes aparecem em vários registros curriculares como aquilo que coloca em cena os limites da prescrição curricular ao outro (Lopes, 2008; Lopes; Macedo, 2011), por

outro lado, na proposta estadual sergipana, o contexto é significado como um espaço previsível no qual o sujeito cidadão, uma vez formado, irá atuar. A suposta previsibilidade do contexto no qual o cidadão irá exercer sua ação social atua como um dispositivo de controle de modo que a sua antecipação, por meio de uma leitura transparente do social, credencia o currículo de Sergipe a elencar, com aparente nitidez, os atributos para ser competente, em qualquer situação, inclusive no futuro fora das escolas.

Essa etapa final deverá proporcionar aos estudantes possibilidades e oportunidades para seguirem suas vidas fora da escola, seja quais forem seus projetos de vida, mas com a certeza que foram preparados para os desafios da vida com habilidades e competências que os levem a escolhas assertivas, pautadas no autoconhecimento, aprendizagem de estratégias de planejamento, autogestão e autorresponsabilidade, vislumbrando objetivos presentes e futuros sempre pautados em preceitos morais, democráticos, inclusivos e solidários (Sergipe, 2022, p. 21)

Outro nome estruturante do perfil da formação no EM da proposta curricular sergipana é o de Projeto de Vida que, de acordo com texto, é um dos “recursos que auxiliarão os estudantes sergipanos no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cidadãs” (Sergipe, 2022, p. 21). Pauta-se em três dimensões: (i) Autoconhecimento, (ii) Expansão e Exploração e (iii) Planejamento. O princípio do autoconhecimento foca o aprender a ser, “dimensão em que o estudante será orientado a descobrir suas aspirações, interesses, potenciais e fraquezas pessoais, em que poderá desenvolver a dimensão pessoal” (Sergipe, 2022, p. 21). Expansão e exploração dizem respeito a “aprender a conviver, com vistas a refletir sobre suas relações sociais, ampliando seus horizontes e possibilidades e encontrando-se com o outro e o mundo com ênfase no desenvolvimento da dimensão cidadã” (Sergipe, 2022, p. 21). O princípio de planejamento, por sua vez, alicerça-se no aprender a fazer e a conhecer, “com vistas a compreender e construir caminhos para a vida pessoal e profissional com uma ação cidadã e, ainda, encontrar-se com o futuro e com o ‘nós’ enfatizando assim a dimensão profissional” (Sergipe, 2022, p. 21). Similar a BNCC, o Currículo de Sergipe pouco desenvolve o que o significativo projeto de vida busca representar, no entanto, complementa-o com três aspectos sobre o aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer, perfazendo uma referência explícita aos projetos e agendas curriculares neotecnicistas dos organismos internacionais e suas estratégias multilaterais, como parte das políticas de cooperação para “solucionar” problemas comuns,

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

como a suposta baixa qualidade da educação (Ball, 2014; Hypolito, 2019; Oliveira, 2019). O sentido de projeto de vida e os princípios curriculares a ele associado no Currículo de Sergipe defendem, nesse sentido, uma significação para esse termo voltada ao planejamento do futuro estudantil, por meio de autoconhecimento e autogestão, com liberdade e autonomia<sup>ix</sup>, mesmo reconhecendo as constantes mudanças do mundo, do cotidiano, do trabalho e da vida profissional.

Por fim, mas não menos importante, destaco, com o risco da generalidade, a forma como noções e categorias curriculares a exemplo de cotidiano, experiência, contexto, aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, entre muitas outras, encontram-se espalhadas no Currículo de Sergipe, sobretudo, nas políticas curriculares voltadas às específicas áreas de conhecimento da formação geral básica do EM. Tais noções e categorias remetem os registros curriculares a amplas bases do progressivismo, do construtivismo contextual e do pragmatismo, cujas racionalidades reivindicam, mais radicalmente, a educação para a vida fora de um enquadramento prescritivo padronizante voltado exclusivamente ao futuro (Silva, 1999; Doll Jr, 1997; Lopes; Macedo, 2011).

Defendo que a emergência desses gêneros curriculares impuros e híbridos, tanto no Currículo de Sergipe quanto em outras propostas curriculares estaduais, de alguma forma, criam ambivalências e zonas de escapes que permitem significações outras para além da norma empresarializada de currículo, ao mesmo tempo em que são bricoladas e associadas a finalidades distintas daquelas previstas em bases teóricas mais abertas à diferença e menos envolvidas em definições de padrões de aprendizagem. Ou seja, ao mesmo tempo em que as significações carregam conceitos e perspectivas teóricas curriculares atinentes ao diferir em suas políticas, abrindo ambivalências e possibilidades de significação diversas, encontram-se emolduradas em padronizações de aprendizagem para todos, em projeções deterministas de identidade, delimitando aquilo que pode ser apreendido, aprendido e significado na educação escolar sergipana.

Convém destacar que o Currículo de Sergipe, similar a outras propostas estaduais, está inserido em um contexto de produção de política padronizada na educação, com linguagem neoliberalizada, que acaba por produzir restrições ao processo pedagógico, na medida em que disputam a significação e os sentidos do que pode ser entendido dessas noções e categorias no contexto escolar. Tais aspectos carregam sentidos da racionalidade tyleriana que perfaz uma visão prescritiva, teleológica, linear, de causa e efeito, e reducionista

na educação que, a partir de longa teorização no campo do currículo, vem sendo historicamente ultrapassada em seu aspecto paradigmático de processo educativo (Doll Jr, 1997; Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2018).

Defendo, assim, que a tradução estadual da BNCC no Currículo de Sergipe abriu certo caminho nas liberdades associativas e nas significações que disputam as formas de definir o EM no estado. Ainda assim, e de modo ambivalente, o forte teor tecnicista de maximização da aplicabilidade e utilidade da aprendizagem, bem como o eficientismo na ideia de autogestão e autoplanejamento do futuro, atuam na política como uma grande moldura na qual associações híbridas outras são pinceladas. Esse mosaico híbrido forja uma paisagem de controle da aprendizagem via o entendimento da educação reduzido à projeção de vida futura, do ensino à prescrição comportamental, e da aprendizagem à qualificação para o trabalho, instituindo e disputando o EM como um projeto de identidade (Macedo, 2018), reduzindo-o a percursos definidos *a priori* em uma listagem de competências abstratas.

#### **4. Considerações Finais**

Como argumentei ao longo do texto, o Currículo de Sergipe pode ser interpretado como uma tradução da BNCC marcada por hibridações curriculares variadas, com potencial disseminativo no que diz respeito ao seu modo de fomentar práticas e fazeres curriculares nos mais diferentes espaços e tempos da educação sergipana. O Currículo de Sergipe, defendo, seja por meio das orientações gerais, seja por meio das áreas de conhecimento, pode ser interpretado como um mosaico conflituoso de perspectivas e orientações curriculares, desde as tradicionais até as pós-críticas, mostrando a forma como a política vem hegemonizando sua proposta frente à norma nacional. Ainda assim, é notável a predominante neoliberalização da política curricular sergipana, com foco em definições do EM nas quais a escolarização e a formação fazem referência explícita a conexões entre liberdade, autogestão, responsabilidade individual, autossuficiência, moralidade, desempenho, autonomia e autoregulação para o planejamento de futuro, comumente empreendedor e ligado ao mundo do trabalho.

Defender o aspecto disseminativo, tradutório e híbrido da política, entretanto, não significa minimizar a importância da leitura desconstrutiva das orientações que inscrevem e prescrevem ao currículo estadual seu teor normativo para a formação estudantil sergipana, sobretudo seu forte teor empresarial marcado por uma visão prescritiva, tecnicista e

*Hibridismo e disputas pela definição do Ensino Médio no Currículo de Sergipe: analisando traduções da BNCC*

racionalista, traduzindo a visão fechada, a calculabilidade e o controle ordenadores do pensamento tradicional e modernista no campo do currículo (Doll Jr, 1997; Silva, 1999; Lopes; Macedo, 2011).

A forma como o Currículo de Sergipe buscou disputar as definições em torno do EM voltado ao povo sergipano evidencia a ambivalência e a simultaneidade de aspectos e concepções teóricas que povoam e instruem a política estadual, tornando complexa a tarefa de discutir as traduções contextuais. Isso exige pesquisas que se debrucem, também, nas frentes etnográficas das redes de influência e das práticas curriculares nas escolas, e de teorização curricular diversificada, visando aprofundar seu entendimento enquanto política em tradução nos múltiplos espaços e tempos educacionais do estado sergipano. Ou seja, um olhar ao contínuo processo de tradução das políticas nos contextos e as tecnologias de poder que buscam definir as maneiras pelas quais podem ser entendidas, visando compreender melhor o funcionamento do poder nas disputas pela significação local, e o modo como liberdades associativas são entendidas, fomentadas, acolhidas e/ou rejeitadas.

Com isso, reitero a defesa (Lopes, 2005) de que pesquisar significações híbridas nas políticas curriculares não é assumir uma perspectiva ingênua de celebração de zonas de escape: há assimetrias e relações de poder disputando a hegemonização de sentidos atribuídos à política em todos os espaços de circulação, de modo que há regulação das maneiras pelas quais é interpretada e tornada inteligível, já de uma específica maneira, perfazendo um campo do dizível e do indizível sobre ela. Como parte de uma agenda internacional baseada em gerencialismo, educação baseada em evidências, prescrição curricular e regulação da docência, as políticas curriculares centralizadas como a BNCC e suas traduções contextuais, como o Currículo de Sergipe, tendem a projetar certas identidades, e a regular aquilo que pode ser entendido de suas diretrizes, ainda que (e sempre) necessitem da leitura e da tradução pelo outro nas escolas. Na ambivalência de sua relação com as escolas, na incontornável relação tradutória com o outro, a política sergipana perfaz o poder tentando instituir versões autorizadas da alteridade até o ponto em que suas macropolíticas de organização curricular e pedagógica não sejam contestadas, ainda que sempre fadadas à significação pelo outro.

### **Referências**

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, 2001.



BALL, Stephen. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as Escolas Fazem as Políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da Modernidade. 4ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio.; CASALI, Alípio. O Paradigma Curricular Europeu das Competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DERRIDA, Jacques. Roundtable on translation. In: J. Derrida. **The ear of the other:** otobiography, transference, translation. New York, United States: Schocken Books, 1985.

DERRIDA, Jacques. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOLL JR., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDUÑO, José María García; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Processos de hibridização curricular e pedagógica na Íbero-América. **Revista e-Curriculum**, v. 22, p. 1-22, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65931>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COMIDES, Fernanda de Paula; SOUSA JÚNIOR, Luiz. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56955>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GONÇALVES, Bruna de Oliveira. SILVA, José Fernandes da. O sujeito empreendedor de si no Novo Ensino Médio: uma análise a partir do currículo mineiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 3, e 71539, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i3.71539>. Acesso em: 21 jan. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. 21 jan. 2025.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

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

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/0>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: Lopes, Alice Casimiro.; Siscar, Marcos. (Orgs.). **Pensando a Política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

MERCÊS, Jéssica Gomes das; CARMO, Edinaldo Medeiros. As teorias de currículo nos documentos educacionais brasileiros. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, e66076, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i1.67246>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luís Miguel; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald. (Orgs.). **Políticas educacionais e reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019.

OTTONI, Paulo. **Tradução**: a prática da diferença. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PAULA, Alessandra; SILVA, Francisco Thiago. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, v. 12, p. 686-718, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.5950>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. **Roteiro**, v. 46, p. e23806, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23806>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 901-923, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIMENTEL-JUNIOR, Clívio. Política padrão, currículo e ensino de biologia: quais caminhos para a diferença? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 16, n. nesp.1, p. 649–669, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.956>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PIMENTEL-JUNIOR, Clívio. Pensar el currículo y la diferencia con Jacques Derrida: *différance*, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del otro. **Revista de Educación**, v. 15, n. 31.1, p. 107-128, 2024. Disponível em: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7656](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7656). Acesso em: 07 ago. 2024.

SANTOS, João Paulo Lopes. Cumpra-se um Currículo! Redes políticas de governança ao movimento de (re)elaboração dos referenciais curriculares na Bahia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 34, p. 35-48, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3992>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe: integrar e construir. Ensino Médio.** SEDUC, SE: Aracaju, 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Resolução Normativa nº 20**, de 20 de maio de 2021, Regulamenta a implementação do Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino, e dá providências correlatas. SEDUC, SE: Aracaju, 2021.

SILVA, Paulo Cesar Gomes da; BATISTA, Simone Vieira; LEAL, Cibelle Jovem. Implementação da Base Nacional Comum Curricular na Paraíba: uma análise do ProBNCC. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e71609, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i3.71609>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56496>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

## Notas

<sup>i</sup> Projeto de pesquisa conta com apoio financeiro (bolsa) da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe – FAPITEC/SE.

<sup>ii</sup> A partir de Oliveira (2019) podemos entender a noção de Nova Gestão Pública como uma ferramenta analítica útil para nomear e compreender a paisagem das mudanças ocorridas na linguagem da administração pública, a partir dos anos 1990, baseada em um universo semântico com “palavras-chave como qualidade, modernização, avaliação, desempenho, competitividade – em conjunto com ferramentas regulatórias específicas - como padrões, contratos, auditorias, quadros de referência [benchmarks], avaliações e outras tecnologias baseadas em evidências”. (Oliveira, 2019, p. 9).

<sup>iii</sup> Os pesquisadores defendem que, de modo simultâneo, a política cria o contexto e o contexto precede a política, sinalizando para dimensões simbólicas, discursivas, materiais e culturais concretas em seu entendimento da noção de contexto. Isso implica perceber a diferença no modo como políticas são recepcionadas e atuadas em suas localidades.

<sup>iv</sup> Os estudos discursivos e pós-estruturais de currículo avançam na teorização no sentido de ultrapassar as clássicas distinções entre níveis, escalas e formas de expressões do currículo dispostas nas classificações do tipo “currículo formal/ currículo vivido”, “currículo pré-ativo/ currículo ativo”, “currículo prescrito / currículo em ação”, entre outros, ao bagunçar as fronteiras e perceber que os hibridismos culturais estão sempre a ocorrer, de modo que é impreciso delimitar aquilo que é sentido estrito do prescrito/formal/pré-ativo em relação àquilo que é sentido estrito do vivido/ativo/ação.

<sup>v</sup> O Movimento pela base apresenta-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”, cuja missão é garantir aos estudantes os seus direitos de aprendizagem, via foco nos resultados de impactos da política e evidências de implementação de qualidade, podendo ser interpretados como empreendedores de políticas (Ball, 2014).

<sup>vi</sup> Faço referência ao termo conceitual nome entendendo-o a partir de Laclau e Mouffe (2015) quando se referem a ele para defender, numa visão anti-descritivista da linguagem, quaisquer entidades discursivas construídas em torno dos limites da objetividade.

<sup>vii</sup> Os princípios norteadores são: (i) Colaboração, (ii) Respeito à diferença, (iii) Criticidade, (iv) Inclusão, (v) Equidade, (vi) Autonomia, (vii) Sustentabilidade e (viii) Criatividade. Para conhecer a caracterização de cada um deles na proposta curricular, remeto ao documento (Sergipe, 2022).

<sup>viii</sup> Em registro derridiano e laclauiano, uma decisão é sempre um momento não obrigatório e não necessário derivado de um contexto no qual foi tomada, uma vez que, se compulsório fosse, seria apenas a aplicação de uma regra. Assim, uma decisão foi tomada por esse caminho curricular não sendo garantia, tampouco o único viável, a uma educação de qualidade afinada com o trabalho e a formação profissional.

<sup>ix</sup> A autonomia, nesse contexto discursivo, pouco faz referência, por exemplo, a leituras sociológicas e filosóficas atinentes às preocupações curriculares críticas acerca da emancipação social, estando mais imersa em preocupações técnicas de responsabilidade para decisão no planejamento personalizado de futuro a ser seguido.

## **Sobre o autor**

### **Clívio Pimentel Júnior**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo, Discurso e Educação em Ciências. Dedica-se aos estudos na área de Educação – Currículo, Cultura e Cotidiano escolar; Política de Currículo, Diferença e Ensino de Ciências e Biologia, em abordagens pós-estruturais. E-mail: [cpjr@academico.ufs.br](mailto:cpjr@academico.ufs.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-4496>.

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 01/09/2025