



Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade de Educação - FACED
Programa de pós-graduação em Educação - PPGE

MICAELA BALSAMO DE MELLO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ARENA
POLÍTICA**

Salvador - BA
2023

MICAELA BALSAMO DE MELLO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ARENA
POLÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira

Salvador – BA
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Balsamo, Micaela de Mello.

A reforma do ensino médio na rede pública estadual de educação da Bahia [recurso eletrônico] : uma análise a partir da arena política / Micaela Balsamo de Mello. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Aspectos políticos. 2. Política educacional. 3. Ensino médio - Reforma. 4. Rede Pública de ensino. 5. Educação - Bahia. I. Pereira, Rodrigo da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 04/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata **MICAELA BALSAMO DE MELLO**, de matrícula 2019107892, intitulada A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ARENA POLÍTICA. Às 14h do citado dia, <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/rodrigo-da-silva-perreira>, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. RODRIGO DA SILVA PEREIRA que apresentou os outros membros da banca: Profª. MARIA COUTO CUNHA, Profª. Dra. ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA, Profª. Dra. NORA RUT KRAWCZYK e Prof. Dr. FÁBIO DANTAS DE SOUZA SILVA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dra. ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA, UFES
Examinadora Externa à Instituição

Dra. NORA RUT KRAWCZYK, UNICAMP
Examinadora Externa à Instituição

Dr. FÁBIO DANTAS DE SOUZA SILVA, UEFS
Examinador Externo à Instituição

MARIA COUTO CUNHA, UFBA
Examinadora Interna

Dr. RODRIGO DA SILVA PEREIRA, UFBA
Presidente

MICAELA BALSAMO DE MELLO
Doutorando

A todas as pesquisadoras que, embora não tenham garantia do direito à dedicação exclusiva para pesquisa e apesar das demandas de cuidado com a família, com as exigências de um mundo do trabalho cada vez mais intensificado e todas as cobranças e peso que a sociedade tenta nos impor, PODEM chegar à etapa final da pesquisa. Não é fácil, não é romântico, muito menos heróico, mas é necessário!

Aos professores e às professoras das instituições públicas nas quais construí o conhecimento científico, desde a Educação Básica até o doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Esta é a única página que tenho para retribuir a uma infinidade de pessoas que foram fundamentais para que este trabalho existisse; uma página para tornar visível o apoio, a amizade, a solidariedade e, por que não, a coragem de cada pessoa que esteve comigo ao longo do caminho para construção desta tese. O reconhecimento da participação de todos e cada um, mais do que o sentido de gratidão, tem o sentido de construção coletiva, pois entendo que não é possível alcançar grandes conquistas individualmente.

É por esse motivo que este agradecimento está sendo escrito desde 2019, quando percebi a inevitabilidade de reconhecer como esse caminho foi bom e me realizou, e como várias pessoas passaram por ele ou estiveram ao meu lado nesse processo árduo de dedicação em alcançar o melhor, mas não por isso menos feliz. Muitas são as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente com pensamentos, diálogos, e exemplos para que as ideias aqui postas fossem sistematizadas e impregnadas de sentidos do real e suas contradições.

Agradeço **àquelas e àqueles que vieram antes de mim** e batalharam muito para que pessoas como eu tivessem acesso ao ensino superior. **À minha família**, por me lembrar sempre do provérbio africano que diz: “Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens”. Em especial, à minha mãe, Paola Balsamo, meu porto seguro; às minhas irmãs, Dani, que atravessa os caminhos da vida com força e ímpeto e divide comigo os desafios da pós-graduação; e Gabi, sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida. Amo vocês!

Ao meu companheiro, Heder Amaro Velasques de Souza, minha referência, meu melhor amigo, meu refúgio, sempre com muito amor, dividindo uma estrada linda e longa de mãos dadas comigo. Saber que, ao estender a mão, encontro a sua, que me faz ir mais longe. Muito obrigada pela nossa vida!

Aos meus filhos, Aron e Felipe, que me ensinam sobre força e ternura sempre, que amplificam meu desejo de contribuir para uma sociedade mais justa e feliz. Fazer o doutorado e entrelaçá-lo com nossas vidas foi uma aventura. Obrigada por fazerem parte dessa façanha.

Aos meus professores, que contribuíram para minha formação, assim como para minha participação pública na sociedade através da educação e por incentivar meu crescimento. Em especial, à professora Jacira Feldmann (*in memoriam*), por ensinar a desbravar o mundo e suas

imposições; às professoras Dídima Maria de Mello Andrade e Ana Lúcia Nunes Pereira, que me inspiram; ao professor Jonei, pelo exemplo de docência, pela generosidade, pela grandeza; à admirável professora Maria Couto, minha madrinha de pesquisa, sempre firme, inquieta e com um vigor invejável. *Pró Maria*, sua contribuição vai além da dissertação ou da tese e alcança a possibilidade de olhar os aspectos humanizadores e éticos das relações acadêmicas.

Ao meu orientador, professor Rodrigo da Silva Pereira, pela parceria que me fez amadurecer. Sou grata por me apresentar a dimensão coletiva e política do mundo acadêmico, envolvido com a função social que desempenha para a transformação da sociedade e com as disputas que precisam ser enfrentadas. Meu reconhecimento!

Às Mais Belas da UFBA, que com muito carinho, humor, parceria, caipirinhas e bolos de chocolate ofereceram apoio, ideias e escuta em cada momento. Essas memórias afetivas ficaram em meu coração! De modo especial, agradeço **à minha gêmea Catarina**, com quem trilhei o caminho do doutoramento, seus desafios, descobertas, adoecimentos e euforias. Escrever contigo é um prazer, mas conversar é uma riqueza! Sigamos conquistando nossos espaços e sonhos com a sintonia que faz com que uma comece o pensamento e a outra termine, com a troca de olhares cúmplices e risadas descontroladas.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da UFBA, da Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação, e aos colegas do GEPPOLE, como Cida, cujas conversas estão representadas ao longo de toda a pesquisa e destacadas nas considerações finais. Sem dúvida, esta tese é uma construção de todas nós.

Aos colegas da Rede Municipal de Educação de Salvador, profissionais aguerridos e empáticos. Particularmente, preciso agradecer aos colegas do CMEI Mário Altenfelder por todo apoio; e à Silvana Leal, que desde o mestrado está comigo: mesmo distante, a voz dela sempre me acompanha, com suas análises críticas e raivosas da conjuntura.

Aos autores dos livros de ficção, que tornam a vida menos árida, e daqueles científicos, que nos apresentam o conhecimento historicamente construído e sistematizado; aos artistas em geral, que colaboram para compreensão e expressão do mundo de forma única.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dr^a. Eliza Bartolozzi Ferreira, Professora Dr^a. Nora Rut Krawczyk, Professora Dr^a Maria Couto Cunha, que desde a qualificação ajudaram a problematizar, aprofundar e fortalecer esta pesquisa. Olhando o texto final, reconheço cada

contribuição generosa e cuidadosa, assim como a preocupação com o fortalecimento do campo de pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais. Sou muito agradecida pela potência que esta banca representa.

Meu carinho e agradecimento a todas e todos que colaboraram direta ou indiretamente com tessituras, atravessamentos, reflexões, nas crises da vida real e da vida acadêmica, nessa totalidade cheia de contradições: às *anjamigas*, Yzzies Ludmilla, D. Edna, Verônica Santos, Dayse Deiró, Adriana Muniz, Day.

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 57).

RESUMO

Esta pesquisa analisou as contradições e mediações na arena da produção política do Novo Ensino Médio, que marcam sua regulamentação na rede estadual da Bahia, considerando seus contextos de interesse e disputa. Tal análise também considerou o processo de redefinição do papel do Estado, bem como a atuação e influência de atores não governamentais. O estudo foi orientado pela perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético, constituindo-se em uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa. Como procedimentos, foram analisados documentos e realizadas entrevistas. Inicialmente, perquirimos as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciaram a produção da referida política. Foi possível identificar a relação deles à razão neoliberal e ao gerencialismo, em conformidade com a Teoria do Capital Humano de base neoliberal e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Em seguida, foi caracterizada a influência dos empresários da educação na arena de produção da reforma do Ensino Médio, e identificados nela três elementos em disputa: o distanciamento em relação à gestão democrática; a busca pelo financiamento público para atender a interesses privados; e a formação do homem de um novo tipo. Verificou-se, inclusive, que muitos atores que figuram no cenário nacional também atuaram no estado. Entende-se, logo, que a influência de organizações, como as Fundações Lemann e Vivo Telefônica, desdobraram-se em recomendações e definições advindas da esfera federal e do Conselho Nacional de Secretários de Educação. Finalmente, foram caracterizadas as concepções, as contradições e as mediações nessa arena, destacando as especificidades da reforma na Bahia e seus condicionantes. Assim, o estudo confirma que a política nacional segue um viés neoliberal de Pedagogia das Competências, enquanto na Bahia, a proposta assume uma abordagem orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica; demonstra que a adesão ao projeto das escolas piloto pelo estado reitera que a indução das políticas está condicionada ao seu financiamento; e revela as contradições existentes nas políticas educacionais para o ensino secundário e a dualidade entre o enfrentamento às desigualdades, a garantia dos direitos sociais e o atendimento ao neoliberalismo e suas características gerencialistas. Nesse cenário, os atores coletivos, atuando em rede, criaram condições favoráveis para materializar a nova razão na educação, fomentando o pensamento de classe nos espaços da sociedade civil. Tal atuação, conjunta e complementar na terceirização das ações governamentais, ocorreu organizadamente, sem dispersão ou descentralização do poder em relação aos atores de maior influência, que orquestram a produção da política através de atuação concreta e impositiva nas ações pedagógicas, apesar da ausência de materialidade na formalização das parcerias. Nesse sentido, a presença de expressões de resistência nos documentos referenciais estudados representa uma marcação de lugar dos movimentos sociais na construção da política em tela, ao passo que é possível perceber elementos de descontinuidade e aproximação com orientações neoliberais. Mesmo com tais expressões de resistência, existem aspectos da política que devem ser questionados, relativamente a possíveis ambiguidades, na busca por conciliação de perspectivas político-pedagógicas distintas, resultando em hibridismos. Assim, as cisões do projeto de reforma evidenciam que há enfrentamentos, e não um percurso inexorável.

Palavras-chave: Arena Política. Política Educacional. Novo Ensino Médio. Bahia.

ABSTRACT

This research analyzed the contradictions and mediations in the political production arena of the New High School, which mark its regulation in the state network of Bahia, considering its contexts of interest and dispute. This analysis also considered the process of reconfiguring the State, as well as the actions and influence of non-governmental actors. The study was guided by theoretical perspective of historical and dialectical materialism, constituting an empirical research, with a qualitative approach. As procedures, documents were analyzed and interviews were carried out. Initially, the bases and ideological assumptions of the actors who influenced the production of mentioned policy were investigated. It was possible to identify their relationship with neoliberal reason and managerialism, in accordance with neoliberal-based Human Capital Theory and Globally Structured Agenda for Education. Next, the influence of education entrepreneurs in the arena of production of secondary education reform was characterized, and three elements in dispute were identified: distance from democratic management; search for public financing to serve private interests; and formation of man of a new type. It was even found that many actors who appear on the national scene also worked in the state. It is understood, therefore, that influence by organizations, such as the Lemann and Vivo Telefônica Foundations, unfolded into recommendations and definitions coming from the federal sphere and the National Council of Education Secretaries. Finally, the conceptions, contradictions and mediations in this arena were characterized, highlighting the specificities of the reform in Bahia and its conditions. Therefore, the study confirms that national policy follows a neoliberal bias of Pedagogy of Skills, while in Bahia, the proposal assumes an approach guided by Historical-Critical Pedagogy; demonstrates that state's adherence to pilot schools project reiterates that induction of policies is conditioned on its financing; and reveals the contradictions in educational policies for secondary education and duality between confronting inequalities, guaranteeing social rights and complying with neoliberalism and its managerialist characteristics. In this scenario, collective actors, acting in a network, created favorable conditions to materialize the new reason in education, fostering class thinking in civil society spaces. Such action, joint and complementary in outsourcing of government actions, occurred organizedly, without dispersion or decentralization of power regarding the most influential actors, which orchestrate the production of policy through concrete and authoritative action in pedagogical actions, despite the absence of materiality in formalizing partnerships. Then, the presence of expressions of resistance in reference documents studied represents a marking of place by social movements in construction of the mentioned policy, while it is possible to perceive elements of discontinuity and rapprochement with neoliberal orientations. Even with such expressions of resistance, there are aspects of the policy that must be questioned, regarding possible ambiguities, in the search for reconciliation of different political-pedagogical perspectives, resulting in hybridism. So, the splits in the reform project show that there are confrontations, and not an inexorable path.

Keywords: Political Arena. Educational Policy. New High School. Bahia.

RESUMEN

Esta investigación analizó las contradicciones y mediaciones en el ámbito de la producción política de la Nueva Escuela Secundaria, que marcan su regulación en la red estatal de Bahía, considerando sus contextos de interés y disputa. Este análisis también consideró el proceso de reconfiguración del Estado, así como la acción e influencia de actores no gubernamentales. El estudio fue guiado por la perspectiva teórica del materialismo histórico y dialéctico, constituyendo una investigación empírica con enfoque cualitativo. Como procedimientos se analizaron documentos y se realizaron entrevistas. Inicialmente investigamos las bases y supuestos ideológicos de los actores que influyeron en la producción de dicha política. Fue posible identificar su relación con la razón y el gerencialismo neoliberal, de acuerdo con la Teoría del Capital Humano de base neoliberal y la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación. A continuación, se caracterizó la influencia de los empresarios educativos en el ámbito de producción de la reforma de la educación secundaria, y se identificaron tres elementos en disputa: el alejamiento de la gestión democrática; la búsqueda de financiamiento público al servicio de intereses privados; y la formación del hombre de un nuevo tipo. Incluso se encontró que muchos actores que aparecen en el censo nacional también trabajan en el estado. Se entiende, entonces, que la influencia de organizaciones, como las Fundaciones Lemann y Vivo Telefónica, se desplegaron en recomendaciones y definiciones provenientes del ámbito federal y del Consejo Nacional de Secretarios de Educación. Finalmente, se caracterizaron las concepciones, contradicciones y mediaciones en este ámbito, destacando las especificidades de la reforma en Bahía y sus condiciones. Así, el estudio confirma que la política nacional sigue un sesgo neoliberal de Pedagogía de las Competencias, mientras que en Bahía la propuesta asume un enfoque guiado por la Pedagogía Histórico-Crítica; demuestra que la adhesión del Estado al proyecto de escuelas piloto reitera que la inducción de políticas está condicionada a su financiamiento; y revela las contradicciones que existen en las políticas educativas para la educación secundaria y la dualidad entre enfrentar las desigualdades, garantizar los derechos sociales y cumplir con el neoliberalismo y sus características gerencialistas. En este escenario, actores colectivos, actuando en red, crearon condiciones favorables para materializar la nueva razón en la educación, fomentando el pensamiento de clase en los espacios de la sociedad civil. Tal acción, conjunta y complementaria en la externalización de las acciones gubernamentales, se produjo de manera organizada, sin dispersión ni descentralización del poder en relación a los actores más influyentes, quienes orquestan la producción de políticas a través de acciones concretas y autoritarias en acciones pedagógicas, a pesar de la ausencia de materialidad en la formalización de alianzas. En ese sentido, la presencia de expresiones de resistencia en los documentos de referencia estudiados representa una marcación del lugar de los movimientos sociales en la construcción de la dicha política, al tiempo que es posible percibir elementos de discontinuidad y acercamiento con las orientaciones neoliberales. Aún con estas manifestaciones de resistencia, hay aspectos de la política que deben ser cuestionados, respecto de posibles ambigüedades, en la búsqueda de conciliación de diferentes perspectivas político-pedagógicas, resultando en hibridismo. Así, las divisiones en el proyecto de reforma muestran que hay confrontaciones y no un camino inexorable.

Palabras clave: Ámbito político. Política educativa. Nueva escuela secundaria. Bahía.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Mapa dos NTE	45
Figura 2 - Órgãos governamentais, associações, organizações e movimentos sociais que compuseram as discussões da Comissão Especial do PL nº 6.840/2013 e da Comissão Mista da MP nº 746/2016	115
Figura 3 – Matrizes curriculares	140
Figura 4 – Quadro da matriz curricular para o EM na Bahia (2019).....	143
Figura 5 - Quadro da matriz de flexibilização curricular para o EM na Bahia (2019).....	144
Figura 6 – Cronograma de implementação do NEM na Bahia.....	145
Figura 7 - Rede da Fundação Getulio Vargas.....	170
Figura 8 - Rede de relações dos atores privados que figuram no NEM BA.....	191
Quadro 1 – Órgãos e funções na Política Educacional.....	46
Quadro 2 – Documentos analisados	48
Quadro 3 – Participantes entrevistados	50
Quadro 4 – Organizações associadas ao TPE.....	125
Tabela 1 - Quantidade de escolas e matrículas do NTE 26 no âmbito da rede estadual de ensino	45
Tabela 2 – Indicadores de fluxo escolar no Ensino Médio no Brasil, no Nordeste e na Bahia	46

LISTA DE SIGLAS

ABASE	Associação Brasileira dos SEBRAE Estaduais
ABD	Taxa de abandono
ABDE	Associação nacional de Instituições Financeiras de Desenvolvimento
ABRAES	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEI	Associação Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento, e engenharia das Empresas Inovadoras
ANPROTEC	Associação Nacional de Entidade Promotoras de Empreendimentos em Tecnologia Avançada
APL	Arranjos Produtivos Locais
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APR	Taxa de aprovação
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CACB	Confederação das Associações Comerciais e Empresariais do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CEEBA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEENSI	Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira

CIEPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CNA	Confederação das Agriculturas e Pecuárias do Brasil
CNC	Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFC	Coordenação de Formação Continuada
COMICRO	Confederação Nacional das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte
CONAMPE	Confederação Nacional das Micro e Pequenas Empresas e dos Empreendedores Individuais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRC	Documento Referencial Curricular do Ceará
DEM-TO	Democratas - Tocantins
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escolas Técnicas Estaduais
FEEBA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIA	Fundação Instituto de Administração
FIEB	Federação de Indústrias do Estado da Bahia
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FL	Fundação Lemann
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPOLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Corresponsabilidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDI	Instituto de estudos para desenvolvimento Industrial
IEL	Instituto Euvaldo Lodi - Portal da Indústria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura/ <i>United States Agency International for Development</i>
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento pela Base
MPL	Movimento Passe Livre
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
NTE	Núcleos Territoriais de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
OS	Organizações Sociais
PDM	Políticas de Desenvolvimento do Milênio
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PREALC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

PSD-GO	Partido Social Democrático - Goiás
PT	Partido dos Trabalhadores
RMS	Região Metropolitana de Salvador
RP	Taxa de reprovação
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEC-BA	Secretaria de Educação da Bahia
SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SED	Secretaria de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEE-AC	Secretaria de Estado de Educação do Acre
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINPRO	Sindicato dos Professores
SUPED/SEC	Superintendência de Políticas para a Educação Básica da Bahia
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCH	Teoria do Capital Humano
TDI	Taxa de distorção idade série
TPE	Todos Pela Educação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UE	União Europeia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade Development</i>
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A PROPOSIÇÃO DA PESQUISA.....	20
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS TESES E DISSERTAÇÕES	25
1.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	41
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	51
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA	53
2.2 O ESTADO NEOLIBERAL.....	54
2.2 A NGP, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS ATORES DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL	65
2.2.1 Teoria do Capital Humano e Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação: a influência neoliberal nas reformas educacionais	69
2.3 O CASO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	79
3 O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A NOÇÃO DE ARENA	90
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MEDIAÇÕES E INTERESSES DE CLASSE.....	91
3.2 ARENA POLÍTICA: TEIA DE RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS, MEDIAÇÕES DIALÉTICAS E REDES DE INFLUÊNCIA.....	98
3.3 A ARENA POLÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	109
3.3.1 Comissão Especial para Reforma do Ensino Médio e Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016.....	111
2.3.2 Poder executivo federal.....	116
3.3.3 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação.....	117
3.3.4 Os Movimentos sociais educacionais e o Movimento em Defesa do Ensino Médio	119
3.3.5 Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento .	121

3.3.6 Todos Pela Educação e Todos pela Base	123
3.3.7 Outros atores de interesse privado	128
4 O NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA	131
4.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO BAIANO.....	132
4.2 A PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE REFORMA DO EM NA BAHIA.....	139
4.3 PARA ALÉM DO CONTEXTO: CONTRADIÇÕES, INDUÇÕES E MEDIAÇÕES	150
5 A ARENA DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA DA REFORMA NA BAHIA	156
5.1 MAPEAMENTO DE ATORES E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA	159
5.1.1 Secretaria estadual de Educação	159
5.1.2 Fórum Estadual de Educação da Bahia	162
5.1.3 Conselho Estadual de Educação da Bahia.....	164
5.2 A REDE DE NOVOS ATORES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA	165
5.2.1 Fundação Getúlio Vargas	168
5.2.2 Fundação Telefônica Vivo	172
5.2.3 Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).....	177
5.2.4 Fundação Lemann	183
5.3 A INTERRELAÇÃO ENTRE OS ATORES E SUAS INFLUÊNCIAS.....	189
6 CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES DA REFORMA DO EM: AS PARTICULARIDADES DA ARENA POLÍTICA NA BAHIA	193
6.1 A TRADUÇÃO DA BNCC - DOCUMENTO CURRICULAR DE REFERÊNCIA DA BAHIA	195
6.2 ADESÃO DAS ESCOLAS PILOTO	203
6.3 PARTICIPAÇÕES NA ARENA DO NEM BA: TENSIONAMENTOS E INFLUÊNCIAS	206
6.4 AFINAL, QUAIS CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES DA ARENA DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA MARCAM A REFORMA DO EM NA BAHIA?.....	211

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ELEMENTOS PARA A CONTINUIDADE DO DEBATE	219
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	261
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	262
APÊNDICE D – MAPEAMENTO DE TESE E DISSERTAÇÕES COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES.....	264
ANEXO A - DEMANDA N°2755446	277
ANEXO B – MANIFESTAÇÃO 2739660 – ACESSO A DADOS PARA PESQUISA	286
ANEXO C - OFÍCIO NO 387/2021 – SEC/CH-GAB	289
ANEXO D – PARCERIAS DA SEC-BA	305
ANEXO E – <i>CURSO ENSINO HÍBRIDO NA PRÁTICA</i> – FL.....	309

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto de investigação a Arena Política que marca o Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Pública Estadual da Bahia. Seu desenvolvimento está vinculado às pesquisas em curso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GEPPOLE, da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pela vinculação deste estudo com a linha de pesquisa, é importante contextualizar seu objeto nas discussões sobre políticas educacionais, a partir das reflexões sobre políticas públicas e os contextos históricos que marcam a sociedade e as relações de produção, especialmente com as crises do capital que ocorreram no século XX.

O século XX teve como principais marcas as duas Guerras Mundiais, a reorganização dos Estados pós-guerra, a crise do petróleo na década de 1970, a globalização e as mudanças político-econômicas que dela decorreram, tais como as novas relações entre capital e trabalho (PIMENTA, 1998). Entre as diferentes transformações determinadas pela conjuntura do século XX, destacamos a redefinição do papel do Estado. Naquele contexto, foram colocadas em pauta as políticas restritivas de gastos públicos e de ajuste fiscal frente às demandas sociais advindas dos eventos supracitados e seus efeitos na sociedade. Por outro lado, também havia o debate sobre como as políticas públicas alcançariam uma configuração tal, que fosse capaz de equacionar o desenvolvimento econômico e o social, especialmente nos países em desenvolvimento ou com democracias recentes (SOUZA, 2005). Nesse período, especialmente na década de 1980, o questionamento relativo às intervenções e à estrutura do Estado favoreceu a consolidação do campo de estudo sobre Políticas Públicas, uma área de conhecimento voltada para a análise da ação dos governos (SOUZA, 2005).

As profundas transformações pelas quais a sociedade passou, atravessadas por um discurso triunfalista e esvaziado de crítica, representaram a formulação de uma nova ideologia, a Neoliberal (SUKEL, 1999). O neoliberalismo orientou reformas políticas, tais como a reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, e a introdução da Nova Gestão Pública (NGP) (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Isso representou a inclusão do mercado nas arenas políticas, assim como a instituição do Estado mínimo, cuja característica principal é a restrição das políticas governamentais de intervenção nas áreas econômica e social (SUKEL, 1999).

Nessa nova configuração de Estado, a ação dos governos é marcada pela participação de novos atores na formulação e implementação das políticas, entre eles organismos e

instituições financeiras internacionais (SUNKEL, 1999). Ao considerar as características do modelo de Estado Neoliberal e o seu caráter gerencialista frente à participação de novos agentes nas arenas políticas, cabe pontuar que os “debates sobre políticas públicas implicam em responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas” (SOUZA, 2005, p. 6). Dessa maneira, os estudos sobre as políticas públicas tomam como pressuposto a existência de um nexos indissolúvel entre elas e o Estado (LESSARD; CARPENTIER, 2016), seja pela ação deste último, seja pela sua não ação (DYE, 1972).

Assim, é preciso considerar que a compreensão das políticas públicas enquanto campo de estudo ultrapassa uma suposta racionalidade técnica ou neutralidade política na análise de seu transcurso. Uma leitura crítica dos processos que permeiam as políticas permite-nos entender que eles envolvem disputas que representam um campo de ação da política, a arena política (LEUZE; MARTENS; RUSCONI, 2000). Para Frey (2009), dentre as diferentes possibilidades de análise das políticas públicas, a concepção de *arenas políticas* pressupõe que conflitos e consensos são definitivos na configuração das políticas.

Partindo dessa premissa, consideramos que as políticas públicas são formuladas e implementadas por agentes e instituições que disputam e negociam interesses (DEUBEL, 2002, p. 41). O tipo da política pode representar um tensionamento ainda maior entre os agentes, refletindo as intenções, os arranjos institucionais e as relações estabelecidas. Nesse ínterim, as políticas redistributivas são aquelas que compreendem mais conflitos, pois envolvem a transferência de recursos com base em critérios de camada social e grupos minoritários (FREY, 2009). Nessa perspectiva, as disputas e mediações marcam especialmente a arena das políticas sociais, campo em que se situa a política educacional. Assim, ela é atravessada por contradições, mediações e pela disputa de hegemonia “numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório” (CURY, 2000, p. 27).

Nas últimas décadas, as transformações decorrentes do Estado gerencialista definiram as reformas educacionais tendo em vista o alinhamento das políticas educacionais aos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP), bem como aos determinantes da globalização. Focalizava-se promover uma formação mínima necessária da força de trabalho, assim como os mecanismos de consenso para sua implementação. Coadunando com esse pensamento, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) indicam que tais políticas ganharam destaque pelo seu papel hegemônico, além da capacidade de ampliação da competitividade na economia e desenvolvimento industrial.

É nesse contexto que situamos a última reforma do Ensino Médio brasileiro. As políticas educacionais para o Ensino Médio (EM), no Brasil, foram marcadas pela desigualdade e pela divisão social do trabalho (NASCIMENTO, 2007), constituindo o que está posto na literatura como dualidade estrutural na educação (BAUDELLOT; ESTABLET, 2014; FRIGOTTO, 2016). Essa dualidade está presente em todos os níveis de ensino. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), porém, ela fica mais evidente na última etapa da Educação Básica brasileira.

Especificamente na década de 1990, as mudanças relativas às demandas de formação no EM e a redefinição da agenda política educacional nessa etapa da Educação Básica estiveram articuladas às transformações no modo de produção e ao desenvolvimento econômico do país (ZOTTI, 2015). Além disso, alinharam-se ao modelo de organização econômica mundial e à base teórica das recomendações dos organismos internacionais. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – BRASIL, 1996) e o Decreto nº 2.208/1997¹ (BRASIL, 1997), sobre o Ensino Profissional, alinhavam-se a essa lógica.

Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004² (BRASIL, 2004) e a Lei nº 12.513/2011³ (BRASIL, 2011) deram continuidade ao ajuste das políticas educacionais do EM às demandas de formação para o mercado de trabalho. Kuenzer (2017) indica, porém, que esse processo não ocorreu sem disputas. Especificamente em relação a essa etapa da Educação Básica, a autora destaca que os agentes de setores privados ampliaram sua participação nas discussões sobre as políticas educacionais, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho de Secretários de Educação. Essa mudança fica evidente com o PL nº6.840/2013, que representou a abertura de um novo espaço de disputas, ainda que tenha havido uma tentativa de resistência para barrar a proposta defendida pelo empresariado com o Substitutivo do PL nº6.840/2013, segundo Bezerra (2019). Para Monica Ribeiro Silva (2020), a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) e a progressiva obrigatoriedade do EM ocasionaram a ampliação exponencial da matrícula nessa etapa da Educação Básica, o que ampliou ainda mais o interesse desses agentes na definição de suas finalidades e formas de organização. No entanto, entidades e intelectuais que historicamente defendem um projeto de educação de interesse da classe trabalhadora impuseram resistência (KUENZER, 2017).

As disputas entre os interesses públicos sociais e os interesses do capital acirraram-se, e em 2016, a proposta de reforma do EM, através da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e o Projeto de Emenda Constitucional nº 241/2016 (BRASIL, 2016b), que propunha

¹ Decreto que regulamentou as diretrizes para a Educação Profissional.

² Revogou o decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997).

³ Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

congelar gastos primários com saúde, educação e assistência social por 20 anos, provocaram grande mobilização de segmentos da sociedade brasileira, contrariamente à aprovação de ambas as propostas (ANPED, 2016; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016; FRIGOTTO, 2016). Como marco dessa mobilização, podemos destacar a ocupação das escolas por estudantes secundaristas, que reivindicavam a reorganização do EM no Brasil, com vistas a atender às demandas da juventude e ampliar a qualidade social da educação. Em resposta à mobilização nacional, o governo vigente impôs a reforma do EM sem qualquer debate com participação popular (FREITAS, 2016; FRIGOTTO, 2016).

Em 2017, a Lei nº 13.415 foi aprovada (BRASIL, 2017a), determinando uma nova política educacional. O Novo Ensino Médio (NEM) seria implantado até 2022, período no qual deveriam ser elaborados os currículos estaduais segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ANPED, 2023). A BNCC para o Ensino Médio foi aprovada no final de 2018, e o processo de implantação do NEM para o primeiro ano do Ensino Médio estava previsto para 2020. A centralidade curricular expressa pela BNCC e a submissão dos currículos aos resultados das avaliações externas também foram alvo de críticas (ANPED, 2023).

Com a pandemia da COVID-19, a partir de março de 2020, o calendário e a proposta de implantação do NEM nas escolas precisaram ser revistos, ainda que escolas piloto já estivessem em processo de implantação. Já a elaboração da proposta curricular teve continuidade. Durante todo o processo de aprovação e implementação, a validade da reforma foi posta em xeque, destacando-se questões, tais como o

aumento significativo do fosso de desigualdades existente entre os jovens, prejudicando a população pobre do país, cuja única possibilidade de acesso à educação é através da escola pública das redes municipal, estadual e, em menor escala, federal. [...] a necessidade de comprometimento dos interesses da educação com os sujeitos que lhe constitui, ou seja, estudantes e profissionais da educação, com fins de contribuir para que compreendam sua autoformação para a sociedade e para o mundo (ANPED, 2023, p. 11).

Em junho de 2023, após a eleição de um governo de frente ampla, com pautas de esquerda e projetos democráticos, a discussão sobre o modelo de EM proposto pela reforma voltou à agenda, e os tensionamentos conduziram para uma nova consulta pública, pela revogação da política, assim como pela apresentação de novos projetos de lei. Atualmente, as ações de implementação do NEM previstas no seu cronograma estão suspensas, aguardando o resultado de novas disputas e mediações que deverão figurar na definição da política educacional de EM do Brasil.

Esse quadro indica que a formulação e implementação da reforma do EM envolvem disputas e negociações que devem ser examinadas tendo em vista os diferentes aspectos que as determinam. A compreensão desses contextos, tal como afirma Souza (2006), pode dar pistas sobre os aspectos teórico-ideológicos que os caracterizam, bem como seus propósitos, atores e ações no âmbito do Estado. Desse modo, esta pesquisa propôs-se a investigar a arena de reforma do EM na rede estadual da Bahia

1.1 A PROPOSIÇÃO DA PESQUISA

A transição do paradigma de Estado burocrático para o gerencialista representou um novo arranjo de governança e o aprofundamento da autonomia relativa do Estado. As políticas educacionais, alinhadas a essa mudança de paradigma, sofreram importante transformação na busca por “reorientar os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades das escolas públicas” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 708). Tal alinhamento inclui o estabelecimento de articulação entre o público e o privado na gestão da educação. No que tange o EM, a articulação supracitada e as disputas pelas políticas educacionais acirraram-se na metade da década de 1990, especialmente com a ampliação da matrícula nessa etapa da Educação Básica (SILVA, 2018).

A Lei nº 13.415/17 formalizou a última reforma do EM, tomando como justificativas os resultados considerados insuficientes dos índices educacionais de aproveitamento escolar e a suposta necessidade de superá-los (BRASIL, 2017a). A nova política, porém, apresenta contradições, por isso pode ser questionada quanto a sua validade como movimento reformista. Entre elas, podemos mencionar: a ausência de participação popular; [des]articulação entre a proposta de reforma e a Política Nacional de Educação em curso no país; inclusão dos profissionais com notório saber nas escolas secundárias; o desenho dos itinerários formativos na estrutura curricular; a inclusão do ensino a distância e o alinhamento com a privatização do serviço público educacional (FREITAS, 2014; FRIGOTTO, 2016).

Desde a medida provisória nº 95/2016 (BRASIL, 2016c) que deu origem à reforma, Frigotto (2016) já indicava o alinhamento da norma com os interesses do mercado em prejuízo à formação dos estudantes, evidenciando e acirrando a dualidade estrutural na educação. Em relação a isso, há vasta literatura que já explicitou os problemas decorrentes desse tipo de alinhamento, sobretudo na área educacional (FREITAS, 2016; FRIGOTTO, 2016; SAVIANI, 2018; MÉSZÁROS, 2008). Um exemplo está em Azevedo (2004), que alerta para a necessidade de a educação superar as determinações do capitalismo. Segundo a autora, as políticas

educacionais das últimas décadas têm reafirmado a educação como mecanismo de permanência das desigualdades sociais.

Cabe destacar, assim, que no universo das relações sociais e determinações econômicas, a educação tem papel central na definição de suas estruturas, em uma visão dialética do homem e seu mundo histórico-social, marcada pela luta de classes e movimentos contra-hegemônicos (CURY, 2000). Tais disputas e negociações, contudo, representam um caminho com armadilhas, em que interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada (SAVIANI, 2018). É necessário, portanto, que se analise cada contexto criticamente e se observe o que realmente interessa à sociedade no curso das políticas educacionais, atentando para os riscos de sobreposição dos interesses do capital ao interesse público. Conforme menciona Saviani (2018, p. 25), “para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista”.

Coadunando com o pensamento desses autores, entendemos que a aprovação da última reforma do EM contém em si as contradições representadas pelas disputas de classe e pelos conflitos internos e externos no governo. A apreensão do sentido dessas contradições e suas consequências para as políticas públicas, em especial no campo da educação, pode evitar conclusões apressadas e, portanto, simplistas desse fenômeno. A partir do exposto, problematizamos, aqui, o NEM como uma política neoliberal orientada pela NGP, configurando disputas que repercutem diretamente na sua implementação, e destacamos sua dimensão relativa à produção da política. Como orientação para o estudo, temos a seguinte questão norteadora: **Quais contradições e mediações na arena da produção política do Novo Ensino Médio (NEM) marcam sua regulamentação na rede estadual da Bahia?**

Considerando as relações sociais marcadas pelo modo de produção e seus desdobramentos, assim como os movimentos contra hegemônicos que se opõem a ele, indicamos que a arena da política do NEM tem alinhamento com os movimentos atuais de reconfiguração do Estado, tais como a privatização ou terceirização no processo coordenativo das Políticas Públicas. Nessa arena, de um lado, há disputa pelos fundos públicos por atores de interesses privados; pela gestão da política por organizações privadas e com interferência de organismos internacionais; além do tensionamento pela formação pautada na lógica neoliberal. De outro, movimentos de resistência exercidos por segmentos da sociedade civil e da sociedade política disputam o sentido da educação, sua relação com o trabalho e a gestão democrática da educação. Nesse sentido, nossa tese aponta que, no contexto baiano, o NEM apresentou contradições que produziram formulações híbridas, buscando sistematizar elementos em

disputa, materializando uma política educacional dotada de princípios emancipatórios e regulações conservadoras, que buscam mediar uma formação propedêutica por um lado e, por outro, uma formação para o mercado de trabalho. Essa proposta fragmentada acaba por minimizar o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da formação omnilateral, assim como estabelece características específicas na rede estadual da Bahia que, em última instância, reforça o histórico da dualidade estrutural na última etapa da educação básica. Esta tese pressupõe a determinação histórica da educação como parte da totalidade, que contém em si a estrutura capitalista e participa da sua produção e reprodução, mas destaca sua característica contraditória, que pode transcender o caráter reprodutor e impositivo pela contradição e mediação nos seus processos contra hegemônicos.

No caso da Reforma do Ensino Médio na Bahia, o movimento de reorganização da rede estadual que antecedeu a aprovação da lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), assim como a produção da política através da regulamentação da lei, representam a entrada de novos atores de influência na arena política. As disputas e mediações não são desconectadas ou desarticuladas, mas contraditórias e mediadas na totalidade dinâmica das relações. Contextualmente, esse nexos pode ser analisado com base nos tensionamentos entre o que está estabelecido pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), o que está sendo proposto e defendido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia e aquilo que pesquisadores e profissionais expressam como necessidade para formação e estrutura, representando contradições importantes para a definição do desenho da política de EM na Bahia.

Consideradas as provocações subjacentes à problemática sobre a política da última reforma do EM brasileiro e sua relação com a totalidade que a enseja, colocamos-nos algumas questões que se desdobram a partir da questão norteadora:

- Quais as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do Ensino Médio?
- Como a agenda governamental tem sido influenciada pelos novos atores que participam da arena de produção das políticas educacionais?
- Qual o contexto da rede estadual da Bahia em que a arena política influenciou a reforma do Ensino Médio?
- Qual a influência de cada ator na arena da reforma do Ensino Médio na Bahia?
- Quais concepções, contradições e mediações da arena de produção da política marcam a reforma do EM na Bahia?

Tendo em vista a questão norteadora, definimos como objetivo geral desta pesquisa **analisar as contradições e mediações na arena da produção política do Novo Ensino Médio**

(NEM) que marcam sua regulamentação na rede estadual da Bahia. Os objetivos específicos são:

- Perquirir as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do Ensino Médio;
- Caracterizar a influência dos novos atores na arena de produção das políticas educacionais;
- Contextualizar a política de reforma do Ensino Médio na Bahia;
- Identificar os atores que compõem a arena de reformulação do Ensino Médio; e
- Caracterizar concepções, contradições e mediações da arena de produção da política que marcam a reforma do EM na Bahia.

Sobre as questões, elas surgiram no processo de aproximação com o objeto de pesquisa, que advém das experiências profissionais e acadêmicas. No período de 2013 a 2015, desenvolvemos uma pesquisa junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no campo das políticas educacionais. Então, o contato com a literatura e as pesquisas em desenvolvimento sobre as políticas educacionais apresentaram-nas como territórios de disputas. Após a pesquisa, já no ano de 2016, assumi⁴ a coordenação pedagógica de um Centro Estadual de Educação Profissional, na Região Metropolitana de Salvador - RMS (BA).

Nesse período, estava em efervescência a discussão sobre a reforma do EM brasileiro. A justificativa para a reforma, conforme exposto anteriormente, confrontava-se com “a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: [o Ensino Médio] destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31). Sua materialização representava as disputas entre diferentes projetos políticos imbricados na perspectiva apresentada por Marx (2011), de que a educação é indissociável do processo de produção social da riqueza, sua circulação e distribuição.

A vivência na unidade de ensino possibilitou observar, por exemplo, o desenvolvimento do currículo como um conjunto de disciplinas, uma grade curricular, desarticulado enquanto elemento da Política Educacional, esvaziado das relações e conflitos sociais que lhe são inerentes. O que foi observado contrapunha a proposta curricular até então vigente, que apresentava como eixos norteadores a cidadania, a flexibilidade e a diversificação, contando com a interdisciplinaridade e a contextualização (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

⁴ Os trechos que reportam a experiência pessoal da pesquisadora, nesta tese, estão em primeira pessoa.

O esvaziamento, porém, não era aleatório: estava ancorado na histórica condição de desigualdade estrutural da educação brasileira. Silva (1995) alerta para a necessidade de pensar o currículo de forma crítica, distanciando-se de uma suposta neutralidade, considerando nele as disputas inerentes às relações de poder na sociedade e sua implicação nas escolhas de propostas e conhecimentos curriculares. Tendo em vista esse contexto, tornou-se ainda mais importante estudar o EM, visando a compreendê-lo no âmbito das disputas que marcam as políticas educacionais, superando o modo linear e mecânico de conceber a Educação. Tal concepção tem sido colocada atualmente no centro dos debates sobre a atual reforma do EM, atribuindo-lhe como objetivo principal a função utilitária e empobrecida de inserção imediata dos alunos no mercado de trabalho (FREITAS, 2016).

De acordo com a nova legislação (BRASIL, 2017a), as escolas iniciariam a transição do antigo para a atual política de EM em 2020. Nesse processo de transição, durante o ano de 2020, as turmas de segundo e terceiro anos seguiriam a proposta curricular anterior, enquanto as turmas de primeiro ano seguiriam o atual EM. Em uma aproximação inicial com o campo empírico⁵, em 2019, contudo, foi observado que a comunidade escolar ainda não compreendia como lidar com esse processo, de maneira que essa transição viesse a se efetivar de forma adequada, minimizando a distância entre a política e os contextos de sua implementação.

No ano de 2020, com a declaração de pandemia da COVID-19, a implementação teve que ser reorientada na rede estadual de ensino da Bahia. As aulas presenciais foram suspensas no dia 18 de março. No mês de maio, começou a elaboração de orientações para ensino remoto e, mais tarde, para o ensino híbrido. Já em março de 2021 foi implantado o currículo contínuo, orientado pela Lei Federal nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020), que determinou o prazo limite para cumprimento da carga horária dos anos letivos de 2020 e 2021. A reorientação significou a prorrogação de um ano para início da implementação da reforma do EM na rede estadual. Assim, as turmas das escolas piloto, que estavam cursando em 2020 1º ano do EM, conforme o currículo estabelecido pela reforma, retornaram para a matriz curricular anterior no ano letivo de 2021⁶.

As possibilidades de análise da atual reforma do EM representam um campo vasto para estudo, por se tratar de uma política recente, marcada por disputas, demandando estudos sobre sua execução e resultados. Nesse sentido, esta pesquisa pode colaborar para a consolidação dos estudos sobre a temática, também fortalecendo o campo de investigação das políticas públicas.

⁵ Desenvolvimento de uma Intervenção formativa sobre a reforma do Ensino Médio em uma escola-piloto da Região Metropolitana de Salvador (BA) (MELLO; PEREIRA; MACHADO, 2020).

⁶ Orientação da Secretaria Estadual de Educação na Jornada Pedagógica de 2021. Documento PROTOCOLO DA EDUCAÇÃO - Perguntas e Respostas (BAHIA, 2021?).

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Buscamos nos aproximar do objeto de pesquisa e identificar os elementos e as discussões que podem colaborar com a nossa investigação a partir do exame de um panorama mais amplo da produção acadêmica sobre o tema. Nesse sentido, realizamos um mapeamento de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo foi identificar as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, no Brasil, cujo objeto de investigação seja a última reforma do EM e que abordem as disputas presentes na política.

Para localizar os trabalhos, utilizamos a opção *assunto* para aplicar os descritores *Novo Ensino Médio*, *Lei nº 13.415* e *Reforma do Ensino Médio* no banco de teses e dissertações da CAPES. Aplicamos como critérios de inclusão dos trabalhos: o período da formulação da última reforma, ou seja, de 2016 até o ano atual. Em um segundo momento, refinamos a pesquisa pela análise dos resumos dos textos, identificando aqueles cujas discussões poderiam colaborar com a pesquisa em pauta. Após excluir repetições, pesquisas que não colaboraram diretamente com este estudo e, ainda, as pesquisas que não estavam divulgadas na íntegra na plataforma, foram localizados sessenta e nove pesquisas, sendo dezoito teses e cinquenta e uma dissertações, conforme sistematizado no Apêndice C. Dessas pesquisas, analisamos a introdução e as considerações finais de todas, assim como os capítulos das diversas teses e dissertações que colabravam com a nossa pesquisa, além do texto na íntegra de cada uma das pesquisas que versavam sobre a reforma do EM na Bahia. Em linhas gerais, as pesquisas investigaram o processo de produção e implementação da reforma, suas características e experiências em diferentes estados brasileiros.

O estudo empreendido por Vinícius de Oliveira Bezerra (2019) investigou três momentos na política: o contexto de criação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 e a abertura de espaço de disputas pelo EM; o processo de reorganização dos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos para impedir o avanço de algumas propostas defendidas pelos empresários; e a conjuntura política e econômica pós-golpe parlamentar, com aprovação do projeto empresarial para o EM através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Segundo o autor, naquele momento prevaleceu a hegemonia empresarial frente à resistência de intelectuais orgânicos devido a uma correlação de forças desfavorável no âmbito no Congresso Nacional e no plano social mais amplo. A tese de Renan dos Santos Sperandio (2019) identificou que houve forte adesão dos grupos vinculados às reformas neoliberais reunidos em torno do governo de Temer, mas por

outro lado, houve uma importante resistência exercida pelos parlamentares e partidos de oposição. Essa dicotomia ficou evidente, segundo a pesquisa, no embate em torno das emendas e instituições, bem como pela participação de pesquisadores nas audiências públicas. O autor destaca que a reforma ocorreu em um contexto de ruptura da democracia por ocasião do golpe parlamentar, em concomitância com demais reformas de restrição orçamentária. A tese destaca, ainda, que a entrada de grupos como o Banco Mundial (BM), a Unesco (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas), o Todos Pela Educação e o próprio Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), representa a mercantilização da educação e a concepção do empresariado na elaboração de um projeto político econômico e educacional em prol da hegemonização de um projeto educacional.

Alexsander Machado (2021) relacionou a reforma com as demais políticas neoliberais do período, destacando suas principais características, como autoritarismo jurídico, discurso da liberdade de escolha, discurso da qualidade, fragmentação curricular, processos de privatização, educação para o capital humano, que embutem nos estudantes uma visão de mundo baseada no exercício individual.

Nivânia Menezes Amâncio (2021) indicou que os fundamentos educacionais presentes no que a pesquisadora nomeia *contrarreforma do Ensino Médio* estão baseados no neoliberalismo. A pesquisadora afirma que a reforma foi delineada ainda no governo Dilma e se alinha às demais reformas empreendidas posteriormente, como a trabalhista e o teto de gastos. Segundo a pesquisadora, o NEM representa uma educação prescritiva, padronizadora e neotecnista que retoma os princípios da Teoria do Capital Humano.

Kossak (2020), em sua pesquisa, indica que a Reforma foi gestada tomando por base o Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, capitaneada pelo Instituto Ayrton Senna que, por meio de parceria público-privada, implantou os alicerces teóricos e metodológicos para a elaboração e implementação da reforma do Ensino Médio e da reforma das suas matrizes curriculares.

A dissertação de André Luiz Borduchi (2021) analisou o processo de discussão da MP nº 746 até a promulgação da Lei nº 13.415. A MP nº 746/2016 confirma o movimento de resistência através da atuação de parlamentares em relação ao conteúdo da reforma. O pesquisador destacou a falta de convergência entre os parlamentares e partidos que se opunham à reforma quanto às propostas, enquanto parlamentares do partido que deu origem às emendas demonstraram concordância com a estrutura e os princípios de EM que estavam contidos na reforma. Constatou-se um quase consenso entre todos os parlamentares em relação à

permanência de um ensino médio flexível, mas com a proposta de garantia pelos sistemas de ensino da oferta de todos os itinerários formativos previstos na lei. Verificou-se, também, o discurso corrente por parte dos parlamentares que buscavam a revogação da reforma, sobre a falta de democracia existente na apresentação de uma reforma para o EM por meio de uma medida provisória. Francely Priscila Costa e Silva (2019) também investigou a tramitação da medida provisória até a regulamentação da Lei nº 13.415/2017, e identificou a explícita adoção das recomendações dos organismos internacionais alinhadas com as premissas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do BM, Unesco (2003) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2007).

José Maurício Avilla Carvalho (2023) buscou responder como ocorreram as principais disputas entre os atores envolvidos com a discussão da Reforma do Ensino Médio no Brasil, e concluiu que os principais pontos de divergência dos debates entre as coalizões foram: o fato de ter sido promulgada por uma medida provisória, distanciando a perspectiva de participação e debate; a ausência de planejamento do orçamento para a implementação reforma; e a diferença de prioridades de problemas entre as coalizões. O pesquisador já indicava, naquele momento, que considerando os atores contrários à reforma, unidos na composição da coalizão antirreforma, a implementação do NEM envolveria muitos conflitos.

Alana Lemos Bueno (2021) indicou, em sua pesquisa, que existiram dois momentos relativos à reforma. O primeiro remonta a 2012, materializado pelo PL nº 6.840/2013, e o segundo refere-se à publicação da medida provisória nº 746/2016 e posterior aprovação da lei 13.415/2017. Segundo a pesquisadora, as forças reformadoras agiram desde 2012 para a constituição de um projeto de reforma do EM, especialmente com relação à atuação do MEC e do Consed. Bueno (2021) informa, em sua pesquisa que nesse período houve um aumento da ocupação dos cargos públicos ligados a setores privados, ao passo que houve afastamento dos agentes que defendiam o EM integrado em relação aos postos que ocupavam.

Almeida (2018) indicou que a relação de poder que garantiu a aprovação da lei em curto tempo teve como base uma governamentalidade voltada para o econômico e formação do capital humano. Coadunado com a pesquisa de Almeida (2018), a dissertação de Sérgio Feldemann de Quadros (2020) relacionou a reforma do EM às demais reformas neoliberais empreendidas no mesmo período, todas sob a influência do empresariado pela procura por aumento da produtividade e do crescimento econômico. Seu fundamento é a teoria do Capital Humano e se relaciona a mecanismos do neoliberalismo, como a NGP. Ao longo da dissertação, o autor evidencia como as ações do empresariado influenciaram a reforma de diversas maneiras. Destacamos que a pesquisa caracteriza quatro atores ligados ao setor financeiro que compõem

a arena de influência na formulação e implementação da reforma: o Instituto Unibanco, principal ator de produção sobre EM ; o Todos Pela Educação; a Somos Educacional; e o Instituto Alfa e Beto.

Outras pesquisas também destacaram a influência dos atores de interesse privado. A dissertação de Márcia Fornari (2020) identificou que políticas de financiamento da reforma do EM atendem às recomendações do BM e do empresariado brasileiro, no que concerne às exigências da lógica do modo de produção capitalista e à adesão à teoria do Capital Humano. As recomendações são condicionalidades para recebimento de empréstimo e se atrelam a três elementos centrais: a avaliação, o financiamento e a formação.

A dissertação de Daniele Capelasso Soares de Souza (2021) buscou responder qual o propósito do governo brasileiro ao buscar empréstimo junto ao BM no valor de US\$250 milhões. Os dados analisados demonstraram que o empréstimo para a reforma do EM se soma às demais relações de cooperação financeira e técnica com o BM. Nessa relação, busca-se a expertise do BM para legitimar a Reforma do EM, pautada na Teoria do Capital Humano, na premissa de responsabilização individual dos sujeitos por sua formação, empregabilidade, bem-estar e, inclusive, pelo desenvolvimento econômico do país, em um cenário de aumento do desemprego, do subemprego, exclusão social e desigualdades. Wellington da Silva Godoi (2022) confirma a relação entre as orientações e recomendações do Banco e o NEM: flexibilização do currículo, base em competências e habilidades; parcerias com o setor privado; formação voltada para produtividade e o mercado de trabalho.

A dissertação de Vinicius Vicente (2019) analisou a Reforma do EM e aponta que a atual reforma tem influência da Unesco, além do BM. Tal influência tem por objetivo implantar os princípios da economia neoliberal no interior dos sistemas e das instituições de ensino, com intuito de mercantilizar o EM e formar o trabalhador flexível para atender as necessidades do mercado global. Kossak (2020) destaca tal influência também por parte da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

José Luís Oliveira (2020) verificou que o empresariado e o terceiro setor vêm assumindo o protagonismo na definição de políticas educacionais para que elas sejam operacionalizadas conforme seus interesses. Na análise do processo de formulação, identificou segmentos sociais e populares, entidades nacionais de representantes da educação, associações científicas, e associações de trabalhadores da educação contrários aos moldes da reforma, considerando que, da maneira como foi proposta, amplia as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as educacionais. Procurando identificar as principais forças que influenciaram a proposição da Lei

nº 13.415/2017, o autor indica que a reforma representa a construção de um consenso entre representantes do terceiro setor e empresários que disputavam a definição da política do EM. A pesquisa evidencia que a disputa entre a formação baseada na teoria do Capital Humano, influenciada por atores de interesse privado, e aquela mais ampla, reproduzindo o movimento marcado pela contradição entre capital e trabalho, representa a própria disputa pela finalidade da educação. Esses atores têm interesse não só em realizar negócios junto ao governo, como também imprimir uma determinada ideologia através da educação. A pesquisa destaca a influência, financiamento e difusão por organismos multilaterais como BM, Unesco, OCDE, entre outros.

Nelson Luiz Gimenes Galvão (2019) indica que a categoria Educação Integral sofre uma apropriação pelos representantes dos interesses da burguesia, de conceitos e reivindicações históricas de educadores progressistas e do conjunto da classe trabalhadora, com o objetivo de deturpar as propostas originárias e adequá-las aos interesses do mercado. Segundo sua pesquisa, as fundações privadas, como a Lemann, a Ayrton Senna, a Sociedade de Maria, a Fundação Itaú Social, entre outras, bem como Organizações Sociais, além das editoras especializadas, dividem o espólio da Educação Básica, vendendo formação para gestores e professores, vendendo novas coleções de materiais didáticos (livros, apostilas, videoaulas), assumindo a administração de redes municipais e estaduais, elaborando avaliações de larga escala.

A pesquisa de Inês Silva Gonçalves dos Santos (2022) destacou que a influência de tais organismos multilaterais se materializaram por meio de acordos e negociações realizadas em contextos nacionais e internacionais, com a participação, também, do setor privado. Destaca que os discursos sobre o NEM estão em consonância com interesses econômicos e com a melhoria dos indicadores impostos pelas avaliações em larga escala. Em relação ao discurso que difundiu a ideia da necessidade da reforma e o modelo adotado, Flávia Motta de Paula Galvão (2019) identificou, nas propagandas governamentais e nas reportagens, uma representação discursiva favorável à reforma, indicativa de sua necessidade, ao passo que os comentários online questionam o processo pouco democrático de aprovação da lei, sua legitimidade e a nova proposta curricular. Na pesquisa, a consulta pública sobre a reformulação do EM é questionada, assim como relaciona a reforma às mudanças no campo político-partidário e às demandas do mercado. As manifestações que eclodiram naquele momento de aprovação da lei, o impedimento da presidenta Dilma, e a intensificação de agendas conservadoras convergiram para um cenário político em que as disputas foram mediadas pela aprovação de diferentes reformas neoliberais, entre elas a do EM. Seu alinhamento ao neoliberalismo, segundo a autora, reflete-se na sua concepção: “a educação deixa de ser parte

do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (GALVÃO, P., 2019, p. 88). Nessa pesquisa, a autora identifica as disputas e a busca de construção de consensos nos discursos veiculados nos meios de comunicação, com destaque para a televisão e internet.

A tese de Nathália da Silva de Oliveira Peixoto (2022) observou que a mídia disseminou a ideia de fracasso no EM e a necessidade premente da Reforma proposta pelo governo Temer. Em relação às manifestações contra o governo e as ocupações das instituições públicas, a pesquisadora observou a estratégia adotada, em que os locutores e jornalistas citavam, ao final das publicações, os representantes do governo, de modo a refutar o dizer das vozes de resistência. No período de aprovação da Lei nº 13.415/2017, houve um recuo na defesa da reforma: os mesmos jornais anunciaram os problemas para se estabelecer a Reforma. A pesquisa de Dias (2020) indica que o MEC influenciou a opinião pública em defesa da BNCC e a Reforma do EM com campanhas de comunicação para um público amplo. As análises empreendidas evidenciam elementos que caracterizam o discurso de manipulação da opinião pública através das propagandas.

A tese de Lavoisier Almeida dos Santos (2020) analisou o discurso sobre NEM transmitido por meio de propagandas governamentais exibidas nos canais abertos da mídia televisiva, identificando como discurso político inscrito ideologicamente no modo de produção capitalista. Seu intento seria silenciar e harmonizar a luta de classes na difusão de um modelo de sociabilidade burguesa com a crescente exploração do trabalho pelo capital, do proletariado pela burguesia industrial/empresarial. A pesquisadora destaca que, nas propagandas, há uma dissimulação da realidade, com apresentação de escolas equipadas com recursos tecnológicos, laboratórios, bibliotecas climatizadas e estruturas físicas modernas. A apresentação de tal estrutura é acompanhada da afirmação de que o projeto educacional do NEM é baseado na experiência de países que tratam a educação como prioridade.

Nívia Rodrigues Pereira (2018) buscou identificar as estratégias utilizadas pelos sites das revistas semanais de informação geral *Caros Amigos* e *Veja* para aproximar e estabelecer contratos de leitura com seus públicos em relação à aprovação da reforma. Destaca que ambas buscaram ressaltar elementos que colaborassem com o posicionamento assumido, com destaque para o cenário sociopolítico e educacional brasileiro. A Revista *Veja* buscou informar seus leitores sobre os desdobramentos da tramitação do texto da Reforma do EM, e ainda buscou desconstruir o modelo de ensino vigente antes da Reforma, bem como as críticas feitas ao novo modelo por segmentos da sociedade civil e da imprensa. As matérias mantêm um tom ameno e constante em defesa da Reforma e sua aprovação como algo dado. A Revista *Caros Amigos*

trouxe representantes da sociedade civil organizada para rechaçar a Medida Provisória e posteriormente a Lei. Os discursos da propaganda disseminam uma redução simplória da compreensão sobre os problemas educacionais do país. A pesquisa indica uma propagação da ideia de autonomia dos estudantes para opção da formação, o alarmismo da urgência da reforma, escamoteando interesses econômicos implicados na Reforma do EM que buscam alinhar a política educacional brasileira aos interesses da lógica neoliberal capitalista, e se distancia das reais demandas educacionais.

Aline Rabelo Marques (2020) destaca a veiculação de uma visão tecnocrática da sociedade instituindo-se por meio do atrelamento discursivo entre a chamada pedagogia das competências e a reconstrução do trabalho no interior das políticas curriculares. A formação de nível médio é reformada, a partir da seleção de competências consideradas válidas, sob a promessa de empregabilidade dos sujeitos. Educando para pedagogia da hegemonia do neoliberalismo educacional, as escolas constituem-se em órgãos (re)produtivos, na medida em que ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho.

Maria Carolina Pires de Andrade (2020) indica que a reforma do EM é um nicho de mercado direto na Educação Básica, que se constitui, no caso das empresas de capital aberto, que escamoteiam problemas educacionais históricos ao tratá-los como efêmeros, com soluções imediatistas ligadas à sua particular concepção de mundo e de educação.

José Arlen Beltrão de Matos (2019) verificou a atuação do capital através de redes que impõem uma agenda para a educação, além do avanço da privatização, especialmente a partir da reforma em questão. Nessa pesquisa, a redução do currículo e a agudização da dualidade estrutural também são destacadas como efeitos da reforma.

Os resultados da pesquisa de Beatriz Menezes Barbosa (2019) indicam que a reformulação do EM compreende a perspectiva mercadológica do sistema neoliberal, ao propor uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro (2020) destaca que a adoção da teoria do Capital Humano e o esvaziamento da formação, na atual política educacional para a última etapa do EM, materializam-se nos itinerários formativos que reiteram o projeto societário do Estado capitalista para a formação do trabalho simples e desregulado de direitos para jovens oriundos da classe trabalhadora, com o sucateamento da escola pública e a precarização da atividade docente.

Tiago Tristão Artero (2019) demonstra que a concepção de educação é de cunho utilitarista e dual. Coaduna com ele a pesquisa de Luiza Batista de Jesus (2020), que caracteriza a reforma como uma ofensiva contra a educação brasileira. O recorte da pesquisa dá ênfase ao

ensino profissional, mas podemos captar de forma mais abrangente a discussão da política educacional imbricada com interesses políticos, pedagógicos e econômicos, o que aproxima a educação aos interesses do capital, especialmente como estratégia de expandir e dissimular seus objetivos.

Maria Aparecida Ferreira dos Santos Feitosa (2019) analisou o discurso sobre o NEM e identificou que, na verdade, reproduz modelos de EM anteriores, mas agora moldados para atender os novos padrões de exploração do mercado, em contraposição à formação geral e crítica da classe trabalhadora. Analisa que a reforma afirma a noção de capital humano e a pedagogia das competências fundamentada na racionalidade instrumental instaurada na Divisão Social do Trabalho. Nesse sentido, o *Novo* Ensino Médio simula um discurso de *Novo*, mas evoca a memória discursiva de períodos ditatoriais ocorridos no Brasil, no Estado Novo, com Gustavo Capanema; e na LDB nº 5.692/1971. Na mesma direção, a dissertação de Samara Taveira de Oliveira (2020), estabelece um paralelo entre a lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 5.692, de 1971, desconstruindo a ideia de inovação da atual reforma e apresentando-a como um dispositivo que esvazia e desconstrói a educação pública para atender às demandas mercadológicas, ao novo formato de trabalho com viés precarizado em consonância com a reforma trabalhista. Tamyres Cecilia da Silva (2020) indicou que o modelo de reforma apenas se apropria de pedaços e/ou fragmentos de reformas anteriores e remodelamento inspirado em referências internacionais. Destaca, ainda, as alianças feitas entre órgãos governamentais e alto empresariado do país.

Fabio de Almeida (2018) adotou a genealogia de Foucault para evidenciar a influência do neoliberalismo no âmbito educacional. O autor identifica, na reforma, o modelo de formação baseado na ideia do Capital Humano, que estabelece estreita relação e construção de consenso com demais políticas que reduziram os direitos trabalhistas, promoveram a privatização das empresas públicas e o congelamento dos gastos públicos. Da mesma maneira, Paulo Érico Pontes Cardoso (2019) insere a reforma do EM no bojo das disputas ideológicas e das mudanças que, segundo o autor, materializam o projeto de sociedade neoliberal que transita para uma fase ultraliberal. Nesse sentido, o autor discute que o neoconservadorismo vigente no Brasil disputou, a partir do governo de Bolsonaro, algumas determinações originais da legislação, mas de qualquer maneira, a reforma acentua a dualidade do EM.

Cláudia Simony Mourão Pereira (2019) aponta que a lei nº 13.415/2017 representa mudanças em eixos estruturantes, como currículo, políticas públicas de educação e profissionalização docente. Indica, ainda, que a implementação traz retrocesso para a educação, com acirramento da dualidade do EM, currículos voltados para a formação aligeirada, com

ênfase nos itinerários formativos. Na pesquisa, a autora analisa a última reforma como mais um capítulo das históricas disputas pela hegemonia relativas a sentidos, finalidades e modelo de EM no Brasil, iniciando em 1990.

Geisa Ferreira dos Santos (2019) traz achados que coadunam com os resultados das pesquisas anteriores, ao apontar que a proposição da reforma do EM traz a redução no currículo através dos chamados itinerários formativos, focados em uma formação fragmentada, sendo um mecanismo de adaptação do trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital.

Amanda Campos Maia (2022) analisou a concepção de empreendedorismo na BNCC do Ensino Médio e na Reforma do Ensino Médio, e concluiu que o conceito de empreendedorismo proposto supõe mudanças na concepções de sociedade, de homem, e um projeto de nação cujas ações estão orientadas para o mercado, com base em uma formação instrumentalizada, limitada ao mundo do trabalho flexível, instável, composto por relações trabalhistas frágeis. Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa (2018) aponta para a desvalorização dos saberes filosóficos na proposta de reforma do EM. A autora indica que, apesar das críticas às mudanças na estrutura, organização e currículo, elas foram estabelecidas de maneira autoritária. Conforme achados da pesquisa, a flexibilização do atual EM corresponde a uma tendência da sociedade capitalista, que se enquadra em um regime de acumulação flexível e que opta recorrentemente pela substituição da totalidade por uma fragmentação nos mais variados setores.

João Ferreira de Araújo Júnior (2020) situa a Lei nº 13.415/2017 como parte dos interesses da classe dominante que se desdobraram no golpe de Estado de 2016, além de promover a mercadorização do Ensino Médio, pressupondo uma subjetividade empreendedora alinhada à liberdade mercadológica e de fundamentação neoliberal. Layslândia de Souza Santos (2021) e Maurício de Oliveira Paula (2021) indicam, em suas pesquisas, que a reforma agrava a precarização nas relações laborais e está alinhada à demanda do mercado de formação de mão de obra flexível.

Patrícia de Faria Ferreira (2021) defende que a reforma instituiu uma nova razão educativa, fundamentada nos pilares do neoliberalismo na Educação Básica. Os primeiros movimentos constitutivos da política do NEM foram planejados e normatizados segundo normas e modelos do setor empresarial, e na prática, estão se organizando nessa perspectiva, sob o efeito do contexto pandêmico.

Maria Kélia da Silva (2018), a partir da ideia da política como construções sociais e suas ressignificações nos contextos de implementação, tratou da descontinuidade de políticas para o EM, resultando no que a autora nomeia de *escola interrompida*. Nessa lógica, o NEM também

está sendo descontextualizado nas escolas, destacando a atuação dos docentes que constroem novas possibilidades, continuidades e interrupções.

Yara Marques Lima (2018) analisou o conceito de autonomia presente nos documentos oficiais da reforma do EM de 2017 e identificou que eles apresentam uma função ambígua sobre o que significa a educação, que ora está associada a uma autonomia voltada a gestão escolar, e ora está atribuída ao estudante como um auxílio para o desenvolvimento da cidadania e uma formação integral. Para a pesquisadora, a autonomia surge como discurso indicando a principal mudança no NEM, disseminada por propagandas massivas. Porém, a autonomia consubstancia-se como estratégia para uma grande aceitação popular, pois na realidade inexistente. Ainda sobre autonomia, a tese de Fernanda Gall Centa (2022) também questionou o espaço da autonomia, desta vez em relação aos docentes. Em sua pesquisa, constatou que os docentes e os demais profissionais do ensino assumem o papel de *aplicadores* das teorias, normas, regulamentações e propostas de diretrizes produzidas por especialistas, com o consentimento dos políticos, os atores com domínio de poder dentro desse campo. Nesse sentido, a condição da prática docente é reduzida, deixando ser compreendida como produtora de saberes. Já Luciane Flores Homem (2022) destacou, em sua dissertação, que as políticas educacionais do Rio Grande do Sul têm imposto uma perda de autonomia à escola e professores, assim como o afastamento das universidades e aproximação com grandes empresas privadas, em um processo de mercantilização que desvaloriza a docência e preocupa em relação à qualidade da educação.

A tese de Ricardo Gonçalves Pacheco (2022) analisa a possibilidade de coexistência de perspectivas de gestão democrática e gerencialista nas escolas do DF. Indica que a implementação da reforma do EM evidenciou que a gestão democrática institucionalizada não se mostrou efetiva como um instrumento de partilha de poder, devido à ausência de uma cultura democrática, especialmente diante do avanço da privatização da educação pública brasileira, com a terceirização de algumas carreiras não docentes, a entrega de creches públicas para a gestão privada, a compra de pacotes pedagógicos, entre outros. Assim, a difusão de slogans do EM, que defendem o protagonismo juvenil, o poder de escolha dos estudantes do seu percurso formativo, a possibilidade de construir o projeto de vida que significa a consecução de sua autonomia não encontram respaldo na implantação da política. O mesmo ocorreu no âmbito da Rede Estadual de Pernambuco, segundo a dissertação de Josefa Uérica de Araujo Nogueira (2020), que indica que a nova organização do EM nas escolas piloto tem ampliado e aprofundado a flexibilização curricular, em um modelo que atende aos interesses e influência dos reformadores empresariais e de uma agenda mais ampla de contrarreformas que está em curso mundialmente.

Outras pesquisas investigaram as experiências de implementação em diferentes estados. A dissertação de Anthony Scapin Eichner (2023) analisou a reforma na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, e verificou que a implantação naquele Estado expressa uma necessidade de reformulação na formação de força de trabalho, atendendo à atual manifestação da superexploração realizada no Brasil. Já a dissertação de Sandra Kozakowski (2022) indica que, no município Terra Roxa, é possível verificar a fusão do governo com grupos privados da educação superior *infiltrados* na educação pública. Em sua pesquisa, cita exemplos que denotam mercantilização da educação, desvalorizando o trabalho dos professores da rede pública estadual e uma desqualificação ainda maior no EM Profissional.

Much (2021) desenvolveu um estudo em escolas piloto na rede estadual do Rio Grande do Sul, e indica que as mudanças gestadas pelo governo estadual do Estado foram encaminhadas às escolas para serem cumpridas. Não houve discussão efetiva com os professores e com as comunidades escolares.

A dissertação de Ângela Both Chagas (2019) apresenta, como resultado da análise documental, o alinhamento entre as propostas do Ministério da Educação e da Seduc/RS. A implementação da reforma no Estado não representou uma proposta para superação dos gargalos estruturais e de formação docente demandados pela rede estadual de ensino. Na análise dos dados do Censo Escolar sobre a infraestrutura e a adequação da formação docente nas escolas de EM, a pesquisadora identificou um cenário que indica possíveis dificuldades de cumprir o discurso da *liberdade de escolha* aos jovens.

Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes (2021) investigou como as determinações instituídas pela referida lei se materializaram nas duas escolas-piloto localizadas no município de Dourados-MS. Devido à pandemia, a implementação não ocorreu no cronograma estabelecido, e durante o período da pesquisa, foi possível perceber que não aconteceu um debate amplo com a comunidade e que apenas pequenas alterações foram feitas em relação à proposta inicial. A pesquisa destaca a ausência de protagonismo das escolas e dos docentes nas discussões.

A tese de Ana Cristina Quintanilha Schreiber (2023) constatou, no contexto da cidade de Joinville, que não há isomorfismo na atuação dos professores da rede estadual de Santa Catarina. Eles atuam conforme suas interpretações e traduções da política, ou posição frente a ela: rejeição, aceitação ou não enfrentamento. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que a tradução e a interpretação da política pelos implementadores da escola são imprescindíveis para que a efetividade aconteça.

Lucelia Izabel Farga Krelling (2022), em sua dissertação sobre a oferta do componente curricular Projeto de Vida no currículo do NEM, em Santa Catarina, indicou que embora ele se constitua como temática central no currículo do NEM, persiste a incerteza no que diz respeito à sua oferta como componente curricular obrigatório, além de apontar para a necessidade de problematizar sua oferta no sentido de atender as necessidades dos estudantes em relação a uma formação crítica e emancipatória. Ainda em Santa Catarina, Bruno César de Freitas Ferreira (2020), indicou que o *Movimento Santa Catarina pela Educação* representa uma reprodução, em nível estadual, do movimento *Todos pela Educação*. Tal fato foi constatado ao identificar as ações desenvolvidas pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), entidade que representa a classe empresarial, junto à Secretaria de Educação (SED) no processo de implementação da reforma no Estado. Aponta que o discurso de produtividade escamoteia o propósito de conformar a classe trabalhadora ao sistema do capital, naturalizando e responsabilizando-a pela competitividade inscrita nessa lógica.

Tatiane Aparecida Martini (2021) confirma que o Estado de Santa Catarina vem demonstrando grande alinhamento às políticas gestadas no âmbito do MEC. No período da pesquisa, constatou-se que as 120 escolas-piloto recebem as orientações do governo federal sem contextualizações. Indica, ainda, a atuação dos institutos privados na formação continuada dos professores nessas escolas, especialmente do Instituto Iungo, oferecendo materiais de leitura, vídeos e planos de aula para o componente Projeto de Vida, com grande aprovação dos participantes. Entre os integrantes representantes do Instituto Iungo nas formações, identificamos que eles possuem vínculos anteriores a outros institutos privados e instituições que produzem materiais didáticos, entre eles o Instituto Ayrton Senna, Mathema, Terra Brasilis Didáticos, Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande, Fundação Lemann, Sincroniza Educação e Itaú Unibanco.

Nathacha Monteiro Ferreira (2020) investigou a política de reforma do EM no Estado do Mato Grosso. Indica que a rede já se alinhava a políticas gerenciais induzidas pelo Governo Federal desde 2008. Ainda demonstra o aumento da participação do CONSED e de um número significativo de organizações do terceiro setor que atuam como parceiros na implementação da reforma. A participação desses atores deveu-se, segundo a pesquisa, a uma retração da coordenação da reforma pelo MEC, especialmente a partir de 2019, inclusive no financiamento dela. Um dado importante a se destacar é que, na pesquisa, a participação do terceiro setor foi reforçada no cenário de pandemia provocada pelo vírus da COVID-19.

Ana Paula Silva Machado (2022) analisou a implementação do NEM nas escolas-piloto da rede pública do Distrito Federal, e indicou que o sucesso da política depende de mais

investimentos públicos, assim como o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior para oferta curricular que atenda às exigências da formação profissional da nova proposta curricular. Apontou, ainda, para o temor dos participantes da pesquisa em relação ao sucateamento da educação pública, e que a fase inicial de implementação do NEM no DF mostrou-se impositiva e incompreensível para muitos educadores, com falta de valorização docente, que apareceu fortemente nas falas dos participantes e é cotidianamente refletida na sobrecarga de atividades e condições insalubres de trabalho.

Uma perspectiva de análise interessante foi apresentada por Evelyn Freire da Silva (2022), que buscou compreender as contradições fundamentais no processo de implementação da Reforma do EM nos Institutos Federais, nos campi Ibatiba-ES e Ponte Nova-MG, e suas implicações no EM ofertado por essas instituições. Com base em uma de análise documental, a pesquisadora identificou importantes semelhanças entre as orientações do BID para os jovens latinoamericanos e as proposições contidas na Lei nº 13.415/2017, principalmente no que se refere ao incentivo do ensino técnico no contexto do EM. Em relação aos IF, identificou que a reforma não foi pautada em nenhuma das duas unidades analisadas, mas no momentos da implementação do Programa Nacional do Livro Didático de 2021, bem como através da Resolução CNE/CP nº 01/2021, que adequa as diretrizes da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, quando se percebeu uma imposição. Apontou o movimento de resistência por parte de professores e gestores em relação à Reforma, e através da busca pelas bases legais para garantia da autonomia dos IF e a manutenção do EM Integrado.

Já Monique Rufino Silva Pessôa (2022) analisou o processo de implementação do Novotec Integrado nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em São Paulo. Indica que o Novotec Integrado surgiu como opção para a implementação do V Itinerário Formativo, e que ele representou o aprofundamento de um projeto de educação cujo princípio é atender ao mercado de trabalho e à lógica neoliberal.

Alice Raquel Maia Negrão (2020) escreveu uma dissertação na qual pesquisou a regulamentação da reforma do EM no Pará. A pesquisa revelou que a regulamentação alinhou-se ao que prevê a lei nº 13.415/2017, reproduzindo implicações e contradições nas normativas estaduais, sem amplo debate, com prejuízo à formação dos estudantes. A implementação encontrou um contexto favorável, em que já se estabeleciam parcerias com instituições como a Falconi, Fundação Roberto Marinho e CENPEC, gestão pautada nos moldes gerencialistas e responsabilização dos docentes pelos resultados de fracasso escolar dos alunos e baixo

desempenho nas avaliações externas. A pesquisa identificou, ainda, o aumento de repasse de recursos públicos para o setor privado.

Adriana Martins de Oliveira (2022) verificou que, na implementação do Programa Novo Ensino Médio nas escolas-piloto no Estado do Acre, houve movimentos de recontextualização das proposições presentes nos documentos normativos nacionais, tanto pela Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) quanto pelas escolas-piloto, ao atribuírem significados próprios às finalidades, sentidos, orientações e prescrições dos documentos normativos oficiais. Do mesmo modo, verificou a presença de instituições privadas na política educacional, em uma continuidade de estabelecimento de parcerias público-privadas que se apresentaram em expansão no Estado desde os anos de 1990. Em relação ao NEM, a pesquisa identificou parcerias com o Institutos Reúna e Natura no processo de elaboração do currículo das escolas-piloto.

A dissertação de Mônica Barbosa Canuto (2023) investigou a produção de política em torno do considerado novo EM no município de Cascavel/CE, e destacou que a reforma se conforma à rede global de influência. Essa rede se construiu com a produção discursiva de que a gestão pública educacional é deficitária, e indica uma atuação especialmente focada na produção curricular e na formação docente. No contexto cearense, a pesquisadora percebe tentativas de adaptação da política no confronto do discurso da educação pautada em metas e resultados, e das ressignificações das políticas e projetos no Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC) Confirma, ainda que, nos contextos escolares, cada um buscou fazer a leitura da política imposta.

A pesquisa de Filipe Veziane Lembi de Carvalho (2021) destacou que a BNCC para o EM se insere em um contexto de políticas educacionais para o currículo marcadas pela forte influência de organizações internacionais, sobretudo a OCDE. Em relação à sua implementação no Estado de Pernambuco, destaca que a nova organização do EM, com a implantação do projeto piloto, tem ampliado e aprofundado, para as escolas regulares, a flexibilização curricular já em curso na rede de ensino. Constatou, ainda, que as parcerias público-privadas em Pernambuco se apresentam como possibilidade concreta, visto que o Estado já foi procurado por instituições, a exemplo do Sistema S. Afirma que a rede estadual de ensino de Pernambuco se adequou às medidas estabelecidas pela reforma quase que de forma orgânica, com ampliação do projeto piloto para 423 instituições em um ano e sem um processo avaliativo consistente.

Paula Roberta Coutinho Rodrigues (2021) analisou a reforma pela implementação no Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Nesse Estado, constatou-se uma adesão acrítica por parte da

Secretaria de Estado da Educação, sob a assessoria dos *think tanks* a serviço dos interesses capitalistas, tais como Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social, Fundação Bradesco, Grupo ABC, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann, que assessoram por meio de seus técnicos o planejamento, a capacitação de gestores e professores, a formação dos alunos e a elaboração de documentos norteadores da flexibilização curricular, e orientam a produção da Proposta Curricular para a rede estadual de ensino.

Em relação aos estudos sobre o NEM na Bahia, cinco pesquisas foram encontradas. A de Inês Silva Gonçalves dos Santos, intitulada *Desafios e Entraves do Novo Ensino Médio na Bahia: Os Contextos de Influência e Produção de Texto* (2022), buscou compreender os fundamentos que embasam a proposta curricular presente nos documentos normativos da Reforma do EM instituída pela Lei nº 13.415/2017, e mostrou que o NEM, na Bahia, pode tomar novos contornos, reforçando ideia que a políticas curriculares são sempre recontextualizadas.

Flavio Figueredo Santos (2021) na pesquisa *O “Novo” Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia: Processos Curriculares em Movimento no Nte 09 – Amargosa*, descreve os processos de desterritorialização iniciados a partir das políticas para um NEM no Brasil, visualizando as influências do campo político favorável para alterações e reformas nas políticas públicas brasileiras, como é o caso das reterritorializações curriculares sobre o EM. Indica que as orientações fornecidas pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA), em suporte às escolas-piloto, eram frágeis, e que existiu um movimento de busca de compreensões das propostas curriculares para um NEM baiano. Nas escolas em que se desenvolveu a pesquisa, percebeu-se, também, a potencialização dos espaços de AC como um momento de discussão e decisão, além de diversas reações diante das publicações dos documentos orientadores da SEC-BA e o contexto de atuação do Núcleo Territoriais de Educação - NTE 09 – Amargosa como articulador territorial da Secretaria.

A dissertação de Elienson Teixeira (2021), *As políticas curriculares no ensino médio : atuação do Conselho Escolar*, teve como objetivo explorar o nível de influência da agência dos conselheiros escolares na interpretação e encenação dos textos políticos no âmbito da comunidade escolar, e tratou das controvérsias envolvendo a homologação da BNCC, com enfoque para a implantação do NEM no Estado da Bahia. O pesquisador indica que os órgãos educacionais no Estado, no processo de normatização e implementação do NEM no contexto baiano, vem negociando um currículo que se pautou pelo respeito à pluralidade de realidades diversas existentes entre os Territórios de Identidade. A pesquisa destacou diversas ações de formação para os profissionais da educação em relação aos componentes curriculares dos itinerários formativos inseridos na BNCC, e que todas as instituições com quem a Secretaria da

Educação firmou parcerias para prover a formação continuada dos professores estão ligadas a fundações do setor privado. Por fim, destacou que a atuação dos membros do Conselho Escolar do Colégio Estadual de Brumado, na produção de políticas curriculares para o novo EM, não foi expressiva.

Francisco Flávio Alves Felipe (2021) escreveu uma tese intitulada *Produção da Escola de Ensino Médio na rede estadual baiana: as disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos do Ensino Médio após a Promulgação e Implementação da Lei Nº 13.415/2017*, e constatou que a Bahia foi o ente federado que mais fez adesão ao Programa de Apoio à Implementação do NEM, adequando a perspectiva de territorialidade comum às políticas públicas na Bahia. Indicou que o Documento Orientador para implementação do NEM na Bahia representa um divisor de águas entre a estrutura curricular anterior e a arquitetura curricular organizada para essa nova fase do EM, a ser produzida nas escolas-piloto. As escolas puderam participar da elaboração desse Documento Orientador através da análise da versão preliminar que, após esse processo, recebeu sua versão final em 2020. Nesse sentido, o pesquisador destaca que, ao contrário das experiências nos demais estados, o Documento Orientador teve uma construção compartilhada com os gestores da escola e professores de todos os NTE. Segundo ele, na comparação da análise da versão preliminar desse documento e da análise da versão final, publicada em 2020, é possível verificar que não houve uma simples transposição do Guia de Implementação do NEM apresentado pelo MEC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Afirma que o próprio processo de implementação representa uma produção da escola, que está se processando, representando avanços, recuos, disputas de hegemonia, interesses divergentes, visões distintas da sociedade, do fazer educativo, e a presença de referenciais teóricos também distintos, por vezes contraditórios.

Lady Daiana Oliveira da Silva (2022) na tese *A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano*, apresentou os resultados de uma investigação sobre as interpretações da política curricular baiana para o NEM, particularmente a proposta de itinerários formativos. Segundo ela, as decisões políticas na Bahia alinham-se ao modelo que precariza o EM, o que pode ser verificado na organização curricular em áreas de conhecimento e em itinerários formativos, apresentados como solução à instabilidade educacional do nível médio. Indica que o Documento Curricular Referencial da Bahia é incessantemente traduzido, em uma relação em que os movimentos diferenciais são evidenciados, em que ocorrem sempre processos de tradução, com múltiplas interpretações. Para a pesquisadora, a proposta curricular baiana aproxima-se das teorias críticas, sem perder de vista sua relação com o que orienta a BNCC, a partir da consideração de competências e de habilidades. Destaca a defesa da

transformação social e da justiça social, a formação de juventudes baianas, o estímulo de um olhar crítico, a ampliação das aprendizagens, as relações interpessoais na escola, a garantia das mesmas condições de aprendizagem, a atenção política de territorialidade baiana, e que os currículos considerem que as especificidades das juventudes baianas surgem como possibilidades de superação de problemas e figuram no currículo, particularmente a parte flexível, a mais desafiadora da nova arquitetura curricular do EM baiano. A pesquisadora destaca que a proposta de desenvolvimento territorial reverbera na constituição dos textos normativos e orientadores do currículo das escolas de EM da Bahia, e que a política curricular baiana e a arquitetura dos itinerários formativos propostos para o EM no Estado da Bahia é disputada no âmbito do político, sempre abertas à traduzibilidade.

A análise das pesquisas mapeadas indica que a reforma do EM, desde a medida provisória nº 748/2016 (BRASIL, 2016a), até a aprovação da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e da BNCC, insere a política no histórico movimento pendular de disputa pelos sentidos, finalidades e modelo de EM no Brasil, que tem resultado em descontinuidade nas políticas para essa etapa de ensino. Nesse sentido, a ideia de *novo* EM é desconstruída. Em relação ao currículo, as pesquisas apontam que a reforma consiste no fortalecimento da Teoria do Capital Humano, com esvaziamento da formação ampliada e agudização da dualidade estrutural. Isso se deve à discussão da política educacional a partir dos interesses do capital, seguindo os marcos do neoliberalismo. As pesquisas destacaram, ainda, a ação de organismos internacionais e a influência de atores de interesse privado à custa da precarização do EM, da definição da política, tanto no âmbito do financiamento como na difusão de ideologia neoliberal.

Os trabalhos analisados evidenciam, ainda, que todo o processo de agenda, formulação e implementação da política é atravessado pelas contradições e disputas, de um lado pela consolidação da hegemonia do capital, e de outro, pela busca de resistência, representada pela atuação dos docentes, exercida pelos parlamentares e partidos de oposição, além da escola como espaço em/de disputa. É no sentido de investigar as disputas e suas marcas na arena da política que buscamos, a seguir, a expressão conceitual de sua representação, de modo a fundamentar teoricamente esta pesquisa.

1.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Entendemos que os elementos para análise do objeto em estudo nesta proposta estão no mundo empírico, na dinâmica dos sujeitos entre si e com o meio social e suas contradições. Essa dinâmica é analisada a partir do conjunto da vida social, política e econômica, baseada na

materialidade e no curso da história (MINAYO, 1994). Nesse sentido, o método extrapola o seu entendimento enquanto protocolo de procedimentos, alcançando a perspectiva de apreensão do objeto na totalidade da realidade concreta. Conforme asseguram Cunha, Souza e Silva (2014, p. 2), uma pesquisa é orientada

Pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaboração teórica), chegar ao concreto.

Ao tratar das políticas educacionais, então, também é preciso analisá-las a partir da realidade concreta e da própria materialidade das políticas: “as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Assim, a abordagem metodológica adotada para esta pesquisa tomou como referência seu objetivo e seu paradigma teórico para se inscrever nos princípios da pesquisa empírica e de análise qualitativa. O estabelecimento de categorias colaborou para relacionar conceitos e ideias articulados à base teórica. A definição de categorias assume a função de organizar a análise a partir de uma proposição e da teoria que a alicerça, garantindo sistematização e rigor científico à pesquisa.

As categorias, como expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo. Por isso, nem todas as categorias são igualmente valorizadas em todas as teorias. [...] O uso delas, não só na sua expressão verbal, mas na própria intencionalidade que as informa, já evidencia uma tomada de posição face ao real-concreto (CURY, 2000, p 26)

No campo da Educação, Cury (2000) indica que o estabelecimento de categorias tem a intenção de compreender o fenômeno educativo, evidenciando a representação homogênea que oculta a divisão de classes e estabelece como hegemônico o projeto de sociedade da classe dominante. As categorias assumem a função de evidenciar os elementos que compõem uma realidade, como lentes de aumento para a apreensão do objeto de estudo. Assim, neste estudo, elegemos como categorias teóricas: contradição, mediação e hegemonia.

A contradição, muito além de uma chave interpretativa, apresenta a realidade material e dialética, “como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (CURY, 2000, p. 30). Em outras palavras, o real compreende em si a contradição, que se expressa em diferentes dimensões, na dinâmica e no inacabamento, na historicidade, na determinação e negação de si. É pela contradição que o real é questionado e pode ser alcançado

pelo debate ou a argumentação dialética (CURY, 2000). Como categoria, Cury (2000, p. 31) indica que, “ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”.

A categoria mediação faz referência às relações concretas estabelecidas no fenômeno ou no conjunto de fenômenos. Representa uma teia em que relações contraditórias estão imbricadas mútua e dialeticamente, em momentos diferentes de um todo, e só nessa teia o fenômeno tem sentido (CURY, 2000). A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral.

O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins: manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta a relação mais profunda que a fundamentação nas condições gerais da realidade (CURY, 2000, p. 43).

Em relação à hegemonia, é preciso primeiramente considerar a ideologia, os aparelhos ideológicos e os mecanismos de veiculação nas relações sociais que geram e reproduzem a ideologia. As formas ideológicas são um componente do modo de produção capitalista, relacionado à reprodução das relações sociais de produção (CURY, 2000). A hegemonia é, então, a dominação ideológica entre classes, do dominante para o dominado, do detentor dos modos de produção sobre o proletariado. Assim, nas palavras de Cury (2000, p. 48),

A capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção.

Como categoria, a hegemonia é a chave de análise da relação intelectual-massa e da contradição dessa relação, representada pela sua contradição: a superação da alienação e a inversão de uma direção política em vista de outra concepção de mundo (CURY, 2000).

A adoção das categorias foi fundamental para garantir a coesão nos diferentes passos metodológicos: a revisão da literatura, a elaboração dos instrumentos de coleta, a análise e síntese dos dados. A revisão da literatura considerou as referências clássicas, mas também as atuais, colaborando, assim, para a delimitação do estudo e estruturando os instrumentos para coleta de dados. Recorremos ao pensamento de Gamboa (2003) para organizar a coleta e o

tratamento dos dados. Segundo esse autor, na coleta de dados da pesquisa qualitativa, devemos procurar “a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado” (GAMBOA, 2003, p. 399). Nesta pesquisa, a coleta dos dados ocorreu pela análise de documentos e entrevistas, conforme descrito após a apresentação do campo empírico.

Na etapa de análise dos documentos e entrevistas, outras categorias emergiram, determinadas pela investigação objeto: Hibridização e Aparelhos Privados de Hegemonia. A hibridização nos ajudou a analisar aspectos da complexidade dos processos de produção política (VIANNA, 2021) que não se expressaram como combinações díspares. Em outras palavras, em alguns momentos, encontramos a tentativa de construção de consenso entre opostos, o que significou a convivência de perspectivas político-pedagógicas distintas na proposição no NEM da Bahia (BEZERRA, 2019).

Já a categoria Aparelhos Privados de Hegemonia como organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política (COUTINHO, 2014) e representando um elemento essencial para o exercício da hegemonia pelo estabelecimento de consensos, colaborou para compreensão dos mecanismos de influência e sua repercussão na produção da política em pauta, considerando a atuação dos atores de interesse privado em busca de hegemonia e de educar para o consenso. Conforme indica Faria (2021, p. 736), a proliferação de fundações, institutos e organizações, com sua perspectiva de mercantil-filantropização da educação como “estratégia de conformação da classe trabalhadora aos interesses do capital internacional”, coloca essas instituições como aparelhos privados de hegemonia empresariais burgueses.

O campo empírico foi determinado pela arena política relacionada à última reforma do EM na Bahia. Cabe apresentá-lo não apenas em seu recorte geográfico, mas também em sua dimensão política. A gestão da Rede Estadual de Ensino da Bahia é feita pelo órgão central, a Secretaria de Educação. Na sua estrutura, dentre os órgãos da administração direta, figuram os NTE. Esses núcleos foram criados pelo Decreto nº 15.806 de 2014, e encontram-se organizados segundo os Territórios de Identidade da Bahia (BAHIA, 2014).

Conforme disponível no portal da Secretaria Estadual de Educação, os territórios são definidos por critérios multidimensionais, que incluem o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições do conjunto de municípios que os constituem. Além disso, é considerada, ainda, a diversidade dos grupos sociais no território baiano, sua identidade, coesão social, cultural e territorial. Cada NTE é formado por escolas e coordenadorias regionais, sendo

estas últimas representantes institucionais do órgão central da educação na gestão educacional do território. A imagem seguinte representa a disposição dos NTE no Estado.

Figura 1 – Mapa dos NTE



Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2021a).

A rede estadual da Educação da Bahia atende estudantes do Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Existe, ainda, matrícula para Educação Infantil em 26 escolas mantidas pela esfera estadual, como as Creches Militares.

Tabela 1 - Quantidade de escolas e matrículas do NTE 26 no âmbito da rede estadual de ensino

QUANTIDADE DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL			MATRÍCULAS	
Ensino Fundamental	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
383	1123	1030	139.362	424.558

Fonte: elaborada pela autora com dados da Secretaria de Educação da Bahia.

Na Tabela 1, destacamos que, conforme informações disponibilizadas no Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2021)⁷, existem 383 escolas que ofertam Ensino Fundamental, 1030 que ofertam EM, e 1123 escolas de Ensino Fundamental e Médio. A quantidade de escolas que ofertam EM, assim como a matrícula exponencialmente

⁷ As informações completas estão disponíveis em <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>.

superior para essa etapa, se comparada ao Ensino Fundamental, evidencia a prevalência de atendimento da Rede Estadual de Ensino na última etapa da Educação Básica.

Os dados de Taxa de distorção idade série (TDI), Taxa de aprovação (APR), Taxa de reprovação (RP) e Taxa de abandono (ABD) também podem colaborar para conhecer a rede estadual pública de educação da Bahia. A TDI na Rede estadual é superior à média do Nordeste, e quase o dobro da taxa nacional. A taxa de aprovação, porém, está muito próxima às médias regional e nacional. Verificamos que essa contradição tem relação com as repercussões da pandemia e consequente regime de exceção na educação, que tornou os anos letivos de 2020 e 2021 um ciclo, não havendo reprovação. As taxas de reprovação e abandono na rede estadual pública estão abaixo das médias regional e nacional, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicadores de fluxo escolar no Ensino Médio no Brasil, no Nordeste e na Bahia

TDI			APR			RP			ABD		
BR	NE	BA	BR	NE	BA	BR	NE	BA	BR	NE	BA
26,2	32,3	42,5	95,0	97,0	98,7	2,7	0,8	0,3	2,3	2,2	1,0

Fonte: elaborada pela autora com dados do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2021).

Ao pensar a política educacional e seu princípio democrático confrontado com a NGP, consideramos relevante analisar a formulação e a implementação da política a partir do órgão central e dos órgãos colegiados. Nesse sentido, partimos da identificação do espaço e das ações da Secretaria Estadual de Educação da Bahia no processo de formulação e implementação da nova política de EM, assim como dos órgãos colegiados, considerando a função que cada um exerce na formulação e na implementação da política, conforme sistematizado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Órgãos e funções na Política Educacional

ÓRGÃOS	AÇÕES NA POLÍTICA
Secretaria Estadual de Educação	Coordenação geral da política estadual; órgão responsável pela coordenação dos processos de formulação e implementação da política.
Conselho Estadual de Educação	Órgão colegiado, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, mas independente; órgão de controle social, responsável por monitorar e regular a política estadual de educação.
Fórum Estadual de Educação	Órgão colegiado, vinculado à Secretaria Estadual de Educação, responsável por coordenar, organizar, mobilizar órgãos, entidades e instituições para o acompanhamento dos trabalhos relativos ao desenvolvimento das políticas públicas de educação, que contribuam para o aprimoramento do sistema estadual de ensino.

Fonte: elaborado pela autora com dados de Bahia (2010).

Após a definição do campo empírico, o primeiro passo foi buscar dados em documentos produzidos e publicizados pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, pelo Fórum Estadual de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, assim como realizar entrevistas com representantes dessas instituições. Essa escolha apoiou-se na compreensão de que, em geral, uma política pública envolve movimentos complexos e, por vezes, contraditórios. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) afirmam que “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa”. Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) coadunam com tal pensamento, ao afirmarem que é possível, através dos textos, desvendar “objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista”.

Para coleta de dados, inspiramo-nos na amostragem em bola de neve, devido à possibilidade que ela nos oferece de criar redes de referência. Na sua configuração tradicional, a técnica refere-se a um processo de permanente coleta de informações, a partir das redes sociais dos entrevistados identificados inicialmente, e que vão fornecer, ao pesquisador, um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo finalizado por meio do critério de ponto de saturação (VINUTO, 2014). Em nossa pesquisa, o ponto inicial para coleta de dados foi a análise de documentos oficiais da SEC, do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEEBA) e do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA).

Para Evangelista e Shiroma (2019, p. 112), a documentação pode representar o produto e a expressão de “conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas.” Nesse sentido buscamos, nos documentos, as pistas para retirar as evidências do projeto que representavam, guiados pela reflexão das autoras:

A leitura nos permite apreender, no documento, as pistas para compreender a racionalidade política pesquisada. Um trabalho cuidadoso de análise busca a gênese da política, revela as ideias mestras que estão na sua origem ou motivação para determinada reforma. Nesse trabalho paciente, é fundamental pensar a política na história, nos embates que se manifestam na produção e aprovação de um texto político, mas que não se originam no Parlamento ou nos Conselhos. Quais as suas determinações? Por que aquela política está sendo criada neste momento histórico? A quem interessa? Que vem amenizar ou induzir? (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 105).

A coleta de dados para a análise de documentos partiu do acesso às plataformas digitais governamentais, nas quais foram encontradas as fontes primárias de informação, tais como recomendações, pareceres, normativas e documentos orientadores. A partir da análise desses

documentos, identificamos outros que foram citados e, em seguida, mais documentos indicados ou cedidos pelos sujeitos que participaram das entrevistas. Assim, no processo de buscar os documentos que nos informassem sobre as contradições e mediações na política de reforma do EM na Bahia, os seguintes foram analisados:

Quadro 2 – Documentos analisados

(Continua)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	FONTE
Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)	Institui o Novo Ensino Médio e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017b)	Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC
Portaria nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018a)	Estabelece referências para a proposição dos Itinerários formativos	https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf
Portaria nº 331/2018 (BRASIL, 2018b)	Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular	https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf
Portaria nº 649/2018 (BRASIL, 2018c)	Institui o Programa de Apoio Ao Novo ensino Médio	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216
Parecer CEE Nº 327/2019 (BAHIA, 2019d)	Diretrizes para implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de Ensino	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ParecerCEEn3272019.pdf
Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (BAHIA, 2019a)	Orientações para as mudanças do Ensino Médio, a partir de 2020 e o período de transição para que toda a Rede faça a travessia da política curricular	http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc_implementacao_novo_ensino_medio_bahia.pdf
Resolução CEE N.º 137/2019 (BAHIA, 2019b)	Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf

(Conclusão)

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	FONTE
Relatórios de monitoramento dos Planos Estaduais de Educação de 2018 a 2021 (BAHIA, 2018a; 2019c; 2020a; 2021b)	Relatórios de monitoramento do PEE do CEEBA	http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaoedocuments/planoeducacao
Relatório do 1º encontro de socialização do cronograma de implementação da BNCC/ CEE BA (BAHIA, 2020b)	Ata de registro da reunião 1º Encontro de Socialização sobre o Ordenamento do Novo Ensino Médio	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/RelatorioEnsinoMedioBNCC22.pdf
Ofício nº 387/2021 (BAHIA, 2021c)	Resposta da SEC-BA para Tribunal de Contas do Estado da Bahia – TCE/BA referente ao processo TCE/009126/2020 - Auditoria de Acompanhamento das Licitações, Contratações Diretas e Contratos.	https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta_9126_2020_1.pdf
Parecer CEE Nº 111/2022 (BAHIA, 2022a)	Análise do Documento Curricular Referencial da Bahia – Etapa: Ensino Médio (DCRB-BA)	Cedido pelo colaborador representante do CEEBA
Resolução Nº 192/ 2022 (BAHIA, 2022b)	Estabelece normas para implementação do Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia	http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Resolucao-192-2022-Normas-para-Implementacao-do-Ensino-Medio.pdf
Documento Curricular de Referência da Bahia (BAHIA, 2022c)	Normativo estadual que visa a orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar.	http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf
Demanda Nº 2739660 (Anexo B)	Informação da ouvidoria da estado da Bahia	https://www.tag.ouvidoriageral.ba.gov.br/tag/TagHub.dll/Senha: epal7422
Demanda Nº 2755446 (Anexo A)	Informação da ouvidoria da estado da Bahia	https://www.tag.ouvidoriageral.ba.gov.br/tag/TagHub.dll/Senha: plie8646

Fonte: elaborado pela autora com dados de Brasil (2017a; 2017b; 2018a; 2018b; 2018c; 2019a) e Bahia (2010; 2018; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b; 2021b; 2021c; 2022a; 2022b).

Já as entrevistas, conduzidas como conversa intencional, planejada, de troca de informações (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006), foram realizadas com 3 participantes: uma entrevista com um representante do FEEBA, outra com uma representante do CEEBA, e a última entrevista com um representante da SEC-BA. A escolha pela entrevista semiestruturada decorreu do entendimento de que os participantes da entrevista têm o importante papel de apresentar uma leitura, um recorte do objeto no contexto conflitivo, dinâmico e histórico da realidade por participarem diretamente da formulação da política de EM na Bahia. Nesse sentido, concordamos com Lüdke e André (1986), quando afirmam que a entrevista tem uma vantagem em relação às outras técnicas: nos permite captar a informação, aprofundando o ponto de interesse para a pesquisa. Triviños (1987) indica que a entrevista semiestruturada tem como característica a problematização de questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses relativas à pesquisa. Dessa maneira, sua importância para a pesquisa pode ser assim posta:

A entrevista oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Os sujeitos convidados a participar receberam antecipadamente o roteiro para entrevista, assim como termo de consentimento livre e esclarecido. O roteiro foi balizado pelas categorias de análise, propondo questões que pudessem trazer para a evidência interesses, tensões e disputas que marcam a política, segundo esses entrevistados.

Quadro 3 – Participantes entrevistados

PARTICIPANTE	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Representante do CEEBA	Conselho Estadual de Educação da Bahia	Conselheiro titular da Câmara de Educação Básica
Representante do FEEBA	Fórum Estadual de Educação da Bahia	Coordenador do fórum Estadual de Educação da Bahia
Representante da SEC-BA	Secretaria Estadual de Educação da Bahia	Ex Diretora de Currículo, Inovação e Tecnologias Educacionais da Superintendência de Políticas para a Educação Básica da SEC-BA.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Após a coleta dos dados em cada procedimento, foi feita sua classificação sistemática, com base nas categorias e objetivos da pesquisa. Em seguida, buscamos estabelecer as inter-

relações entre os achados na análise do documento e na entrevista, de modo a apresentar as respostas às indagações iniciais, compondo um quadro com base no reagrupamento dos dados anteriormente destacados e no seu confronto com o referencial teórico adotado. Ao final desse procedimento, analisamos as informações alcançadas e buscamos responder à questão norteadora, que balizou o desenvolvimento desta pesquisa.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em sete seções. A primeira seção, esta *Introdução*, apresentou a pesquisa, seus pressupostos teórico-metodológicos, objetivos, justificativa e problemática. A segunda, intitulada *A reforma do Ensino Médio no contexto da Nova Gestão Pública*, tem como objetivo perquirir as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do EM, e busca responder à seguinte questão: quais as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do Ensino Médio? Para tal, discorreremos sobre o Estado Neoliberal, relacionando a NGP às reformas educacionais e aos atores de influência na Política Educacional. Para suas bases, situamos a Teoria do Capital Humano e Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação como influência neoliberal nas reformas educacionais. Por fim, contextualizamos a última reforma do Ensino Médio nas bases e pressupostos neoliberais e as estratégias que a sustentam.

A terceira seção, *O campo das políticas educacionais e a noção de arena*, orientada pela questão de como a agenda governamental tem sido influenciada pelos novos atores que participam da arena de produção das políticas educacionais, visa a atender ao objetivo de caracterizar a influência dos novos atores na arena de produção das políticas educacionais. Analisamos a arena da política que instituiu o NEM partindo de uma discussão da política educacional, balizada pela perspectiva da política como uma teia com relações contraditórias e mediações dialéticas. Tais relações engendram a arena na qual proposições, atores e grupos de interesse disputam e negociam interesses.

A quarta seção, *O Novo Ensino Médio na Bahia*, para responder qual o contexto da rede estadual de ensino da Bahia em que a arena política influenciou a reforma do EM, propõe contextualizar a produção da política de reforma do Ensino Médio na Bahia. Nesse sentido, apresentamos o contexto político ideológico baiano, de modo a evidenciar os mecanismos de indução e de persuasão de políticas educacionais neoliberais. Em seguida, discorreremos sobre o processo de regulamentação da política para reforma do EM na Bahia, identificando os atores

que compõem a arena de reformulação dessa etapa da Educação Básica. Por último, apresentamos o desenho do NEM na Bahia como resultado de disputas, mediações e consensos.

Na quinta seção, *A arena da produção da política da reforma na Bahia*, consideramos a questão: qual a influência de cada ator na arena da reforma do Ensino Médio na Bahia? Assim, o objetivo foi identificar os atores e sua influência na definição da reforma do EM na Bahia. A base para sua elaboração foi a análise das informações coletadas nos documentos, mapeados a partir da consulta à SEC-BA, FEEBA e CEEBA. A partir dos documentos identificamos os atores que tiveram maior influência na política de EM na Bahia. Após a identificação dos atores, caracterizamos os elementos estruturais da influência de cada um e sua relação com a rede política do NEM.

A sexta seção, *Concepções, contradições e mediações da reforma do EM: As particularidades da arena política na Bahia*, buscou responder à seguinte questão: quais concepções, contradições e mediações da arena de produção da política marcam a reforma do EM na Bahia? Tem por objetivo caracterizar as contradições e mediações da arena de produção da política que marcam a reforma do EM na Bahia. Analisamos e sistematizamos os dados coletados nos documentos e nas entrevistas de modo a sinalizar as concepções, contradições e mediações na produção do NEM baiano, e como elas se materializam nas especificidades do seu desenho.

Na última seção, *Considerações Finais*, apresentamos a caracterização das contradições nos processos de formulação e implementação do NEM e suas implicações para a política educacional em questão. A partir dos dados coletados e analisados até então, foi possível apresentar uma síntese sobre a arena em que se materializam os processos de formulação e implementação da atual reforma do EM, considerando suas contradições e mediações no contexto da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

A análise das reformas educacionais, a exemplo do Novo Ensino Médio, precisa considerar o panorama mais amplo de reestruturação do modo de produção, da reconfiguração do Estado e da constituição de novos modos de acumulação do capital, especialmente a partir da década de 1990, com o movimento reformista. Na análise desse quadro mais amplo, destacamos o vínculo indissociável entre as políticas públicas e a ação do Estado, assim como a influência das mediações que diferentes atores exercem sobre o aparelho estatal.

O pressuposto de que a educação está imbricada na totalidade histórica e social, que através dela se difunde uma visão de mundo, mas que ela mesma também contém a contradição comum à realidade (CURY, 2000), indica a relevância de vincular a análise da reforma em pauta com o modelo de Estado vigente e sua ideologia. Especialmente na sociedade capitalista, as relações de classe permeiam a educação e suas políticas, assim como as contradições existentes nessa relação, conforme as pesquisas analisadas no mapeamento apresentado na seção anterior mostraram. Cury (2000, p. 53) resume esse pensamento da seguinte maneira: “a educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação”.

É nessa perspectiva que a análise acerca da política estabelecida pela reforma do EM implica em reflexões sobre suas repercussões nas relações sociais e na definição das estruturas da sociedade brasileira. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise das bases e dos pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do EM. Para tal, partimos da discussão teórico-conceitual sobre o Estado Neoliberal, considerando a reestruturação produtiva estabelecida a partir de 1970 e acirrada nas décadas posteriores, quando o neoliberalismo ganhou espaço como um programa de Estado e incluiu estratégias como a NGP. A concepção gramsciana de Estado Ampliado forneceu as bases para, nesta pesquisa, situarmos a NGP como uma estratégia adotada para conformar a hegemonia do neoliberalismo, alcançando as políticas educacionais e definindo políticas, a exemplo da última reforma do EM.

A concepção que nos guia indica que a configuração do Estado tem estreita relação com o modo de produção, com a definição e a implementação das políticas públicas em uma sociedade. Por esse motivo, os estudos sobre as políticas públicas tomam como pressuposto a existência de um nexos indissolúvel entre elas e o Estado (LESSARD; CARPENTIER, 2016), seja pela ação deste último, seja pela sua não ação (DYE, 1972). Nesse sentido, para analisar a concepção de política educacional que determinou a última reforma do EM, é necessário tratar

previamente sobre a questão do Estado, destacando que sua definição tem relação indissociável com a concepção adotada para a sua análise e o momento histórico em que ela ocorre.

A questão do Estado em Gramsci (2004) assume maior complexidade, ao avançar para além de uma análise maniqueísta da luta de classes. Ao estabelecer dois planos superestruturais, quais sejam, sociedade civil e sociedade política, suas funções hegemônica e de *domínio direto*, Gramsci (2004) evidencia as relações organizativas e conectivas que permeiam as disputas na sociedade. A concepção ampliada elaborada por ele colabora para a apreensão de diferentes nexos e contradições na análise sobre o Estado.

A perspectiva marxista sobre o Estado não é única, ou melhor, não é estática. Sua abordagem constitui um fio condutor para o desenvolvimento da análise do Estado capitalista em suas diferentes configurações e transições em cada contexto histórico. Nesta pesquisa, é a partir dessa trilha que buscamos aproximação com o Estado Neoliberal, de modo a apreender a função que desempenha na sociedade atual, especialmente em relação ao nexo entre ele e a NGP aplicada às políticas educacionais.

Neste capítulo, propomos como objetivo perquirir as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do EM. Para tal, abordamos a questão do Estado, problematizando o Estado neoliberal; em seguida, tratamos da NGP como estratégia do Neoliberalismo, destacando os atores que figuram na influência para definição das políticas educacionais. Na continuidade, situamos a Teoria do Capital Humano e a Agenda Globalmente Estruturada para Educação como direções para as reformas educacionais neoliberais. Por último, buscamos situar a reforma do EM a partir do cenário apresentado, de modo a responder a seguinte questão: quais as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do Ensino Médio?

2.1 O ESTADO NEOLIBERAL

A formulação de uma teoria de Estado ampliado é baseada nos estudos de Gramsci (2004) e, posteriormente, outros pesquisadores trouxeram importantes contribuições. A elaboração de uma teoria ocidental ocorreu pela compreensão de que os contextos históricos, políticos, culturais e econômicos eram muito diferentes daqueles em que os primeiros apontamentos para a elaboração de uma teoria marxista de Estado foram lançados.

Gramsci registrou seus pensamentos e formulações nos cadernos do cárcere ao longo de seis anos. Os cadernos não têm o Estado como categoria central, mas ela fica evidenciada quando o autor trata dos temas centrais de sua teoria: os intelectuais, a cultura, a crítica a Croce,

a hegemonia, a filosofia da práxis (BUCI-GLUCKSMANN, 1980). Ao situar tais temas, a categoria Estado emerge como elemento na totalidade da produção e reprodução da vida material, e sua implicação na produção e reprodução das relações sociais. Coutinho (1989, p. 75) indica que a sua concepção ampliada de Estado “[...] parte precisamente do reconhecimento dessa socialização da política no capitalismo desenvolvido, dessa formação de sujeitos políticos coletivos de massa”.

Assim, a perspectiva ampliada de Estado considera os pares dialéticos: sociedade civil e sociedade política, estrutura e superestrutura, que evidenciam as mediações que nele estão arraigadas, além das categorias centrais de intelectuais, ideologia e hegemonia (GRAMSCI, 2004). O avanço reconhecido na formulação de Gramsci sobre o Estado está na ampliação da complexidade de um aparelho que não pode ser explicado nas sociedades ocidentais apenas como aparelho repressor, mas envolve outra dimensão de construção e manutenção de hegemonia (GRUPPI, 1983). É o equilíbrio e as relações entre ambas as dimensões que constitui o Estado. Buci-Glucksmann (1990, p.149) resume essa perspectiva da seguinte maneira: “a ampliação do Estado é uma tese anti-economicista, que questiona o economicismo liberal e o economicismo maximalista. A recusa de uma concepção instrumentalista de Estado, manobrado por uma ‘classe sujeito’”. Segundo ela, metodologicamente, Gramsci incorpora os aparelhos hegemônicos de classe à análise.

Os aparelhos de hegemonia, como as escolas, imprensa, igreja, partido, sindicato, associações, entre outros, constituem uma dimensão de manutenção ou disputa em relação à sociedade política (GRAMSCI, 2007). Nessa dimensão, as relações ocorrem predominantemente por consenso, coesão e hegemonia, enquanto na dimensão da sociedade política, as relações acontecem por coerção. Buci-Glucksmann (1990, p. 70) caracteriza os aparelhos de hegemonia como um “conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os ‘intelectuais’)”, por isso, “o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de uma classe”. Fontes (2018, p. 224) corrobora esse entendimento ao destacar o caráter de embate de classe que impregna a dimensão da sociedade civil, especialmente “através da formação cultural e da organização da vontade social dispersa”.

Ao indicar a relação indissociável entre base e superestrutura, Gramsci evidencia a complexidade de abordar o processo da dominação capitalista, destacando a conexão das dimensões econômica, ideológica e política e sua correlação com as lutas de classes.

Para Gramsci, o Estado não está apenas numa “cúpula”, ainda que assim procure se apresentar. Ao contrário, o Estado capitalista ampliado integra e penetra espaços crescentes da vida social, da mesma maneira que as entidades

organizativas – ligadas aos grupos dominantes e/ou aos subalternos – não estão apenas do lado de fora, mas também são incorporadas às definições políticas (e de políticas públicas). Com isso pode conter os impulsos revolucionários dos subalternos (modificando-os e conformando-os através de revoluções passivas) e assegurar as condições de reprodução de uma acumulação capitalista a cada dia mais dinâmica, mais extensa e mais complexa (FONTES, 2018, p. 221).

Para Gramsci (2007), as relações de produção no capitalismo podem ser sustentadas em circunstâncias democráticas com e para a manutenção da exploração com o consentimento dos explorados. Sobre esse tema, Fontes (2018, p. 220) aponta que, para Gramsci, as classes não são compactas, mas existem frações no interior de cada uma delas: “nem dominantes nem dominados são homogêneos ou constituem blocos unitários”. Estão em permanente tensão”.

Nesse sentido, a categoria hegemonia é fundamental para compreender as relações sociais, inclusive suas disputas. Para Gruppi (2000), essa categoria tem relação indissociável com a teoria e a ação política em Gramsci, uma filosofia da *práxis* que remete à construção de uma nova sociedade, outra estrutura econômica e política a partir de uma orientação ideológica e cultural nova para a classe trabalhadora.

A partir dos estudos de Lênin, Gramsci elaborou o conceito de hegemonia, entendendo que ela se consolida pela capacidade de direção cultural e ideológica, além da articulação dos consensos da classe dirigente do Estado sobre a sociedade civil, nas dimensões jurídicas, intelectuais, filosóficas. Ela coloca em diálogo processos econômicos, culturais, subjetivos, sociais e históricos de forma dialética: “a hegemonia gramsciana é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política” (PORTELLI, 2002, p. 78). É na sociedade civil que a hegemonia é exercida pela classe dominante, através das instituições, ou seja, dos espaços de difusão de ideologia, tais como: escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação, etc. “Nela se forma a vontade coletiva, se articula a estrutura material da cultura e se organiza o consentimento e a adesão das classes dominadas” (ACANDA, 2006, p. 175).

Os desdobramentos dos estudos de Gramsci foram acrescidos por outros estudiosos, especialmente nos anos de 1950. Eles, superando a concepção instrumental de Estado, analisavam-no a partir de sua natureza contraditória. Naquele período, as transformações no modo de produção capitalista na Europa e, mais tarde, nos Estados Unidos, apontaram a necessidade de uma retomada dos estudos acerca da natureza do Estado capitalista e sua função de mediação (FLEURY, 1994).

Poulantzas propôs-se a completar a teoria marxista sobre o Estado. Mesmo que seu intento não seja reconhecido, existem importantes contribuições em seus estudos (JESSOP, 2009). O escritor grego analisou a materialidade institucional do Estado, ampliando-a em

relação à leitura do papel de dominação política, e indicou que os fundamentos para sua análise estão nas relações de produção.

O contexto de análise do Estado para Poulantzas (1978, p. 3) foi a metade do século XX, com as crises do capitalismo e as conseqüentes “transformações consideráveis que afetaram os aparelhos de Estado de países capitalistas desenvolvidos”. Para o autor, os momentos de crise do capitalismo, quando não alcançam uma crise política, representam, na verdade, uma estratégia para sua sobrevivência e reprodução.

À luz dos estudos de Jessop (2009, p. 133), destacamos como contribuição de Poulantzas para a elaboração de uma teoria a análise metodológica do Estado capitalista, cuja principal característica é se constituir a partir das relações sociais: “o Estado não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, mediada por sua relação com coisas”. Assim, a análise do Estado, centrada no modo de produção e não mais na circulação da mercadoria ou circunscrita ao economicismo, é considerada a principal contribuição do autor.

É preciso com efeito desfazer de uma concepção economicista-formalista, que considera o econômico como composto de elementos não-variantes ao longo dos diversos modos de produção, de natureza ou essência quase aristotélica, espaço auto-reprodutível e auto-regulado por espécie de combinatória interna. Além dessa concepção ocultar o papel da luta de classes localizada no seio mesmo das relações de produção, leva igualmente a considerar o espaço ou o campo econômico (e, em contrapartida, o do Estado) como imutável, possuindo limites intrínsecos traçados pelo processo de sua pretendida auto-reprodução combinatória ao longo de todos os modos de produção (POULANTZAS, 1978, p. 15)

A constituição do Estado a partir das forças políticas e da sua materialidade institucional não acontece de modo mecânico, mas ao contrário, pela dinâmica das suas contradições. Segundo Fleury (1994, p. 32), “as contradições de classe assumem a forma de contradições internas entre ramos e aparelhos e mesmo no interior de cada um deles, acarretando uma fragmentação que impede a visão do Estado como conjunto unitário institucional, mera estrutura hierarquizada de poder”. A superação da perspectiva de Estado como instituição monolítica possibilita uma análise a partir das mediações expressas nos conflitos e alianças que evidenciam as disputas entre classes e frações de classes. Destarte, a análise de Poulantzas não é do Estado como objeto, mas como mediação e condensação de forças entre classes e frações de classe.

O Estado, no caso capitalista, não deve ser considerado como uma entidade intrínseca, mas, como é aliás o caso para ‘o capital’, como uma relação, mais exatamente como uma condensação material (o Estado aparelho) de uma relação de forças entre classes e frações de classe tal como se exprime, sempre

de modo específico (separação relativa do Estado e da economia dando lugar às instituições próprias do Estado Capitalista) no próprio seio do Estado (POULANTZAS, 1978, p. 22)

Em seus estudos, o autor retoma a ideia da categoria *fração de classe* e amplia sua elaboração. Para Poulantzas (2000), a fração de classes é produto das estruturas econômica e política no modo de produção, aproximando-se da dialética da estrutura e da superestrutura; explicita a ideia do corpo social fracionado, contraditório, composto por diferentes instituições ou setores com interesses políticos, econômicos ou ideológicos distintos. Na totalidade, essas frações relacionam-se e podem se unificar na constituição do bloco no poder.

Dessa maneira, o par dialético da fração de classes é o bloco no poder. Este último representa “a unidade contraditória particular das classes ou frações de classe politicamente dominantes, na sua relação com uma forma particular do Estado capitalista” (POULANTZAS, 1977, p. 229). Assim, o bloco no poder refere-se ao “equilíbrio instável dos compromissos” (POULANTZAS, 1978, p. 23) pela instituição de um acordo que torna possível a aproximação de frações de classe em torno de objetivos políticos comuns, reunindo, assim, um conjunto de forças políticas. Esse acordo é possível pelo prevalecimento de interesses de uma fração de classes sobre a outra, ou seja, pelo estabelecimento de uma hegemonia política. Ao evidenciar as relações internas ao Estado, Poulantzas estabelece sua constituição como ator e não mais objeto das disputas de classe.

Outra importante contribuição para a análise do Estado a partir de sua concepção como agente são os estudos de Offe. O autor, que já na década de 1940 começou a investigar a crise do capitalismo, distingue-se de Poulantzas por alicerçar seus estudos no paradigma da Escola de Frankfurt, além de buscar o diálogo com perspectivas não marxistas também. Outra distinção possível é a perspectiva que Offe toma para analisar o Estado. Segundo Castro e colaboradores (2013 p. 5), “Offe se propôs a analisar o Estado internamente. Apesar de também ver o Estado como detentor de poder e interesse próprio, [...], esse poder e interesse dizem respeito, principalmente, ao acúmulo de capital como forma de assegurar-se.”

Destarte, Offe indica que o funcionamento do Estado capitalista é marcado por uma contradição central entre o arbítrio neutro e a mediação do conflito existente na relação capital e trabalho. Nessa mediação, destaca-se que a classe dominante não tem poder pela participação de seus atores na política de Estado, mas pela sua dominação da ação política pela economia.

O conceito de Estado Capitalista elaborado por Offe se constrói, então, a partir de suas relações de complementaridade e subordinação em relação à acumulação de capital. [...] Ele é uma organização burocrático-administrativa regida por um conjunto de normas próprias adequadas à condição de

instituição de dominação política, que mantém laços de complementaridade e dependência com a acumulação privada (ARAÚJO; TAPIA, 2011, p. 26).

Por essas relações, então, emerge a necessidade de analisar o interior das relações do Estado, evidenciando o movimento de construção de aparente neutralidade concomitante com a mediação dos consensos políticos requeridos por pressões do capital. Para Offe (1984), quatro determinações funcionais caracterizam a forma institucional do Estado capitalista: a privatização da produção, a dependência dos impostos, a acumulação como ponto de referência, e a legitimidade democrática.

O primeiro elemento indica que o Estado capitalista tem estrutura tal que impede outro modo de produção que não aquele determinado pela propriedade privada. A dependência dos impostos vincula, ainda que indiretamente, a arrecadação pública à acumulação privada, marcando a segunda determinação. Em decorrência da lógica do citado anteriormente, a terceira determinação reside na relação de dependência entre o poder estatal e acumulação capitalista e, portanto, de interesse, já que tal relação pode garantir as condições políticas favoráveis para a manutenção do poder. O último elemento, a legitimidade democrática, decorre da condição de um grupo alcançar o poder estatal em regimes democráticos-representativos por meio das eleições. Nesse sentido, Offe (1984, p. 125) conclui que

O poder político do Estado Capitalista está sujeito a uma dupla determinação: segundo a sua forma institucional, ele é determinado pelas regras do jogo democrático-representativo, pelo seu conteúdo é determinado pelos requisitos e desenvolvimento da acumulação capitalista.

O conflito citado é expresso pela contradição em que o Estado busca cumprir duas tarefas: a legitimação e a acumulação (ARAÚJO; TAPIA, 2011). Nesse conflito, atua através de sua burocracia e formalismos, buscando o reconhecimento e a legitimidade para garantir sua unidade de poder, ao passo que negocia o consenso político com classes dominantes conforme a lógica de acumulação de capital.

No que concerne à ação do Estado nas políticas sociais, essa contradição fica ainda mais evidente quando Offe (1984) indica que elas são determinadas internamente no aparelho estatal, mas sob influência das mediações estabelecidas com os interesses do capital. Assim, a sociedade política e a sociedade civil estabelecem um vínculo de interdependência em que os formuladores das políticas estatais e os representantes de grupos na sociedade civil negociam consensos a partir dos interesses em jogo. Para o autor,

O interesse comum da classe dominante se expressa, da forma mais exata, naquelas estratégias legislativas e administrativas do aparelho estatal, que não são desencadeadas por interesses articulados, ou seja, de fora, mas que brotam

das próprias rotinas e estruturas formais das organizações estatais (OFFE, 1984, p. 145).

A análise do Estado capitalista a partir dessa contradição colabora para uma aproximação maior com o objeto de estudo, considerando a análise das disputas que envolvem a participação de organismos internacionais e atores de interesse privado na disputa pela ação política do Estado através da dominação econômica. Além disso, a indicação da escola como aparelho de hegemonia, em que as relações se estabelecem pelo consenso, ao passo que o exercício da própria hegemonia envolve articular a difusão e integração de uma ideologia, nos dá pistas para compreender as disputas em torno das políticas educacionais e na participação dos organismos internacionais e dos atores de interesse privado para sua definição. No desenvolvimento desta pesquisa, a discussão sobre o Estado Ampliado e suas relações políticas específicas do Estado capitalista são o subsídio para a contextualização do Estado neoliberal e suas estratégias de manutenção da hegemonia, conforme exposto na seção seguinte.

Até aqui, referimo-nos ao Estado tendo em conta suas dimensões de sociedade civil e sociedade política, as mediações que ocorrem entre essas dimensões e no interior de cada uma delas. É seguindo essa perspectiva que abordamos as bases e os pressupostos do neoliberalismo, evidenciando as estratégias de dominação ideológica. Essas estratégias marcam o programa dos Estados neoliberais no processo de reorientação das práticas de gestão e no modo de produção, ou seja, a reestruturação produtiva em curso desde a década de 1970.

O neoliberalismo deve ser analisado como um sistema normativo que provocou transformações profundas nas relações sociais. Essas transformações ultrapassaram a influência ideológica, econômica e política, estabelecendo uma nova lógica para o conjunto social. Laval (2019, p. 15) nomeia essa lógica como uma “nova razão” que impregna as relações sociais pela “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. A nova razão alcança a ação dos governos e sua relação com os governados, redefinindo a ação do Estado.

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Para Dardot e Laval (2016), o ineditismo do neoliberalismo está na criação de uma nova gramática, que estabelece um novo regime de acumulação e uma nova sociedade. Essa afirmação indica que, ao analisar o Estado ampliado neoliberal, é preciso considerar os

elementos que o constituem nessa nova configuração, sejam os acordos de ordem nacional, sejam aqueles de ordem mundial, expressos nas relações do mercado global. Chesnais (1995) adota o conceito de mundialização do capital para explicar o processo de internacionalização do capital como uma diretriz global. Para o autor, a mundialização do capital designa sua nova configuração: “na qual o movimento da acumulação e seu conteúdo econômico e social concreto seriam moldados pelas posições econômicas e sociais, concedidas a – e conquistadas por – formas muito concentradas de determinado tipo de capital” (CHESNAIS, 2002, p. 4).

Segundo Laval (2019), a nova racionalidade surge a partir da separação ou ruptura com o liberalismo clássico do século XIX, que passava por uma longa crise. A causa da crise, então, era interna, resultado da ausência de unidade de ideologia, que se dispersava em várias correntes e tensões. A crise econômica de 1930 e o período entre guerras, que demandaram uma nova ordem social e mudanças no modo de produção, foram os fatores externos que determinaram a ruptura com a hegemonia do pensamento liberal.

As repetidas crises econômicas, os fenômenos especulativos e as desordens sociais e políticas revelavam a fragilidade das democracias liberais. O período de crises múltiplas gerava uma ampla desconfiança em relação a uma doutrina econômica que pregava liberdade total aos atores no mercado. [...] cada vez mais autores esperavam uma transformação do sistema liberal capitalista, não para destruí-lo, mas para salvá-lo (LAVAL, 2019, p. 53).

No contexto de crise, o Estado passou a intervir na economia e nas políticas sociais, ampliando os gastos e intervindo no mercado, inaugurando o Estado de Bem-Estar Social, implementado efetivamente em países europeus. Ainda segundo Laval (2019), essa foi a estratégia para salvar o capitalismo, reconfigurando-o. Sua reconfiguração foi questionada em meados do século XX, com o final da Segunda Guerra Mundial, quando o neoliberalismo emergiu como uma oposição ao Estado de Bem-Estar Social Keynesiano. Naquele contexto, Hayek capitaneou o processo de organização do ideário neoliberal, especialmente através da Associação Mont Pèlerin, defendendo a desigualdade como valor positivo, o rompimento do poder dos sindicatos e a retração dos gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Na década de 1970, a crise do petróleo configurou um momento favorável para a difusão e a afirmação da ideologia neoliberal através do ressurgimento da política da Nova Direita (NEWMAN; CLARKE, 2012), estabelecendo a sua hegemonia. Esse processo aconteceu em países centrais da Europa e nos Estado Unidos, alcançando consolidação na década seguinte, nos governos de Thatcher, Reagan, Khol e Schluter, quando se acirrou a demanda pela reestruturação produtiva (ANDERSON, 1995). Nesse quadro, a crise do Estado capitalista

demandou o estabelecimento de um novo parâmetro para efetivação do neoliberalismo como um programa de Estado moldado para o capitalismo (PEREIRA, 2020).

Assim, o ideário neoliberal estabeleceu como premissas a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucro (ANDERSON, 1995). Na via oposta ao Estado de Bem-Estar Social, o Estado mínimo orientado pelo neoliberalismo reduz direitos sociais, promove privatizações e a desresponsabilização do Estado, endossada pelo discurso da gestão descentralizada. Laval (2019, p. 8) afirma que os Estados neoliberais representam “uma ideia muito particular da democracia, que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo: o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle, mesmo sob a forma do sufrágio universal”. Harvey (2014, p. 14) define o Estado neoliberal a partir das seguintes atribuições:

O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedades individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve se aventurar para além dessas tarefas.

A ação do Estado, então, é guiada pela demanda do mercado, que define sua intervenção ou encolhimento, seguindo como parâmetro a economia. O processo de consolidação hegemônica do neoliberalismo representa o período de tensão nas disputas entre os grupos dominantes. Newman e Clarke (2012, p. 355) citam o exemplo do Reino Unido como um período marcado pela combinação instável de ideologia neoconservadora e teoria econômica hayekiana: “Esta combinação era vista como dismantelando o acordo político-econômico anterior entre capital e trabalho que tinha sido institucionalizado no estado de bem-estar keynesiano”. Destarte, nos diferentes países, esse período foi marcado pelo rompimento da unidade do bloco histórico. Barbosa (2018, p. 421) indica que as bases dos grupos dominantes se fragmentaram, e o momento

Reuniu as condições objetivas e subjetivas de um período de crise orgânica, uma situação em que os antagonismos germinados no campo econômico transitam para o campo político, e se explicitam mais profundamente como contradições de todo um período histórico. Nesse sentido, o esgotamento do consenso formado em torno do *welfare state* exemplificaria essa contradição.

O contexto da reestruturação produtiva no âmbito das forças produtivas e da estrutura política significou um novo regime de acumulação flexível (HARVEY, 2014). As alterações

resultantes das inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais alteraram o mercado de trabalho e os padrões de consumo (BARBOSA, 2018). Assim, esse período representou um contexto de transição que determinou a reconfiguração do bloco histórico.

Nos anos 1980, a nova estratégia de recomposição da hegemonia burguesa surgiu nas diversas variantes do neoliberalismo. A transição repercutiu em uma reconfiguração do Estado também, demandando novas formas de controle para dirimir tensões e conflitos, assim como formas de intervenção na sociedade (NEWMAN; CLARKE, 2012). Alinhados aos processos de privatização e adoção de modelos do setor privado, novos padrões de gestão foram estabelecidos sob o discurso de favorecer a eficiência da nova administração pública.

As reformas administrativas neoliberais foram impulsionadas pelo Consenso de Washington e, posteriormente, pela condicionalidade ao seu receituário, por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (OLIVEIRA, 2015). Para os países em desenvolvimento da América Latina, a imposição foi ainda mais dura. O Estado teria de adotar uma tônica gerencial, tendo os princípios da iniciativa privada - eficácia, eficiência e responsabilização - como modelo, o qual foi nomeado por Afonso (2012) como Estado Avaliador. Os discursos político-ideológicos apontaram para o *accountability* como o caminho a ser seguido na administração pública. Sobre ele, Affonso (2012, p. 472) expõe que

Indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas características são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à concretização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability*.

Na prática, a adoção do *accountability* representou a instalação de mecanismos de mercado e de ferramentas da gestão privada na administração pública, sob o argumento de modernização e racionalização da gestão, intitulada de NGP. Se por um lado, a reconfiguração do Estado incluiu a redução do alcance de suas ações e inserção de outros atores na elaboração e implementação das políticas, por outro, alterou a administração pública, aproximando-a dos moldes da gestão privada (CÓSSIO, 2018). Laval (2019, p. 27-28) contribui com a análise em quadro, ao asseverar que

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. Além disso, devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais

“resiliente” quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

Assim, a reforma estrutural pela qual passou a gestão pública alterou “as concepções e os objetivos que orientam as formas de gestão e o funcionamento das instituições” (CÓSSIO, 2018, p. 67). Coadunando com a análise de Afonso (2012), Oliveira (2015, p. 631) indica que a

NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo a autora, entre os modos da NGP estão o distanciamento das funções de execução para aquelas de controle; incorporação dos padrões de competitividade e a privatização via terceirização de serviços; descentralização e desresponsabilização nos níveis de execução da ação pública; e a gestão norteadas por resultados e avaliação de desempenho (OLIVEIRA, 2015). Cóssio (2018, p. 68) indica que a NGP introduz, na gestão pública, os conceitos de “eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais”.

A aproximação entre a ideologia neoliberal e a configuração da NGP indica que esta última funciona como mecanismo de materialização do neoliberalismo na gestão pública, circunscrevendo a atuação ou inércia do Estado, alterando de forma significativa as concepções e os objetivos que orientam as formas de gestão e o funcionamento das instituições. Cóssio (2018, p. 67) afirma que a NGP assumiu o papel principal “para a efetivação dos conceitos neoliberais, buscando, assim, paralelamente, a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo”.

Nessa mesma direção, Newman e Clarke (2012) mencionam que, em um Estado Neoliberal, os processos políticos democráticos não são bem aceitos, tendo seus espaços delimitados por mecanismos de controle. Assim, segundo os autores, a NGP tornou-se o elemento-chave da reforma dos Estados. Afirmamos que tal elemento é importante para compreender o programa neoliberal que reconfigurou o Estado frente à reestruturação produtiva, conforme apresentamos na seção a seguir.

2.2 A NGP, AS REFORMAS EDUCACIONAIS E OS ATORES DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A partir da concepção gramsciana de hegemonia como a capacidade de direção e articulação de consensos sem descartar o constrangimento e a coerção, situamos a NGP como uma estratégia do neoliberalismo para consolidação de sua ideologia, divulgando seus princípios e impregnando a sociedade com as noções de rentabilidade, competitividade, concorrência, incapacidade do Estado e de suas burocracias. Nesse quadro, Harvey (2014) apresenta interessantes contribuições para a análise do Estado Neoliberal, ao evidenciar suas contradições. Para o autor, uma das principais contradições do neoliberalismo em sua relação com o Estado é o discurso da livre escolha em oposição às intervenções impostas como mecanismos de controle.

Esse paradoxo expresso na NGP evidencia a distância entre a concepção e a prática neoliberal, revelando a condição em que o Estado Neoliberal é soberano, ao tempo em que é subordinado aos interesses do mercado. Harvey (2014) explica esse paradoxo: a classe capitalista não domina o Estado. Contenta-se, então, em dominar o governo.

Harvey (2014) destaca, ainda, como contradições do neoliberalismo: a oposição entre o discurso de livre concorrência e o estabelecimento de monopólios e oligopólios; o pressuposto da liberdade de acesso à informação, que escamoteia os poderes coercitivos de competição; as estratégias de redução de custo na produção; e a limitação da qualidade de vida e de conhecimentos para determinada sociedade, especialmente para o conjunto de trabalhadores, os quais requerem a intervenção do Estado para mediar as relações assimétricas de poder. Considerando tais contradições e seu movimento na realidade concreta, é importante destacar, como afirma Anderson (1995), que qualquer exame do Estado Neoliberal só pode ser provisório. Por representar uma realidade de um contexto histórico, essas contradições devem ser situadas no tempo, no espaço e no seu próprio movimento.

Como dito anteriormente, os desdobramentos da hegemonia neoliberal e da NGP não se restringiram apenas ao sistema produtivo, mas alcançaram todas as relações sociais e as esferas de vida, entre elas a educação. Nesse campo, o Estado Neoliberal tem imposto reformas significativas, alinhadas ao objetivo de acumulação do capital e seus determinantes político-ideológicos. Para Mészáros (2008), uma nova ordem escolar impôs-se através de reformas e discursos dominantes desde 1970, alinhada às mudanças na estrutura e na dinâmica do capitalismo mundial, decorrentes da crise do capital.

Newman e Clarke (2012) explicam que os desdobramentos na educação se consolidam pela penetração de valores capitalistas, assim como sua racionalidade no sistema de educação. Para os autores, a consequência é o afastamento do princípio da educação como enfrentamento das desigualdades e como possibilidade de construção de novas hegemonias. Laval (2019, p. 17) assevera que

A escola Neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.

A escola neoliberal insere-se, então, na lógica gerencial da NGP, que tem ocupado as políticas educacionais. Estas últimas são formuladas tendo como modelo de eficiência a gestão privada, balizada por interesses empresariais de padronização de ensino, avaliação centrada nos resultados, além da política meritocrática de responsabilização de alunos, professores e gestores (DOURADO, 2015). Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 712) asseveram que a

NPM alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos.

Como visto anteriormente, as reformas implementadas no Brasil, desde a década de 1990, foram orientadas pelos princípios da NGP. Na educação, esse fato representou a introdução de mecanismos de controle sobre a gestão e organização escolar. Para Souza e Neto (2017), a incorporação de princípios do setor privado tem gerado um debate entre os que defendem o alcance da eficiência e melhoria da oferta dos serviços públicos e a crítica ao modelo gerencial das instituições e à gestão dos sistemas educacionais. Nas críticas ao modelo, destacamos o papel das avaliações externas como mecanismo de regulação. Coadunando com esse pensamento, Souza e Neto (2017, p. 626) afirmam que

A incorporação de uma cultura de avaliação na educação brasileira fez com que praticamente todas as etapas da educação básica, com exceção da educação infantil, passassem por testes padronizados elaborados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação, e introduzissem nos processos de gestão o controle de resultados e a organização da competição administrada.

Os autores destacam que o Compromisso Todos pela Educação, o maior acordo incisivo na política educacional brasileira, foi originado a partir da influência de organizações do setor

produtivo, tais como Grupo Gerdau, Organizações Globo, Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna, Grupo Suzano, entre outros. Sua concepção de políticas públicas e gestão introduz a meritocracia e a competição entre as organizações através da instituição de prêmios e punições. Dessa maneira, é possível “garantir o controle dos resultados e a competição administrada como sinônimo de qualidade, de acordo com os resultados produzidos” (SOUZA; NETO, 2017, p. 627). Ainda segundo Souza e Neto (2017, p. 627), a meritocracia e a competição colocam a avaliação como

Força motriz para a implantação da responsabilização nos serviços públicos, ressignificando conceitos democráticos, tais como descentralização (desconcentração), autonomia e participação. Em relação à descentralização, na perspectiva gerencial, dá ênfase à transferência de tarefas e atividades do poder central para as menores unidades do sistema, responsabilizando-as pela execução, porém, centralizando o poder de decisão e mantendo controle no topo da pirâmide.

Os mecanismos de controle, como a avaliação, afetaram negativamente as condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes. Tais mecanismos e influências, porém, não são isolados. A NGP tem introduzido a agenda educativa global (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). As diretrizes para a formulação das políticas passaram a ser orientadas por uma trama, “enredadas em redes internacionais e transnacionais de intercâmbio, imitação e transferência coercitiva de modelos de política e governança” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354). Os autores afirmam, ainda, que o modelo gerencial se tornou global na orientação para as reformas educacionais, diferenciado para países desenvolvidos e subdesenvolvidos na consolidação de um mercado de pacotes e modelos importados do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia. Para Leuze, Martins e Rusconi (2000), a participação das organizações internacionais na construção da política e a mercantilização da educação implicaram na falta de protagonismo do Estado na definição do desenho da política educacional, papel que atores internacionais e mercado estão assumindo. A entrada desses dois atores nas arenas das políticas educacionais representou a inclusão de novas disputas relativas a seus objetivos e interesses, reconfigurando as mediações entre sociedade civil e sociedade política.

A internacionalização das recomendações para as políticas educacionais fundamenta o argumento de Dale (2004) sobre a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Para Dale (2004), desde a consolidação do neoliberalismo, e especialmente a partir da reconfiguração dos Estados em decorrência da globalização, as agências supranacionais, como a OCDE, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BM, a Unesco, entre outras, têm influenciado a agenda das políticas nacionais de educação, principalmente em países em

desenvolvimento. Essa influência alinha os objetivos e metas da educação, repercutindo em um currículo organizado para atender às demandas do mercado mundial e das determinações do capital.

Para Dale (2004), o isomorfismo curricular observado, em nível mundial, não é produto da globalização, como se considera atualmente, mas possui uma história muito mais longa, associada à propagação dos valores e pressupostos da modernidade, tais como a racionalidade científica, o individualismo e o progresso. Variações desses pressupostos têm dominado os debates sobre o currículo até bem pouco tempo, reconhecendo-se o lugar e o papel do currículo como o meio pelo qual os estados-nações alcançaram suas metas através da educação (FERREIRA, 2017, p. 303).

Coadunando com o argumento de Dale (2004), Leuze, Martins e Rusconi (2000) indicam que o crescente engajamento das Organizações Internacionais no campo da educação se constitui como uma nova forma de governança educacional, que inclui montagem de agenda, disseminação de novas ideias, coordenação e distribuição de estatísticas e documentos políticos para o estabelecimento de padrões de referência em educação e a contratação de profissionais altamente qualificados capazes de indicar caminhos para os problemas nacionais. As Organizações Internacionais identificaram tendências comuns e, portanto, são capazes de apresentar respostas mais abrangentes para os desafios comuns, que vão além das peculiaridades nacionais.

Os países da América Latina seguiram o receituário dos organismos internacionais para as reformas dos Estados durante a década de 1990. O Brasil, por exemplo, orientou sua reforma pelas necessidades de ajustes estruturais e alterou a relação entre Estado e sociedade civil, adotando os princípios e mecanismos da NGP. Oliveira (2015, p. 630-631) resume as repercussões da reforma do Estado brasileiro da seguinte forma:

As reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro. Esse esmaecimento contribuiu para instaurar uma nova relação entre sociedade civil e Estado bastante ambígua e temerária, considerando o quadro de desigualdade econômica, geográfica e social do país.

O avanço na privatização das estatais marcou uma nova relação entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais que, segundo a autora, passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado. Já nas políticas sociais, “a reorientação na condução das políticas sociais veio acompanhada da focalização da oferta e da descentralização, que no caso específico da educação ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica” (OLIVEIRA, 2015, p. 631). Essa reorientação materializou-se nas políticas educacionais, especificamente a partir

de 2003, através das imposições da lógica neoliberal pelos arranjos e mecanismos de regulação da NGP, tais como a descentralização, a flexibilização e a autonomia local, além da adoção das avaliações externas e programas padronizados (OLIVEIRA, 2015).

A perspectiva de Estado ampliado pressupõe que existem disputas na sociedade pelo estabelecimento e manutenção da hegemonia. Também, que diante das novas configurações sociais e econômicas, as relações não poderiam ser mediadas apenas pela coerção do Estado classista. Na educação, o Estado, representado pela sociedade política, é a estrutura reguladora e legitimadora do sistema econômico. Na leitura dos aparelhos de hegemonia, educação e a escola passam a estar a serviço do consenso. Porém, como instâncias sociais, são contraditórias e podem ser reveladoras das desigualdades. A educação, portanto, é posta em disputa: de um lado, a regulação e a consolidação da hegemonia do capital; de outro, a emancipação e a resistência no sentido de construção de novas hegemonias. Esse tensionamento reflete-se nas políticas educacionais.

A NGP, por conseguinte, assume o papel estratégico de conformar a hegemonia do neoliberalismo, alcançando a definição das políticas educacionais. É através dela que são estabelecidos os padrões de governança pautados nas relações com organismos internacionais e atores de interesse privado, a imposição da racionalidade capitalista, condiciona e restringe a formulação das políticas educacionais à meritocracia, com mecanismos de controle, tal qual a avaliação ou planejamento estratégico nos moldes gerenciais (SOUZA; NETO, 2017) .

Nesse cenário, Oliveira (2015) alerta para a necessidade de buscar novas possibilidades de analisar as políticas, no sentido de identificar tensões e disputas que nelas figuram, agora sob a égide da hegemonia neoliberal e da NGP, destacando os novos agentes que o Estado Neoliberal incorporou.

2.2.1 Teoria do Capital Humano e Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação: a influência neoliberal nas reformas educacionais

A discussão sobre políticas educacionais e sua arena fundamenta a análise sobre como a agenda governamental tem sido influenciada pelas mediações e contradições dos novos atores que disputam essas políticas. Especialmente na Europa e nos Estados Unidos, a partir da última década do século XX, a influência de novos atores tem figurado na definição das políticas. No Brasil, Silva (2002; 2016; 2018), Souza (2016), Peroni (2013; 2017), Pereira (2016), Tello e Mainardes (2014), Oliveira e Duarte (2005), Frigotto e Ciavatta (2003), entre outros pesquisadores, têm se dedicado a analisar as repercussões da influência desses novos atores nas

políticas educacionais nacionais e a relação deles com as estratégias de hegemonia utilizadas pela NGP na formulação e implementação de políticas educacionais. Duas teorias têm sido recorrentes nas pesquisas: a Teoria do Capital Humano (TCH) e a Agenda Globalmente Estruturada. Ambas integram as propostas que os novos atores de influência na política Educacional têm difundido.

A TCH tem suas marcas nas reformas educacionais, e tem por base a ideia de que o desenvolvimento de habilidades e de capacidades pode tornar os trabalhadores mais produtivos, funcionando como valor de troca e, em larga escala, pode influenciar no crescimento dos países. Sua gênese, em 1950, está ligada à busca por possíveis respostas ao avanço do capitalismo e às novas formas de acumulação, tendo por base a relação do processo econômico-social com a educação estabelecida pelo liberalismo.

Naquele momento, o professor Theodore W. Schultz, do departamento de economia da Universidade de Chicago, organizou um referencial teórico dando origem a um campo disciplinar específico, Economia da Educação (FRIGOTTO, 2010) e, a partir dele, relacionou a ampliação de lucros à qualificação do trabalho humano. Nessa perspectiva, o elemento fundante é a formação educacional, conforme explica Frigotto (2010, p. 44): “a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”. Pela sua relevância, a educação deve ter destaque, funcionando como investimento para alcançar o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

A ideia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador - tornando-o mais produtivo - como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social (MOTTA, 2008, p. 3).

Saviani (2011) destaca que, no Brasil, a TCH difundiu-se no período da Ditadura Militar, ainda na década de 1960. Naquele momento, segundo o autor, foram feitos investimentos em formação profissional com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29) afirmam que a reforma de ensino das décadas de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime de governo, vinculando o desenvolvimento, à “educação para a formação do ‘capital humano’, vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho”. Problematizando a TCH, Frigotto (2010)

questiona quais e como a educação pode gerar diferentes capacidades de trabalho, além de gerar produtividade e renda. Evidencia-se uma disputa, como afirma Freitas (2014, p. 51):

Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático –mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública.

Assim, a história mostra que o capital é movido por contradições que atingem a educação e a formação dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que permite à classe trabalhadora um acesso a parcelas da cultura universal e do conhecimento socialmente produzido, também procura adequá-la aos processos produtivos, gerando aumento da exploração de trabalho, por meio do discurso da produtividade (QUADROS; KRAWCZYK, 2021). Frigotto (1998) indica que é inegável a repercussão das mudanças na organização produtiva sobre os processos formais e não formais de educação.

Nesse sentido, Freitas (2014) afirma que os empresários e corporações sempre estiveram tentando interferir nos processos educacionais, desde os tempos das primeiras configurações da TCH. À vista disso, questiona: “o que pode estar havendo de novo que esteja motivando um redobrado interesse do empresariado pela educação?” (FREITAS, 2014, p. 49). Segundo o autor, as modificações no processo de desenvolvimento econômico-social dos países e as crises do capital podem representar os motivos de tal interesse. Alerta, porém, que “não é recomendável que acreditemos que a história está se repetindo. Tal linearidade de análise nos desarmaria para o enfrentamento local das contradições que estão postas por esta nova escalada do capital sobre a educação” (FREITAS, 2014, p. 49).

Ocorre que a TCH, no decorrer da expansão capitalista, sofreu vários ajustes, conforme a conjuntura econômica e política. Segundo Motta (2008), entre as décadas de 1960 e 1970, os argumentos da TCH indicavam que a escola desempenhava função econômica, civil, política, social e cultural. A função econômica caracterizava-se por ser integradora, por introduzir os indivíduos à vida produtiva “de forma a conceber que o bom desempenho da escola, em sua função de integrar os indivíduos à vida produtiva, era um requisito fundamental para o desempenho eficiente das funções de integração cultural, política e social promovidas pelo sistema educacional” (MOTTA, 2008, p. 5). A partir da década de 1990, no contexto de avanço

da globalização, a função econômica da escola desloca-se para a inserção, de caráter privado e pela promessa da empregabilidade. A princípio da competitividade, ela se estabeleceu, e o “vínculo entre o 'capital humano individual' e o 'capital humano social' foi rompido” (MOTTA, 2008, p. 5). Motta (2008, p. 5) ainda afirma que

Sem negar a contribuição econômica da escolaridade, a concepção de educação no contexto da ideologia da globalização passou de uma “lógica da integração”, relacionada às necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma “lógica econômica estritamente privada”. A ênfase está na capacidade e na competência que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho.

Para Frigotto (2010, p.156), o novo receituário para a educação é resultado do ajuste neoliberal à reestruturação produtiva, que se desdobrou no “rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano”, ao alcançar o campo educacional e da qualificação. Segundo o autor, os responsáveis por esse rejuvenescimento são os “novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD - e seus representantes regionais - CEPAL, OREALC”, que redefinem as bases da TCH, colocando-as nas categorias “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “educação para a competitividade”, “formação abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 2010, p. 21). Sobre essa base, a sociedade do conhecimento é uma síntese da ideologia da revolução científica e tecnológica, na qual o acesso à informação e ao conhecimento é democrático e acessível a todos, superando a divisão de classes (FRIGOTTO, 2015). Já a qualidade total sintetiza a ideia de maior produtividade do trabalhador, com menor custo e menor tempo, maximizando os lucros da burguesia (FRIGOTTO, 2015). A precarização do trabalho e do trabalhador é escamoteada pelos discursos de flexibilização, polivalência e empreendedorismo.

Sobre as novas bases da TCH, Motta (2008) indica que organismos internacionais, preocupados com a necessidade de novas diretrizes frente à reestruturação produtiva e às repercussões da globalização, realizaram encontro e formularam um conjunto de políticas sociais alicerçadas na tese de que as reformas econômicas devem incidir nas dimensões cultural e social, as Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDM):

Com a perspectiva de criar as condições necessárias à produção e reprodução do capital na virada do milênio, a partir de finais da década de 1990 foram introduzidos outros mecanismos de ajuste político expressos nas “políticas de desenvolvimento do milênio” (PDMs). Neste conjunto de políticas foram introduzidas novas bases ideológicas calcadas na “teoria do capital social” de Robert Putnam. No âmbito da educação, compreende-se que esse processo de ajuste vai deflagrar uma nova etapa de rejuvenescimento da “teoria do capital

humano” (Frigotto, 1998), ao incorporar elementos da 'teoria do capital social' (MOTTA, 2008, p. 02).

Assim, as novas bases da TCH propunham o enfrentamento da pobreza e os problemas dela advindos, que impediriam o desenvolvimento econômico através do desenvolvimento social, de responsabilidade da sociedade global. A sociedade civil, então, assumiria a responsabilidade, “de forma solidária e civicamente consciente, [de] estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao 'desenvolvimento humano', e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos” (MOTTA, 2008, p. 8). A autora aponta a abordagem do capital social como problemática pelo seu processo de despolitização e desmobilização de debates na sociedade civil, sob os argumentos de solidariedade e coesão social. Coadunando com esta análise, Frigotto (2015, p. 221) afirma:

Este conjunto de noções e outras em construção tem como resultado criar a crença de que nascer numa palafita ou nas periferias dos grandes e médios centros urbanos nada tem a ver com classe social, relações de poder e de dominação. Afinal para a ideologia neoliberal, o sucesso depende do esforço e do investimento individual. [...] O monopólio da mídia, parte das grandes corporações do capital, encarrega-se de, permanentemente, afirmar essas ideias de sorte que, ao final, levam os pais e os filhos da classe trabalhadora a serem tidos como os únicos culpados por sua situação.

Nesse sentido, a autora afirma que o rejuvenescimento da Teoria do Capital com elementos da ideologia do capital social supera o educar para a sobrevivência e alcança o educar para o conformismo: “amplia-se o caráter economicista ou produtivista da educação, inserindo-se elementos pretensamente humanizantes, éticos e moralmente voltados para a *conformação da vontade*” (MOTTA, 2008, p. 17, grifo da autora).

Sobre renovação da TCH na sociedade neoliberal, López-Ruiz (2009) indica outro elemento para análise: a capacidade ou condição de desmanchar as fronteiras entre consumo e investimento. Segundo o autor, a ambiguidade entre os dois fatores, “torna-se um elemento fundamental para a compreensão da lógica sobre a qual funciona a sociedade atual e dos valores que a orientam” (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 227). O autor destaca, então, algumas implicações relativas à renovação da TCH, tais como o estabelecimento de uma nova lógica, “de que os indivíduos devem olhar (ou melhor, devem voltar a olhar) para o futuro como justificativa de suas decisões presentes” (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 225). Em outras palavras, as pessoas gastam agora para obter lucro no futuro, transformando o consumo em um investimento e, portanto, o consumidor em um investidor. Segundo o autor, a orientação ideológica

aos indivíduos a se pensarem como um empreendimento – isto é, a sua atividade, o seu trabalho, a sua carreira e ainda, a sua própria vida. Trata-se de

uma concepção da vida e um estilo de vida que os tornam únicos responsáveis por todo o que com eles acontece, únicos responsáveis de si próprios, ou seja, nos termos dessas doutrinas: do seu “capital”. [...] A teoria do capital humano consegue flexibilizar, primeiro e explicitamente, o conceito de capital e torná-lo assim num conceito muito mais abrangente: as diversas formas do capital devem ser pensadas como múltiplas e heterogêneas, podendo ser classificadas em capital humano e não-humano. Em segundo lugar, ela consegue flexibilizar também os conceitos de consumo e investimento, deixando-os com limites difusos que sempre podem ser (re)fixados *a posteriori* segundo as necessidades do sistema econômico, segundo *as necessidades do mercado* (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 227)

Partir da área difusa que se cria entre o que se entende como consumo e o que se entende como investimento é que torna possível ordenar e legitimar socialmente prioridades mutáveis e dinâmicas. Cabe destacar a contradição entre o avanço da TCH, ainda que renovada, segundo López-Ruiz (2009), e a perspectiva de racionalização dos recursos públicos. No Brasil, um exemplo é a retração do financiamento de políticas sociais determinadas por cortes e congelamentos de recursos da educação, especialmente com a Emenda Constitucional 95/2016, ao mesmo tempo em que a reforma do Ensino Médio é aprovada. Leuze, Martins e Rusconi (2000) refletem sobre tal contradição nas políticas de educação no contexto de reestruturação produtiva. Para os autores, ao passo que a demanda educacional e a qualificação da educação aumentam, os orçamentos destinados à educação são reduzidos.

À vista disso, podemos compreender que a reconfiguração da TCH passa por um deslocamento em relação à responsabilidade pelo investimento para desenvolver, educar ou treinar os trabalhadores, ainda que as políticas educacionais orientadas por essa lógica continuem buscando o alinhamento entre educação, economia e empregabilidade. Enquanto na teoria clássica o Estado ou até as empresas seriam responsáveis por promover a formação e o treinamento dos trabalhadores, na sua reconfiguração, o indivíduo deve buscar por si o desenvolvimento de habilidades e de capacidades que o tornem mais produtivo e competitivo. A formação, que era uma responsabilidade extrínseca ao trabalhador, agora é endógena, tendo como único protagonista da sua condição de empregabilidade, produtividade e sobrevivência o próprio indivíduo.

A partir dessa contradição, organismos internacionais têm pautado as políticas educacionais: a Unesco molda conceitos políticos através da promoção de aprendizagem continuada e estabelecimento de sistemas de garantia de qualidade aplicáveis mundialmente; a Organização Internacional do Trabalho (OIT) é, hoje, engajada em projetos de educação através de atividades que vão desde o seu próprio centro de atividades até consultorias educacionais; o BM destaca-se cada vez mais como uma instituição mundial de projetos de promoção de

conhecimento no campo da educação, sendo o maior financiador de reformas educacionais em desenvolvimento no mundo; a União Europeia (UE), no curso de alguns anos, tornou-se o principal agente coordenador do processo de Bolonha⁸ (LEUZE; MARTINS; RUSCONI, 2000). Essa pauta para as políticas educacionais encontra suas bases na teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

A teoria da AGEE é outra teoria que interessa na discussão sobre reformas educacionais e traz importantes contribuições sobre o debate relativo à influência das agências internacionais nas políticas educacionais. Essa teoria, formulada a partir de pesquisas sobre economia política internacional voltadas para a análise da mudança da economia capitalista global, e seus efeitos nas políticas e práticas educacionais nacionais (DALE, 2004), confirma que há uma relação inequívoca entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educacionais.

A abordagem sobre a AGEE tem seus fundamentos nas noções de globalização, de educação e da relação entre ambas (SOUZA, 2016). A globalização é analisada no contexto conjuntural, como mecanismo para manutenção do sistema capitalista, materializando-se como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global.” (DALE, 2004, p. 436). Sua extensão, então, extrapola a economia, tornando-se uma articulação e uma direção para firmar a racionalidade neoliberal, que “tenciona a uma equalização das agendas políticas” (SOUZA, 2016, p. 465).

A investigação sobre a educação, por sua vez, precisa ser tomada a partir de questões centrais que envolvem saber a quem se destina a educação; a proposta inerente a essa educação, assim como quem propõe e as consequências sociais e individuais das estruturas e processos educacionais propostos (DALE, 2004). Souza (2016) e Pereira (2016) enriquecem o debate ao problematizar a educação enquanto instrumento político ideológico para difusão de uma concepção de educação baseada na lógica da reestruturação produtiva para o capital. Para Souza (2016, p. 467), há uma dimensão cultural do processo de globalização que requer a constituição de homogeneidade e hábitos globais, encontrando na uniformização dos currículos ou, pelo menos, na aproximação de suas propostas, a oportunidade de difundir e influenciar “uma reestruturação da própria noção de educação como aparato do Estado”.

⁸ O acordo foi firmado entre os ministros da educação de 29 países europeus, da União Europeia, Turquia e Rússia, para ampliar a competitividade da educação superior na Europa em relação a outros países. O Tratado de Bolonha conduz para a unificação das universidades, priorizando uma concorrência equilibrada para profissionais e estudantes que entram no mercado de trabalho. Dessa forma, todos os países que assinaram a Declaração de Bolonha passaram a ter um ensino superior renovado e reformulado, seguindo a mesma dinâmica, estrutura e tempo de duração. A reestruturação do Ensino Superior tornou necessária a reestruturação das demais etapas de ensino em cada país (ROBERTSON, 2009).

Pereira (2016) problematiza a estratégia ideológica de difusão da concepção de sociedade do conhecimento. A TCH, elemento central dessa concepção, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002), é defendida pelo Banco Mundial, BID, Unesco, OIT, e pelos organismos regionais e nacionais que se vinculam a eles. Citando o caso da OCDE, o autor indica que

A Organização atua e direciona o processo de globalização econômica e de reestruturação do capital, contribuindo para o processo de ressignificação da teoria do capital humano, formulando e implementando propostas que buscam adaptar as políticas educativas às demandas oriundas do mercado de trabalho (PEREIRA, 2016, p. 134).

Dessa maneira, a ideia central da abordagem da agenda estruturada refere-se às exigências advindas do capitalismo e impostas às políticas educacionais pelo estabelecimento da integração global, através de relações de mercado e prescrições ideológicas. Tais exigências buscam efetivação por meio de dois eixos. O primeiro trata da transformação da educação em mercadoria, ao ser produzida para a comercialização. O segundo é a influência na redefinição da concepção de educação. É importante pontuar, porém, que as políticas públicas, os projetos e imposições para a educação são atravessados por mediações e por disputas. Peroni (2017, p. 418) indica que tais disputas têm como alvo os projetos de sociedade e de educação, e atuam através “do currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola; enfim, a alma da educação”. Tais projetos, dentro de uma determinação histórica, contém em si a estrutura capitalista e participam da sua produção e reprodução, mas são permeados pelas contradições que compõem uma totalidade. Nesse sentido, pode transcender o caráter reprodutor e impositivo pela contradição e mediação na sociedade civil.

Ainda sobre a AGEE, Souza (2016), indica que há um estabelecimento de *regras do jogo* e do poder de participação dos Estados para definição do seu programa, sugerindo que a agenda supranacional exerce forte pressão, mas não se caracteriza como imposição aos Estados.

As regras do jogo e o poder de participação dos distintos atores são coisas que escapam ao poder dos estados nacionais. Assim, um estado nacional fica enclausurado entre sua autonomia de definição das políticas, com todo um aparato do estado que lhe é próprio, e a tensão provocada por uma agenda que é predominantemente externa, que lhe apresenta demandas as quais nem sempre são capazes de serem atendidas por seus aparelhos ou não correspondem às demandas locais/nacionais mais imediatas (SOUZA, 2016, p. 466).

Silva (2002) questiona a suposta autonomia dos Estados, especialmente dos países em desenvolvimento. A autora evidencia que a imposição se caracteriza pelas condicionalidades e constrangimentos que instituições financeiras internacionais estabelecem, resultando na subordinação desses países para concessão de empréstimos. Dale (2004) exemplifica como a

agenda representa os objetivos políticos e os processos de organismos supranacionais, e como a adesão aos seus princípios é estabelecida através da pressão econômica e de condicionalidades que se traduzem como obrigatoriedade.

A determinado nível essa pressão pode ser muito suave e indirecta, como no caso da expansão das políticas científicas nacionais patrocinadas pela UNESCO. [...] aqui, o benefício da aparente conformidade simbólica foi o de os estados-nação serem tratados como ‘verdadeiros estados’, e assim serem potencialmente beneficiários de outras formas mais directas e práticas de ajuda internacional que dependem precisamente desse estatuto. Mais directamente, no caso das categorias curriculares, o Banco Mundial tem sido muito mais do que um veículo passivo da CEMC. Tem tornado o financiamento educacional dependente da adopção de ênfases e abordagens específicas (DALE, 2004, p. 453).

Assim, a teoria da AGEE reafirma a perspectiva de redefinição do modo de governança, ao identificar uma mudança de paradigma no papel do Estado, e relaciona essa mudança às repercussões da globalização sobre os governos, os sistemas e, em especial, as políticas educativas. Segunda Dale (2004), a governança, a partir de organismos supranacionais, caracteriza-se por uma força exercida sobre os Estados, inédita até então. “A AGEE introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização, económica, política e cultural” (DALE, 2004, p. 448).

Desse modo, os organismos supranacionais intervêm nas políticas locais como propositores, formuladores, implementadores e/ou reguladores, exercendo o papel de representantes dessa agenda. Gentili e Souza (2002) indicam que, no Brasil, ainda no final da década de 1980, atores de interesse privado passaram a influenciar as propostas da Educação Básica, representando os interesses de ajustamento da educação aos moldes empresariais. Atores como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Instituto Euvaldo Lodi - Portal da Indústria (IEL), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Helbert Levy da Gazeta Mercantil, o Instituto Liberal, o Instituto de estudos para desenvolvimento Industrial (IEDI) e a Fundação Bradesco produziram documentos com críticas ao Estado em relação à ineficácia da escola pública e em defesa da privatização ou de mecanismos de privatização (GENTILI; SOUZA, 2002).

A partir da década de 1990, as reformas de Estado, empreendidas e protagonizadas por organismos internacionais e regionais de interesse privado, foram balizadas pelo Consenso de

Washington (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Sua doutrina assumia “pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destrosos práticos, implanta-se em países como o Brasil” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 2005). Nesse cenário, organizações como o FMI, BM, o BID e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) exerceram a função de acompanhar as reformas do Estado nos países de capitalismo periférico. Na América Latina, organismos como a CEPAL, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) foram criados com a mesma função (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

As reformas do Estado desdobraram-se em reformas educacionais, também elas influenciadas por organismos internacionais. Peroni e Caetano (2016, p. 409) indicam que, no Brasil, a partir da reforma do Estado, as instituições do terceiro setor protagonizaram a definição das políticas sociais “para legitimar soluções humanizadoras do capital”. No ano de 1990, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos iniciou o que Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) descrevem como “um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial”. A conferência teve por objetivo discutir o acesso à educação no mundo e aprovar um pacto pelo compromisso com a Educação Básica.

Os países signatários do acordo, especialmente aqueles com maiores índices de analfabetismo, entre eles o Brasil, “comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education for All*), coordenado pela UNESCO” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48). Podemos citar como desdobramento da forte influência da Declaração Mundial sobre educação para Todos da UNICEF, no Brasil, a aprovação do Plano Decenal de educação, em 1993.

Entre 1990 e 1996, a CEPAL, a UNESCO e o Banco Mundial publicaram recomendações que assinalavam para a necessidade de urgentes reformas dos sistemas educacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Alicerçados na TCH, indicavam que a educação seria o instrumento fundamental para responder aos desafios advindos da globalização. No Brasil, no final da década de 1990, a aprovação da LDB/1996 resultou de uma ampla disputa e de mediações de interesses. Frigotto e Ciavatta (2003) avaliam que a lei aprovada foi minimalista, com uma concepção de educação compatível com a política neoliberal adotada pelo governo e distante das propostas do projeto de lei construído com amplo debate social. A partir de então, importantes reformas educacionais modificaram o

financiamento, o currículo, a formação de professores ou, retomando o pensamento de Peroni (2017), a alma da educação.

As décadas seguintes foram marcadas pela intensificação das mediações que influenciaram a agenda governamental brasileira para a educação e a consolidação da NGP, assim como a hegemonia da TCH como concepção de educação. Nesse sentido, compreendemos que, nos próximos passos desta pesquisa, ainda no intento de investigar a influência dos novos atores na agenda governamental, no tocante às políticas educacionais, deveremos identificar as redes políticas e a materialidade dessa influência em planos, diretrizes e leis que estabeleceram reformas na educação, especialmente na etapa do EM, conforme apresentado a seguir.

2.3 O CASO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Até aqui, abordamos o Estado Neoliberal, seus contextos, pressupostos, características, situando nele a NGP, a TCH e a AGEe para entender as reformas neoliberais que foram e estão sendo empreendidas no Brasil. O intento é perquirir sobre as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da política de reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, cumpre localizá-la nesta discussão.

A princípio, é preciso demarcar que os estudos sobre o EM envolvendo o par dialético trabalho e educação, conforme adotado nesta pesquisa, precisam abordar uma reflexão sobre as relações de produção e reprodução do conhecimento, bem como a distinção entre educação e trabalho e escola e trabalho (KUENZER, 1997). Nessa acepção, a educação, enquanto produção do conhecimento, ocorre na coletividade das relações sociais, na busca pela transformação da natureza e das relações sociais em condições cada vez mais elaboradas. É no processo social e histórico de construção do conhecimento que o trabalho se constitui. Já a escola é compreendida como o espaço da divulgação e socialização dos saberes construídos. Sua relação com o trabalho está na constatação da dualidade existente na distribuição do saber, que é marcada pela luta de classes e relações econômicas.

O que vincula o trabalho e a educação é o processo de humanização intrínseco a ambos. O trabalho, como capacidade de transformar a natureza para produção dos meios de vida e nesse processo mudar a si mesmo, é uma característica exclusivamente humana. Pela educação, o homem conhece o que historicamente foi produzido através do trabalho, apropriando-se do conhecimento construído, avançando em relação às possibilidades de transformação. Para

Saviani (2007), a essência humana é o trabalho, e a educação faz parte dessa essência enquanto trabalho não-material.

Mészáros (2008) indica a indissociabilidade da educação e do trabalho pela sua relação com o modo de produção em cada sociedade, estabelecendo o princípio educativo do trabalho. O trabalho, na acepção de transformação da natureza e, por conseguinte, do próprio homem, no seu processo de humanização, apresenta-se como princípio educativo, vinculando a natureza da educação ao destino do trabalho (MÉSZÁROS, 2008). Esse princípio, como conhecimento do equilíbrio entre ordem social e ordem natural,

fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para compreensão do movimento, do devir, para avaliação e soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção e atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta o futuro (GRAMSCI, 2004, p. 43).

A relação educação e trabalho realiza-se em uma dupla direção, uma vez que o trabalho, enquanto princípio educativo, permite uma formação omnilateral. No entanto, “sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, ele educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2021, p. 752).

Gramsci colabora no entendimento da falsa dualidade entre educação e trabalho ao ampliar a categoria do intelectual, abordando o trabalho como atividade intelectual e de *esforço muscular nervoso*, indissociavelmente (GRAMSCI, 2004). Ele afirmou que mesmo a mais refinada especialização técnico-cultural deve contemplar as ampliações possíveis para a Educação Básica e para etapas posteriores.

Ocorre que, no contexto de reestruturação do modo de produção na transição para o Toyotismo, com as novas relações entre ciência e trabalho, outras formas de organização do trabalho foram criadas e, com elas, concebidos novos modos de vida, de comportamentos e até mesmo valores. Essas mudanças indicavam a criação de um novo tipo de trabalhador, flexível e polivalente, alinhada ao proposto pela TCH.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (KUENZER, 2007, p. 1155).

Nesse contexto, cabe destacar que o EM é a etapa escolar em que a contradição entre o capital e o trabalho mais se evidencia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), exatamente por ser a fase escolar a qual se atribuiu a função estratégica do sistema educacional no processo de democratização e modernização de uma nação (NOSELLA, 2016) e, portanto, a mais adequada para formação do homem de novo tipo. É por esse motivo que as discussões sobre o EM e as políticas educacionais relacionadas a ele sempre envolvem uma relação dicotômica entre o Mundo do Trabalho e o Mercado de Trabalho (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2020).

As políticas educacionais para o Ensino Médio, especialmente no Brasil, são marcadas pela divisão de classes. Historicamente, a desigualdade e a divisão social do trabalho determinaram, de um lado, a educação para os filhos das classes trabalhadoras e, de outro, a educação para as elites dominantes, esta última orientada para a continuidade dos estudos e a construção de carreiras acadêmicas (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2020, p. 268).

Kuenzer (1997, p. 12) indica que essa divisão estabelece uma relação de oposição que se traduz na alternância entre “o academicismo rançoso e a profissionalização estreita”, marcada pela dualidade estrutural, organizada pela orientação da formação de dirigentes com funções intelectuais e trabalhadores para exercer funções instrumentais, produzindo escolas com objetivos distintos (KUENZER, 1989).

Nascimento (2007) lembra que a política brasileira para o EM sempre esteve ligada à consolidação do Capitalismo, com a legitimação do direito à propriedade privada e a divisão da sociedade em classes. Coadunando com esse pensamento, Oliveira (1999) afirma que a relação entre educação formal e mercado de trabalho tem marcado a definição das políticas e das reformas educacionais.

Historicamente, a dualidade do EM no Brasil está relacionada ao que Monica Silva (2018) nomeia como ramos: o Ensino Médio regular e o profissional. Nesse sentido, é preciso considerar que, em cada contexto histórico, esses ramos ocuparam posições e tiveram orientações distintas, em alguns momentos com dualidade assumida; em outros, com dualidade negada (KUENZER, 2007)

Desde o período do Brasil Imperial, passando pela República Velha, Era Vargas, até 1961, o ensino secundário tinha caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares, nesse caso, sem a possibilidade de acesso ao ensino superior. Ao longo de todo esse período, a dualidade no EM era explicitada, **sendo** negada apenas com a promulgação da LDB nº 4.024/61 (CASTRO;

GROSSINO, 2010). Considerando essas políticas educacionais, Kuenzer e Grabowsk (2016, p. 24) fazem a seguinte reflexão:

No regime de acumulação rígida, em que havia clara definição entre as funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, as trajetórias educativas eram bem definidas e diferenciadas, de modo a atender às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

A partir da década de 1960, a globalização passou a determinar o modelo de economia e de sociedade, alcançando o Brasil, que durante o governo militar estabeleceu medidas de estabilização econômica e estímulo ao desenvolvimento industrial nacional. Nesse período, o capitalismo consolidou-se no país através de apoio do governo à produção de bens duráveis, desenvolvimento de tecnologias e veiculação de propagandas que incentivavam a formação do mercado de consumidores.

Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), entre as décadas de 1960 e 1970, as reformas educacionais passaram a retrainir o financiamento público da educação, incentivando o custeio por empresas privadas e o financiamento e o assessoramento via convênio de cooperação MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency International for Development*). O convênio consistiu em assessoria técnica para reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, em 20 de dezembro de 1961, uma nova estrutura configurou-se para o ensino secundário: “[...] Ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico-profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

A partir de 1964, com a ditadura militar, as reformas educacionais visaram à aceleração do desenvolvimento industrial e à manutenção da ordem política vigente no país. Os argumentos que questionavam as propostas educativas anteriores indicavam a baixa produtividade e inadequação dela ao contexto das necessidades do mercado de trabalho, fortemente inspirados na TCH (KUENZER, 1997). Ao considerar formas de organização e gestão do trabalho estabelecidas a partir de então, Kuenzer (2007) considerou que a dualidade estrutural assumiu uma nova forma, de dualidade negada, pois nos discursos supunha uma superação resultante da incorporação de nova base técnica da microeletrônica, mas na prática, a educação continuava

reproduzindo a divisão social, que “separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação” (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Naquele período, essa ideia de superação da dualidade consolidou-se na reforma educacional instituída pela lei nº 5.692, de 1971, com o estabelecimento do ensino secundário exclusivamente profissionalizante (CASTRO; GARROSSINO, 2010). Essa determinação legal não teve adesão, e em 1982, o ensino secundário voltou a incluir formação geral e profissional (GOMES, 2000). A rejeição ao modelo único de formação gerou disputas sob diversos argumentos, entre eles o alto custo de transformar todas as escolas em centros profissionalizantes, formação de professores inadequada, desarticulação do currículo e distância entre a educação formal para classes diferentes.

Na década seguinte, a partir das mediações na arena política e do movimento dialético das políticas educacionais determinado pelo processo de redemocratização do Estado, o EM passou por uma nova configuração. A aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, determinaram como finalidade do ensino secundário a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental e a preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB inseriu o conceito de Ensino Médio, que abarcava a formação para o mundo do trabalho, afastando-se da formação estrita para atendimento às demandas do mercado e do capitalismo. Nesse período, porém, a ampliação conceitual do Ensino Médio e de matrícula materializou-se na oferta de ensino precarizado, muito mais voltados para certificação do que para a formação em si para a classe trabalhadora, não repercutindo efetivamente para uma “inclusão menos subordinada no mundo do trabalho” (KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 25).

O Governo Federal, que desde os anos de 1990 enfrentava uma grave crise política, apresentou propostas de reformas em diferentes setores, alinhadas ao neoliberalismo, com objetivo de alcançar maior liberdade de mercado e menor intervenção do Estado no atendimento às demandas da agenda empresarial, em prejuízo à garantia de direitos do cidadão. Na educação não tem sido diferente, uma vez que as reformas propostas representam a repercussão desse modelo de gestão pública, algo que tem se materializado na agenda política neoliberal dos últimos governos (FRIGOTTO, 2016; FREITAS, 2016).

Para Zibas (2005), a reforma do EM na década de 1990 foi uma imposição face à constatação da ampliação de demanda por matrícula, aos novos contextos produtivos, à

necessidade da construção de valores e conhecimentos para a cidadania democrática, aproximação entre o currículo e as novas configurações da cultura da juventude. Ao incluir o EM como última etapa da Educação Básica e criar a Educação Profissional, estabelecendo como finalidade dessa etapa a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores e a possibilidade de continuidade para etapas posteriores (BRASIL, 1996), propõe-se uma orientação para superação do dualismo. “A Lei buscou outra alternativa ao tradicional dualismo entre educação acadêmica e profissionalizante: a do ensino formativo, com fim em si e não como ponte para outro andar da pirâmide educacional” (GOMES, 2000, p. 14).

Sobre as reformas da década de 1990, Silva (2013) afirma que a consagração do EM como Educação Básica é um fator positivo, mas nesse mesmo período eram formuladas ora propostas, ora normativas para alterações significativas no currículo. Segundo a autora, tais alterações estão relacionadas à articulação entre demandas econômica e educação escolar, especialmente com a introdução da Pedagogia das competências.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles uma certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pela “nova economia”, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação (SILVA, 2013, p. 1).

Como dito anteriormente, a ampliação de matrícula resultante da progressiva obrigatoriedade do EM ampliou as disputas em relação a sua organização e sua oferta (SILVA, 2019). O contexto em que ocorreu a última reforma do EM denota um acirramento em relação a essas disputas.

Desperta a atenção o fato de ser, ela mesma [a reforma], resultado das disputas que se vêm alimentando, sobretudo nos últimos 20 anos, acerca das finalidades e formas de organização do Ensino Médio. Tais contendas, muito provavelmente, devem-se ao maior acesso da juventude brasileira à etapa final da Educação Básica (SILVA, 2019, p. 287).

A última reforma do EM, instituída pela lei nº 13.415 de 2017, teve como principal justificativa apresentada em uma exposição de motivos a necessidade de ajuste no currículo para a melhoria dos índices de aproveitamento escolar. A distância do currículo em relação ao estudante e à sociedade seriam as causas do elevado número de jovens não matriculados no EM, assim como o baixo desempenho daqueles que estão matriculados. Ainda segundo os dados apresentados pelo documento, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no EM

apresentaram resultados educacionais insatisfatórios, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do EM no Brasil não avançou de 3,7 pontos desde o ano de 2011, e no resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) registrou-se retrocesso.

A necessidade de reforma também foi reivindicada pela comunidade escolar, que indicava a necessidade de uma reestruturação da formação secundária e das escolas. Estudantes secundaristas e profissionais da educação participaram do movimento de ocupação das escolas públicas no ano de 2013 para pressionar o governo a atender à reivindicação. O entendimento sobre a necessidade de reforma dessa etapa da Educação Básica não superou a contradição presente nos interesses que cada segmento da sociedade apresentava. A aprovação da reforma para o EM ignorou a busca pelo consenso e representou uma imposição do governo à sociedade, mais uma vez com uma proposição aproximada aos interesses da agenda empresarial e distante dos direitos sociais.

A nova reforma do EM tem como principais mudanças a ampliação progressiva da carga horária e jornada escolar; a organização curricular por itinerários formativos; a Formação Integral do Estudante baseada nos quatro pilares de Jacques Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; e mudanças no financiamento e na formação e nas formas de contratação de professores. A proposta curricular está organizada em uma base comum e uma parte diversificada, estruturada em itinerários formativos. A parte comum é orientada pela BNCC, tendo ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, em prejuízo de componentes curriculares pertencentes ao campo das ciências humanas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Linguagens Artísticas e Culturais, entre outros (MOLL, 2017). Importa destacar que houve redução da carga horária letiva mínima destinada à formação básica comum, que anteriormente era de 2.400 e atualmente é de 1.800 horas-aula, distribuídas nos três anos de formação.

Entre os cinco itinerários formativos, com previsão de 1.200 horas ao longo dos três anos letivos, há aqueles que se aproximam da continuidade dos estudos e outros da imediata inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2018d). Destacamos que, na parte comum, o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes para os itinerários formativos, além do desenvolvimento de competências socioemocionais (BRASIL, 2018d). A atividade obrigatória denominada Projeto de Vida dialoga com a proposta dos itinerários formativos e tem como base a ideia da escolha e organização de projetos pessoais.

Ainda antes da aprovação da reforma do EM, quando essa era uma proposição, Freitas (2014) indicava que sua proposta curricular atende muito mais aos interesses de mercado do que ao estudante e ao acesso dele às vivências relativas a aprendizagens que favoreçam sua participação plena na sociedade. Para Frigotto e Motta (2017), a máxima *ensinar o que serve aos industriais*, adotada em 1977, atualmente aplica-se de forma ampliada em uma educação a serviço do mercado e do capital. Coadunando com tal pensamento, Gracia, Czernisz e Pio (2022, p. 29) afirmam que o caráter da reforma é regressivo, remontando ao final do século XX, “quando se verifica a expansão do desenvolvimento capitalista com a adoção de novas tecnologias, processos de reestruturação produtiva e reorganização da gestão do trabalho – aspectos que incidem nas exigências formativas feitas à educação básica”.

Ferreira (2017) também situa a última reforma como reedição de políticas anteriores, excluindo o caráter inovador que seu nome indica, e destaca que sua elaboração esteve ligada a um grupo de atores fortemente ligados aos interesses privatistas e mercantis. A autora situa a reforma do EM como integrante da AGEE, destacando a redução da educação em função das “necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea” (FERREIRA, 2017, p. 304). A regressividade da política também é atribuída ao acirramento da dualidade estrutural, ainda que negada, por fragmentar o percurso formativo e as oportunidades educativas, especialmente para a classe trabalhadora, retrocedendo em relação à proposta curricular para essa etapa de ensino.

Ao considerar o alerta de Freitas (2014) sobre analisar criticamente histórias que parecem se repetir e buscando as contradições do capital sobre a educação em relação a essa reforma, cumpre investigar o que há de novo na proposta de reformulação do Ensino Médio. A literatura já aponta para pistas sobre o interesse do empresariado e da sociedade política pelo NEM. Os questionamentos lançados pelo comitê editorial que apresenta o dossiê *O que esperar do Novo Ensino Médio?*, da *Revista Retratos da Escola*, colaboram no sentido de evidenciar contradições nessa política.

O que esperar de uma reforma que, ao tomar como base a divisão dos currículos por itinerários formativos, nega aos/às estudantes o acesso a uma formação comum e qualificada, descaracterizando o ensino médio como etapa da educação básica, na qual importa a continuidade e o aprofundamento de uma formação integral? O que esperar de uma imposição que desconsidera as críticas das entidades nacionais do campo educacional para atender às demandas do setor privado, em detrimento do interesse público? (RETRATOS DA ESCOLA, 2022, p. 8).

Nesse sentido, destacamos que a reforma representa a consolidação da Teoria do Capital Humano de base neoliberal. Ao passo que coaduna com a perspectiva de racionalização dos recursos públicos, com a retração do financiamento de políticas sociais determinadas por cortes e congelamentos de recursos da educação, especialmente com a Emenda Constitucional (EC) 95, de 2016 (BRASIL, 2016b), explicita as bases da Pedagogia das Competências. A atual política educacional do Ensino Médio materializa a proposta de formação do homem de novo tipo:

o NEM se constitui a partir da necessidade de produzir trabalhadores/as multifacetados/as e obedientes – adaptáveis às mais variadas condições laborais, que encontram na pedagogia das competências um modelo de formação administrada –, podendo convertê-los/as efetivamente em trabalhadores/as que aceitem tais condições precarizadas, assumindo para si “o discurso meritocrático e a perspectiva de ser um empreendedor de si mesmo” (CHAUÍ, 2022) [sic]. (RETRATOS DA ESCOLA, 2022, p. 10).

Por esse motivo, para Frigotto e Motta (2017, p. 227), “mais grave do que a expansão do mercado privado, é a direção no conteúdo, método e forma da educação pública dentro de uma concepção mercantil”. O NEM instaura um projeto pedagógico pautado na pedagogia das competências, em uma versão instrumentalizada de educação. Segundo Ramos e Paranhos (2022, p. 75), as diretrizes curriculares evidenciam o conjunto de noções e conceitos inseridos nas políticas educacionais a partir de 1990: “empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, que estrutura a sua proposta pedagógica”. Essas diretrizes fundamentam a ideia de formação para a incerteza, flexibilidade e empregabilidade precária e resiliência. Gracia, Czernisz e Pio (2022, p. 29) asseveram:

Entendemos que a valorização do projeto de vida e do protagonismo do/da estudante revigora expectativas de que os indivíduos podem traçar seus projetos pessoais e também serem responsabilizados pelos possíveis fracassos e erros decorrentes. Esse encaminhamento combina com o cenário neoliberal que possibilita engendrar a atual proposta formativa, com uma responsabilização individual a tirar de cena a discussão sobre a falta de postos de trabalho, a ausência de políticas públicas e a ausência do Estado no enfrentamento dos problemas sociais. Tal encaminhamento que dá visibilidade ao projeto de vida reforça, nas circunstâncias norteadas pela ideologia neoliberal, um tipo de escola que forma para o mercado.

As bases para a lógica da atividade Projeto de Vida são as mesmas que deslocam a responsabilidade da formação para inserção no mercado de trabalho ou na vida produtiva para o indivíduo. Percebe-se, então, a ideia da conformação da vontade no desenvolvimento de

competências socioemocionais, neotecnicismo e empreendedorismo como bases para a proposta, que é orientada pela Pedagogia das Competências. Sobre esse tema, Ramos e Paranhos (2022) indicam que BNCC do EM deu materialidade a essa noção como normativa para a organização dos currículos.

Nesse documento em particular, tenta-se fazer um alinhamento de princípios e noções coerentes com essa pedagogia, por meio de alguns hibridismos na linguagem, eficazes para distrair e confundir os/as leitores/as, que tomam de empréstimo vários conceitos elaborados e difundidos pelo pensamento educacional crítico, principalmente vinculado à defesa do Ensino Médio Integrado (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 73).

De acordo com nossas análises, a reforma do EM assenta-se nas diretrizes das políticas educacionais orientadas pela NGP. Os elementos que a apresentam estão vinculados à determinação de metas e normas para a melhoria no desempenho das avaliações de larga escala, que coaduna com a prioridade nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, além da adoção de modelo de gestão privada para alcance de resultados, avaliações de desempenho e parcerias com instituições privadas e organizações sociais (FREITAS, 2014; FRIGOTTO, 2017). Esses últimos, novos agentes políticos na arena das políticas educacionais, vêm mediando a configuração da atual política do EM que está se materializando nas escolas secundárias.

Na mesma direção, Silva (2020) problematiza o estabelecimento da BNCC como uma solução para os dilemas do EM. Para a pesquisadora, coadunando com Freitas (2014) e Frigotto (2017), a finalidade da BNCC é o controle do Estado sobre as escolas, especialmente pelos mecanismos da avaliação externa de larga escala, tanto nacionais, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); como internacionais, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Ainda sobre a reorganização curricular, sua flexibilização está na proposta de organização em uma parte comum, prevista na BNCC, e outra contemplando os itinerários formativos que deverão ser arranjos em cada Estado e do Distrito Federal. É importante perceber que tal proposição atende ao receituário de organismos internacionais sobre as reformas educacionais, a exemplo do que prescreve a Unesco no documento *Educação Para Todos: o compromisso de Dakar*.

[...] os sistemas educacionais devem responder de maneira flexível oferecendo conteúdo relevante e formatos acessíveis e atraentes. Os sistemas educacionais devem ser inclusivos buscando ativamente as crianças que não estejam matriculadas e respondendo de à maneira exível circunstâncias e às necessidades de todos os educandos (UNESCO, 2001, p. 19).

Para Gracia, Czernisz e Pio (2022), a proposta de flexibilização fragiliza a organização do currículo do EM comum e afasta a ideia de educação de base. Na prática, a autonomia assegurada aos Estados e o Distrito Federal tem representado desencontros, contradições, e “desencadearam uma série de discussões e análises contraditórias, divulgadas de modo sensacionalista pelo Governo Federal” (GRACIA; CZERNISZ; PIO, 2022, p.17).

Em relação ao contexto de implementação da Bahia, desdobramentos, atores, discussões e características, ele foi abordado com mais detalhamento na quarta seção. Antes, é necessário situar a discussão sobre as disputas em torno da reforma do EM na teia em que as relações contraditórias e as mediações dialéticas forjam a arena política, ou seja, espaço no qual proposições, atores e grupos disputam e negociam interesses, conforme apresentado na seção a seguir.

3 O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A NOÇÃO DE ARENA

Como anunciado anteriormente, educação e trabalho têm relação inequívoca na análise em pauta. Partimos da compreensão de que o trabalho é a produção da existência humana através da transformação da natureza pela ação planejada e intencional dos indivíduos. A produção do conhecimento advém desse processo de transformação intencional da natureza, ou seja, do trabalho. Por isso, Saviani (1984) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e se caracteriza como trabalho imaterial.

Produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. [...] diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam (SAVIANI, 1984, p. 1)

A especificidade da Educação, ainda segundo Saviani (1984), está na especificidade da própria natureza humana. Ela envolve a dimensão da natureza biofísica e da produção histórica e coletiva da humanidade. Cabe à educação, então, a identificação desses elementos culturais que precisam ser apreendidos por todos os indivíduos. Para o autor, é essa especificidade da educação que lhe dota de identidade própria e que garante sua institucionalidade no interior das práticas sociais.

A partir do exposto, depreendemos que as políticas voltadas para a Educação devem garantir o acesso público ao conhecimento que historicamente a humanidade produziu. Em uma perspectiva técnica, essa pode ser uma definição de política educacional, mas problematizando a questão, a literatura nos apresenta uma possibilidade de análise mais crítica a partir da realidade concreta. Nas sociedades capitalistas, a Educação foi vinculada ao processo de acumulação de capital e à reprodução da divisão de classes, distanciando-se da sua essência: “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Nesse sentido, os Estados capitalistas são tensionados a atender aos interesses do capital através de sua intervenção, especialmente pelas políticas públicas. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8), “as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças e, nesse confronto, abrem-se as possibilidades de implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenho e responsabilidades”. Para as autoras, as políticas sociais particularmente são marcadas pelas disputas dessa correlação de forças e pela contradição expressa pela ação do Estado capitalista na busca pelo consenso entre as classes.

Assim, em uma perspectiva crítica da política educacional, podemos apresentá-la conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9, grifo das autoras) anunciam:

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.

Ao reconhecer a vinculação entre a Educação e o Estado capitalista, cumpre destacar que as disputas pela formulação e pela implementação das políticas educacionais se acirraram nas últimas décadas, tanto com o objetivo de manutenção de hegemonia da classe dominante quanto pelo mercado que seu financiamento representa. O marco temporal tem relação com a globalização, a entrada de novos agentes na formulação e implementação da política, assim como o estabelecimento da AGEE e das novas bases da TCH. A partir do exposto, entendemos como primordial identificar como a agenda governamental tem sido influenciada pelos novos atores que participam da arena de produção das políticas educacionais, atuando como aparelhos privados de hegemonia, de modo a colaborar para responder à seguinte questão: como a agenda governamental tem sido influenciada pelos novos atores que participam da arena de produção das políticas educacionais? À vista disso, este capítulo tem como objetivo caracterizar a influência dos novos atores na arena de produção das políticas educacionais, apresentando um recorte na política que estabeleceu a reforma do EM. Para cumprir esse objetivo, torna-se necessária uma aproximação com um aporte teórico sobre as políticas públicas para, posteriormente, analisarmos as políticas educacionais e sua arena, conforme propomos discorrer neste capítulo.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MEDIAÇÕES E INTERESSES DE CLASSE

A definição de políticas públicas adotada para esta pesquisa expressa uma concepção baseada no entendimento de que a ação do Estado não é burocrática e nem supraclassista, ou seja, está baseada na análise das relações sociais e interesses. Coadunando com essa perspectiva, Diógenes e Resende (2007) indicam que as Políticas Públicas são o mecanismo do Estado para interferir no sentido da manutenção das relações sociais. Para as autoras, as políticas públicas representam o Estado em ação no processo de formulação e implantação de programas e ações de um projeto de governo hegemônico.

Nessa mesma direção, Souza (2006) explica as políticas públicas como análises, decisões e ações orientadas pelo papel do Estado, que consideram quem ganha o quê, por quê e que diferença faz na solução de problemas pontuais. Dye (1972, p. 2) sintetiza a definição de política pública como “*Anything a government chooses to do or not to do*”, ou seja, aquilo que o governo escolhe fazer, mas também a decisão do que não fazer.

Nessa concepção de política pública, cabe destacar suas dimensões concreta e representativa. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), perceber a política apenas a partir do seu aparato legal não permite que se dê visibilidade ao que acontece na materialidade. Destarte, os autores indicam que as políticas podem ser entendidas como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

É a partir dessa afirmação que entendemos a contradição dialética como um indicativo de que a política não ocupa somente o plano das ideias, na codificação, mas chega à materialidade, na decodificação, em um percurso complexo de contradições e mediações. Na materialidade, os aparelhos hegemônicos dos Estados são permeados pelas relações de classes, com representação de segmentos da classe burguesa, mas também pelo proletariado (GURGEL; RIBEIRO, 2011). As políticas deixam de ser compreendidas como um processo estático e unilateral, e passam a ser vistas como algo dinâmico e impregnado de interpretações, de luta pelo poder e por seu exercício. Tal compreensão indica a política pública como processo, como arena, um mecanismo capaz de disputar hegemonia, ao concorrer ou não a favor das transformações (GURGEL; RIBEIRO, 2011). Assim, é possível afirmar que a política é atravessada pela interação de forças econômicas e sociais, instituições e pessoas, interesses, eventos e oportunidades (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Também é possível afirmar que a representação da política pode ser traduzida como uma teia em que relações contraditórias estão imbricadas mútua e dialeticamente em momentos diferentes, e só nessa teia tem sentido. Nessa acepção, a mediação dialética colabora no sentido de pensar a política como síntese de múltiplas determinações, para assim fazer relação recíproca em que os contrários se relacionem. A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o universal, o singular e o particular, o todo e as partes.

No campo da Educação, segundo Cury (2000), a análise da política deve ter como base a compreensão das formas em que as relações divergentes são ocultadas na prática social, o que dá aparência de unidade ao antagonismo de interesses. O autor afirma que “a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na

relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (CURY, 2000, p. 64). Por isso, ao passo que, por um lado, as políticas sociais envolvem discursos de progresso da sociedade e mobilidade social através da educação (LESSARD; CARPENTIER, 2016), por outro as políticas educacionais, mesmo sob argumentos humanitários e oportunos, expressam sempre a contradição por representarem, também, a cooptação e a redução de conflitos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTAS, 2007).

Mainardes e Stremel (2021) destacam a complexidade do campo da política educacional. Segundo o autor, três são as razões para tal: em primeiro lugar, destaca que é um campo abrangente, complexo, envolvendo inúmeras temáticas relacionadas à política e gestão da educação. Em seguida, afirma que se constitui como um projeto científico e, portanto, deve garantir análises e conclusões consistentes como alicerce de critérios de cientificidade, além de sustentar um projeto político “que está comprometido em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política” (MAINARDES, 2021, p. 18). Por último, o autor argumenta que a compreensão da indissociabilidade de políticas e práticas aponta para a necessidade de análises das políticas e dos contextos nos quais elas são colocadas em ação, com seus resultados e repercussões

Ainda considerando a complexidade da análise de políticas educacionais, é importante considerar suas contradições e mediações, sem perder de vista sua finalidade e possíveis distorções. Para Azevedo (2006), a discussão em torno da Educação como política social, no âmbito das políticas educativas em ação, deve refletir o contexto de mudanças no mercado de trabalho e na sociedade, sem relegar a perspectiva da construção do conhecimento, principalmente no sentido de possibilitar a constituição de novas práticas sociais. Novamente, destaca-se a necessidade de acompanhar o desenvolvimento das políticas educacionais no seu contexto histórico e de ação.

As políticas educacionais ganharam espaço com o final da Segunda Guerra Mundial, impulsionadas pela globalização de um discurso sobre educação e ascensão de organismos internacionais que orientavam os Estados para a ampliação da intervenção nas políticas sociais, e na educação em especial, pelo seu valor no processo de reestruturação produtiva e sua função econômica de inserção, como visto no capítulo anterior. Lessard e Carpentier (2016) organizam a trajetória das políticas sociais na Europa e nos Estados Unidos em três momentos. O primeiro coincide com o Estado de Bem-Estar Social, na construção de um sistema educativo democrático e de massa, alicerçado nos princípios da igualdade de oportunidades e da TCH. Na

educação, os reflexos da industrialização moderna e do crescimento econômico impuseram mudanças influenciadas pelos organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas (ONU). A introdução da noção de educação básica, combate ao analfabetismo e ensino obrigatório, acessível e gratuito marcaram as reformas que massificaram a educação. Para isso, houve a ampliação do gasto com a educação.

Eles reconheceram a importância deste último enquanto investimento coletivo que contribuía para melhorar a qualidade da mão de obra e a produtividade do trabalho, elevar o nível de vida da população e garantir o progresso econômico dos estados, segundo a Teoria do capital Humano elaborada por Becker (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 21)

Assim, nesse período de massificação da educação básica, a escola passou a atuar para além dos objetivos acadêmicos, e a formação dos professores precisou ser transformada. A partir da identificação dessa demanda, organismos internacionais, com destaque para a OCDE (LESSARD; CARPENTIER, 2016), passaram a atuar no campo da formação docente e na reforma do ensino.

O desenvolvimento do sistema educativo público nos países europeus no pós-guerra representou a criação da escola única. Na França, a escola única era o ensino secundário gratuito, como continuidade do ensino primário. Seu surgimento tem íntima relação com as demandas de formação de mão de obra especializada para o setor terciário. Nos Estados Unidos também foi possível perceber a instituição de políticas para o ensino secundário, verificada por Lessard e Carpentier (2016) pelo aumento significativo de matrícula na etapa de ensino na década de 1940, se comparada à primeira década do mesmo século.

O segundo momento coincide com a contraposição em relação ao Estado interventor e à proteção social. Como dito anteriormente, as novas relações comerciais, de trabalho e consumo, assim como avanços tecnológicos foram as marcas da reestruturação produtiva. Na educação, os discursos indicam dificuldade em cumprir os planos, alto custo e ineficácia (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Para Lessard e Carpentier (2006), foi um momento de caráter transitório, mas relevante por ser marcado pela institucionalização dos sistemas educativos de massa. Essa institucionalização implicou mudanças significativas, especialmente por conta das reformas curriculares e pelos problemas decorrentes dessa massificação da educação frente à retração de investimentos. A retração nos investimentos foi alicerçada pelo questionamento de grupos sociais sobre os gastos com a educação em face dos problemas sociais, como desemprego, por exemplo.

Nesse período, a pesquisa de Baudelot e Establet (2014), na França, identificou uma dualidade implícita no ensino. Os pesquisadores verificaram que, no sistema de ensino francês da época, a proposição de um currículo único se materializava na reprodução da divisão de classes. Essa reprodução caracterizava-se pela existência de apenas duas redes de escolarização, a secundária-superior e a rede primária-profissional. Ambas foram definidas pelas relações de mercado e de classe. A partir dos resultados da pesquisa, seus autores verificaram que a escola cumpria o papel de reproduzir a divisão social do trabalho, ao garantir apenas ensino instrumental para as crianças e os jovens filhos da classe trabalhadora, conforme a necessidade do mercado. Já os filhos da classe dominante acessavam uma educação mais ampla, voltada para o trabalho intelectual (SNYDER, 2005). Sobre o tema, Freitag (1986, p. 33) explica da seguinte maneira: “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado, reproduzindo as forças produtivas, por outro, as relações de produção existentes”. No mesmo período, nos Estados Unidos, a constatação de índices significativos de abandono no ensino secundário, analfabetismo e queda do rendimento médio dos estudantes também balizaram os argumentos para a redução do orçamento para educação (LESSARD; CARPENTIER, 2016).

O terceiro momento, iniciado na última década do século XX, coincide com a institucionalização de organismos internacionais na formulação e na regulação das políticas locais, com primazia da NGP e das avaliações externas, no atendimento à AGEE. A partir de então, as reformas educacionais apresentam características de aliança entre instituições privadas ligadas ao mercado, com a transformação do setor público em um empreendimento econômico. Não devemos perder de vista, porém, o que afirmamos anteriormente, que esse processo se estrutura em dois eixos: da transformação da educação em mercadoria e de influência na redefinição da concepção de educação.

Considerando os estudos de Adrião (2018), podemos sistematizar as características dessa terceira fase a partir de três dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: a gestão da educação, a oferta educacional e o currículo. Na dimensão da oferta educacional, é possível encontrar como forma de privatização o financiamento público para organizações privadas, a oferta privada e os incentivos à escolha parental (ADRIÃO, 2018). Coadunando com o pensamento, Leuze, Martens e Rusconi (2000) incluem como novas maneiras de fornecimento de educação as escolas particulares, o estabelecimento de sucursais de universidades no exterior, e novas formas de consumo dos serviços educacionais, na perspectiva de educação enquanto mercadoria a ser comprada.

Na dimensão da gestão da educação pública, as formas de privatização são a privatização da gestão escolar e a privatização da gestão educacional pública (ADRIÃO, 2018). Nessa dimensão, são introduzidos os princípios normativos e as prescrições da NGP. Leuze, Martens e Rusconi (2000) destacam a participação das organizações internacionais na construção da política educacional como alteração típica dessa nova configuração da relação entre Estado e Mercado. Os autores destacam que, desde 1990, com a globalização, a difusão da noção de sociedade do conhecimento e o processo de reestruturação produtiva, a OCDE mudou sua atuação no campo da Educação, especialmente no que concerne às novas formas de regulação, avaliações comparativas ou sistema de garantia de qualidade. A OCDE produziu o relatório *Prontos para a Vida*, em 1997, que interferiu definitivamente nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

Esse período caracteriza-se pelas importações, no seio dos sistemas educativos, de uma lógica gestora – a nova gestão pública - típica do setor privado. Essa lógica instaura-se na educação, assim como no conjunto das áreas de intervenção do Estado: é o Estado avaliador, o Estado estrategista ou o Estado parceiro (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 17).

Em relação à terceira dimensão da privatização, Adrião (2018) destaca que a compra e a adoção de propostas curriculares elaboradas pelo setor privado, assim como a aquisição de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado e sistemas privados de ensino são formas de privatização na dimensão do currículo. Sobre o tema, Adrião (2018, p. 20) alerta:

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares.

Leuze, Martens e Rusconi (2000) também indicam a privatização da educação como a admissão de prestadoras privadas, o aumento da competição entre estudantes, bem como novas conquistas técnicas, como o uso dos modernos meios de comunicação para propósitos educacionais, com aplicativos e programas, educação a distância, etc. Segundo eles, a privatização e a mercantilização da política educacional deslocam a educação de bem público, com papel de integração da nação, para bem privado e internacional; portanto, descentrada política e geograficamente. Essas repercussões têm implicado na retração da ação do Estado em relação às políticas educacionais, papel que atores internacionais e mercado estão assumindo

(LEUZE; MARTENS; RUSCONI, 2000). No mesmo sentido, Lima (2013, p. 178) afirma que a privatização “integra-se num racional político em que o ‘Estado-Educador’, responsável pela provisão, se encontra em transição para um ‘Estado-Avaliador’, mais centrado na supervisão do sistema através de novos processos de avaliação e de meta-regulação”.

Adrião (2018, p. 09) indica que a privatização é um processo mais amplo que a mercantilização, ou parceria público-privada, ou comoditização, entre outros, por envolver processo que “têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas”. Nesse sentido, destacamos a afirmação de Licínio Lima (2013, p. 178-179):

Privatização pode, portanto significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”.

Situando o debate no contexto brasileiro, é importante destacar que, entre as décadas de 1970 e 1980, a Unesco voltou sua atenção para as políticas educacionais da América Latina e do Caribe, no entendimento de que elas precisariam se alinhar às propostas internacionais, exercendo, junto com outros organismos internacionais, papel fundamental nas reformas implementadas no Brasil nas últimas décadas do século XX (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). No contexto mais amplo, da América Latina e Caribe, podemos destacar, em 1980, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), cujo papel foi o de financiamento, articulação e construção de consensos sobre as políticas educacionais. Como desdobramento dessa demanda de consenso, além da implementação de recomendações da CEPAL e do BM, no Brasil, na década de 1990, novas disputas se constituíram.

Instando a mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional – do qual é caudatário-. O Brasil procurou a adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que desejassem intervir nas políticas educativas. Afinal, os organismos internacionais já haviam prevenido que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir à supressão das condições efetivas das reformas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63).

As reformas educacionais foram pautadas na perspectiva de ampliação do acesso e permanência na Educação Básica, e da ampliação do tempo escolar com vistas à superação de problemas que impediriam o Brasil de garantir sua participação no sistema produtivo internacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Na década de 1990, as políticas educacionais envolveram descentralização do financiamento, implantação de sistemas de avaliação em larga escala, parcerias com a sociedade civil e empresas, contando com BM, BID, Unesco, OEA, entre outros, para financiamento e consultoria técnica. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as reformas responderam muito mais às exigências dos acordos internacionais do que às demandas educacionais concretas. A afirmação tem como base a análise de que a autonomia proposta é limitada, restrita às atividades cotidianas; as avaliações externas têm servido para estabelecer um ranking das instituições, fomentando a competição; a remuneração por competência ou desempenho é um dos indicativos da mercantilização da educação. As autoras acrescentam que a formação mais restrita parece promissora para empresários, que podem extrair maior lucro; assim como ampliam os lucros no contexto de instabilidade social e da lógica de concorrência.

Nesse sentido, podemos situar as reformas e políticas educacionais no Brasil como características do terceiro momento, conforme periodização de Leuze, Martens e Rusconi (2000). Destacamos, assim, a relevância de analisar a influência dos novos agentes do Estado Neoliberal na agenda governamental em relação às políticas educacionais, especialmente considerando a NGP. Na perspectiva de contextualizar essa relação, tratamos, na subseção seguinte, sobre a arena das políticas educacionais.

3.2 ARENA POLÍTICA: TEIA DE RELAÇÕES CONTRADITÓRIAS, MEDIAÇÕES DIALÉTICAS E REDES DE INFLUÊNCIA

No que concerne ao estudo das políticas públicas, a análise das arenas políticas colabora para a identificação das mediações que marcam sua definição. A princípio, é interessante situar teoricamente a arena política enquanto categoria adotada nesta pesquisa. Tomamos como referência os estudos sobre Estado ampliado e as relações no seu interior, de Gramsci (2004). As análises orientadas pelo materialismo histórico e dialético incorporam as disputas públicas em torno de suas decisões, buscando explicações a partir da análise das disputas, das articulações, da transformação de umas formações em outras, na realidade material.

Mais recentemente, os estudos de Lowi (1972), que se ocupou de classificar os tipos de política em distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas, colaboraram para a

identificação de disputas existentes e os interesses envolvidos em cada um deles. De acordo com o autor, as políticas redistributivas são apontadas como aquelas em que há maiores conflitos, pois envolvem deslocamento de recursos, serviços e direitos entre grupos sociais (FREY, 2009). A partir dessa sistematização, destaca-se a *policy arena* como modelo de análise do processo de conflito e de consenso da política: “ela parte do pressuposto de que as reações e expectativas de pessoas afetadas por medidas políticas têm efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação” (FREY, 2009, p. 223).

Poulantzas (1978) indica que as arenas estão presentes nas dimensões da sociedade política, sociedade civil e na estrutura econômica, como elementos imbricados em uma totalidade. As contradições que residem nesse Estado representam as fissuras nas quais as relações de conflito, negociação e consenso são estabelecidas entre as instituições e em seu interior: “muito mais que um corpo de funcionários e de pessoal de estado unitário e cimentado em torno de uma vontade política unívoca, lida-se com feudos, clãs, diferentes facções, em suma com uma multidão de micropolíticas diversificadas” (POULANTZAS, 1978, p. 149). Como dito anteriormente, Poulantzas (1978) defende que o Estado não é representante de uma classe, ainda que seja comprometido com o processo de reprodução capitalista. É tal posição que garante sua legitimidade frente ao corpo social e, para mantê-la, os conflitos sociais são deslocados para as arenas políticas, tornando-se o próprio Estado o objeto de luta e a condensação de um equilíbrio de forças. Nesse quadro, as políticas são estabelecidas pelas contradições internas às relações do Estado e as frações de classe, que medeiam seus conflitos, tornando arenas de disputa o próprio Estado, seus aparelhos e as relações internas desses.

As arenas políticas, então, referem-se ao campo no qual se estabelecem relações dialéticas de disputa e consenso na ação política. Indicam “as noções de processo, de transformação constante e de demarcação difusa de participantes e de fronteiras entre Estado e a sociedade e entre os setores de política pública” (CORTES, 2009, p. 1627). É nesse campo que diferentes atores políticos disputam e fazem acordos para realizar seus objetivos e alcançar interesses (LEUZE; MARTENS; RUSCONI, 2000). Os atores que figuram nas arenas podem ser individuais e coletivos, podem ocupar cargos na estrutura estatal, como representar a sociedade civil, relacionando-se em uma rede política. Nessa rede, Cortes (2009) destaca que a relação de interdependência entre os atores se sobrepõe aos antagonismos.

É a articulação de atores sociais e estatais individuais e coletivos em comunidades de política que pode alterar o formato e os espaços decisórios de arenas políticas setoriais e redefinir a configuração das relações entre atores e, portanto, suas posições nas estruturas hierarquizadas de relações que formam tais arenas (CORTES, 2009, p. 1628).

Partindo de uma outra perspectiva teórica, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que a compreensão das Arenas Políticas revela as questões de poder e interesses que precisam ser investigadas, especialmente com o avanço da relação de interdependência entre os países capitalistas e a influência de organismos internacionais sobre as políticas. Sobre a atuação desses organismos na definição das políticas e a redefinição do papel do Estado, Silva (2002, p. 14) afirma que,

Nas sociedades capitalistas, os interesses do jogo do capital, pode-se assim dizer, transcendem os interesses de cada capitalista individual. O jogo do capital precisa ser jogado infinitamente para que sua reprodução e acumulação sejam garantidas. [...] O poder do Estado regula e é regulado por esta trama.

Nesse contexto, como parte de uma totalidade histórica, as políticas públicas deixaram de ser formuladas, implementadas e avaliadas exclusivamente pelo governo. Passaram a ser influenciadas por redes políticas, estabelecendo uma nova forma de governança, em que entidades de setores privados ou cooperativos intervêm nas políticas (SCHNEIDER, 2005), redefinindo a ação do Estado e assimilando as estratégias instituídas pela NGP (PEREIRA, 2019). Nesse sentido, Cóssio, Scherer e Lopes (2020, p. 07) afirmam:

Há uma mistura de laços duradouros e colaborações esporádicas e interdependências intrincadas que ligam projetos locais às relações internacionais que fornecem conhecimento, reputação e legitimidade. Redes acolhem think tanks, aparelhos privados de hegemonia, os quais se aninham em teias de relações ampliando sua possibilidade de impacto e influência, conferindo autoridade e legitimidade às questões globais, ainda que com interesses políticos e econômicos não explícitos.

Na discussão sobre políticas públicas e suas arenas, a inovação que a discussão sobre redes políticas tem relação com alterações do capitalismo nas últimas décadas, que conduziram ao estabelecimento de regras formais e informais para a relação entre mercado e Estado. O conceito de redes políticas começou a ser utilizado no início do século XX, mas foi difundido especialmente a partir da década de 1990. A princípio, as redes políticas tratavam de uma abordagem para análise do campo das ciências sociais sobre estruturas de poder, considerando sua influência no entrelaçamento e na composição das relações entre diferentes organizações (SCHNEIDER, 2005). Com o desenvolvimento do campo teórico e também pelo contexto neoliberal da NGP, que multiplicou as relações entre diferentes atores em forma de redes políticas (BALL, 2014), esse conceito alcançou novos campos de estudo, incluindo aquele das políticas públicas. Nessa perspectiva, conforme Schneider (2005, p. 49) assevera,

O conceito de redes de políticas públicas implica uma visão da realidade na qual as políticas públicas não são formuladas e implementadas apenas por um único ator público (o Estado), mas que também atores privados ou sociais participam nesse processo de produção e oferta de bens públicos. Além disso, está compreendido aí que o Estado não é mais entendido como uma “hierarquia pública” sempre integrada, senão que ele próprio representa uma rede de organizações relativamente autônomas.

A questão central, então, é a interdependência entre os diferentes atores, no que concerne à influência nas dimensões econômica, política, de institucionalização das relações e à transposição de interesses para as políticas públicas (SCHNEIDER, 2005). Nesse sentido, “a análise de redes de políticas públicas traz dois elementos adicionais que demonstram ser muito importantes: os problemas de ação coletiva relacionados a um conjunto de atores interdependentes” (CALMON; COSTA, 2013, p. 13).

Nas arenas políticas, no contexto das redes, são inseridos novos discursos, nova lógica e novos compromissos. Os discursos das instituições de interesse privado e organismos internacionais voltados para atendimento das demandas sociais e morais não se afastam da lógica da acumulação e da consolidação de uma ideologia hegemônica neoliberal, e repercutem na definição e redefinição das políticas educacionais. Segundo Pereira (2019), essa nova racionalidade, que valida a participação ampliada de agentes do mundo privado mercantil na formulação e decisão das políticas, tem comprometido os direitos sociais, especialmente a educação.

No que tange às reformas educacionais, Peroni e Caetano (2016, p. 409) indicam que, no Brasil, a partir da reforma do Estado, as instituições de terceiro setor protagonizaram as políticas sociais “para legitimar soluções humanizadoras do capital”. Tais instituições se constituíram como instâncias que buscavam mediar e estruturar o convencimento em relação a uma perspectiva de educação específica, atuando como aparelhos privados de hegemonia.

No processo de avanço de arranjos neoliberais, Martins (2014) destaca que, em 2006, foi formada uma rede composta por institutos e fundações privadas empresariais que não atuam diretamente na oferta educacional privada. Essa rede, nomeada *Movimento Todos pela Educação*, representa a concretude da complexificação do nexo entre o Estado e as instituições privadas, assim como a materialidade do discurso de convocação e responsabilização dessas instituições em relação à educação diante da ineficiência dos serviços públicos. Depieri (2019, p. 124) confirma a relevância dessa rede: “O TPE inaugurou, de forma institucional, a inserção do capital empresarial na educação pública”. Participam dessa rede a Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal.

Entre seus parceiros figuram a Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, e BID (MARTINS, 2014).

Conforme indica o autor, essa rede apresenta como interesse “a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão-de-obra, insatisfatória para as necessidades do mercado” (MARTINS, 2014, p. 24), tomando para si a “missão contribuir para que até 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (MARTINS, 2014, p. 24). A rede adotou o IDEB como instrumento para acompanhar o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica. Segundo o autor, a influência dessa rede pode ser verificada, inclusive, pela adoção do seu nome no Decreto nº 6094/07, intitulado *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Para Depieri (2019, p. 122),

Essa discussão está inserida em uma concepção mais ampla de como a classe dominante, através do capital empresarial, tem atuado de forma sistemática na educação pública brasileira, consolidando uma série de organizações “especialistas em educação” para promover as mudanças necessárias para seu projeto de reforma empresarial na educação.

Mais recentemente, outra rede ganhou grande visibilidade: o conjunto de atores do movimento Todos Pela Base. O *Movimento pela Base Nacional Comum* foi constituído em abril de 2013, com objetivo de discutir a criação de uma base comum capaz de promover equidade e alinhamento ao sistema educacional brasileiro (COSTOLA; BORGHI, 2018). A abrangência de sua influência incluiu a aprendizagem dos estudantes, a formação de professores, o material didático e avaliações de larga escala. Segundo os atores que compõem a rede, o movimento aponta como solução para a qualidade da educação a elaboração de um currículo básico único,

ou seja, segundo o movimento, todos os problemas do sistema educacional brasileiro existem pela falta da padronização dos conteúdos, pois igualando os conteúdos, a formação de professores e os métodos avaliativos, os problemas educacionais deixariam de existir. Como se a precarização do trabalho docente, as condições estruturais dos ambientes escolares, o número de estudantes por sala de aula e a falta de investimento do Estado em todas as etapas da educação, entre diversos outros problemas, não fizessem diferença na qualidade do ensino (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1321).

As autoras destacam que a grande parte dos atores envolvidos no movimento são instituições que se apresentam como sem fins lucrativos e proclamam a educação pública de qualidade a partir do apoio a projetos em educação indicados como inovadores (COSTOLA; BORGHI, 2018). Participam dessa rede atores como

ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Consed, Fundação Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare,

Instituto Natura, Instituto Unibanco, ITAÚ BBA, Todos Pela Educação, Undime, ou ainda pessoas e instituições ligadas ao Banco Mundial, ao Banco Itaú, Fundação Lemann, Instituto Natura, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna entre outros tantos (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1317).

É importante destacar que alterações constitucionais aprovadas no período da reforma do Estado brasileiro, no início do século XXI, tornaram possível o surgimento de um novo ator na arena das políticas educacionais: os grupos de educação de capital aberto. Para Martins, (2014), a partir de então, além dos atores pertencentes à sociedade política, outros atores ganharam destaque: os movimentos sociais, grupos ligados a gestores, grupos vinculados ao setor privado na área educacional e a grupos que representam institutos e fundações privadas empresariais que não exploram comercialmente a educação.

Freitas (2018, p. 41) insere, nessa discussão, os *novos* reformadores da educação, que atuam em “redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas [...] imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação”. Eles representam uma coalizão que envolve políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, além de pesquisadores que difundem a ideia de que os princípios do mercado e o modo de organizar a iniciativa privada são a solução para a educação (FREITAS, 2014). Atentos às redes e às alianças nela estabelecidas, adotamos o estudo de Martins (2014) para sistematizar a atuação e os interesses desses diferentes atores nas políticas educacionais brasileiras, considerando, além dos Poderes do Estado, os movimentos sociais educacionais e as representações das esferas federativas.

O estudo indica que os movimentos sociais, constituído por entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional e da comunidade científica, além de redes de movimentos, têm a atuação voltada para a mobilização da comunidade educacional e da opinião pública para a construção de consensos. Sua atuação inclui “a pressão social sobre os demais atores, apresentando propostas ao Executivo e ao Legislativo” (MARTINS, 2014, p. 30). Em relação a grupos ligados a gestores, o autor destaca que as entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional atuam no sentido de apresentar “diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com ênfase na definição”. Também no acompanhamento e influência referentes à “repartição das responsabilidades e pressão para preservação de seus orçamentos”, concentrando-se nos impactos financeiros de seus orçamentos, que determinam sua leitura de cooperação/não-cooperação federativa (MARTINS, 2014, p. 30).

O grupo de atores vinculado à área educacional pertencente ao segmento privado empresarial busca atuar no sentido de influenciar na defesa de seus interesses comerciais (MARTINS, 2014). Já as instituições de segmento confessional e comunitário atuam na defesa de suas instituições como de natureza pública não estatal. Pertencem a esse segmento também as instituições de interesses privados relacionados a grupos de educação de capital aberto (Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior - ABRAES), que estão envolvidos na defesa dos interesses dos acionistas, orientados pela lógica que rege a governança corporativa, especialmente a redução de custos.

Por último, Martins (2014) indica que a sociedade civil, representada por institutos e fundações privadas empresariais que não exploram comercialmente a educação. Para Freitas, (2018), esse segmento está preocupado em atuar na influência referente ao direito à Educação Básica de qualidade para a qualificação da mão de obra. Freitas (2018, p. 41) alerta que a ideia de filantropia é “peça-chave na propaganda e no financiamento da privatização da educação”. Tanto os atores do segmento privado empresarial da educação quanto institutos e fundações privadas propagandeam o discurso da superação da ineficiência do Estado quanto à sua burocracia ou quanto à qualidade que pode garantir.

Os diagnósticos sugerem à educação os mecanismos de gestão da esfera privada, que são reconhecidos como capazes de responder às necessidades de melhoria dos índices educacionais e, ao mesmo tempo, não aumentar os gastos do Estado, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado, o qual altera a lógica do público, introduzindo concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (PERONI; CAETANO, 2016, p. 411).

É importante destacar que a participação dos atores de interesse privado na educação tem relação com o estabelecimento dos mecanismos de consenso (NEVES, 2005), pelos quais a educação forja uma cidadania para a sociabilidade. Neves (2005, p. 33) colabora para o entendimento dos interesses desses institutos e fundações privadas empresariais que não exploram comercialmente a educação quando indica que, no contexto de consolidação neoliberal, os atores de interesse privado, que pertencentes ao atual bloco histórico, disseminam a ideia de que “sua atuação voluntária e fraterna, sua defesa do interesse comum, o qual permearia toda a sociedade, seriam mecanismos eficazes para estimular [...] o consenso, nesse caso específico produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveriam excluídos, mas apenas aqueles que ainda não foram incluídos”.

Os estudos de Peroni (2020) e Puello-Socorrás (2008) indicam que o neoliberalismo, que teve início no século XX, se manifesta em diferentes dimensões:

a dimensão política, que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; a dimensão econômica, que compreende a financeirização, a desassalarição e as reformas pensionistas; e a dimensão cultural, que propõe uma cidadania corporativa, a despolitização e dessolidariedade (PERONI; OLIVEIRA, 2020, p. 05).

Dialogando com tais dimensões, entendemos que as disputas por concepções de sociedade e de educação, assim como a elaboração de consensos na arena educacional, estruturam-se em torno de três elementos: o distanciamento em relação à gestão democrática e seu princípio constitucional, a disputa pelo financiamento público, e a formação do homem de um novo tipo. Esse novo tipo de homem é aquele que Gramsci (2020, p. 248) indica como aquele adequado ao “novo tipo de trabalho e de processo produtivo”. É em torno desses elementos que os atores se articulam em rede e buscam influenciar as políticas educacionais.

Com relação à formação do homem de novo tipo, é importante destacar a inserção de mecanismo de consolidação de hegemonia na tradução das ideias de mercado para a formação do proletariado alinhados à TCH: “os critérios mercantis estão cada vez mais arraigados na organização da escola, nos conteúdos, nos métodos pedagógicos e nos processos de controle e de avaliação” (FRIGOTTO, 2011, p. 30). Nesse sentido, as orientações para a formação do homem de novo tipo são balizadas pelo estabelecimento do Capital Humano de base neoliberal, enfatizando a produtividade, a individualidade, a competitividade, o empreendedorismo, a flexibilidade e a polivalência.

Para Gentili e Silva (2002, p. 12), a influência para alteração do currículo extrapola o interesse na formação prescritiva para o mercado e para as relações de trabalho precarizadas, pois tem “o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”. Dessa maneira, há investimento em um novo modelo de cidadania, na qual se estimula a apatia política e a articulação da formação dos sujeitos para as demandas do projeto societário neoliberal (NEVES, 2005).

Silva (2002, p. 151), ao estudar a influência do BM nas políticas educacionais, indicou que a orientação de pauta para a escola pública é a formação de consumidores e de “trabalhadores cordatos e eficientes, à disposição da rotatividade do mercado livre”. A construção desse novo modelo de sociabilidade “encontra no plano das políticas sociais um grande filão para a conversão de atribuições universalistas do Estado a mecanismos focalizados da iniciativa privada” (CASIMIRO, 2018, p. 128). Falleiros (2005, p. 211) sintetiza essa ideia da seguinte maneira:

O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local.

Podemos afirmar, assim, que em relação a esse elemento da disputa na arena educacional, a influência dos novos atores ocorre pela formação de um homem de novo tipo, capaz de criar as condições favoráveis para a expansão da classe dominante, com a difusão da sua ideologia. Nessa perspectiva, a educação vai sendo reformada e privatizada, aproximando-se das características de um serviço, ao passo que se afasta da sua condição elementar de direito (FREITAS, 2018).

A privatização da educação, assim como o incentivo à apatia política, tem repercussões marcantes também em outro elemento, referente à gestão democrática. O processo de redemocratização do país, na década de 1980, repercutiu em diferentes áreas da gestão pública, entre elas, a educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 reforçou esse princípio, estabelecendo os mecanismos para sua efetivação (BRASIL, 1996). Souza (2009) indica que a gestão democrática da educação é um processo político que envolve a participação na identificação do problema, discussão dele, deliberação e encaminhamentos, além de acompanhamento, controle e avaliação das ações estabelecidas.

Ocorre que, a partir do estabelecimento da nova atuação do Estado e a participação de novos atores na agenda, elaboração e implementação das políticas educacionais, as formas de participação e, portanto, o princípio da gestão democrática, foram deslocados, com prejuízo aos mecanismos e processos participativos. Da compreensão de gestão como processo de compartilhamento e socialização do poder, reduz-se para a regulação. Para Barroso (2005), a regulação tem a função de coordenação, controle e influência do Estado sobre a implementação da política educacional. Ela se impõe em meio a disputas e conflitos, orientando e reajustando o sistema escolar por meio de regras que incluem normas, injunções, constrangimentos, entre outros, e que são estabelecidas por determinados atores frente a seus interesses e suas estratégias (BARROSO, 2005).

Os princípios gerenciais que direcionam as políticas educacionais neoliberais, sob a incisiva influência dos organismos internacionais, naturalizaram a responsabilização, o *accountability*, o controle por resultados, o planejamento estratégico, entre outros, no campo da gestão educacional (ARAÚJO, 2015). Assim, o gerencialismo e seus mecanismos de controle se sobrepõem ao processo de participação pela regulação, no sentido de atender a agenda global, e esvaziam as possibilidades de participação. Nesse sentido, Araújo (2014, p. 184), sobre a participação, assevera:

se tornou uma forma de controle social com vistas à legitimação do projeto político hegemônico e das ações dele decorrentes. A ampliação dos espaços de participação política, tais como os conselhos, em sua maioria apresentam problemas estruturais quanto aos limites no exercício do poder de decisão frente à atuação do poder executivo. Sendo assim, boa parte das experiências de participação se constituiu estratégia de construção de consensos para os encaminhamentos necessários à política educacional em curso, a qual apresentou restrições à consolidação de práticas verdadeiramente democráticas.

Sob a lógica da privatização da educação e do esgotamento do seu sentido público em favor da lógica do empreendimento econômico, a influência dos novos atores materializa-se nas estratégias de despolitização da gestão da educação. Silva (2002) corrobora com esse entendimento, ao afirmar que o espaço natural de confluência de interesses plurais, construção de conhecimentos e práticas democráticas, que é da escola, está sendo ocupado por discursos sobre a ineficiência do serviço público, e a implementação de políticas tem se distanciado dos valores democráticos. Sobre as estratégias de despolitização, Araújo (2014, p. 183) cita: “o esvaziamento e a desqualificação dos espaços de participação, a fragmentação no entendimento dos processos institucionais, a desconcentração de ações e centralização de poder, as estratégias de cooptação de sujeitos, a intensificação do trabalho”. Através desses mecanismos, os novos atores da arena das políticas educacionais ganham cada vez mais espaço e poder decisório na produção e implementação da política.

A ideia introduzida pela tendência privatista de mercantilização da educação, ao apresentá-la como produto a ser consumido e não como direito essencial, relaciona-se como o último elemento desta análise sobre a influência dos novos atores. Freitas (2018) indica que a privatização é uma categoria central nas reformas educacionais neoliberais. Para Laval (2019), a educação, participando do nexos no qual todas as atividades, espaços e instituições são envolvidas e integradas ao capitalismo, constitui-se como um mercado promissor.

As múltiplas formas dessa incorporação da educação ao capitalismo global fazem deste espaço e dessa atividade uma esfera de grande esperança para as

empresas. “bem superior de consumo para o economista, a educação é objeto de de despesas que crescem mais rápido que o nível de vida nos países ricos. “bem de Investimento”, ela é e será objeto de gastos cada vez maiores por parte das empresas, das famílias, dos Estados, tendo em vista um aumento do rendimento no futuro. O mercado é tão atraente que, na OCDE, as despesas com ensino são tão grandes em volume quanto as captadas por uma indústria como a automobilística (LAVAL, 2019, p. 131).

No Brasil, o financiamento de instituições privadas com subsídio público vem aumentando ano a ano. Segundo Adrião (2018), especialmente a partir de alterações no marco regulatório pós Constituição Federal de 1988, com destaque para a EC nº 19 de 1998, instituições privadas associaram-se aos governos por meio de diferentes mecanismos, como contratos de gestão, termos de parceria, acordos de colaboração e de fomento, e as parcerias público-privadas propriamente ditas. Nesse sentido, a correlação de forças de diferentes grupos com interesse privado disputam a aplicação de recursos públicos na manutenção e no desenvolvimento de políticas educacionais.

Adrião e Domiciano (2018) identificaram a ação do setor privado na oferta da Educação Básica, financiada com recursos públicos por meio de parcerias público-privadas, em escolas em concessão ou conveniadas, além da venda de insumos curriculares por corporações e por segmentos a eles associados, a venda de livros didáticos, apostilas ou tecnologias de informação em geral. As autoras identificaram, ainda, sistemas de gestão de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas, programas de qualificação de professores, de assessorias para a gestão, entre outros. Nesse mesmo estudo, Adrião e Domiciano (2018) destacam, também na Educação Básica, que entre os anos de 2002 e 2014, nos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), o volume de recursos destinados a empresas privadas foi ampliado significativamente, tendo triplicado entre 2010 e 2014.

Em relação ao Ensino Superior, Sousa e Gonçalves (2021) destacam que a exploração da educação por grandes empresas educacionais ocorre especialmente no ensino superior, a partir dos conglomerados empresariais que dominam esse mercado. Ainda segundo as autoras, o financiamento dos setores empresariais educacionais pelo fundo público acontece através de três componentes: “o financiamento de bolsas de estudos em IES particulares por programas de financiamento estudantil; isenções tributárias; financiamento a empreendimentos educacionais por meio de bancos públicos” (SOUSA; GONÇALVES, 2021, p. 304). Ao passo que se reconhece o papel da democratização do acesso ao ensino superior, é preciso atentar para situar isso de forma crítica, como um processo no quadro da privatização da educação no Brasil, com o aumento da participação de corporações empresariais, inclusive com capital aberto, e isso evidencia seu caráter mercantil e altamente lucrativo (SOUSA; GONÇALVES, 2021).

A partir do exposto, é possível afirmar que a formação do homem do novo tipo, a difusão do discurso sobre o esvaziamento do sentido público e democrático da educação são disputas travadas marcadamente na arena das políticas educacionais. Por último, destacamos que essa arena é configurada também pela disputa do financiamento público que, na atualidade, representa uma grande possibilidade para as empresas da área educacional. Ao analisar o processo de elaboração da reforma do EM, tais disputas podem ser evidenciadas, conforme apresentado na próxima subseção.

3.3 A ARENA POLÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao analisar a arena na qual ocorreu a formulação da reforma do EM no Brasil, é possível compreender como se concretizam as redes difusas, suas alianças e a propalação da concepção de sociedade e de educação. Ao situar o percurso no qual a reforma entrou para a agenda, Bueno (2021) parte da aprovação da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional (DCNEP), que ocorre ao mesmo tempo em que a Comissão Especial para Reforma do Ensino Médio foi criada, em 2012.

Um marco de tensão são os protestos e manifestações conduzidos pelo Movimento Passe Livre (MPL), em 2013, reivindicando a tarifa zero para o transporte público e pautas localizadas nas políticas municipais de São Paulo (SOUZA, 2016). O movimento ganhou grandes proporções, com conflitos violentos entre os manifestantes e o Estado, através dos seus aparelhos de coerção. O cenário ganhou repercussão internacional, especialmente porque, naquele momento, um grande evento esportivo, a Copa das Confederações, era sediado no Brasil. Segundo Souza (2016, p. 96), “o movimento toma uma guinada importante quando a mídia passa a intervir no sentido de pautar essas manifestações, visando distorcer seu sentido inicial de modo a atingir o executivo e federalizar o descontentamento difuso da população”. A partir de então, o movimento ampliou e diversificou sua pauta, sendo apropriada pelo setores industrial e o rentista, classe média entusiasta do neoliberalismo, em uma manobra oportunista que buscava tensionar o governo vigente.

Nesse contexto que o Projeto de Lei nº 6.840/2013 foi formulado, marcado pelas demandas empresariais relativas à reforma do EM (BRASIL, 2013a). Segundo Bueno (2021, p. 38), “grande parte dos agentes que ocupavam os cargos no MEC eram contrários ao PL nº 6.840/2013, haja visto o caminho oposto que o projeto percorria em relação às perspectivas político-pedagógicas das DCNEM”. O projeto de lei também foi rechaçado por entidades do campo educacional que se organizaram, criando o Movimento Nacional em Defesa do Ensino

Médio. Após pressão, o projeto de lei sofreu algumas alterações e a proposição de sua aprovação não foi à frente.

Nos anos seguintes, os embates entre setores produtivos e midiáticos da sociedade e o governo perduraram. Em relação à reforma, podemos destacar a reorganização do grupo de trabalho reforma do EM do Consed, em 2015, e a apresentação do substitutivo da PL 6840/2014, de autoria do próprio Consed, em 2016. Ainda em 2016 ocorreu o golpe de Estado que, segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 30), “[...] reitera nossa história de rupturas democráticas, com determinações econômicas e consequências na educação: a negação aos estudantes brasileiros do pleno direito à educação básica”. Nesse quadro, a última reforma do EM aconteceu, exemplificando a crise democrática do país, ao ter sua aprovação via medida provisória, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Bueno (2021) confirma que a MP foi o desfecho dos tensionamentos e disputas iniciados anteriormente, e que teceram um contexto viável para aprovação da reformas nas bases privatistas.

A reorganização dos reformadores veio antes do impeachment de Dilma Rousseff (PT). O que argumentamos é que ainda que a saída de Dilma Rousseff e atribuição da posse da presidência a Michel Temer (PMDB) se torne um contexto favorável à reorganização projeto de reforma do ensino médio, as discussões de 2013 resultaram em uma reação imediata dos reformadores. Particularmente, isso é dado com a reorganização do Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Médio pelo CONSED e a elaboração de um outro Substitutivo para o PL nº 6.840/2013 (BUENO, 2021, p. 54).

Entre a publicação da MP e a conversão em lei, atores da sociedade civil, representados por entidades dos segmentos da comunidade educacional e da comunidade científica, intensificaram as críticas à reforma, organizando protestos, ações nas redes sociais, debates e publicando notas e manifestos. Disputando o desenho da política, institutos, fundações e empresários, o Consed e o Todos Pela Educação (TPE) defenderam a reforma (MATOS, 2019). O Consed, importante ator nesse cenário, alinhou sua agenda ao MEC, especialmente no governo de Temer e de Bolsonaro, sob o argumento de garantir melhor performance à última etapa da Educação Básica, direcionando-se “ainda mais à direita, ao externo e ao privado” (THIESEN, 2020, p. 926). Também a partir do golpe de 2016, o Movimento Todos pela Base ganhou espaço, passando a produzir e divulgar material sobre a BNCC (ROSA; FERREIRA, 2018). Em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), foi elaborado e divulgado o documento *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC*, denotando o protagonismo dessa rede na formulação e implementação da base.

As alterações na política educacional para o EM, com características conservadoras e privatistas, incidiram no financiamento, na avaliação, na gestão, no currículo e na formação de professores (CORRÊA; FERRI; GARCIA, 2022). Na continuidade do governo antidemocrático, destaca-se a alteração no colegiado do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais instituições, o protagonismo do Consed, a articulação com organismos internacionais e a aprovação da BNCC, que desconsiderou as contribuições e ponderações do processo de consulta da comunidade civil (CORRÊA; FERRI; GARCIA, 2022).

Em uma reportagem do *The Intercept Brasil*, Helena Borges (2016) destacou que, durante a elaboração da proposta de reforma do EM, estudantes e professores se manifestaram, solicitando ampliação de vagas para a representatividade, alcançando apenas o quantitativo de dois representantes dos alunos e nove de professores entre os cinquenta e sete convidados para audiências públicas na comissão especial. A repórter aponta que a participação de fundações e institutos empresariais permaneceu reservada, com destaque entre os convidados para essas mesmas audiências. O desprezo às versões anteriores da BNCC, que contavam com a participação popular, representa tanto um prejuízo para o princípio democrático da educação quanto uma estratégia neoliberal de inserção da política de EM brasileiro na AGEE, regulando-a pela política de avaliações em larga escala.

Para Quadros (2020), os grupos de interesse privado, marcadamente as redes Todos pela Educação e Todos pela Base, entre outros grupos empresariais, influenciaram fortemente a reforma, no sentido de estreitar a relação entre educação e o crescimento econômico com base na TCH de base neoliberal.

Para analisar a arena da reforma do EM, identificamos os atores que dela participam, seus interesses e influência. É interessante destacar que a atuação desses atores não pode ser analisada isoladamente. Seu nexos está no papel desempenhado na rede da qual participa e na arena política como um todo. Apresentamos, a seguir, as redes e atores que tiveram maior protagonismo na definição do desenho da política nacional do NEM, caracterizando sua influência.

3.3.1 Comissão Especial para Reforma do Ensino Médio e Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016

A Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) foi composta em março de 2012 para realizar estudos e proposições para a reformulação do EM, buscando a mobilização de parlamentares para a discussão, assim como a ampla participação, debate e

inclusão de proposição que indicasse para uma nova concepção para o EM no país (BRASIL, 2013b, p. 01) O documento orientador para os seminários estaduais (CEENSI, 2013, p. 04) apontou como concepção para a reforma um “ensino médio atualizado, moderno e que cumpra sua missão essencial que é a de formar os jovens brasileiros para a vida cidadã e produtiva”.

De acordo com o relatório, foram realizadas dezenove Audiências Públicas, quatro Seminários Estaduais, e o Seminário Nacional. Nas audiências públicas foram ouvidos representantes de institutos como Alfa e Beto; representantes da Unesco; do TPE; de instituições de pesquisa sobre educação, como Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); além da forte participação do Consed, através dos secretários de Educação. Cada participante destacou os pontos que considerava relevantes e conforme sua concepção de educação e sociedade. Nos seminários estaduais foram debatidos temas, desafios e proposições para a reconfiguração do EM.

Bezerra (2019) indica que houve um amplo diálogo com todos os envolvidos, considerando que o setor governamental representou 42 por cento dos participantes, enquanto acadêmico e profissional representaram 36 por cento, e a participação do setor privado/empresarial e organismos internacionais representou 22 por cento. Ocorre que, na análise da influência de cada setor na proposta final, verifica-se que a participação nas audiências não representou o acolhimento das proposições. Bezerra (2019) exemplificou a correlação de forças ao relacionar o resultado do acolhimento às proposições aos atores envolvidos:

identificamos os intelectuais orgânicos que **mais tiveram propostas contempladas** no Relatório, a saber: Daniel Queiroz Sant'Ana (Consed), João Batista de Oliveira (IAB), Manuela Braga (Ubes), Simon Schwartzman (IETS) e Priscila Fonseca da Cruz (TPE). Por outro lado, aqueles que tiveram suas **recomendações menos contempladas** foram: Carmen Sylvia Vidigal Moraes (Cedes), Dante Henrique Moura (ANPEd), Celso João Ferreti (Cedes), Monica Ribeiro da Silva (ANPEd) (BEZERRA, 2019, p. 61).

As principais disputas na formulação estavam ligadas ao aumento da carga horária, reorganização e flexibilização do currículo, assim como o EM noturno e a formação de professores. Bezerra (2019) indica que as concepções do setor privado tiveram aderência entre os deputados, em oposição à concepção trazida pelo setor acadêmico, pautada na formação integral *omnilateral*. Bueno (2021) ratifica tal informação indicando que, na aprovação da PL Nº 6840/2013, a concepção expressa era de um EM fragmentado e próximo dos princípios defendidos pelos empresários.

Na correlação de forças, a pressão sobre o parlamento nacional exercida por movimentos sociais, especialmente o Movimento em Defesa do Ensino Médio e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), conseguiu, em 2014, a apresentação de um substitutivo ao PL nº 6.840/2013. O substitutivo representou alterações em atendimento às reivindicações pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio no âmbito do currículo, em detrimento de alguns pontos de interesse dos reformadores empresariais que participaram das disputas. Bezerra (2019) indica nove pontos de recuo do substitutivo em relação ao projeto elaborado pela CEENSI: renúncia da obrigatoriedade da jornada em tempo integral e da proibição do ensino noturno para maiores de 18 anos; reconhecimento dos componentes curriculares no interior das áreas de conhecimento; exclusão da organização currículos de licenciaturas em quatro áreas de conhecimento; articulação das propostas curriculares das escolas com as DCNEM; opção formativa coexistente com o currículo comum, durante as três séries; exclusão das proposições sobre temas transversais, da aplicação anual do Enem e da vinculação do processo seletivo ao ensino superior às ênfases escolhidas pelos estudantes.

É importante destacar a participação do Consed na mobilização e na formulação do Substitutivo para o PL 6840/2013. Em um estudo sobre o perfil do Consed e sua relação com relações instituições internacionais, Thiesen (2020) identificou que essa associação assumiu o protagonismo na condução da formulação das políticas educacionais, especialmente aquelas referentes ao EM, comprometida com a AGEE e com os setores privados.

Assim, de braços com o MEC e olhando para contextos supranacionais, a Associação passa a incorporar institucionalmente discursos que defendem a ideia de modernização com eficiência nos processos curriculares e pedagógicos, a acolher orientações internacionais de modelos curriculares considerados exitosos do ponto de vista dos resultados e aproximar-se com força dos setores privados do mercado educacional que sempre difundiram como sua principal marca a capacidade de entregar soluções para problemas que o setor público não consegue resolver (THIESEN, 2020, p. 926).

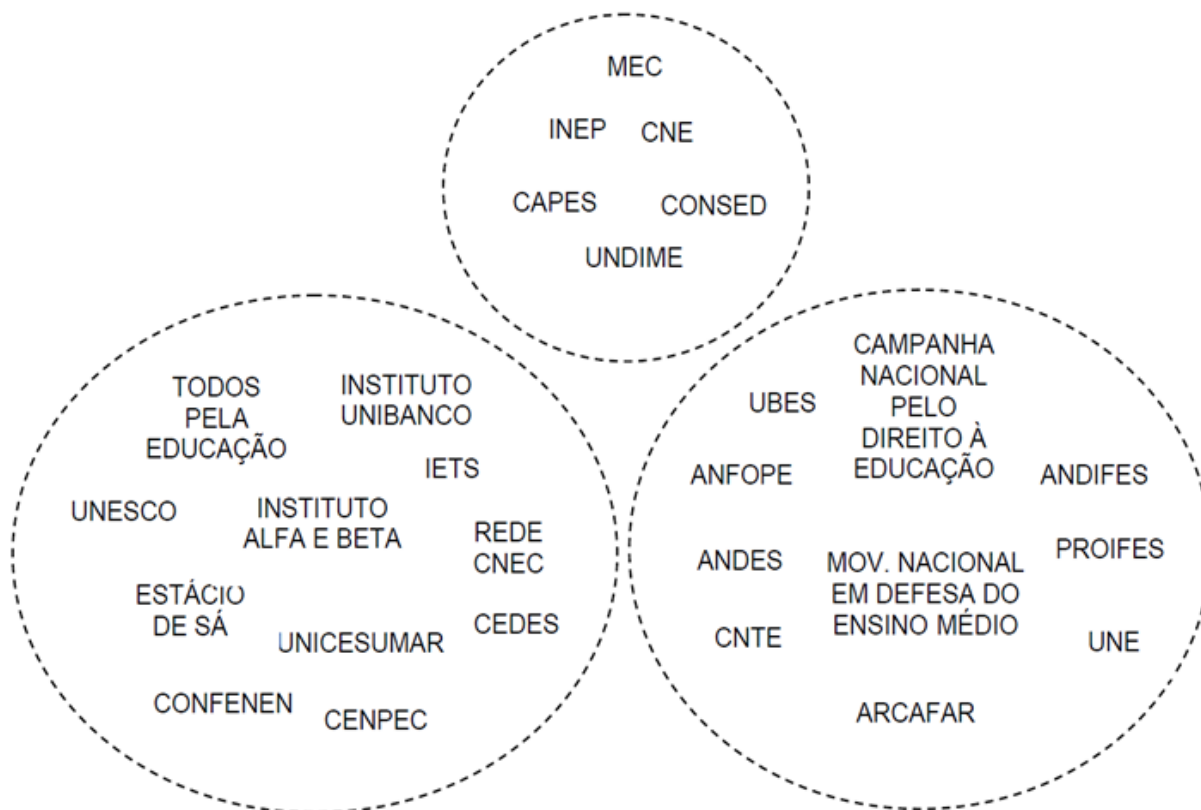
Segundo o autor, a mesma racionalidade que orientou o Consed passou a vigorar no MEC e na UNDIME. Bueno (2021) destaca a força do Consed na elaboração da reforma do EM, especialmente em 2015, quando formulou o Grupo de Trabalho (GT) Reforma do Ensino Médio com vistas à discussão do PL nº 6.840/2013 e, no mesmo ano, elaborou o Substitutivo do referido PL.

O cenário nacional, marcado por tensões políticas, favoreceu outro contexto propício para que a agenda privatista conquistasse espaço e lograsse a reforma do EM conforme sua pauta, em 2016, com a MP nº 746/2016. A eleição de Dilma e a crise em seu governo resultaram no golpe que colocou Temer na presidência. Uma das primeiras ações, então, foi a publicação

da Medida Provisória nº 746/2016 e consequente estabelecimento de uma comissão mista para analisá-la. Em 2016, o Consed apresentou o documento elaborado ao MEC e ao CNE, influenciando decisivamente a reforma estabelecida pela MP nº 746/2016 (BUENO, 2021).

A comissão mista da MP nº 746/2016, constituída por 24 deputados e senadores, propôs poucas alterações em relação à proposta do PL 6840/2013, coadunando com a proposição inicial. Nas doze reuniões realizadas em 2016 para discutir a MP, observou-se a participação dos atores que debateram o PL em 2013.

Figura 2 - Órgãos governamentais, associações, organizações e movimentos sociais que compuseram as discussões da Comissão Especial do PL nº 6.840/2013 e da Comissão Mista da MP nº 746/2016



Fonte: Bueno (2021, p. 70).

A análise de Bezerra (2019, p. 101) indica que a composição dessa comissão mista em relação à participação quantitativa dos diferentes setores não refletiu, novamente, a capacidade de influência na arena, destacando que a hegemonia do setor privado/empresarial advém da “capilaridade de suas relações por dentro e por fora do Estado”. Observa-se que as propostas de mudança apresentadas pela Comissão mista nas audiências públicas vinham de “agentes e entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, ligadas a órgãos de governo ou do setor privado, que numa correlação de forças obteve o atendimento de seus interesses em relação aos demais grupos” (BUENO, 2021, p. 54).

No cenário de retração da democracia, a disputa contra-hegemônica dos movimentos sociais, dos profissionais e pesquisadores não conseguiu alcançar a força necessária para enfrentar o modelo de EM defendido pelos empresários. A MP nº 746/2016 e, posteriormente, a lei nº 13.415/2017 incorporaram amplamente a concepção de educação e de sociedade neoliberal. À vista disso, afirmamos que a participação da Comissão Especial para reforma do Ensino Médio e Comissão Mista da MP nº 746/2016 consubstanciam-se na mediação dos interesses dos diferentes atores de interesse privado pelo distanciamento da gestão democrática, ignorando as reivindicações de participação popular para sua definição.

3.3.2 Poder executivo federal

O poder executivo federal sancionou a reforma do EM por meio da MP nº 746/2016 sob o argumento da falta de consenso sobre as discussões do PL 6840/2013 (QUADROS, 2020). Segundo o website institucional da Câmara de Deputados, o presidente afirmou que a discussão já ocorria havia 20 anos, sem uma definição e, portanto, “Por medida provisória ela ganharia um espaço no debate nacional e realmente houve grande movimentação no País” (BRASIL, 2017c). Nesse mesmo período, Michel Temer revogou as nomeações da presidenta Dilma Rousseff para o CNE, no movimento de afastamento dos princípios democráticos. Foram mantidos seis membros, dentre eles, aqueles ligados a fundações e institutos privados da educação (MOTTA; SILVA; BARBOSA, 2022).

Como estratégia para construir consensos e diminuir as tensões que cercaram a aprovação da reforma, houve uma disseminação massiva sobre a reforma e suas bases ideológicas. Em relação aos protestos, a edição de jornais de grande circulação favoreceu a descrédibilização das pautas (PEIXOTO, 2022). Dias (2020) aponta que houve manipulação nas campanhas publicitárias de modo a influenciar a opinião pública. Lavoisier Almeida dos Santos (2020) afirma que as propagandas televisivas do governo federal sobre a reforma relacionavam-na com experiências bem sucedidas de outros países, apresentando imagens de escolas com estrutura físicas modernas, que incluíam salas climatizadas, recursos tecnológicos, laboratórios e bibliotecas. O pesquisador acrescenta:

Aproximadamente, um mês depois da MP 746, de 23 de setembro de 2016, com protestos ocorrendo por todo o Brasil, escolas públicas estaduais de educação básica, institutos e universidades federais ocupados por estudantes, o Governo Temer fez circular na grande mídia televisiva, as propagandas governamentais do Novo Ensino Médio. Nas diferentes propagandas, havia alguns dizeres que se repetiam: “Agora é você quem decide seu futuro”, “Pra quem quer terminar o Ensino Médio e começar a trabalhar é só escolher uma formação técnica”, “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova”, “Agora você pode escolher o que vai estudar” (SANTOS, 2020, p. 17).

Ainda considerando o poder executivo federal na teia de relações da política educacional, Bezerra e Araújo (2017) apontam para uma significativa presença do alto escalão do MEC no evento do Todos Pela Educação. Já Bueno (2021) destaca a ocupação dos cargos no MEC por pessoas vinculadas a instituições de interesse privado, em prejuízo da ocupação por profissionais de carreira oriundos da educação pública.

O evento do Todos Pela Educação, realizado em 2006 em ocasião do lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, evidenciou a articulação do empresariado

e a posição agente de grande influência na correlação de forças para definição das políticas educacionais: “Nessa esteira, os agentes do governo assumem diante dos reformadores empresariais o compromisso de reformar o ensino médio, anunciado, de maneira indireta, que partilham de suas teses e que, portanto, buscarão implementá-las” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 613).

Bueno (2021) destaca que o GT de Reforma do Ensino Médio do Consed teve acesso e diálogo com os ministros da Educação, Mercadante e Bezerra Filho, em 2015 e 2016. A autora sublinha, ainda, a inclusão de Teresa Cozetti Pontual Pereira, em setembro de 2016, que tem vínculo de ex-bolsista da Fundação Lemann, no quadro do MEC. Além da própria composição do MEC, a participação de agentes ligados ao setor privado nas políticas educacionais tornou-se muito mais explícita, como a estreita relação entre Marcos Magalhães, Presidente do Instituto de Corresponsabilidade (ICE), com o Ministro que encabeçou a reforma do EM. Marcos Magalhães é reconhecido pelas consultorias realizadas entre o ICE, as secretarias estaduais de educação e os grupos de empresários locais. As consultorias estão ligadas especialmente à implementação do EM em tempo integral (BORGES, 2016), um dos conteúdos de mais força do PL nº 6.840/2013, até a Lei nº 13.415/2017.

O golpe parlamentar (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), forma autoritária assumida pela presidência da república para impor a reforma do EM, indica que sua influência está diretamente ligada ao distanciamento da gestão democrática. Sua atuação foi fundamental para o acolhimento das indicações do empresariado e rejeição das contribuições de movimentos sociais educacionais. O governo assume um caráter privatista, que pode ser observado pela ampliação de possibilidades para estabelecimento de parcerias com o setor privado na educação pública, com a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para esse fim (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

3.3.3 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação

A Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília-DF, e declara como missão “articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação e o Secretário de Estado da Educação do Distrito Federal, para construir e defender a educação pública, sob a responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal, com qualidade social” (UNDIME, 2015).

A associação estabelece parceria com integrantes das diferentes redes, tais como Unicef, Itaú Social, Instituto Natura, Alana, Fundação Vivo Telefônica, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, entre outros. Em seu website institucional (UNDIME, s.d.), indica que a rede mais relevante que integra é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Declara, também, que estabelece relações com as três esferas do poder público de modo a contribuir com a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação.

A Undime participou ativamente do processo de formulação da reforma. Em 2018, discutiu com o então ministro Mendonça Filho sobre a reforma e a BNCC, destacando a abertura do ministro na escuta das proposições (UNDIME, 2018). Em 2019, participou do 1º encontro formativo para construção dos currículos do NEM, promovido pelo Consed, com o objetivo de “nivelar as informações sobre o Novo Ensino Médio e planejar os próximos passos da implementação” com vistas na reformulação dos currículos. (UNDIME, 2019a, s.p.) Na mesma direção, o programa de formação do Consed e Undime, que conta com a parceria da Fundação Lemann, Movimento pela Base, Instituto Inspirare e Fundação Roberto Marinho, voltou-se nesse ano para a formação de comunicadores, tomando como foco a BNCC e no NEM, estabelecendo como um dos objetivos “fortalecer a comunicação das redes para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio” (UNDIME, 2019b, s.p.).

Destaca-se, ainda, sua atuação em rede na Frente Currículo e Novo Ensino Médio:

Uma das estratégias de trabalho da Agenda da Aprendizagem, que reúne os temas considerados prioritários para estados e municípios. A agenda foi formulada pelo CONSED, em março de 2019, em regime de colaboração com a Undime. A frente conta com o apoio de diversas organizações: Fundação Telefônica, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Movimento pela Base e Oi Futuro (UNDIME, 2019a, s.p.).

Em relação ao Consed, conforme destacado anteriormente, sua atuação foi intensa e fundamental na reforma do EM, especialmente a partir de 2015, com a apresentação do substitutivo para a PL 6840/2013 e, posteriormente, na formulação da proposta para a MP. É importante destacar que a participação desse ator não se restringiu à atuação na Comissão Especial para reforma do Ensino Médio e na Comissão Mista da Medida Provisória nº 746/2016, mas permeou e integrou redes, junto ao MEC e defendendo a agenda global. Cassio e Goulart (2022) destacam que o CONSED produziu um espaço para a atuação de um conjunto de atores privados em diferentes estados. A permeabilidade das instituições privadas, através do

CONSED, ocorreu em todas as fases da implementação do NEM, pelo assessoramento às secretarias estaduais de educação (CASSIO; GOULART, 2022).

A associação reúne os representantes das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, anunciando como objetivo integrar as redes estaduais de educação e participar da construção das políticas nacionais. Segundo Aguiar (2002), a partir da década de 1990, o padrão de relacionamento estabelecido entre Consed e MEC passou por transformações. Antes, representavam uma resistência ao centralismo praticado pelo MEC, a partir nova composição de forças no campo educacional, com a entrada de novos atores e nova lógica na gestão das políticas, “a posição contestatória do CONSED vai ceder lugar a uma conduta conciliatória e de parceria com o Ministério da Educação” (AGUIAR, 2002, p. 77).

O Consed representa um dos espaços estratégicos de gestão educacional no contexto em que a ideia de internacionalização fundamenta a institucionalização da privatização, centrando atenção nas políticas para o EM, segundo Thiesen (2020). Com a reforma do EM, o movimento de formulação da BNCC e a mudança de diretrizes nas políticas educacionais, após 2016 houve um fortalecimento do discurso de internacionalização por parte da instituição (THIESEN, 2020).

Em resumo, a atuação da Undime e do Consed converge para a construção de conexões entre o governo federal e espaços de implementação das políticas, seja Estados ou municípios, conectando discurso e difundindo ideias. Destaca-se que essa atuação é mediada por instituições não estatais que agenciam consultorias, assessorias e parcerias. Em relação à arena da reforma do EM, as entidades representativas de gestores assumem o papel de acolher, legitimar e difundir os discursos das redes políticas transnacionais e organismos multilaterais das quais fazem parte para a construção de consensos.

3.3.4 Os Movimentos sociais educacionais e o Movimento em Defesa do Ensino Médio

Ao longo do processo de discussão da reforma, diferentes movimentos sociais, representando sindicatos de professores, entidades estudantis e acadêmicas, fizeram frente a grupos de interesse privado que encontraram as condições privilegiadas de participação com anuência do MEC (MOTTA; SILVA; BARBOSA, 2022). Bueno (2021) destaca associações, organizações e movimentos sociais ligados ao campo educacional que buscaram intervir no sentido da não aprovação do PL de 2013 e da MP de 2016: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, Movimento Nacional Em Defesa Do Ensino Médio, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sindicato Nacional dos Docentes das

Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), UBES, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), União Nacional dos Estudantes (UNE), Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PROIFES). Tais entidades participaram de debates, audiências públicas, publicaram manifestos e mobilizaram a sociedade, denunciando a concepção de ensino contida na reforma e suas repercussões negativas para a educação e sociedade. Segundo Bezerra (2019), no período da tramitação da MP nº 746/2016, esses atores buscaram disseminar os argumentos contrários à reforma, ao passo que defendiam a legitimidade do movimento de ocupações das escolas e reivindicavam a retirada da MP nº 746/2016 por parte do Governo, apresentando propostas para realizar as mudanças necessárias no EM.

Destacamos que o CNE anunciou cinco audiências públicas para elaboração da BNCC do EM, mas apenas as audiências da região Sul, Nordeste e Centro-Oeste foram realizadas. As audiências públicas do Sudeste e do Norte foram ocupadas por movimentos sociais e suspensas, com protestos que alegavam a tentativa do MEC de “legitimar um processo substancialmente antidemocrático” (MOTTA; SILVA; BARBOSA, 2022, p. 05).

Um importante sujeito coletivo foi o Movimento em Defesa do Ensino Médio. Formado por associações, conselhos, confederações, federações, fóruns, movimentos, prioritariamente da área de educação, o movimento fez frente às proposições privatistas e de fragmentação para a Reforma do EM nas audiências públicas da CEENSI e da Comissão Mista e para as notas e manifestos contrários à reforma do EM (BUENO, 2021). Seu objetivo era impedir a aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Segundo a ANPED (2014, s.p.), o movimento assume a seguinte posição:

O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como Educação Básica, como educação “de base”, como etapa que assegura o direito à formação comum a todos e todas brasileiros e brasileiras. Coloca-se, portanto, contrário às proposições do PL 6.840/2013, pois entende que suas formulações caracterizam um ensino médio em migalhas.

O movimento capitaneou diversas ações no Congresso Nacional e no MEC, além de criar uma petição pública. Sua intervenção foi suficiente para incluir na pauta proposições de formação integral, criando impasses para aprovação do PL 6840/2013.

Em 2016, quando a MP da reforma foi anunciada, o movimento publicou um manifesto (MOVIMENTO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016) denunciando o processo

antidemocrático e a impossibilidade das mudanças propostas atenderem às demandas de estudantes, profissionais da educação e os sistemas de ensino. O manifesto anunciou o posicionamento contrário à MP, reivindicando sua não aprovação e abertura de um amplo diálogo nacional sobre o tema.

A influência contra-hegemônica dos movimentos sociais foi capaz de frear o processo impositivo em um contexto de crise institucional do governo, no qual ainda havia uma permeabilidade democrática. Posteriormente, na correlação de forças em que o empresariado ganhou mais espaço, a atuação desses atores na arena não alcançou a robustez necessária para enfrentar a imposição da reforma. Considerando os elementos que estão em disputa na arena, destacamos que houve um importante movimento de tensionamento pelo estabelecimento de processos democráticos na formulação e implementação da políticas educacionais, na tentativa de fazer frente à razão neoliberal e sua proposta de formação do homem de novo tipo, o que evidencia as disputas por projetos societários e de educação.

3.3.5 Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

O BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) tiveram o papel de financiar a reforma do EM. Fornari e Deitos (2018) indicam que o BIRD e o BM não atuaram sem interesse. Assim como em demais processo de financiamento externo para políticas nacionais, existe uma articulação entre “os interesses mundiais do capital que se move e se reproduz nos interesses do capital nacional” (FORNARI; DEITOS, 2018, p. 190). Em um relatório de 2018, o BM declarou que intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional brasileiro, no sentido de oferecer competências demandadas pelo mercado de trabalho, assim como aumentar a eficiência desse mercado pelo alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018). Segundo o relatório, “o Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21).

Sobre o apoio do Banco à reforma do EM, o diretor do BM para o Brasil, Martin Raiser, declarou: “Temos orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil. A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2019, s.p.). No comunicado à imprensa, informou como objetivos do apoio:

O Banco apoiará a implementação da reforma do ensino médio para atingir seus dois principais objetivos: proporcionar flexibilidade ao novo currículo baseado em competências, complementadas por itinerários formativos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional), e aumentar a carga horária de quatro para cinco horas por dia. Essas mudanças visam promover a diversificação do currículo, o desenvolvimento de competências-chave e, conseqüentemente, diminuir as taxas de abandono e repetência, tornando o ensino médio mais relevante e atraente para os jovens brasileiros (BANCO MUNDIAL, 2019, s.p.).

As declarações do BM evidenciam o interesse no desenvolvimento do capital humano e da capacidade produtiva do país através da educação. O diagnóstico negativo do desenvolvimento do país, especialmente em relação à sua capacidade produtiva, aponta para a necessidade de mudanças que sejam postas como condicionalidades operacionais requeridas pelo BM. Nesse sentido, a política de financiamento externo da reforma determinou um conjunto de alterações para a última etapa da Educação Básica, implementado através do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, no acordo de empréstimo no valor de 250 milhões de dólares do BIRD/BM para o MEC (FORNARI; DEITOS, 2018). As alterações estão relacionadas a três elementos centrais: a avaliação, o financiamento e a formação.

O acordo do empréstimo foi organizado em duas etapas: a primeira etapa financiou 221 milhões de dólares para a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral. A maior parte do recurso foi destinado à política de fomento às escolas em tempo integral. A segunda etapa refere-se à assistência técnica, no valor de 29 milhões de dólares, que financiou as ações de “flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 204). Os autores afirmam que a Reforma do EM torna-se, assim, uma mercadoria: entrar no processo de financeirização que inclui juros e encargos que podem tornar a dívida três vezes o valor do empréstimo recebido. Para os autores:

A "reforma-mercadoria" revela-se ao passo que a reforma perpassa pelos interesses hegemônicos representados pela sociedade civil (organizações de interesse público e de interesse privado, que disputam espaços no contexto das políticas públicas representado por Institutos, Organizações e Associações). Esses são representados na comercialização dos Livros didáticos para o “Novo Ensino Médio”, na contratação de assessoria técnica para capacitações e para a flexibilização do currículo, na contratação de empresas para ofertar a educação a distância –EaD, assim como pela via dos arranjos curriculares dos itinerários formativos e, sobretudo, pelas parcerias com o setor privado (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 205).

Nesse sentido, entendemos que a concessão do empréstimo para apoiar a implementação do NEM no Brasil está ancorada no interesse de formação de uma força de trabalho que se alinhe à do homem de novo tipo, alicerçada na TCH de base neoliberal e alinhada à agenda global.

3.3.6 Todos Pela Educação e Todos pela Base

Em seus estudos, Quadros (2020, p. 75) reafirma a influência dos empresários no tocante à relação entre “educação e crescimento econômico, por meio da formação de capital humano”. Nessa teia de processos e relações, duas redes destacaram-se na participação dos diferentes momentos de elaboração da reforma do EM, inclusive com interseções com outros movimentos do governo pós-golpe, no apoio a outras frentes de reforma alinhadas à lógica neoliberal: Todos Pela Educação e Todos pela Base.

Todos pela Educação é uma organização não governamental que declara, segundo informações no website todospelaeducacao.org.br, não ter fins lucrativos e nem ligação com partidos políticos, apresentando como objetivo “assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadão”, e sua atuação está ligada à realização de estudos, oferta de diagnóstico e evidências para influenciar a criação de políticas públicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Buscamos, no website institucional da organização, pistas para identificarmos sua concepção de educação, e encontramos a seguinte declaração: “a educação que defendemos -Trabalhamos por uma escola pública e de qualidade para todos, absolutamente TODOS. É isso que garantirá igualdade de oportunidades a todos brasileiros(as) e, de fato, mudará o Brasil para melhor” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d.). Em seu estatuto (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) e em relatório para construção de agenda da educação pública (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022), expressa a ideia de educação como direito de todas as crianças e jovens, com igualdade de oportunidades de acesso e qualidade na educação, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou localidade. Defende a educação para o desenvolvimento integral dos alunos, com foco no aprendizado crítico, efetivo e na formação cidadã. Destaca a importância da participação de diferentes atores da sociedade civil e política para promover melhorias na educação, incluindo as empresas privadas. A participação de empresas no movimento é defendida como mecanismo de engajamento no processo de melhoria da educação brasileira.

Na análise dos documentos da instituição há algumas contradições quanto aos princípios expressos sobre educação. Em relação ao entendimento de escola pública, verificamos que, em

várias publicações, defende o interesse da inserção do setor privado na condução da política pública de educação, além de ações de voluntariado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2005). Sobre a igualdade de oportunidade, verificamos uma oposição considerando a ausência ou desprezo da educação de Jovens e Adultos e sua defesa, especialmente nas discussões sobre a reforma do EM. Em relação à Educação Integral, destacamos que o TPE tem ampla atuação na implantação da cultura de metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2005), e foi o ator responsável pela influência na formulação e na implementação do Saeb, com forte adesão ao monitoramento de resultados de avaliação de larga escala (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2005; 2022). Nesse ponto, a contradição está na constatação de que políticas educacionais pautadas por metas e monitoramento de avaliações de larga escala são norteadas pela demanda de correção do fluxo e melhoria no desempenho de campos de conhecimento específicos, com estreitamento curricular, ainda que conte com ampliação do tempo escolar.

Sobre o entendimento de um Brasil melhor, identificamos que os documentos indicam a vinculação da educação e do desenvolvimento de competências e habilidades dos indivíduos ao crescimento social e econômico do Brasil, assim como a defesa de investimento na educação se justificaria pela possibilidade de redução da desigualdade, da melhoria da produtividade, e do fortalecimento do mercado de trabalho.

Cresce no Brasil o consenso de que a Educação é o caminho mais consistente e sustentável para erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e promover o nosso desenvolvimento social e econômico. Não por outro motivo, União e estados, empresas socialmente responsáveis e organizações da sociedade civil têm assumido, cada vez mais, participação ativa na luta por uma Educação de qualidade para todos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2005, p. 12).

Nos documentos que analisamos, não verificamos citação à TCH, mas os parceiros que constituem o TPE declaram adesão à teoria. A composição da organização inclui representantes de diferentes setores da sociedade, favorecendo a articulação política, o alinhamento de ações e a expressividade da influência exercida. Quadros (2020) destaca que os mantenedores e associados efetivos e fundadores estão ligados ao setor financeiro, com destaque para o conglomerado Itaú-Unibanco. Sobre a ampla participação do setor financeiro na economia, Quadros (2020, p. 56) levanta uma hipótese: “a forte atuação deste setor na educação é que dada a dificuldade de capilarização de suas propostas para a população em geral, em comparação às propostas do setor produtivo, o setor bancário brasileiro adentra na educação pública, principal espaço de socialização das massas”.

É importante destacar os atores representantes de partidos políticos que compõem essa rede, pois segundo Quadros (2020), colaboram para que as propostas tenham maior acesso e

espaço no legislativo. A exemplo, podemos citar a participação de Thiago Peixoto (PSD-GO) e a deputada professora Dorinha (DEM-TO), associados do TPE e participantes da comissão mista para avaliar a Medida Provisória 746/2016. Cabe pontuar que a rede inclui parcerias com o Consed e com a Undime. O TPE conta com 32 organizações associadas, divididas entre mantenedores e parceiros, sintetizadas no quadro da página seguinte.

Quadro 4 – Organizações associadas ao TPE

Mantenedores	Apoiadores
B3 Social	Adega Alentejana
Associação Crescer Sempre	Alvaro de Souza
Família Kishimoto	Arredondar
Fundação Bradesco	Burger King
Fundação Grupo Volkswagen	Cássio Casseb
Fundação Itaú Social	Daniel Goldberg
Fundação Lemann	Eduardo Vassimon
Fundação Lucia & Pelerson Penido (Flupp)	Fundação Educar DPaschoal
Fundação Maria Lucia Souto Vidigal	Fundação Roberto Marinho
Fundação Maria Emília	Instituto ACP
ProFuturo - Fundação Telefônica Vivo	Instituto CSHG
Fundação Vale	Instituto Cyrela
Gol Linhas Aéreas	Instituto Votorantim
iFood	Orizon
Instituto MRV	Jair Ribeiro
Instituto Natura	Editora Moderna
Instituto Península	PATRI
Instituto UNIBANCO	Persio Arida
Itaú Educação e Trabalho	Reynaldo Figueiredo
Movimento Bem Maior	Shoulder
Milú Villela	Suzano
Prisma Capital	
Scheffer	

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Bezerra e Araújo (2017) analisaram a convergência entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais e a reforma educacional no Brasil a partir do documentos *A Crise de Audiência no Ensino Médio* (Instituto Unibanco), *Educação em Debate* (Todos pela Educação e Instituto Unibanco) e *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016* (Todos pela Educação). Segundo esse estudo, os empresários da educação, de maneira convergente, indicam os principais problemas diagnosticados no EM brasileiro, ao passo que apontam soluções.

A proposta dos reformadores empresariais, a partir da comparação com os currículos de diversos países membros da OCDE, se caracteriza por três pontos principais: flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao ensino médio e expansão do ensino em tempo integral. Desse modo, a reorganização curricular defendida consiste em uma primeira etapa composta por um núcleo obrigatório de disciplinas, priorizando Português e

Matemática, seguida por um percurso flexível à escolha do aluno, em áreas do conhecimento ou formação profissional (BEZERRA; ARAUJO, 2017, p. 607).

Sobre a reforma do EM, o TPE publicou, no final de 2022, relatório *Contribuições Para A Construção De Um Projeto Sistêmico Para O Ensino Médio Brasileiro*, com propostas para o governo federal em relação à reforma do EM. A partir de críticas ao diagnóstico do EM brasileiro e de debates e experiências internacionais sobre o essa etapa da Educação Básica, o documento defende a possibilidade de escolhas por diferentes itinerários, inclusive com o estabelecimento de parcerias; a integração da Educação Profissional no EM; e aumento no investimento em educação. Em relação à reformulação da reforma, o documento defende que o governo que assumiu em 2023 retome o debate social sobre a reforma, considerando um marco temporal em respeito à urgência da reforma (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). Entre os pontos de destaque como recomendação, está a manutenção do princípio de flexibilização dos currículos, com formação geral básica comum e opções formativas para os estudantes, além da expansão da carga horária: “são positivos e devem ser mantidos pelos próximos governos como elementos edificantes de um conjunto maior de mudanças” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 32).

Como revisão, o documento recomenda não estabelecer um piso de carga horária para essa a formação geral básica parte do EM. Considera, ainda, necessária a observação da oferta de parte do curso na modalidade EaD, no sentido de qualificar sua oferta. Outra sugestão é o estabelecimento de prazo para revisão da arquitetura curricular do EM. Nas considerações finais, indica que “a atual reforma do Ensino Médio aponta no caminho certo, mas precisa de ajustes para prosperar com mais qualidade e equidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 42).

Outra rede de política com grande influência da reforma do EM e aproximação ao TPE é Movimento pela Base (MPB). O movimento declara-se apartidário, composto por uma rede não governamental de pessoas e instituições, “que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Seus mantenedores são: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Movimento Bem Maior. A Fundação Roberto Marinho estabelece relação com essa rede como doadora. Há, ainda, instituições não citadas no portal ou nos documentos do MPB, mas atores individuais, ligados às instituições, figuram representando *Instituições Invisíveis*.

É o caso das ligações com o MEC; o CNE; o Inep; o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper); a Confederação Nacional dos Municípios (CNM); o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (Ceipe/FGV); as Secretarias Municipais e Estaduais; os Cargos Políticos eletivos; o Grupo Mathema, que pesquisa e desenvolve métodos pedagógicos para ensino de Matemática; o Instituto Rodrigo Mendes; o Instituto Singularidades, de formação de professores; o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio), que oferece também consultoria para capacitação de professores; a Abrelivros; a Cidade Escola Aprendiz; o Laboratório de Educação e Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul. Essas ligações de instituições físicas não são nomeadas no site do Movimento, mas as pessoas físicas, as quais estão na rede, possuem ligações diretas com essas instituições. Portanto, as empresas estão camufladas e invisíveis na rede do Movimento pela Base (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 122).

Essa rede liderou a disputa pela BNCC e teve papel fundamental a partir de determinado ponto: “Após a terceira versão da base, o MPB passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final, sua função mudou, passando a atuar como gerenciador” (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 116). Sua influência destaca-se em relação à inclusão das Competências Gerais da OCDE. No mapeamento dos atores envolvidos no MPB, Cóstola e Borghi (2018) identificaram que, em sua maioria, estão ligados ao mercado educacional. Destarte, em oposição ao discurso da defesa dos direitos de aprendizagem e da melhoria da qualidade da educação pública através do voluntariado, da solidariedade e da responsabilidade social, agentes avançam em direção a um mercado educacional e à imposição de uma agenda neoliberal.

Em relação à reforma do EM, o MPB defendeu a flexibilidade curricular, com formação geral básica e itinerários formativos; ampliação da jornada escolar; e a preparação para o mundo do trabalho, proposta curricular baseada na pedagogia das competências e desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais (TODOS PELA BASE, 2023). Rosa e Ferreira (2018, p. 124) acrescentam o indicativo de um nível mais profundo de influência reforma do EM da seguinte maneira:

A Rede do Movimento pela Base trabalha criando discursos e conhecimentos, buscando legitimidade e credibilidade para tais. Os discursos que endossam a condenação da escola pública, mostrando uma suposta incapacidade do Estado em administrar as condições básicas da educação, vêm ao encontro do que Ball (2014) chama de uma poderosa alternativa de política para o fracasso do Estado. No movimento de destruição da escola pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), implanta-se a ideia de que o privado é melhor e “vende-se” a solução para salvar a educação brasileira

Peroni e Caetano (2016) destacaram a participação da Fundação Lemann, do Consed e da Undime nas intervenções como instituições que buscam sempre inserir, validar e reforçar

seu projeto hegemônico de sociedade e de educação. Ainda segundo as autoras, a participação da Fundação Lemann nessa rede teve por objetivo dar direção ao processo de construção da BNCC. Vários atores, sujeitos individuais ou coletivos encontram-se em diferentes redes, as quais apresentam um nexo entre si. São redes por dentro de redes e atores que aparecem como intercessões em diferentes redes, como exemplificam Peroni e Caetano (2016, p. 346):

O Movimento Todos pela Educação se articula com as instituições apoiadoras do Movimento pela Base e vários de seus membros têm assento no Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.407/2010. Esse movimento é um dos parceiros de diferentes organizações e eventos relacionados ao tema, tendo seus representantes como membros do Movimento pela Base. Novamente, Consed e Undime estão lado a lado do Todos pela Educação. Esse movimento visa fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado.

A pesquisa de Dias (2020) indica que a atuação das redes políticas, suas articulações, soluções e propostas apresentam-se para a sociedade de forma massiva e propagandista. Conforme anunciado na subseção anterior, ambas as redes articulam-se em torno de atores cujo interesse é a difusão dos valores que tais entidades e movimentos defendem: TCH de base neoliberal e orientação pela agenda neoliberal para educação. A influência das redes disputa a formação do homem de novo tipo em alinhamento com a concepção de sociedade e de educação dos agentes que as constituem. Elas, como intelectuais orgânicos, direcionam, disseminam e consolidam sua concepção a partir de uma sólida base parlamentar, com entidades e recursos financeiros, além de espaço na mídia.

3.3.7 Outros atores de interesse privado

Um grupo de atores da sociedade civil pertencente ao segmento empresarial da educação também figura na reforma e, eventualmente, alguns de seus integrantes compuseram redes ou se alinharam a seus interesses. Tais atores articularam e disputaram o fundo público através das pautas da reforma do EM, influenciando os mecanismos de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada a partir da privatização da oferta educativa, da gestão escolar e educacional e dos currículos. Tal influência representou novos mercados e frentes de negócio para conglomerados do setor educacional.

Considerando que a reforma está em processo e sua implementação assume características específicas em cada Estado, não é possível fazer um mapeamento detalhado de todos os atores que disputaram ou estão em disputa pelo fundo público referente aos recursos

destinados à reforma do EM. Cabe, porém, citar os atores que aparecem nesse cenário com maior destaque. É o caso da empresa Somos Educacional, do Instituto Alfa e Beto e do Instituto de Corresponsabilidade (ICE) (OLIVEIRA, 2019; QUADROS, 2020; BUENO, 2021).

A empresa Somos Educacional não tem vínculo com a sociedade política e representa um conglomerado de editoras, cursos preparatórios para acesso ao ensino superior, sistemas de ensino e escolas próprias, abarcando as principais fornecedoras de livros didáticos ao sistema público de ensino brasileiro (QUADROS; KRAWCZYK, 2021). A Somos Educacional foi adquirida pela Kroton, maior grupo empresarial da educação brasileira e que tem vinculação com a Fundação Lemann (AMANCIO, 2022). Essa aquisição, segundo Amâncio (2022), ocorreu no contexto de discussão sobre a elaboração da BNCC. Quadros e Krawczyk (2021) informam que, em 20 de abril de 2018, quando foi anunciado o empréstimo junto ao BIRD para a reforma do EM, as ações da empresa alcançaram a maior taxa de valorização e mantiveram a tendência de crescimento com a conversão da PM em lei. Os autores indicam a reforma foi apresentada para os acionistas com otimismo, destacando aspectos como o “aumento da carga horária; a criação dos itinerários, com respaldo para o ensino técnico; e os recursos do MEC para a implementação das escolas de tempo integral (QUADROS; KRAWCZYK, 2021, p. 14).

O Instituto Alfa e Beto foi fundado por João Batista de Oliveira e comercializa material educacional e programas (SILVA, 2020). A partir dos estudos de Bueno (2021), é possível depreender que seu fundador é um defensor da reforma do EM, da formação voltada ao capital humano e, em certa medida, de formas de privatização da educação. Sua participação nas audiências públicas e na produção de eventos em parceria com outros grupos empresariais e com o Estado é marcada pela difusão do pensamento neoliberal e vinculação dos produtos de sua empresa à implementação de políticas educacionais.

Segundo Oliveira e Oliveira (2019, p. 04), o ICE, instituição citada anteriormente nesta pesquisa, “é o pioneiro na proposição e execução de ações voltadas para o ensino médio, nos moldes de parceria público-privada com as redes estaduais de educação”. Ainda segundo os autores, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil ocupam lugar de destaque na proposta do instituto para o NEM. Em seu website, disponibiliza produtos para a implementação do NEM em escolas e redes de ensino, a exemplo da plataforma de *streaming* de cursos, que propagandeia um auxílio às escolas na adaptação da reforma: “ICE Educação pode ajudar nessa adaptação, oferecendo uma variedade de cursos para os estudantes, sem a necessidade de contratar dezenas de professores especialistas áreas como empreendedorismo, programação e marketing” (ICE, s.d., s.p.).

Assim, a reforma do EM é uma evidência de como os atores e as redes de influência têm repercutido na agenda educacional nacional, especialmente as redes que relacionam campo econômico e campo educacional. Particularmente em relação ao EM, a influência sobre a proposta de formação, a condução democrática ou não da educação e a gestão e execução financeira ficam evidentes. Cabe destacar que a proposta de reforma do EM prevê arranjos específicos em cada rede. Neste caso, nosso estudo voltou-se para a rede de educação pública baiana, buscando verificar de forma mais aprofundada como se configura a arena formulação da política do NEM na Bahia.

4 O NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Ao longo desta pesquisa, vinculamos os percursos escolhidos para seu desenvolvimento às análises fundamentadas no materialismo histórico e dialético, ou seja, na busca por conhecer o movimento das coisas, as disputas históricas da realidade, destacando o real da aparência e a essência do fenômeno. Neste capítulo, a indicação de tal vinculação traduz-se na leitura da política educacional à luz das contradições e das mediações que permearam a produção da política de reforma do EM na Bahia, assim como da orientação político-ideológica declarada pelo governo naquele contexto. Assim, buscou-se elucidar a seguinte questão: qual o contexto da rede estadual de ensino da Bahia em que a arena política influenciou a reforma do EM?

Nesse sentido, é importante destacar que o governo estadual na Bahia é administrado desde 2006 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cuja bancada rejeitou a proposta da reforma apresentada pela Medida Provisória nº 746/2016 no senado e nas de frentes que questionavam a intencionalidade e a viabilidade da reforma, criticando sua adesão às tendências antidemocráticas que atravessavam o país naquele momento. O secretário de educação do estado à época, Walter Pinheiro, expressou preocupação com o financiamento para sustentar a reforma, assim como a necessidade de ampliar o debate, afirmando: “A MP deve ser discutida no tempo, no orçamento e na pedagogia” (PINTO, 2016, s.p). Ocorre que, no movimento do real, contraditoriamente, já era possível verificar que a política educacional da rede estadual da Bahia já vinha se alinhando à concepção neoliberal de educação antes da lei nº 13415/2017.

Esse alinhamento é verificado nas reformas educacionais da rede estadual, que seguiram na mesma direção das reformas implementadas pelo governo federal, assim como na adoção de mecanismos gerenciais que ganhavam cada vez mais espaço. Com o objetivo de contextualizar a política de reforma do EM na Bahia, buscamos documentos que indicassem as informações para refazer o percurso de produção da reforma, assim como nos apresentassem o cenário no qual ela se materializou.

Em relação aos documentos, verificamos que as orientações para implementação da política são divulgadas com documentos não oficiais, dispersos, ou documentos oficiais não publicizados, ou seja, oficiosos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Sobre esse tema, Teixeira (2021) informa que, no Estado da Bahia, a produção de documentos orientadores curriculares próprios da rede sempre foi escassa, e os reduzidos documentos disponíveis para análise indicam marcas de prescrições oficiais, de intencionalidade dos governos nos quais foram elaborados e pelos contextos de influência globais vigentes. Em nossa pesquisa, os documentos coletados foram analisados considerando as pistas que oferecem sobre o modo

como as instituições que os elaboram retratam os contextos, legitimam suas atividades e os mecanismos utilizados para sua publicização (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005). Nesse sentido, tomando os textos apenas como ponto de partida, os documentos nos permitiram ter acesso ao discurso para compreender a política.

Para sistematizar os achados e com o objetivo de contextualizar a política de reforma do Ensino Médio na Bahia, organizamos esta seção em três subseções: na primeira destacamos o contexto político-ideológico baiano do período de formulação e implementação da reforma; na segunda subseção, apresentamos o percurso de produção do NEM na rede estadual. Por último, analisamos contradições, induções e mediações no conjunto de fatos do contexto em que ocorreu a reforma do EM na Bahia.

4.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO BAIANO

Como dito, o Estado da Bahia é governado pelo PT desde 2006, com a eleição de Jaques Wagner, o que representou uma ruptura política importante em relação aos governos carlistas de direita (SOUZA; RAMOS, 2019). Seu sucessor foi o governador Rui Costa, que governou de 2014 a 2018, e depois foi reeleito para um segundo mandato, que durou até 2022. No período de 2014 a 2018, que coincide com o período de formulação e aprovação do NEM, o Plano de Governo (BAHIA, 2018b) e o Plano Estadual de Educação apresentaram como principais objetivos a ampliação da qualidade da educação e a universalização da Educação Básica, assim como a ampliação de acesso à educação pelas populações indígenas e quilombolas, além da valorização dos profissionais de educação (SOUZA; RAMOS, 2019).

Para a educação, o governo estabeleceu um programa, o *Educar para Transformar: Um Pacto Pela Educação*, pelo qual foi formada uma rede política. Souza e Ramos (2019, p. 130) indicam que a rede foi composta a partir da participação dos seguintes atores: “prefeitos, educadores, estudantes, gestores e servidores, além de instituições públicas e privadas, universidades, empresas, organizações sociais e, principalmente, as famílias”. O programa apresentou forte adesão ao plano de governo de Dilma Rousseff, também do PT, cujo lema foi *Brasil: Pátria Educadora*, sinalizando para os problemas históricos da educação e os mecanismos para sua superação (PEREIRA; SANTOS, 2019).

Souza, Eugênio e Pereira (2022) destacam que, desde o início da gestão do então governador petista Rui Costa, em 2015, o Programa Educar Para Transformar já apresentava o gerencialismo e a performatividade para responder aos indicadores das avaliações externas e políticas de financiamento. Para Pereira e Santos (2019), o programa alinha-se à lógica de

participação social pelas interferências diretas de organizações de interesse privado. Os autores destacam o estabelecimento de parcerias e cooperações para a definição de objetivos, monitoramento e controle de resultados com protagonismo de atores de interesse privado na formulação e na implementação da política educacional baiana, além de alinhamento ou mesmo aceitação em relação às determinações da agenda global para educação.

Verificamos que, nesse período, a política de avaliação educacional do Estado incluiu um conjunto de nove avaliações nacionais e internacionais, além do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) (BAHIA, s.d.a), implementado ainda em 2007 (SOUZA; RAMOS, 2019), e que avalia o estudante do Ensino Fundamental e Médio para conhecer os indicadores pedagógicos críticos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na análise do plano de governo baiano do período de 2014 a 2018, é possível identificar a forte aderência ao “discurso da qualidade educacional atrelada apenas a indicadores nacionais e/ou internacionais” (SOUZA; RAMOS, 2022, p. 151). Outro elemento destacado é a referência à Pedagogia das Competências e flexibilização curricular nas reformas para o EM, conforme expressa o Mapeamento das Iniciativas de Desenvolvimento do Ensino Médio nos Estados Brasileiros, produzido pelo Consed (2018, p. 35):

O estado da Bahia vinha, desde 2015, numa tônica de revisão do Ensino Médio materializada na revisão curricular, por meio do currículo organizado por competências e habilidades; oferta de escolas em tempo integral de iniciativa estadual, como programa PROEI, e com recursos federais; e experimentação de iniciativas de flexibilização e protagonismo estudantil através da implementação de projetos de vida e itinerários formativos.

Na reeleição do mandato do PT, em 2018, o governo apresentou como proposta para a educação, especialmente para o EM, a continuidade do Programa Educar para Transformar (PEREIRA; SANTOS, 2019). Souza, Eugênio e Pereira (2022) indicam que a continuidade do programa esteve ligada à divulgação do IDEB de 2018, que colocou a Bahia com o pior índice das unidades federadas. Como resposta aos baixos índices educacionais, o governo estadual voltou-se para as ações pedagógicas, assumindo estratégias da nova gestão pública.

Essa situação fez com que o governo intensificasse as ações pedagógicas em 2018 para melhorar a nota do IDEB na rede estadual, evidenciando uma política baseada em resultados, utilizando as tecnologias do gerencialismo e da performatividade na tentativa de modificar o resultado do desempenho dos estudantes, enfatizando o ensino em disciplinas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática, produzindo ferramentas de controle do trabalho do professor, como o Sistema de Apoio à Prática Pedagógica (SIAPP), além da ampliação, em 2019, de ações nas escolas para realização da prova do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) (SOUZA; EUGÊNIO; PEREIRA, 2022, p. 4).

As ações pedagógicas adotadas como estratégias para atendimento às metas não alcançadas e às cobranças sociais e políticas de responsabilidades pela qualidade da educação implicaram, também, na militarização das escolas; no reordenamento da rede sob a lógica da produtividade e economicidade; na privatização de serviços; e em iniciativas balizadas pela lógica neoliberal aplicada à política educacional.

Até 2018, a política de militarização de escolas era protagonizada apenas por governos estaduais e municipais. Na Bahia, a criação da Escola da Polícia Militar da Bahia remonta 1957, e sua constituição, como demais escolas estaduais da polícia militar, esteve ligada “à formação endógena das tropas e à promoção de políticas assistenciais aos militares, por meio de recursos destinados à segurança pública” (SANTOS; ALVES, 2022, p. 7). A partir dos anos 2000, o governo estadual, seguindo uma tendência nacional, iniciou a política de transferência de gestão de escolas públicas civis para as corporações militares, inclusive instituindo, em 2018, uma política que facilita o estabelecimento de parcerias entre as prefeituras e a Polícia Militar da Bahia para a militarização de escolas municipais através de um acordo de cooperação técnica (BRITO; REZENDE, 2019; SANTOS; ALVES, 2022). A partir de então, a gestão das unidades escolares militarizadas estaria orientada pelo princípio do controle e da disciplina militar: “a escola passa a ter uma gestão compartilhada (polícia-pedagógica) em que o padrão comportamental exigido pela disciplina militar serve como balizador para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram” (BRITO; REZENDE, 2019, p. 853).

Em 2019, o governo da Bahia colocou o estado no terceiro lugar dentre os que mais militarizam escolas estaduais civis, com um total de dezenove unidades, ficando atrás apenas dos Estados de Goiás e de Roraima, e no primeiro lugar da militarização de escolas municipais, com um total de sessenta e seis escolas militarizadas. Brito e Rezende (2019) afirmam que houve resistência por parte de entidades representativas dos profissionais da educação no que se refere à política de militarização de escolas civis. Entidades como a Anfope; o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB); além do Ministério Público Federal, rechaçaram essa ação, o que não foi suficiente para fazer frente à expansão acelerada da política de militarização das escolas civis.

Santos e Alves (2022, p. 14) afirmam que a militarização de escolas “subverte os princípios e finalidades da escola ao interditar a pluralidade de ideias, a gestão democrática, a autonomia das escolas e dos profissionais da educação, a possibilidade de aprendizado, entre outros aspectos”, conciliando a perspectiva neoliberal em relação à formação do homem de um novo tipo e ao distanciamento em relação à gestão democrática e seu princípio constitucional. Os defensores da militarização ou da *educação com princípios militares* são “políticos

entusiastas dessa perspectiva, militares e sujeitos ligados às bases de partidos políticos conservadores” (SANTOS; ALVES, 2022, p. 4). Em oposição a essa concepção de educação, estavam professores, pesquisadores, trabalhadores da educação de forma geral, que foram “alijados dessas discussões ou seus posicionamentos foram ignorados” (SANTOS; ALVES, 2022, p. 4).

Santos e Alves (2022) indicam que, em 2019, com o início do governo Bolsonaro, houve a promulgação do Decreto nº 9.665, que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), que integrou a Secretaria de Educação Básica do MEC. Ainda no mesmo ano, o Decreto nº 10.004 instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), vinculado ao MEC e com ações intersetoriais vinculadas ao Ministério da Defesa (SANTOS; ALVES, 2022). Segundo os mesmos autores, o destaque sobre a militarização das escolas ganhou espaço no debate nacional, alimentado pelas discussões que vinculavam a educação aos valores conservadores e moralistas defendidos pela extrema-direita. Ainda segundo os autores,

a expansão da militarização foi impulsionada por duas demandas que se complementam: a militarização como moeda eleitoral, visando a agradar determinados setores conservadores em visível crescimento no país; e a **militarização como política de repressão e controle social, tendo em vista o gradual crescimento dos movimentos sociais (com destaque para o movimento estudantil) a partir de meados de 2010, com o auge em 2013**. Cabe destacar também que o impedimento da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e o complexo cenário político-econômico daquele momento destacaram na cena pública tendências políticas ultraconservadoras e de extrema direita, ao passo que acenderam o alerta para a possibilidade de levantes sociais maiores que os de 2013 (SANTOS; ALVES, 2022, p. 14).

Nesse sentido, esse dado é especialmente destacado em nossa pesquisa por ser contraditório: um governo de orientação partidária de esquerda adotar uma tendência que dialoga com as disputas capitaneadas pelos atores de orientação partidária de extrema direita.

Outro ponto relevante na política educacional da rede estadual da Bahia, ainda em 2018 e que igualmente gerou protesto por parte da comunidade escolar, foi o reordenamento da rede de educação. Essa ação incluiu o fechamento de mais de cem escolas no território estadual, além da transferência de escolas de Ensino Fundamental para a gestão municipal. O fechamento de escolas na capital, Salvador, ignorou a questão histórica de disputas territoriais entre facções criminosas, como exemplifica a reportagem do Correio da Bahia (2018):

Na Escola Estadual Cupertino Lacerda, em Amaralina, a preocupação com a guerra de facções também é uma realidade. Por lá, o temor é que os alunos que moram no Nordeste de Amaralina e Vale das Pedrinhas sejam

matriculados em escolas localizadas em comunidades dominadas por grupos rivais, como Santa Cruz.

A reportagem sinaliza, ainda, que além da preocupação relativa à segurança, existe a inviabilidade financeira de deslocamento para as famílias de baixa renda. Em 2019, o fechamento de uma escola tradicional, o Colégio Estadual Odorico Tavares, situado no Corredor da Vitória, zona nobre da capital baiana, também provocou protestos. Sua área será leiloada e, segundo o governador petista, os recursos serão utilizados para construção de escolas na periferia da cidade (G1, 2019).

Na zona rural, as práticas de nucleação e substituição de escolas por transporte escolar não coadunam com os interesses e necessidades da população campesina. Segundo estudos desenvolvidos por Silva e Santos (2022, p. 3), o governo justifica o fechamento das escolas do campo para “conter gastos com as estruturas físicas nesses espaços escolares, com a contratação de professores, coordenadores e demais profissionais de apoio”. Nessa situação, o discurso de racionalização dos recursos públicos opõe-se à Lei nº 12.960/2014, que estabelece que a extinção de uma escola só é possível a partir de um diagnóstico com parecer positivo, realizado com a comunidade, a fim de analisar os impactos do fechamento da escola (SILVA; SANTOS, 2022). Portanto, a racionalização dos recursos sobrepõe-se às pautas de ampliação do acesso às escolas e à educação. Silva e Santos (2022) demonstram, em sua pesquisa, que de 2007 até 2019, escolas estaduais vêm sendo progressivamente fechadas, a exemplo da cidade de Jequié, que contava com cento e sessenta e seis escolas estaduais na zona urbana e cento e sete na zona rural em 2007; e em 2019 são apenas cento e dez escolas na zona urbana e quarenta e quatro na zona rural. Segundo as autoras, o reordenamento repercutiu na redução de matrículas.

Em relação às políticas para a última etapa da Educação Básica baiana, é importante destacar as repercussões do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O ProEMI representou uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do EM. Na portaria de criação, o programa apresenta como objetivo “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009). Segundo Santos (2023), o programa representa a primeira grande política nacional indutora do tempo integral no EM. Na Bahia, o ProEMI também foi operacionalizado para ampliar progressivamente a carga horária, com oferta de atividades diversificadas que envolvessem teoria e prática, em diferentes formatos e com estruturação interdisciplinar, envolvendo oficinas, seminários, grupos de pesquisa, trabalhos e campo, entre outros (MACHADO, 2016). Em 2012, o ProEMI passou por mudanças, com repercussão da publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MACHADO,

2016). Mesmo com as mudanças, o programa continuou como principal ação em relação ao currículo do EM, desdobrando-se em uma ação para fortalecer o compromisso dos Estados e Distrito Federal, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (MACHADO, 2016).

Na Bahia, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio teve como principal desafio combater resultados negativos da rede: as altas taxas de abandono e de reprovação do EM na Bahia (MACHADO, 2016). Por isso, em 2013, todas as escolas de EM da rede estadual fizeram adesão ao Pacto, e a Secretaria de Educação da Bahia estabeleceu parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) para desenvolvimento de formação continuada para professores. Segundo Cerqueira (2018), o projeto envolveu dezoito mil, seiscentos e onze professores cursistas em quatrocentos e dezesseis municípios baianos.

Ainda segundo Cerqueira (2018), a marca do programa seria a formação dos profissionais cursistas nas unidades escolares, com reflexões e análises das práticas docentes à luz das DCNEM, do contexto e das possibilidades de transformação da sociedade. A proposta era contextualizar o desenho do projeto federal às demandas da rede estadual baiana. Nesse sentido, por exemplo, a concepção de projeto de vida apresentava uma ampliação em relação à proposta nacional, na perspectiva da formação integral. No estudo empreendido por Cerqueira (2018, p. 71), tornou-se evidente a busca pela formulação de um currículo inclusivo, “voltado para os temas transversais, respeitando as questões globais, nacionais, regionais e locais, mobilizando as aprendizagens com o fim de melhorar o rendimento dos estudantes”. Como resultado, a pesquisadora afirma que, na unidade escolar em que desenvolveu seu estudo, é possível identificar resultados positivos em relação ao Pacto junto aos professores, tais como “debates e discussões que os levaram à tomada de consciência das circunstâncias de produção de suas práticas pedagógicas”, favorecimento do acompanhamento coletivo de cada etapa, além da percepção do compromisso dos cursistas em melhorar a qualidade do ensino na unidade escolar em que atuavam (CERQUEIRA, 2018, p. 122).

Em 2015, as bolsas para os cursistas e formadores do programa foram cortadas (ARAÚJO; FREITAS, 2020). Em seguida, o programa foi reformulado, apresentando uma constituição precarizada em relação à anterior. A partir de então, houve menor adesão por parte das escolas. Um dos resultados do Pacto na Bahia foi a formulação do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*.

Em relação ao Ensino Profissional e Técnico, destacamos o estabelecimento de parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em um curso técnico em Rede de Computadores, no Colégio Estadual Luiz Tarquínio (Salvador); e parceria com o

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) em um curso técnico em Administração, no Centro Estadual de Educação Profissional Empreende Bahia, em Salvador (BAHIA, 2018c). Sobre as parcerias com o Sebrae, cujo enfoque é o empreendedorismo, é possível encontrar informações desde o ano de 2015, quando as instituições celebraram o lançamento do programa de formação de professores *Empreendedorismo na Escola*, vinculado ao *Educar para Transformar*, com objetivo de “estimular o empreendedorismo nos estudantes da rede estadual” (BAHIA NOTÍCIAS, 2015). O programa destaca como terceiro eixo de ação a educação profissional. Para esse eixo, as ações estavam organizadas em três instâncias: a inserção no mundo do trabalho, ampliação da educação profissional nos municípios e a transversalidade da modalidade de educação profissional (SOUZA; RAMOS, 2019). Sobre as ações do quarto eixo, nomeado *Parceiros da escola*, Souza e Ramos (2019) identificaram, para o período de 2014 a 2018, o estabelecimento de parcerias com Google e a Federação de Indústrias do Estado da Bahia (FIEB), além de diferentes instituições para formação profissional e elaboração de material didático.

Por outro lado, é preciso destacar que as mediações nas políticas educacionais da Bahia refletiram, na formação de professores, na produção de material e na proposta curricular, a perspectiva mais plural e participativa, apresentando, no texto legal e nos referenciais, o respeito às diferenças e uma concepção crítica de educação. Não é possível identificar uma atuação ampla de atores de interesse privado na definição da política até aquele período. Em um estudo do próprio do Consed (2018, p. 35), essa observação é ratificada, ao destacar “uma forte articulação com a universidade, com os territórios e com os municípios”, e a “pouca presença de parcerias no caso da Bahia, mas há forte presença de inspirações de outras experiências estaduais e internacionais”.

Destacamos, ainda, a participação dos professores da rede na elaboração do *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Cabe anunciar a constituição do grupo de elaboração do documento:

um conjunto de consultores(as) das diversas áreas de conhecimento e com um número significativo de professores(as) que atuam no Ensino Médio [...] A segunda etapa se iniciou com a ampliação do processo de validação do documento, que ocorreu em dois formatos: (a) uma consulta pública realizada por meio do portal da SEC-BA e (b) uma discussão com os(as) professores(as) que atuam nas escolas de Ensino Médio durante os encontros realizados com os(as) formadores(as) do Programa do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BAHIA, 2015, p. 9).

O documento deu ênfase para questões da diversidade e, no mesmo sentido, Souza e Ramos (2019, p. 152) destacam que, nesse período, “houve avanços no cenário estadual acerca da ampliação do direito à educação, aumento da oferta de educação profissional, quilombola, indígena, educação especial, bem como redução das taxas de abandono”. Diversidade e identidade marcam a definição de políticas educacionais Bahia. Em 2014 foi instituída a organização dos vinte e sete NTE, estabelecidos a partir dos Territórios de Identidade da Bahia. Essa organização evidencia as especificidades de cada região, tomando por objetivo “identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões” (BAHIA, s.d.b), e tem marcado as políticas educacionais baianas a partir de então, pela via do fortalecimento de vínculos e sentimento de pertencimento, com a valorização das diversas culturas presentes no Estado.

A participação dos profissionais e a manutenção do reconhecimento de identidade e territorialidade soam como contradições diante do avanço do projeto neoliberal. *A priori*, tais elementos colocam a política educacional enquanto demanda popular e resposta do Estado. Todavia, é preciso analisar as disputas que compõem o Estado e que permeiam as políticas educacionais, ou seja, tratar a essência e o fenômeno como unidades dialéticas. Nesse sentido, podemos entender que esses elementos correspondem a movimentos de resistência de grupos que pressionam a sociedade política. Na totalidade, resultam como mecanismos de conciliação que, até aqui, foram usados para consolidar o projeto hegemônico de sociabilidade neoliberal na política baiana. O governo estadual ampliou a adoção do gerencialismo e se aproximou cada vez mais da lógica que orienta o modelo de educação defendido pela reforma do EM, abrindo espaço para sua implementação na Bahia.

4.2 A PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE REFORMA DO EM NA BAHIA

As discussões sobre o NEM iniciaram na Bahia já em 2016. Segundo Santos (2021), as atividades envolvendo debates sobre a MP nº 746/2016 contavam com a participação da equipe técnica da Secretaria de educação, gestores escolares, além de estudantes e professores. Em 2017 foi constituído um GT para estudos internos e identificação de potencialidades (BAHIA, 2018) e, posteriormente, os encontros foram expandidos para os vinte e sete territórios de identidade, nos *Seminários Territoriais: Ensino Médio em Debate*, envolvendo ainda mais atores da rede de ensino (SANTOS, 2021). Os seminários foram “momento de escutatória e ampliação do diálogo sobre a Lei 13.415 nos Territórios de Identidade” (BAHIA, 2018, s.p.).

No encontro do GT Ensino Médio do Consed, em 2018, a secretaria de educação do Estado apresentou as iniciativas de flexibilização curricular na Bahia. Na apresentação, foi destacado que, no ano de 2017, vinte e sete escolas baianas de EM de Tempo Parcial implementaram uma nova arquitetura curricular. Dessas, quatorze eram Colégios da Polícia Militar, dez eram Centros Noturnos de Educação Básica, e três Complexos integrados de Educação (BAHIA, 2018). As matrizes curriculares estão dispostas na figura a seguir.

Figura 3 – Matrizes curriculares

Quais são essas Unidades Escolares ?

Colégios da Polícia Militar (14 UEE)	Centros Noturnos de Educação (10 UEE)	Complexos Integrados de Educação (03 UEE)
<ul style="list-style-type: none"> • 4 Matrizes Curriculares com 4 Itinerários Formativos Fixos, nas trajetórias propedêuticas das 04 Áreas de Conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Matriz Curricular com Itinerário Formativo Composto, integrando dimensões específicas ao trabalho pedagógico com o estudante do ensino médio noturno, como Empreendedorismo, Mundo do Trabalho e Projetos de Intervenção Social 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Matriz Curricular com Itinerário Formativo Composto, integrando dimensões do trabalho pedagógico construído com a UFSB, como as Estações dos Saberes

www.educacao.ba.gov.br

Fonte: Bahia (2018 p. 3).

Ainda segundo o documento, as experiências foram realizadas nessas unidades, pois

Os CENEB estavam na reformulação do EM Noturno desde 2015. Os CIE foram criados em 2016 com proposta pedagógica inovadora. Os CPM apresentaram proposta de construção de itinerários ainda na vigência da MP 746; Equipes gestoras coesas nos CENEB, presença da universidade nos CIE e de equipes multidisciplinares nos CPM; Atores das UEE foram protagonistas e imprimiram ritmo ao processo (BAHIA, 2018a s. p.).

Segundo o *Relatório Anual de Monitoramento das Ações* da Secretaria da Educação do Estado da Bahia no Plano Estadual de Educação - PEE (BAHIA, 2019c, p.76), nessas unidades escolares, a estratégia para abordar os conteúdos e atividades referente à dimensão mundo do trabalho, a partir da implementação da flexibilização curricular, materializam-se “no Projeto de Vida, como no caso dos Colégios da Polícia Militar, ou ao empreendedorismo, como no caso dos Centros Noturnos de Educação – CENEB da EJA”. É interessante destacar que, nesse período, já existiam outras experiências que aproximavam a gestão da educação estadual à

lógica que guia a formulação da reforma do EM, como por exemplo, o lançamento do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Empreende Bahia. Foi no CEEP Empreende Bahia que as turmas de curso técnico de nível médio em administração foram abertas. Segundo o relatório, o curso tem a ênfase na “formação de empreendedores, baseado na experiência da Escola de Formação Gerencial (EFG), que é vinculada ao Sebrae/BA” (BAHIA, 2019c, p. 167).

Para a oferta de diferentes cursos, foram estabelecidas parcerias com instituições ligadas ao governo e outras de interesse privado. Além do Sebrae, para o curso de Administração, o Bahia Pesca tornou-se parceiro para desenvolvimento do curso de Aquicultura, em Santo Amaro, e o Instituto Aliança para o mesmo curso de Aquicultura, em Prado, Arataca, Wagner, Medeiros Neto e Ipiauí; o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX e a Secretaria de Desenvolvimento Rural do Estado apoiaram cursos técnicos em Agroecologia (BAHIA, 2019c).

Nesse mesmo ano, o relatório destacou o estabelecimento de diferentes parcerias para formação docente para a Educação Profissional, em sua maioria instituições de interesse privado.

As formações foram realizadas em parceria com o **Instituto Aliança**, nas disciplinas Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, e com o **Instituto Alana, parceiro da organização internacional Ashoka**, para implantação do Projeto Escolas Transformadoras. [...] Por meio do Programa Escolas Transformadoras, idealizado pela instituição internacional **Ashoka, parceira do Instituto Alana**, no Brasil, a SEC promoveu a formação de Professores. [...] a formação estabelece a integração entre o currículo escolar com as características empreendedoras dos estudantes, associadas aos seus aspectos socioemocionais.

Para o atendimento à estratégia 15.7, foi ofertada capacitação para 24.354 professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino no curso de formação continuada, na modalidade de educação a distância, para o Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais, através de contratos firmados com a **Universidade Federal da Bahia - UFBA e o Instituto Paramitas**, com abrangência em todo o estado. O referido curso teve como objetivo o aperfeiçoamento e aproximação do vínculo entre a prática pedagógica e a utilização das tecnologias da informação e da comunicação aplicadas ao contexto escolar e suas implicações no processo ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento (BAHIA, 2018b, p. 222)

Sobre a implementação do NEM na rede estadual da Bahia, em 2018, mais três etapas de produção da política foram realizadas: a “escuta inspiracional”, a realização de cinquenta e quatro seminários territoriais e a chamada pública para “construção de novas arquiteturas curriculares com sessenta e três novas escolas” (BAHIA, 2018b, s.p.). Naquele momento, o interesse na flexibilização curricular, segundo o documento, visava: ao desenvolvimento da Proficiência Leitora e Escritora; à ampliação de experiências com Arte e Cultura, Pesquisa e

Intervenção Social; além da Articulação Comunitária, Empoderamento estudantil; enfoque na aprendizagem de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemáticas (STEAM) - Vinculação com Arranjos Produtivos Locais (APL).

Outro movimento que aconteceu foi a adesão, por parte da secretaria de Educação e de quinhentas e sessenta e cinco escolas estaduais, ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (SANTOS, 2021). O programa representou a transferência direta de recursos da União para as unidades executoras das escolas para desenvolvimento de ações de implementação do NEM, através da elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo, que contemple a BNCC (BRASIL, 2018e). O CEE/BA destacou o convênio como uma questão sensível, que representou o início da implementação da BNCC, aprovada pelo CNE no final de 2018, mas ainda não regulamentada no estado: “Esta experiência precisa ser também acompanhada para se avaliar os resultados e os mesmos devem ser aproveitados para a composição das Diretrizes”(BAHIA, 2020b, p. 03).

Nesse cenário, as escolas defrontaram-se com a necessidade de encontrar soluções para problemas estruturais da educação pública e do EM, e ao mesmo tempo desenhar e implementar o novo modelo curricular. Em um estudo desenvolvido em nosso grupo de pesquisa, Mello, Pereira e Machado (2020, p. 6), indicam como principais problemas para as escolas piloto: a estrutura física inadequada das unidades; a redução de carga horária de algumas disciplinas e o aumento de turmas para professores, “o que revela uma premissa de precarização do trabalho docente como indício de precarização do trabalho educacional enquanto elemento intrínseco ao Novo Ensino Médio”. Ainda, sobretudo a ausência de respostas aos principais desafios históricos do EM, o que se constitui como uma contradição, e foi interpretado pelos autores como um indício de que as demandas para avanço do EM não encontram respostas na reforma até o momento (MELLO; PEREIRA; MACHADO, 2020).

Na esteira das ações voltadas para a formação docente, no ano de 2019, a secretaria de educação estadual realizou um encontro de gestores e educadores para discussão da implementação (SANTOS, 2021). Nesse período, deu continuidade ao processo de escuta de estudantes, professores e das comunidades escolares (BAHIA, 2020c). Sobre essas ações, o relatório do CEE/BA indica que a participação de professores, alunos e comunidades no processo de discussão e apropriação da BNCC e suas implicações foi reduzida, devido à programação aligeirada e, por esse motivo, o mesmo relatório indica que “a efetividade do novo currículo será baixa, sem a apropriação pelo conjunto dos atores da escola (BAHIA, 2020a, p. 03). A reduzida participação da sociedade no processo contrapõe-se à proposta de alinhamento

das políticas educacionais baianas a identidades e territorialidades, excluindo do debate biografias, construções identitárias coletivas, entre outros elementos.

Ainda em 2019, foi publicada a versão preliminar do *Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio* na Rede Pública de Ensino da Bahia, que gerou insatisfação: “Essa primeira versão gerou desconforto (exclusão de Química e Sociologia do currículo escolar) por conta da publicização da nova organização curricular do NEM para as escolas-piloto, que iniciariam o processo de implementação em 2020, com a primeira série do EM” (SANTOS, 2021, p. 57).

Figura 4 – Quadro da matriz curricular para o EM na Bahia (2019)

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

Fonte: Bahia (2019a, p. 9).

O documento apresentou, como diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2020, os Direitos Humanos como princípio norteador, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, e a sustentabilidade ambiental como meta universal. Na fundamentação teórica, é defendido o acesso aos saberes clássicos:

É indispensável que a escola promova e incentive o domínio do conhecimento (ora concentrado nas classes dominantes) a todos os estudantes baianos” e o currículo como uma construção histórica e social e “como ferramenta

importante das lutas pela transformação social e coloca-se a serviço da conscientização política das massas (BAHIA, 2019a, p. 8).

A leitura revela uma forte base da Pedagogia Histórico-Crítica e freiriana, com ressalvas ao currículo pautado em competências e habilidades, orientação para recontextualização de objetos de conhecimento, habilidades e competências a partir de Temas Geradores. No entanto, no mesmo documento é admitida a disponibilização de Unidades Curriculares na modalidade a distância (EaD), de modo a completar a carga horária de 400 horas anuais destinadas à flexibilização curricular, inclusive prevendo o desenvolvimento de unidades curriculares eletivas elaboradas por parceiros da rede de educação.

Figura 5 - Quadro da matriz de flexibilização curricular para o EM na Bahia (2019)

MATRIZ RELATIVA À FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR								
Obrigatórias	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Intervenção Social (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual (EaD)	1	40	1	40	1	40	120
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva I	Autoria da escola	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II	Autoria da escola	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva III EaD	Autoria do parceiro	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		13	520	13	520	13	520	1.560

Fonte: Bahia (2019a, p. 14).

A possibilidade da EaD e a flexibilização curricular a ser desenvolvida em outro espaço evidencia distanciamento de uma proposta formativa processual e integrada. Outra contradição contida no documento refere-se à citação do empreendedorismo como eixo estruturante da parte flexível do currículo, mas não explora ou explana sua concepção para a rede estadual da Bahia. A formação da sociabilidade empreendedora está na contramão da Pedagogia Histórico-Crítica declarada no documento. Por fim, ainda analisando a versão preliminar do *Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio* na Rede Pública de Ensino da Bahia, encontramos o cronograma de implementação do NEM, diposto na página seguinte.

Figura 6 – Cronograma de implementação do NEM na Bahia

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

Fonte: Bahia (2019a, p. 4-5).

No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação da Bahia posicionou-se de forma crítica em relação ao estabelecido na lei nº 13.415, através do Parecer nº 327/2019, no qual denunciou:

- a) redução da carga horária destinada à formação geral de 2.400 horas previstas na Resolução CNE/CEB nº. 2 de 30 de janeiro de 2012 – i. II, Art. 14, para 1.800 horas previstas na Resolução CNE/CEB nº. 3 de 21 de novembro de 2018 – §3º, Art. 11);
- b) flexibilização da carga horária interna à escola, para se incluir o pretense reconhecimento de cursos fora dela;
- c) reformatação do currículo do ensino médio para a tradição que combina formação geral e aquela com pretensão profissionalizante;
- d) abrandamento das exigências formais para a carreira docente, por meio do lastro do notório saber, mesmo que tão somente para o itinerário da formação profissional;
- e) inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, para contar na redução de tempo escolar da formação;
- f) definição somente de dois componentes curriculares com natureza de disciplina formal (Português e Matemática);
- g) redução de importância ao tratamento disciplinar – no conjunto das áreas de conhecimento – no modo como dispõe o §2º do Art. 35-A da LDB, com destaque para educação física, arte, sociologia e filosofia e a condição da sua composição curricular como campo de “estudos e práticas”;
- h) a ênfase à língua inglesa como foco para as aprendizagens de língua estrangeira, desde o sexto ano do ensino fundamental, minimizando (ou tornando secundária) o reforço à construção da identidade latino-americana a partir da escola, em que a língua espanhola é o seu veículo básico (BAHIA, 2019d).

As críticas do CEE/BA representaram um eco daquilo que a comunidade escolar e os pesquisadores já denunciavam em relação à reforma e seu caráter gerencialista. É interessante destacar que, no mesmo período, o então secretário de educação da Bahia, Jerônimo Rodrigues,

publicou a Portaria 770/2019, que representa uma chamada pública para que Organizações Sociais (OS) manifestassem o interesse em firmar parceria com o governo do Estado na gestão administrativa das escolas públicas (BAHIA, 2019e). A decisão foi veementemente criticada pela comunidade escolar e, até o momento, as parcerias não avançaram para a gestão das unidades escolares. Segundo Takemoto (2019, s.p.), a justificativa da secretaria de Educação estadual para tal ação seria a de criar as condições para que a equipe pedagógica possa dedicar mais tempo ao trabalho pedagógico, “melhorando os indicadores e a qualidade da formação dos alunos e alunas”. Consideramos que o recebimento do apoio técnico, das diretrizes e do financiamento para a implementação do NEM nas escolas representou um argumento do governo para tal ação, que implicaria na ampliação da privatização da gestão da educação a partir da implementação da flexibilização curricular em contratos com OS.

A versão final do *Documento Orientador para o Novo Ensino Médio na Bahia* foi publicada na Jornada Pedagógica de 2020. A versão final apresentou algumas mudanças em relação a versão preliminar: alteração do cronograma de elaboração do *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB); diminuição da carga horária de História e Geografia para inclusão de Física e Sociologia; retirada das Unidades Curriculares na modalidade de estudos orientados (OE) para o ano de 2020; e retirada de Projeto de Intervenção Social, com ampliação de uma hora semanal no componente produção e interpretação textual; inclusão de orientações específicas para o EM noturno; e maior detalhamento em relação às Unidades Curriculares do Núcleo Comuns (BAHIA, 2019f).

É possível verificar que, a partir de 2019, a Secretaria Estadual de Educação ampliou as parcerias com instituições privadas nas diversas frentes de implementação da reforma do EM: formação de professores e gestores; oferta de itinerários formativos e estágios; ampliação de espaços educacionais, laboratórios, etc. Como exemplo, podemos citar o diálogo da SEC-BA com a ITAÚ BBA, destinado ao desenvolvimento de ações voltadas para o EM em articulação com a Educação Profissional e Tecnológica na Rede Estadual de Educação (BAHIA, 2019g), o convênio de cooperação técnica para formação dos professores a ser firmado com a Fundação Ocidentente (BAHIA NOTÍCIAS, 2021), além de parceria com a Fundação Lemann para desenvolvimento de projetos voltados à melhoria do ensino e da aprendizagem na rede estadual de ensino (BAHIA, 2019h). Tais parcerias oficializam a entrada de atores de interesse privado, inclusive agentes do mercado na definição da política do EM a partir do órgão central, conforme apresentamos com mais detalhes no próximo capítulo. Nesse sentido, a professora Monica Silva (2021, p. 09) indica que as experiências de implementação da reforma dos diferentes Estados brasileiros são muito próximas:

As primeiras iniciativas da reforma indicam semelhanças entre as diferentes redes estaduais, dentre elas a diminuição da carga horária de disciplinas, sobretudo Filosofia e Sociologia, e a inclusão de temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, além da realização de parcerias com fundações e associações do terceiro setor como Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna.

No ano seguinte, as consequências da Pandemia da COVID 19 impactaram todas as dimensões da sociedade e, na educação, a necessidade do isolamento social determinou a suspensão das aulas presenciais. Em relação à política para reforma do EM, houve a necessidade de alteração do cronograma de implementação, com adiamento nas escolas piloto.

Percebemos que no ano de 2020, as escolas-piloto interromperam suas discussões pedagógicas e institucionais em função das ressonâncias da pandemia e das indefinições por parte da SEC/BA e do GOV/BA sobre os procedimentos a serem adotados naquele período de tempo com vistas a diminuir os impactos nas relações de aprendizagem dos estudantes baianos (SANTOS, 2021, p. 108).

Na alteração do cronograma, o CEE/BA estabeleceu que a aprovação do currículo referencial do EM deveria acontecer em 2021 e, baseados nesse documento, nos anos de 2022 a 2024, as unidades escolares deveriam apresentar as matrizes curriculares para os três anos do EM (BAHIA, 2021d). Ocorre que, no ano de 2021, o cenário pandêmico persistia e se estabeleceu na rede o ensino remoto (BAHIA, s.d.c). Ainda assim, as escolas piloto precisaram seguir o cronograma de implantação da reforma, aplicando a nova arquitetura curricular no *continuum* pedagógico.

Foi no contexto da pandemia que as parcerias com instituições de interesse privado se multiplicaram, com estratégias de educação digital ancoradas na privatização (MELLO; SANTOS, PEREIRA, 2022): a Fundação Telefônica Vivo participou da formação de professores das escolas piloto do componente projeto de vida (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, s.d.a); A Fundação Getúlio Vargas e o Itaú Cultural dialogaram sobre conectividade e “novas formas de ensinar que vão além das salas de aula” (BAHIA, 2021e). Tais parcerias não foram formalizadas institucionalmente com contratos oficiais. Buscamos os instrumentos legais de formalização das parcerias no portal da Secretaria de Educação, no Tribunal de Contas do Estado e solicitamos à Ouvidoria Geral do Estado, mas nenhum documento sobre parcerias com as instituições citadas foi encontrado ou fornecido.

A partir da nossa investigação, entendemos que essas parcerias são imprecisas na formalização, ou seja, oficiosas, e se concretizam nas ações pedagógicas da atuação do parceiro privado na educação pública. A divulgação das parcerias acontece em websites oficiais das

instituições, conforme apresentamos ao longo desta pesquisa. No caso da Secretaria Estadual de Educação, é possível localizá-las através de notas e notícias, ou mesmo convites e divulgação de formações para professores, coordenadores e gestores. Nos websites das instituições parceiras, é possível identificar as parcerias divulgadas como notícias e propagandas, além de documentos que apresentam a proposta ou as ações realizadas.

A Secretaria de Educação da Bahia não reconhece a participação dessas instituições na elaboração e formulação da reforma. Em resposta à manifestação sob nº 2739660 que fizemos junto à Ouvidoria do Estado, a SEC informou que: “a instituição que participou da formulação e da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia foi a Secretária da Educação do Estado da Bahia, não houve outras instituições” (Anexo B). Ainda segundo a resposta, apenas uma instituição foi contratada para prestação de serviço de aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, a Fundação Getulio Vargas (FGV). O contrato, cujo o valor global é de R\$ 12.860.178, 25 (doze milhões, oitocentos e sessenta mil cento e setenta e oito reais e vinte e cinco centavos), tem como objeto:

a Contratação de instituição brasileira incumbida regimental ou estatutariamente da da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Ensino Médio, por meio da realização da formação continuada de profissionais da educação da rede estadual pública de Educação Básica, etapa do Ensino Médio e representantes de entidades vinculadas à educação (CONTRATO No 178/2022, anexo à resposta a Manifestação sob nº 2739660 – ANEXO B).

O prazo de vigência do contrato é contado da data da sua assinatura até 30 de abril de 2023. Um dos resultados do contrato foi a produção do *Documento Curricular Referencial da Bahia*. No ano de 2021, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia realizou uma Consulta Pública do DCRB – etapa Ensino Médio, voltada às comunidades escolares e à sociedade civil em geral, com o objetivo de aperfeiçoar o documento. Em 2022, a versão final do documento foi publicada com o objetivo de orientar os referenciais curriculares de redes e sistemas, além de Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares.

A análise do documento revela, assim como o *Documento Orientador para o Novo Ensino Médio na Bahia*, uma concepção de educação crítica, distanciando-se, nesse aspecto, da BNCC, em um movimento que busca contextualizar a proposta ao cenário baiano. Sua construção remete ao diálogo com a comunidade escolar e materializa-se como diretrizes, ao incluir a autonomia e identidade de municípios e instituições escolares para elaboração dos seus currículos. Os princípios gerais que orientam o DCRB foram constituídos a partir dos princípios

do Plano Estadual da Bahia e envolvem democratização de acesso e gestão da educação, diversidade e pluralismo de ideias, além do enfrentamento às desigualdades sociais e busca pela ampliação da qualidade da educação. Nos princípios específicos, o documento apresenta as pistas do posicionamento teórico a respeito do projeto de vida, que é citado como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional dos/as estudantes” (BAHIA, 2022c, p. 52).

Sobre o empreendedorismo enquanto Eixo Estruturante, o documento cita que “tem como ênfase expandir a capacidade dos/as estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais, sociais e ou produtivos, articulados ao seu projeto de vida” (BAHIA, 2022c, p. 255). O documento propõe a problematização junto aos estudantes do empreendedorismo, com a precarização do trabalho no componente obrigatório *trabalhar por quê?*, ligado ao itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Mais à frente, quando trata do componente curricular *Desafios e Oportunidades*, o Empreendedorismo aparece como projeto pessoal, como “forma de empoderamento, satisfação pessoal e visibilidade” (BAHIA, 2022c, p.366), mostrando uma aproximação com a TCH de base neoliberal.

Assim, é possível afirmar que o documento, em um movimento dialético, apresenta contradições que precisam ser consideradas. Em nossa pesquisa, tais contradições remetem novamente à busca de construção de consentimentos por parte do governo para a implementação da reforma neoliberal na rede estadual da Bahia, mas também podem indicar a possibilidade de persuasão e de resistência à reprodução social a partir da função dialética da educação.

A partir do exposto, é possível identificar diferentes movimentos da rede estadual no sentido de implementar a reforma do EM. Nesses movimentos, também identificamos alguns dos atores que compõem a arena desta política. Na arena, a atuação na consulta pública, como busca de consensos, na divulgação, na formação de professores, coordenadores e gestores e na produção de material permitem a consolidação e a difusão de um discurso hegemônico de transformação do ensino a partir da implementação da reforma, ainda que a realidade concreta aponte para a permanência de problemas estruturais. O mesmo ocorre pela apresentação dos *modelos de sucesso*, que tenta afastar a essência da aparência, ao difundir a ideia de que, se unidades escolares de referência viabilizam a implementação da flexibilização curricular, demais unidades também podem viabilizar, desde que sigam o modelo. Ocorre que as unidades são de referência justamente por contarem com estrutura física, de pessoal e de volume de recursos diferenciadas em relação às demais escolas da rede estadual.

A adesão em massa ao *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio*, por sua vez, remete para as estratégias de controle características das políticas neoliberais, que condicionam a liberação de recursos à execução de ações de indução nos sistemas de ensino e unidades escolares, pressionados pelas condições de precariedade e escassez nas quais precisam desenvolver a gestão da educação. A análise da mediação evidencia que a imposição da condicionalidade, como um mecanismo de dominação, resulta na diminuição de disputas e construção de consensos. Ainda que se percebam movimentos de tensão, é preciso analisar a implementação da política no contexto da Bahia tendo em conta a totalidade na qual ela se materializa, ou seja, contém em si a estrutura capitalista e participa da sua produção. Por isso tem o papel de consenso quando legitima ideias, valores e crenças da classe dominante, mantendo as condições de permanência da dominação.

Ainda analisando o contexto de produção da política na Bahia, destacamos o período de pandemia, no qual a ação do Estado se faz mais urgente, e se percebe que o cenário foi propício para normalização de situações de exceção e para a redução de disputas em relação à implementação de políticas educacionais, entre elas a reforma do EM, assim como para inclusão de novos atores e interesses na arena, conforme se apresenta no capítulo a seguir.

4.3 PARA ALÉM DO CONTEXTO: CONTRADIÇÕES, INDUÇÕES E MEDIAÇÕES

Ao situar a reforma do NEM na Bahia a partir do contexto político-ideológico, na imediatez do que se apresentou até aqui, a princípio, entendemos que se tratava de um cenário de antecipação da reforma, o qual representaria uma contradição, considerando o discurso de garantia e ampliação de direitos sociais assumido pelo governo. Nesse sentido, algumas considerações precisam ser apresentadas. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) indicam o caminho para que possamos compreender e intervir criticamente nos movimentos de reformas educacionais atuais: “é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças”. A autora destaca, ainda, que as ambiguidades, contradições e omissões contidas nas intenções políticas podem representar oportunidades de debates na sua implementação.

Considerando as recomendações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para investigar a reforma do EM na Bahia inicialmente, cabe destacar o que afirma Borduchi (2021, p. 154):

Os governos petistas construíram suas políticas educacionais baseando-se na contemporização entre os representantes dos trabalhadores da educação e

sindicatos, como também das frações da burguesia, o que permitiu que ocorressem avanços limitados quando se diz respeito ao ensino médio.

Essa contemporização tem seu nexos no neoliberalismo e na difusão da sua lógica, que alcança e penetra a sociedade ao ponto de se tornar senso comum. Santos (2023) indica que essa lógica, nas políticas educacionais, tem características reformistas, sendo difundida por organizações de interesse privado articuladas aos pressupostos da AGEE. Esse ponto pode explicar os mecanismos de persuasão que permeiam as políticas educacionais e que criam falsos consensos. Pereira e Santos (2019) destacam essa mesma contradição, a partir da análise das ações voltadas para a educação no plano de governo petista de 2018 a 2022 para o Estado da Bahia.

Embora o que foi escrito no programa de governo aponte para uma concepção educacional que avance na perspectiva do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, o dito e o feito, nos primeiros quatro meses do Governo Estadual, expressam uma concepção hegemônica de política educacional que tem perpassado governos de distintas colorações partidárias em âmbito local e nacional e que são formuladas sob a égide dos pressupostos e narrativas consoantes à Nova Gestão Pública (PEREIRA; SANTOS, 2019, p. 92).

Ocorre que, considerando os pontos em disputa, é preciso atentar para os mecanismos de indução de políticas neoliberais frente a alguns movimentos de resistência, a exemplo daqueles que se posicionaram contra o fechamento e militarização de escolas. Nesse sentido, retomamos o nexos das políticas educacionais e da agenda global para educação. Segundo Silva (2002), há forças aparentemente ocultas que definem as políticas educacionais e quais são a origem, o objetivo e a identidade delas. Tais forças utilizam a intervenção e o consentimento, “dois pilares das mediações que se imbricam mutuamente, trazem à tona o diferenciador em relação às tradicionais formas de ocupação política dos países periféricos pelos capitalistas desenvolvidos: a subscrição e a disposição dos governos” (SILVA, 2002, p. 155). A subscrição ocorre pela criação de regras definidas pelas políticas de crédito das agências internacionais, a partir das quais governos federais e estaduais submetem-se, permitindo uma intervenção sistemática e direta nas políticas locais.

Nesse sentido, Silva Sousa (2018, p. 9) indica que, nas relações entre a União e demais entes federados, nas duas últimas décadas, “houve a manutenção da força política do governo federal em relação aos estados e municípios, confirmando que o Brasil manteve sua trajetória dependente em termos de centralização das decisões políticas na figura do governo central”. No caso da Bahia, essa submissão é verificada no alinhamento do Plano Estadual de Educação àquele nacional, que estabeleceu como forma de superação dos baixos indicadores

educacionais para o EM, por exemplo, a articulação com os programas federais Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o ProEMI; assim como na ampla adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e submissão às suas condicionalidades para recebimento de recursos. Além da adesão aos programas federais, o governo estadual investiu na adoção de estratégias gerencialistas, na tentativa de reverter os resultados insatisfatórios:

O foco da política educacional da gestão de Rui Costa é o aumento dos índices educacionais, em especial do IDEB. Para tanto, ele lança mão de estratégias de controle do planejamento das atividades pedagógicas cerceando a autonomia dos professores e associando gratificações salariais ao desempenho do estudante. A responsabilização de professores e gestores sobre o insucesso nas avaliações externas acaba por impor uma gestão escolar gerencialista, totalmente contraditória com a noção de gestão democrática defendida nos documentos norteadores da política educacional do governo do estado (PEREIRA; SANTOS, 2019, p. 91-92).

O alinhamento do Programa Educar para Transformar com a proposição do Plano de Governo de Dilma Rousseff, cujo lema era *Pátria educadora*, e com o Movimento Todos Pela Educação (PEREIRA; SANTOS, 2019), ratifica a centralidade da União, submetida aos interesses do capital e à influência da AGEE na definição da política. Em relação ao NEM, segundo Teixeira (2021), na análise de documentos e orientações tramitadas internamente entre instituições do Sistema de Educação Estadual Baiano, a subordinação da política baiana pode ser verificada da mesma forma. Ainda que seja possível identificar os movimentos de contextualização do currículo guiado pela pluralidade dos Territórios de Identidade, não foi possível construir uma política com autonomia.

[A análise do currículo] Permite concluir que os órgãos educacionais no estado, mesmo declarando não abdicar do seu posicionamento político, vem dando encaminhamento normal aos passos de normatização e implementação da Base etapa do Novo Ensino Médio no contexto baiano (TEIXEIRA, 2021, p. 95).

Silva Sousa (2018, p. 10) destaca que não há constrangimento na proposição do governo federal em relação às suas políticas educacionais e na imposição dessas a estados e municípios, “tornando os entes federados dependentes das propostas constituídas nas normativas legais”. A partir de então, entendemos as conciliações e contradições que a regulação da NEM na Bahia apresenta em relação à proposta federal. Shiroma, Campos e Garcia (2005) reiteram que as disputas impregnadas nos textos extrapolam o campo conceitual, revelando as condições e intenções políticas que marcaram sua produção e os interesses litigantes envolvidos.

À vista disso, verificamos que o DCRB contemplou a implementação dos itinerários formativos destacando sua imposição legal: “[...] ratificar que na relação institucional

educacional, dentro do regime de colaboração entre União, Estados, DF e municípios, faz-se necessário atender ao que é estabelecido pelas normativas e legislações educacionais nacionais vigentes” (BAHIA, 2021f, p. 16). Ao mesmo tempo, apresenta interpretações da normativa nacional com críticas abertas às políticas educacionais neoliberais, e propõe uma formação crítica e emancipatória para o jovem baiano, na defesa de uma política territorial, um projeto de sociedade menos excludente, que toma por base “[...] um referencial curricular que [...] se proponha a aproximações aos referenciais teóricos filosóficos, metodológicos e pedagógicos, tendo a base sócio-histórica, como um pilar fundante” (BAHIA, 2021f, p. 17). Lady Daiana Silva (2022, p. 30) resume da seguinte forma:

Nesse movimento, tensiona-se o jogo político que tenta direcionar a educação baiana para a formação crítica, emancipada, visando à transformação social, e, ao mesmo tempo, utiliza as referências das normativas nacionais que propõem competências e habilidades para a formação do protagonismo juvenil.

Na materialidade da política do NEM na Bahia, outras contradições emergem. A estrutura curricular do EM compreende a Formação Geral Básica, composta por competências e habilidades definidas nas áreas do conhecimento da BNCC, além da Parte Diversificada, que contempla os Itinerários Formativos. Os Itinerários Formativos defendem a participação dos estudantes, de modo a favorecer uma formação vinculada ao projeto de vida deles, e se organizam em quatro eixos: investigação científica, processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo (BAHIA, 2022d). Este último eixo está relacionado à mobilização de conhecimentos de diferentes áreas, com a finalidade de possibilitar a organização de “variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BAHIA, 2022d). Em contrapartida, um dos princípios orientadores do currículo é o trabalho como princípio educativo, concebido a partir da dimensão ontológica do trabalho (BAHIA, 2022d). Sobre isso, Santos (2023, p. 178-179) indica combinação de elementos conflitantes:

Percebemos, contudo, um hibridismo conceitual na proposta baiana, considerando a presença de menções relativas às concepções oriundas de formulações do campo crítico no desenho do seu currículo, tais como omnilateralidade ou trabalho como princípio educativo. Por outro lado, o empreendedorismo ganha destaque no currículo, o que reforça que o trabalho é percebido sob um ponto de vista restrito e articulado aos interesses do mercado.

No currículo do Ensino Médio regular da Bahia, o Projeto de Vida é apresentado como um componente curricular central, e está vinculado ao desenvolvimento de competências

socioemocionais (SANTOS, 2023). Assim como o Empreendedorismo, o Projeto de vida tem uma dimensão individual do percurso formativo, contrapondo-se às proposições dos Eixos integradores e da territorialidade, cabíveis apenas em uma perspectiva de coletividade. Essa dimensão carrega o valor neoliberal da sociabilidade individual (HARVEY, 2014) das relações de concorrência que permeiam as relações sociais. Em relação à Educação integral, seus pressupostos conflitam-se da mesma forma:

Os pressupostos que fundamentam a educação integral em tempo integral na Bahia, por exemplo, entrelaçam elementos que compõem o pragmatismo e o individualismo presentes na pedagogia das competências com uma perspectiva de formação omnilateral, que parte do trabalho como princípio educativo (SANTOS, 2023, p. 156).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) explica que a adoção cada vez mais comum das expressões como individualismo, escolha, autonomia, entre outras, é uma marca da impregnação da ideologia do gerencialismo na educação, assim como “a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial”.

Em relação à participação de diferentes atores na arena de formulação e implementação de políticas, como dito anteriormente, é possível perceber um avanço das instituições de interesse privado, especialmente a partir do período de pandemia. Por outro lado, é preciso reconhecer os movimentos que indicam disputas na implementação do NEM na Bahia, tal como a participação dos profissionais da educação na formulação da proposta curricular. Segundo Felipe (2021, p. 110), a participação de diretores, vice-diretores, coordenação pedagógica e professores da rede estadual baiana, além dos debates feitos nos Encontros Estaduais, resultaram em modificações da versão preliminar do referencial curricular para a versão final, ambas distantes de uma “simples transposição do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio apresentado pelo MEC e das DCNEM”. O autor destaca:

A análise da implementação do NEM na Rede de Ensino Baiana, tendo o Documento Orientador como principal elemento de apoio, nos permite afirmar que o próprio processo de implementação representa uma produção da escola que está se processando, na qual podemos observar avanços, recuos, disputas de hegemonia, interesses divergentes, visões distintas da sociedade, do fazer educativo e a presença de referenciais teóricos também distintos, por vezes, contraditórios (FELIPE, 2021, p. 210).

As recomendações dos documentos de política são traduzidos, interpretados e adaptados nos seus contextos de implementação, sujeitos às “vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433). As diretrizes e normas sobre o NEM na Bahia não

encerram em si o sentido da política. Nesse sentido, sua difusão e experiências nos contextos da prática geram interpretações, recriações, contextualizações e disputas.

Historicizar a produção da política do NEM na Bahia possibilita apresentar as condições concretas de sua formulação e implementação, ao passo que se evidenciam as contradições que, segundo Cury (2000), marcam o caráter da própria educação, das suas possibilidades e limites, expressos nos documentos e na política em si. Nesse sentido, ao contextualizar a política de reforma do EM, é preciso conectá-la à totalidade, compreendendo como o neoliberalismo se efetiva na prática. Dardot e Laval (2016) indicam que, para tal, é preciso interrogar como as forças coletivas e as oligarquias implementam seu programa amparado pelo Estado, já que o neoliberalismo não pode ser resumido à mercadorização globalizada ou à financeirização anônima, desvinculadas de um projeto de classe. Nesse sentido, os autores indicam que esse projeto é representado por rostos e nomes. São os nomes que integram a arena da política do EM e as suas estratégias de implementação do projeto neoliberal na política de reforma do EM da Bahia, analisados no próximo capítulo.

5 A ARENA DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA DA REFORMA NA BAHIA

A reforma do EM assumiu arranjos específicos em cada Estado, conforme afirmamos na seção três. Assim, também em cada Estado, um conjunto de atores disputa espaço e interesses, utilizando sua influência para participar da política conforme as características e tendências da arena. O contexto político de cada Estado e sua estabilidade ou permeabilidade em relação à influência reflete no modo como cada ator atuou, no sentido de orientar ou constranger escolhas, ter maior ou menor acesso a bens, repercutindo em alianças e conflitos estabelecidos e seus resultados na configuração da política.

Na Bahia, o avanço do gerencialismo e da privatização, assim como a subordinação da política educacional aos interesses e influência de instituições de interesse privado na educação pública, vem se ampliando e repercutindo diretamente na governança do órgão central, conforme afirmamos anteriormente. Em relação ao NEM, a repercussão dos discursos que difundiram a ideia de urgência da reforma, e positividade em relação ao seu propósito, tornou possível o alinhamento da agenda de diferentes atores, cujas naturezas e interesses, a princípio, parecem diversos. Torna-se relevante, então, conhecer os atores, suas intenções e influência na política do NEM na Bahia.

Assim, este capítulo tem por objetivos identificar os atores que compõem a arena de reformulação do EM. Para alcançá-lo, seguimos as recomendações de Gamboa (2003), no sentido de analisar os documentos produzidos como representação ou pistas para compreensão dos contextos sociais e culturais, assim como os significados do seu teor e os argumentos apresentados. Nesse percurso, buscamos evidências de objetivos anunciados ou velados, articulações e confrontos de projetos de sociedade, relações estabelecidas na sociedade e mediadas pelo Estado que influenciaram a reforma do EM na Bahia.

Como dito na introdução desta tese, a coleta de dados foi realizada na Secretaria Estadual de Educação da Bahia, no Fórum Estadual de Educação da Bahia e no Conselho Estadual de Educação da Bahia. A opção por essas três instituições baseia-se na importância de investigar a teia de comunicação e veículos organizacionais nos quais as ideias e as pessoas fabricam a política (SHIROMA, 2020). Essa opção respalda-se, ainda, na consideração dos papéis de cada uma dessas instituições frente ao afastamento da gestão democrática nas políticas educacionais, à ampliação da participação de atores de interesse privado em detrimento do protagonismo do Estado, e à difusão da NGP nas políticas educacionais.

A Secretaria Estadual de Educação é um espaço no qual interagem diferentes atores, que constroem uma teia de relações mediadas por interesses políticos e de mercado, assim como

resistências e recontextualização de políticas educacionais. A SEC-BA tem como finalidade promover a execução da política de educação do Estado, competindo, assim,

I - formular diretrizes e promover a definição e implantação de planos, programas, projetos e ações relativos à educação, no âmbito do Estado;

II - promover a formulação e o acompanhamento do Plano Estadual de Educação;

III - viabilizar a promoção de estudos e pesquisas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema educacional;

IV - fomentar articulação com outros órgãos ou instituições públicas e particulares, nacionais e internacionais, com vistas ao cumprimento de sua finalidade;

V - promover e fiscalizar o cumprimento das leis federais e estaduais relativas à educação, bem como das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;

VI - exercer outras atividades correlatas (BAHIA, 2004, grifos nossos).

No contexto de descentralização de ações e financiamento de políticas educacionais estabelecido com o Pacto Federativo, as secretarias de educação estaduais têm a responsabilidade de coordenar a implementação das políticas educacionais. Nessa relação, porém, o governo federal interfere na definição e operacionalização das políticas, pelo estabelecimento de diversos mecanismos de controle (AGUIAR, 2002). Em relação ao NEM, além da força da lei, consideramos que o financiamento figura como elemento de controle, especialmente considerando o cenário de cortes orçamentários e a crise pela qual atravessava o país no momento de aprovação da lei.

Nesse sentido, o primeiro passo da SEC-BA em relação à reforma foi a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Com essa adesão, a secretaria ficou obrigada a elaborar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, documento norteador para implantação da reforma nas redes estaduais e distrital de ensino (BAHIA, 2018d). Coube à SEC-BA, também, a elaboração dos currículos em articulação com a BNCC, a formação continuada para diretores, coordenadores pedagógicos e docentes; a articulação com parceiros locais; a mobilização da comunidade escolar para envolvimento na implantação do Novo Ensino Médio; e a revisão e adequação dos normativos estaduais (BAHIA, 2018d). Assim, o órgão central é responsável pela maior parte dos documentos produzidos para a política do NEM, além de informações relevantes disponíveis em seu website institucional.

O FEEBA é um órgão consultivo e foi instituído pelo executivo estadual via Portaria nº 692/2012, como resultado da reivindicação social pela ampliação dos espaços de participação da sociedade civil nas políticas educacionais. Seu objetivo é “coordenar, organizar, mobilizar órgãos, entidades e instituições para o acompanhamento dos trabalhos relativos ao

desenvolvimento das políticas públicas de educação, que contribuam para o aprimoramento do sistema estadual de ensino” (BAHIA, 2012). O fórum representa um espaço de diálogo entre as sociedades civil e política, com vistas a democratizar os processos de concepção, implementação e avaliação da Política Estadual de Educação; fortalecer a articulação entre os sistemas de ensino, inclusive com suporte técnico aos Municípios e Territórios de Identidade para a organização de seus Fóruns e de suas Conferências de Educação. Ele tem participado ativamente dos debates sobre as políticas públicas estaduais, especialmente nas conferências de Educação e na produção de documentos.

Já o CEEBA, criado em 1842, é o mais antigo conselho estadual de educação do país. Seu regimento indica que a finalidade da instituição é “disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, exercendo funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia” (BAHIA, 1999a). Assim, esse órgão exerce a função de articular a sociedade civil e a política na gestão democrática da educação. Sua composição é de vinte e quatro membros nomeados pelo governador do estado, escolhidos conforme orienta a lei nº 7308, de 02 de fevereiro de 1998, ou seja, brasileiros, residentes no estado, e com notório saber e experiência em educação (BAHIA, 1999b). O conselho está organizado em três câmaras: educação básica, profissional e educação superior; e três comissões: de avaliação, de direito educacional, e de jovens e adultos. Considerando a representatividade desse órgão, destacamos que os membros que o compõem, em sua maioria, são servidores de carreira da rede estadual de ensino, além de representantes de universidades federais e, em minoria, representantes de redes municipais. Em relação aos membros vinculados à rede estadual de ensino, aqueles de universidades estão em maior número, mas há membros vinculados à educação básica e ao sindicato de professores. Tal destaque é importante, quando consideramos que, ao longo das discussões que precederam a implementação da lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a), o CEEBA teve o relevante papel de apontar situações-problema, tensionar orientações e documentar o processo.

Para cada uma das instituições citadas, convidamos um representante para a entrevista. Através desse instrumento, os entrevistados puderam apresentar suas leituras a partir da própria participação na produção da política de reforma na Bahia, e colaborar para o aprofundamento dos pontos de interesse da pesquisa, além de indicar novos documentos a serem incluídos na análise.

Para atender a questão sobre qual a influência de cada ator na arena da reforma do EM na Bahia, a análise dos dados coletados foi organizada nas três subseções que compõem este

capítulo. A primeira apresenta o processo de coleta de informações na SEC-BA, FEEBA e CEEBA. A segunda subseção apresenta a rede de novos atores na reforma do EM na Bahia. A terceira subseção analisa os elementos em disputa nessa rede.

5.1 MAPEAMENTO DE ATORES E SUA INFLUÊNCIA NA DEFINIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Para identificar a influência de cada ator na arena dessa reforma, antes, foi necessário sistematizar em um mapeamento, com cada um dos atores, os dados que indicam sua participação nesse processo. Para tal sistematização, retomamos a ideia de que as disputas na arena educacional se estruturam em torno da formação do homem de um novo tipo, do distanciamento em relação à gestão democrática e seu princípio constitucional, e da disputa pelo financiamento público. O mapeamento foi feito ao passo que analisamos os documentos e as informações obtidos na SEC-BA, FEEBA e CEEBA. Apresentamos, a seguir, como ocorreu o processo de mapeamentos dos atores e a identificação de sua influência na reforma baiana.

5.1.1 Secretaria estadual de Educação

Buscamos, no portal da Secretaria de Educação, informações sobre o NEM na Bahia. No site, foi possível encontrar documentos oficiais, documentos orientadores, assim como notícias. O portal dispõe de informações institucionais organizadas por seções. Na seção da *Ouvidoria*, foi possível conhecer as orientações para solicitar informações via Lei de Acesso à Informação. Através da ouvidoria, solicitamos informações registradas na Demanda N° 2739660, de novembro de 2022 (Anexo B), e na Demanda N° 2755446, em janeiro de 2023 (Anexo A).

Na manifestação registrada junto à Ouvidoria do Estado sob n° 2739660 (Anexo B), requeremos acesso aos seguintes documentos relacionados à produção da política do NEM na Bahia: a) Relação nominal das instituições de interesse público e de interesse privado que participaram da formulação e da implementação do NEM da Bahia, do ano de 2017 até a presente data; b) Cópia dos contratos de convênio, prestação de serviço e/ou subvenções fiscais de instituições que estabeleceram relação com o governo do Estado na formulação e implementação do NEM público estadual na Bahia, do ano de 2017 até a presente data; c) Cópia dos documentos de normatização e de orientações para formulação e implementação do NEM

público na rede estadual de ensino da Bahia, a partir de 2017; e d) Execução dos recursos destinados à implementação do NEM na rede estadual da Bahia.

A resposta da ouvidoria do Estado à essa manifestação representa um excerto do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (BAHIA, 2019b), que indica parte do percurso de reformulação da política, na qual foram organizados o Comitê Institucional Consultivo e o Comitê Gestor de Avaliação e Acompanhamento da Implementação do NEM na Bahia. O Comitê Institucional Consultivo, com atribuição de acompanhar e avaliar o NEM no Estado, deveria ser instituído por membros a convite do secretário de educação. O documento não discrimina seus integrantes; também não foram encontradas informações sobre sua composição ou participação na reforma nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas. Já o Comitê Gestor, responsável pelas reuniões de acompanhamento e deliberações sobre a implementação do NEM, foi formado por grupos de trabalho no âmbito da Secretaria de Educação: GT de Currículo; GT de Formação; GT de Infraestrutura e Recursos Humanos; e o GT de Comunicação.

Como a resposta recebida foi insuficiente para as demandas da pesquisa, encaminhamos outra solicitação, registrada sob Manifestação 2755446 (Anexo A), solicitando novamente as informações. Como resposta, recebemos o mesmo excerto, acrescido de algumas respostas pontuais às questões apresentadas. Sobre as instituições de interesse público e de interesse privado que participaram da formulação e da implementação do NEM na rede estadual da Bahia, a resposta recebida recebi foi: “*A instituição que participou da formulação e da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia foi a Secretária da Educação do Estado da Bahia, não houveram outras instituições*” (ANEXO A, p. 08).

Sobre contratos de convênio, prestação de serviço e/ou subvenções fiscais de instituições que estabeleceram relação com o governo do Estado na formulação e implementação do NEM no Estado, a resposta indica que apenas uma instituição foi contratada, a FGV, como dito anteriormente. Sobre a execução dos recursos, a resposta indica que “*os recursos foram destinados diretamente para as escolas através do Programa Federal Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*” (ANEXO A, p. 08). Percebemos que a resposta não incluiu a descrição da execução dos recursos federais transferidos para o Estado.

Continuamos explorando o website institucional na busca de outras informações. Na seção sobre legislação e documentos, encontramos informações usando as palavras-chave *Novo Ensino Médio* e *reforma do Ensino Médio*. As informações estavam disponíveis em relatórios de monitoramento dos Planos Estaduais de Educação de 2018 a 2021. A análise dos documentos revelou que o relatório do ano de 2018 é o primeiro a citar o NEM, indicando a

participação da secretaria de educação em diálogos com a rede de ensino (CEEBA, 2018). A análise dos relatórios dos anos de 2019, 2020 e 2021 indica que o monitoramento não destacou nenhuma informação relevante sobre a formulação ou a implementação do NEM, tratando apenas do fluxo escolar, índices de matrícula, e reafirmou o protagonismo da secretaria na implementação de ações para NEM, especialmente com ações do Instituto Anísio Teixeira para formação docente.

No entanto, é interessante destacar que, nesse período, a secretaria de educação respondeu ao Relatório Auditoria de Acompanhamento das Licitações, Contratações Diretas e Contratos - processo TCE/009126/2020 (Anexo C),⁹ informando que, em 2020, no contexto pandêmico, para atender à política educacional do Estado da implementação da matriz do NEM e as necessidades formativas decorrentes dessa política, a Coordenação de Formação Continuada – SUPED/COFC implementou uma formação modular com o seguinte desenho:

Em parceria com diversas instituições e profissionais com experiência, capacidade e notório saber em diferentes temáticas, para professores, gestores e coordenadores escolares. (...). Foram ofertados 7 módulos:

- Projeto de Vida - Parceiro Fundação Vivo Telefônica
- Empreendedorismo - Parceria SEBRAE
- Avaliação - Fundação Vivo Telefônica
- Incorporação de Tics ao Planejamento Didático - Parceiro Fundação Vivo Telefônica
- Uso da Ferramenta Chatclass no WhatsApp – Parceria Chatclass
- Ensino Híbrido na Prática - Parceria Sincroniza Educação e Fundação Lemann
- Educando para Boas Práticas On-line – SaferNet (ANEXO C).

Buscamos maiores informações sobre tais parcerias no website da SEC-BA. Nas respostas às manifestações junto à Ouvidoria do Estado, a relação institucional com tais entidades não foi mencionada. Ainda no website institucional da SEC-BA, buscamos, na seção de licitações, contratos e convênios, documentos que oficializaram parcerias, convênios, dispensas, entre outros, mas nada foi encontrado em relação ao NEM. Buscamos por mais informações no Portal da Transparência Bahia¹⁰, por licitações, contratos, convênios e parcerias com as instituições retrocitadas, mas nada constava.

Na entrevista, a representante da SEC- BA indicou que muitas instituições que participaram da elaboração da proposta de reforma, especialmente em relação aos itinerários formativos, ofereceram parceria, e que o Consed também fez a intermediação e indicação de

⁹ Ofício nº 387/2021 da Secretaria de Educação do Estado da Bahia para o Tribunal de Contas do Estado da Bahia.

¹⁰ O Portal da Transparência pode ser acessado através do seguinte endereço: <http://www.transparencia.ba.gov.br/>.

diversas instituições, especialmente do período da pandemia, quando as equipes da secretaria estavam sobrecarregadas e sem conseguir dar respostas aos desafios daquele momento.

Na pandemia, as relações de trabalho foram modificadas. A questão do [ensino] remoto e as plataformas educacionais, materiais virtuais: muita coisa mudou do dia para noite, em um ano, praticamente. Então, as fundações chegaram “de sola” [...] com soluções mirabolantes e maravilhosas para resolver os problema na educação pública. [As fundações] estavam o tempo todo apoiando o Movimento Todos Pela Base, e com isso, [elas] têm todo tipo de produtos a serem vendidos para os Estados, ou doar em parceria ou, enfim, inicialmente como parceria, mas depois sempre tem a conta para pagar, né? (Representante da SEC-BA).

Ainda segundo a técnica da secretaria, durante a pandemia, a parceria com a Fundação Vivo Telefônica destacou-se por apresentar soluções que a secretaria de educação não tinha estrutura para dar conta. Finalizamos a coleta dos dados na SEC-BA com poucos documentos que apontam os atores da reforma. Para além do período de pandemia, a parceria indicada foi estabelecida com o Instituto Reúna:

A gente teve esse cuidado de não se envolver com Fundações. A única participação da fundação foi do Instituto Reúna, que fez uma leitura crítica do documento [Curricular de Referência da Bahia] depois que este já estava mais ou menos elaborado. Foi justamente o CONSED que encaminhou pra gente a solicitação para que o Instituto Reúna fizesse algumas leituras críticas do currículo do estado (Representante da SEC-BA).

Recorremos às notícias divulgadas no website e a informações divulgadas pelas instituições citadas na resposta ao Tribunal de Contas do Estado (TCE) e pela entrevistada, confirmando a participação de tais atores na reforma no EM baiano.

5.1.2 Fórum Estadual de Educação da Bahia

O website do FEEBA apresenta poucas informações em geral. Buscamos pelas atas das reuniões, mas elas não estavam disponíveis no portal institucional, estavam hospedadas no site [//www.feeba.uneb.br](http://www.feeba.uneb.br), que está desativado atualmente. Encaminhamos, então, um e-mail para a coordenação do FEEBA, no e-mail coordenação feeba@gmail.com, na data de 29 de maio de 2023. No e-mail, solicitamos as seguintes informações e documentos: a) cópia de atas de encontros cuja pauta envolve o NEM; b) informações sobre parceiros institucionais que colaboraram com ações voltadas para a formulação e implementação do NEM na Bahia, do ano de 2017 até a presente data; c) informações sobre contratos de convênio, prestação de serviço e/ou subvenções fiscais de instituições que estabeleceram relação com o governo do Estado na

formulação e implementação do NEM público estadual na Bahia, do ano de 2017 até a presente data; e d) cópia dos documentos de recomendações do fórum para formulação e implementação do NEM na Bahia, além de demais documentos que pudessem colaborar para estudo sobre a produção da política do NEM na rede estadual da Bahia. Não houve resposta à nossa solicitação até o momento de publicação desta pesquisa.

Encontramos documentos produzidos pelo FEEBA ou registro da participação do fórum nos debates a partir de documentos disponíveis na SEC-BA e no CEEBA. Na análise dos documentos, identificamos que, em relação à reforma do EM, o fórum tem pautado a necessidade de monitorar as orientações aos NTE, assim como as unidades escolares. A construção e os debates sobre tais orientações são entendidas nesta pesquisa como pertencentes ao processo de formulação da política. Nesse processo, os diferentes atores têm mediado de modo dialético e contraditório a defesa de interesses e perspectivas, conforme registro das atas de reunião¹¹.

Na entrevista, o representante do FEEBA indicou que os atores que figuram no cenário da disputa federal também fazem suas disputas no âmbito estadual, com representações locais e mecanismos para tal. Como exemplo, citou a contratação da FGV na Bahia:

A secretaria de educação aqui do Estado indicou a contratação na Fundação Getúlio Vargas para coordenar esse processo. Ela faz toda a alegação de que o recurso havia sido liberado pelo Ministério da Educação, de tal forma que a secretaria não poderia [fazer] a execução desse recurso junto às universidades. Já estava definida a forma do repasse, de modo que a secretaria precisaria contratar uma outra personalidade, ou seja, na própria forma como eles [MEC] liberam o recurso para o Estado, já indicam como deve ser executado, limitando a forma de atuação do Estado (Representante do FEEBA).

Destacamos que, conforme afirmação do representante do FEEBA e também da SEC/BA, houve uma portaria do governo federal que orientou a organização das equipes de elaboração dos documentos curriculares dos estados, e de como seria essa entrada das instituições privadas. Isso resultou na interdição das universidades em relação à participação da reforma, orientando pela contratação de instituição privada. A citação do representante do FEEBA aponta para um distanciamento da autonomia dos Estados na definição dos parceiros para implementação da política; mas por outro lado, indica a necessidade de investigar a relação da FGV com o governo, como faremos mais à frente.

¹¹ As atas das reuniões do FEEBA são disponibilizadas no portal <http://www.feeba.uneb.br/>. De acordo com essa fonte, a reforma do EM na Bahia vem sendo especialmente pautada desde 2019.

5.1.3 Conselho Estadual de Educação da Bahia

No website do conselho, www.conselhodeeducacao.ba.gov.br, encontramos vasta documentação organizada, de modo a facilitar a pesquisa. Buscamos resoluções normativas, pareceres e deliberações relativas ao NEM na Bahia. A partir dos documentos coletados, pudemos identificar que a atuação do CEEBA em relação à reforma do EM na Bahia envolveu, em 2018, a participação em reuniões do Comitê Estadual da Implementação da BNCC e reuniões temáticas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a respeito da reforma e da BNCC, assim como a promoção de debates envolvendo o percurso da BNCC em nível nacional e local (BAHIA, 2019d, p. 01). Já em 2019, a promoção de diálogos formativos com os estudantes das NTE resultou em contribuições à etapa do EM, sistematizadas e analisadas por Grupos de Trabalho (BAHIA, 2022a).

Ainda em 2019, o CEEBA publicou o Parecer nº 327 (BAHIA, 2019d), que tratou das diretrizes para implantação da BNCC nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de ensino. Na mesma data de publicação desse parecer, foi publicada a resolução nº 137 (BAHIA, 2019b), que estabeleceu as normas de regulamentação da implantação da BNCC para todas as etapas da Educação Básica no Estado da Bahia. Tal resolução, em seu Capítulo V, artigo quinto, alterou o cronograma de implementação da BNCC – Ensino Médio, definido na lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Com isso, o conselho buscou garantir a oportunidade para o debate com a sociedade sobre a matéria. Conforme consta no anexo da citada resolução, foi instituído um cronograma de reuniões para discutir a Implementação da BNCC – Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, estabelecendo um cronograma de 2020 a 2021 para realização de encontros de socialização, audiências públicas, monitoramento e avaliação das experiências das escolas piloto, análise e regulamentação da BNCC (BAHIA, 2019b). Parte desse cronograma, contudo, não foi executado, devido à suspensão de atividades presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19.

Antes da pandemia, em janeiro de 2020, atendendo ao indicado no cronograma, aconteceu o *1º Encontro de Socialização sobre o Ordenamento do Novo Ensino Médio*. No registro, é possível identificar os embates e disputas dos diferentes representantes e conselheiros em relação ao desenho da política; à preocupação com a participação efetiva de estudantes e professores nas decisões sobre o NEM; ao envolvimento de discussões sobre formação de professores; ao contexto político e embates ideológicos; à viabilidade dos itinerários formativos, etc.

Como exemplo, destacamos que a representante do FEEBA apontou: “uma questão sensível a ser resolvida no processo, o fato de a SEC já ter iniciado um ‘piloto’, [...]. São 565 escolas, mais de 50% da Rede”. Já a representante da SEC indica que “a modelagem do Novo Ensino Médio, concernente à experiência das 565 escolas, foi organizada [...]. Não obstante esse encaminhamento, talvez antecipado, as redes se dispuseram a atender ao chamado oficial e aprofundou o diálogo, em muitas escolas, com professores, gestores e coordenadores escolares”.

Sobre a participação da comunidade escolar, o representante do CEEBA afirmou que a condução da secretaria de educação tem sido sempre destacada pelas “interloquções com os agentes sociais, pelas quais se revela que o segredo de reconstituir as ações da escola é pelo trabalho de aliança, de pacto, de agrupamento, de ajuda mútua”. Por outro lado, a representante do Ministério Público declarou: “o MP tem expedientes de professores reclamando que não estão sendo ouvidos”, coadunando com a afirmação da representante do FEEBA, que considera que há pouca participação da comunidade escolar no processo de discussão e apropriação da BNCC e suas implicações: docentes e alunado sendo *pegos de surpresa*.

O encontro foi finalizado com o encaminhamento para a ampliação da consulta popular, acompanhamento das escolas piloto e de seu currículo, no sentido de garantir a transversalidade de temas (BAHIA, 2020b).

A análise dos documentos não revelou qualquer ator de interesse privado com maior influência na produção da política. Posteriormente, na entrevista, questionamos o representante do fórum sobre a participação de outros atores, e ele ratificou o protagonismo da SEC-BA na formulação da política, indicando que, durante todo o processo, “*não foi possível perceber a participação relevante ou influência de instituições ou fundações na discussão de nível estadual.*” (Representante do CEEBA).

5.2 A REDE DE NOVOS ATORES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA

Como vimos no capítulo anterior, as políticas educacionais conduzidas pelo Estado da Bahia já estavam alinhadas ao gerencialismo enquanto ideologia e estrutura. Nesse alinhamento, foi possível perceber a dispersão do poder do Estado (CLARKE; NEWMAN, 2012) em movimentos contraditórios, permeabilidade de influências, tensões entre diferentes concepções, negociações de regimes e lógicas. Em relação ao NEM, entre esses movimentos, destacamos a ausência de formalização ou oficialização da participação dos atores de interesse privado, reiterada pelo discurso que indica o protagonismo da SEC-BA. A permeabilidade,

porém, é evidenciada em documentos secundários. Esse contexto remete aos estudos de Clarke e Newman (2012, p. 364): “nem a descentralização, nem a centralização descrevem com precisão os arranjos cambiantes de poder, controle e autonomia condicional que foram elaborados como uma nova arquitetura de serviços públicos governantes”.

Apesar da falta de transparência na arquitetura da política, buscamos informações sobre a participação de atores de interesse privado no NEM na Bahia. A partir da coleta dos documentos, foi possível identificar quais atores de interesse privado atuaram na produção da reforma do NEM: o Chatclass, o SaferNet, a Sincroniza Educação, o Instituto Reúna, a Fundação Getúlio Vargas, a Fundação Vivo Telefônica, o Sebrae e a Fundação Lemann. Antes de analisar suas concepções, contradições e mediações nesse processo, investigamos o nível de influência exercido por cada ator e sua rede política na definição da política.

Nesse sentido, verificamos que a Chatclass, vinculada à empresa norte-americana EduSim, é uma plataforma voltada para o ensino de inglês. Criada em 2015, utiliza inteligência artificial e o aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp para prestar o suporte aos alunos e professores (COSTA, 2021). Já a SaferNet Brasil é uma associação baiana civil de direito privado com atuação nacional, que surgiu em 2005 com um grupo de cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em direito que desenvolveram pesquisas e projetos sociais voltados para o combate à pornografia infantil na Internet brasileira (SAFERNET, 2008a). Suas ações estão organizadas em diferentes projetos: a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, para denúncias de crimes e/ou violação aos Direitos Humanos praticados pela Internet; o Observatório do Legislativo, para acompanhamento das ações na Câmara dos Deputados e no Senado Federal relacionadas à defesa dos Direitos Humanos na Internet; prevenção e Educação para utilização da internet, entendendo ser essas áreas tão importantes quanto o combate aos crimes na rede (SAFERNET, 2008b).

Entre os parceiros da instituição estão a Childhood Brasil e a Petrobrás, como apoio financeiro, além de Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), Ministério Público Federal de diferentes Estados, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Departamento de Polícia Federal, entre outros que firmaram termo de cooperação técnica e científica, além de Google Brasil, Myspace, Brasil Telecom, Oi, TIM, Telefônica Vivo, Claro, Embratel e NET, que mantêm cooperação em projetos educativos, de prevenção e combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes na Internet (SAFERNET, 2008c).

Já a Sincroniza Educação destaca-SE pela rede que compõe. A Sincroniza Educação é uma instituição que atua, conforme seu website institucional, com serviços ligados à

implementação de produtos educacionais, implementação de tecnologia, formação e criação de conteúdos. Há poucas informações sobre a instituição, mas sua apresentação indica o seguinte:

A Sincroniza quer impactar as escolas públicas brasileiras, garantindo que elas estejam conectadas e com equipes formadas para o uso de soluções inovadoras e efetivas na aprendizagem dos estudantes. Somos parceiros de escolas, secretarias de educação, empresas, edtechs, fundações, institutos e ONGs que acreditam no poder transformador da educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2022, s.p.).

Criada em 2021, é uma empresa de pequeno porte que declara como capital social apenas dez mil reais. A rede relacionada à Sincroniza Educação envolve a Fundação Lemann, Fundação Arcelormittal, Inimaginable Futures, Fundação Bradesco, entre outras. Na busca pelo tipo de sua influência, encontramos informações que dão conta de que a empresa é responsável pela implementação de iniciativas idealizadas pelos seus parceiros. A exemplo, podemos citar o convênio entre Fundação Lemann e Imaginable Futures com a secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná para formação de profissionais para o ensino híbrido (PARANÁ, 2022). Nesse convênio, assim como em outros analisados, a Fundação Lemann figura como investidora filantrópica, apoiando a execução da ação.

Da mesma maneira, o Instituto Reúna chama a atenção por seus parceiros, que fazem parte da rede de empresários educacionais, como a Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Iungo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Imaginable Futures, e Itaú Social, além do Consed, da Undime e do Caed, e articulação com Secretaria de Estado de Educação Bahia, Distrito Federal, Ceará, São Paulo, Amazonas, do Consed e Liderança Estratégicas de Roraima e Paraíba (RUPPEL; LIMA, 2022).

É interessante destacar que esse instituto surgiu a partir da homologação da BNCC, apresentando como objetivo contribuir para a implementação da Base e para o cumprimento da Meta 7, do PNE/2014-2024, que se refere à qualidade da educação básica (PINTO; MELO, 2021). Segundo Ruppel e Lima (2022, p. 282), o Instituto Reúna é uma instituição social sem fins lucrativos criada pela Fundação Lemann em 2019, ligada à demanda de implementação da BNCC:

uma vez aprovada a BNCC, as demandas da Fundação Lemann aumentaram e a empresária Kátia Smole foi convidada pela Lemann para administrar o recém-criado Instituto Reúna, que é uma das organizações com maior incidência nos projetos e nos programas da Fundação e das suas Frentes Móveis na implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio

O instituto atua em quatro frentes: formação, material didático, currículo e avaliação a partir da construção de ferramentas e conteúdos alinhados à BNCC, difundindo experiências e referências nacionais e internacionais relacionadas à ampliação da qualidade da educação pública. Assim como na Bahia, o instituto Reúna estabeleceu parceria com municípios e Estados para analisar os referenciais curriculares elaborados a partir da BNCC. Segundo Cássio e Novaes (2023), a organização está conectada a vinte e uma secretarias de educação e atuou na formação de professores em pelo menos doze Estados. Para Pinto e Melo (2021, p. 11), tal interesse se explica: “a parceria estabelecida pelo Governo de Estado de Minas Gerais com uma organização dessa natureza para ‘leitura crítica’ de um plano de currículo que tem como premissa atender as definições da política curricular nacional, e aponta-nos o caminho pelo qual esse mercado educacional vem se estruturando e fortalecendo.” Rupel e Lima (2022, p. 291) aprofundam tal entendimento, indicando que o instituto representa uma ação em conjunto com sua rede política, no intento de manter a hegemonia e direcionar a educação da classe trabalhadora “adentrando o setor político e materializando seus anseios na organização das políticas em torno da educação”.

Nesse sentido, dentre os atores de interesse privado identificados, interessou-nos conhecer mais aproximadamente a influência daqueles que atuam em redes mais amplas, que figuram no cenário nacional nas disputas de políticas educacionais. Portanto, destacamos a participação da Fundação Getúlio Vargas, da Fundação Telefônica Vivo, do Sebrae e da Fundação Lemann na reforma do EM baiano, conforme destacamos a seguir.

5.2.1 Fundação Getúlio Vargas

Segundo sua página institucional, a FGV surgiu em 1944, com o propósito de formar administradores públicos e de empresas privadas. Ainda segundo o disposto no portal, apresenta como missão “estimular o desenvolvimento socioeconômico nacional, indicando como valores a tradição, o apartidarismo e a defesa da igualdade de oportunidades” (FGV, 2007). Seu estatuto indica, no artigo 1º, que é uma “instituição de caráter técnico científico e educativo, pessoa jurídica de direito privado, sem objetivo de lucro e de natureza filantrópica” (FGV, 2007, p. 2). Também informa que tem por finalidade conceber e implantar projetos de fortalecimento e desenvolvimento de setor público ou privado, assim como critérios acadêmicos de qualidade na assessoria a outras instituições de ensino. Como desenvolvimento para o Brasil, apresenta a seguinte perspectiva:

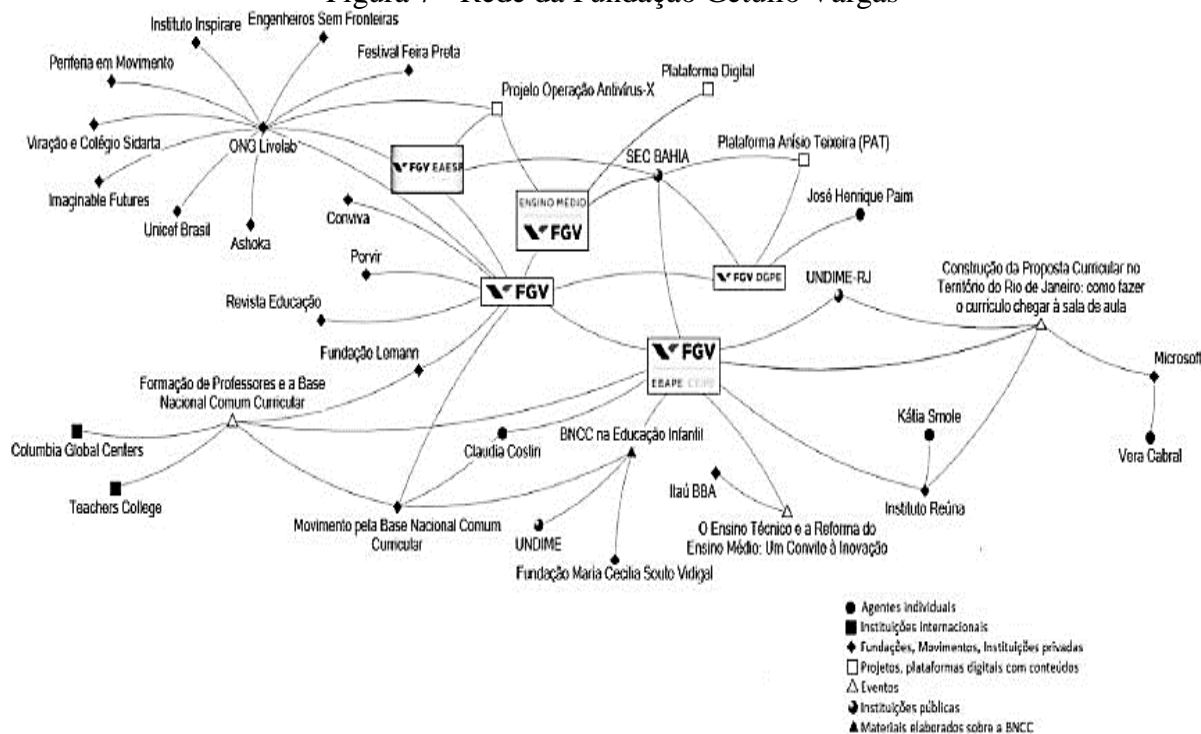
A FGV é uma entidade que olha para o mundo à procura do moderno. Procuramos o que pode ser útil e adaptável ao crescimento do Brasil, de modo a transformá-lo em uma Nação mais justa e evoluída. A partir, portanto, **de suas próprias reflexões e das demandas trazidas pelos ventos da globalização é que a FGV cria novos paradigmas de aprimoramento e os apresenta, quase que de imediato, ao seu público formado por executivos, profissionais e jovens estudantes em busca do conhecimento.** Nossos cursos, programas e atividades acompanham, rigorosamente, a evolução das empresas e suas necessidades em termos de qualificação e especialização profissional.

Do mesmo modo, **a economia é fundamental para que tenhamos um país desenvolvido.** Não seremos uma grande Nação se não possuímos uma economia pujante, imprescindível para se elaborar planejamentos estratégicos (FGV, s.d., s.p., grifo nosso).

A instituição criou o Núcleo de Planejamento Estratégico e Avaliação de Políticas Públicas no departamento de assessoria técnica, “responsável por ambientar a reflexão sobre políticas públicas no Brasil, contribuindo com a melhoria dos serviços públicos prestados à sociedade pelos governos federal, estadual e municipal” (FGV, s.d., s.p.). Criou, ainda, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CIEPE) em 2016, com a proposta de “melhorar a gestão da política educacional para que o Brasil tenha uma educação básica equitativa, inovadora e de qualidade” (FGV, 2023, s.p.), a partir dos eixos de desenvolvimento de líderes educacionais e produção de conhecimento em políticas educacionais. O website da parceira na coordenação do CIEPE, a Imaginable Futures, indica que a missão é alcançada a partir do estabelecimento de parcerias com secretarias de educação e ministério, “na concepção e implementação de políticas baseadas em evidências, produzindo e disseminando conhecimento para informar políticas e práticas e formando líderes para exercer a liderança eficaz em seus sistemas” (FGV, 2018, s.p.). O CIEPE é mantido por outros parceiros institucionais além da Imaginable Futures: o CISCO, o Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e a Fundação Maria Cecília Vidigal.¹² Araújo e Lopes (2022) mapearam a rede da qual a fundação faz parte, cuja reprodução figura na próxima página.

¹² Informações disponíveis na página institucional da organização: <https://ceipe.fgv.br/apoiadores>.

Figura 7 - Rede da Fundação Getúlio Vargas



Fonte: Araújo e Lopes (2022, p. 11).

Conforme representa a figura, verificamos que a FGV tem articulação com os setores público, filantrópico e privado, além de instituições e agentes individuais que têm grande atuação nas políticas educacionais. Segundo Araújo e Lopes (2022, p. 14), há um protagonismo da fundação nos processos de implementação da BNCC, “por meio da implementação da BNCC, a FGV tem consolidado seu projeto de gestão educacional e de influência sobre as políticas públicas”.

Na Bahia, a relação da fundação com a SEC-BA é destacada, conforme representado na Figura 7. Araújo e Lopes (2022) indicam que os pacotes vendidos para o setor público pelo CIEPE incluem a capacitação dos professores baianos das redes estadual, municipais e privadas para aplicação e adaptação à BNCC, a parceria para criação da Plataforma Anísio Teixeira, junto com a SEC-BA e outras secretarias municipais baianas, e a oferta de cursos para professores da rede estadual nessa plataforma durante o período de pandemia. Acrescentamos que essa relação se fortalece com o estabelecimento do contrato para elaboração do DCRB, conforme citado anteriormente.

A FGV mostra alinhamento com os *ventos globalizantes*, e sua perspectiva de educação vinculada, ou mesmo orientada para ao desenvolvimento econômico neoliberal, assentando suas bases na construção hegemônica da perspectiva privatizante. Sua atuação exemplifica o que Freitas (2018) indica como típica atuação dos novos reformadores: a partir de suas redes, legitimam sua concepção de sociedade e de educação.

Em relação à educação, a FGV participa dos debates desde 1950, com a criação do Colégio Nova Friburgo, “escola que implantou práticas pedagógicas inovadoras, tornando-se modelo de excelência e inovação nos ensinos fundamental e médio” (FGV, 2018, s.p.). Em 2003, foi lançado o FGV Ensino Médio, uma plataforma educacional que oferece conteúdos, aulas, avaliações para escolas e redes, cujo objetivo é promover discussões sobre as questões relacionadas ao EM no Brasil. Segundo o conteúdo disponível no portal, a plataforma é um ambiente para disponibilizar conteúdo de alta qualidade e proporcionar troca de experiências entre docentes. Como resultado do programa, a instituição formulou diversos recursos, como livros didáticos, materiais educacionais digitais e ferramentas de apoio ao docente em sala de aula, com o objetivo de “aprimorar a qualidade do ensino em todo o país.” (FGV, 2018, s.p., grifo nosso).

Em suas publicações, tratou da reforma do EM e da relevância econômica do Ensino Profissional, o que justificaria a necessidade de sua oferta na rede pública de ensino. Segunda a instituição, a reestruturação do modelo pedagógico torna o ensino mais atraente para os estudantes, além de “ampliar o acesso ao ensino profissionalizante para preparar os jovens brasileiros para os desafios do mercado de trabalho” (FGV, 2020, p. 04). Na defesa pela reforma, avalia o NEM da seguinte maneira:

A reforma do ensino médio, que flexibiliza a grade curricular e permite aos alunos adotarem um itinerário formativo de sua escolha é um avanço na direção da qualificação profissional dos jovens estudantes brasileiros para que, futuramente, nosso país alcance um patamar de graduados em ensino técnico profissional similar ao nível de países desenvolvidos.

Nessa trajetória **é fundamental a articulação entre setor privado e público**, além da cooperação entre diferentes esferas de poder responsáveis pelo ensino médio e pelo ensino técnico (FGV, 2020, p. 9, grifo nosso).

Na mesma direção, em 2021, a publicação intitulada *Educação Profissional e Técnica no Brasil: considerações sobre o nível médio* apresenta argumentos com base na TCH, relacionando a pobreza à baixa escolaridade:

Essa pouca escolaridade da população e, em particular, dos trabalhadores, deve levar a uma baixa produtividade, que se converte em baixos rendimentos do trabalho e contribui para que grande parte dos indivíduos viva em situação de pobreza. (FVG, 2021, p. 01, grifo nosso).

A partir desse argumento, a educação técnica e profissional é indicada como possibilidade de rápida elevação do Capital Humano, inserção no mercado de trabalho e impactos positivos na economia. A atuação da FGV pauta-se no discurso que entrelaça a ação

humanitária com a ação empresarial, lançando a perspectiva de transformação a partir dos moldes operacionais de negócios. Aproxima-se do que Dentico (2020, s.p.) nomeia *filantropocapitalismo*: “desaparece a linha divisória entre mundo com e sem fins lucrativos ou, melhor, a luta contra a pobreza se torna uma abordagem nova e eficaz para assegurar a maximização do lucro”. Tal afirmação é reforçada quando verificamos que, apesar do discurso de filantropia, contratos volumosos foram estabelecidos na Bahia, como apresentado anteriormente, assim como no Mato Grosso (MATO GROSSO, 2021), Piauí (RD NEWS, 2021), entre outros. O discurso de compromisso para o desenvolvimento da Educação Básica brasileira busca escamotear o interesse pela dimensão econômica da participação na definição da política educacional, já que essa participação se efetiva mediante financiamento das suas ações por parceiros de sua rede ou pelo fundo público.

5.2.2 Fundação Telefônica Vivo

A Fundação Telefônica Vivo, criada em 1998, representa o setor social da Vivo, marca comercial da Telefônica Brasil. A fundação coaduna com o propósito da empresa, de avanço da digitalização no Brasil, no sentido de viabilizar “uma sociedade mais justa, humana e inclusiva. Nesse sentido, o foco da atuação social da fundação está em apoiar a digitalização da educação pública, voltada para o desenvolvimento das competências digitais de educadores e estudantes do Ensino Fundamental e Médio” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, s.d.b, s.p.). Seu estatuto estabelece, entre as finalidades da instituição:

- I) favorecer o desenvolvimento da educação e da igualdade de oportunidade entre as pessoas, de forma gratuita, observando-se a forma complementar de participação das organizações da sociedade civil de interesse público, nos termos do artigo 3º, III, da Lei nº 9.790/99, mediante a aplicação de novas tecnologias de informação nos processos de aprendizado;
- II) contribuir para a melhoria das condições de vida de grupos sociais menos favorecidos, como as crianças, idosos ou portadores de deficiência, mediante estudo e desenvolvimento de aplicações sociais e de saúde, de forma gratuita (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021, s.p.).

A fundação reúne-se a demais instituições de terceiro setor que, sob alegação da insuficiência da ação do Estado e das mazelas sociais, buscam intervir a favor da sociedade. A Fundação Telefônica Vivo incentiva o voluntariado corporativo, entendido como estratégia para sensibilizar e engajar seus funcionários, nomeados *colaboradores*, em ações sociais. O discurso do voluntariado reforça o que Peroni e Caetano (2016) colocam como a diluição das

responsabilidades na materialização dos direitos. A afirmação da gerente de voluntariado da Fundação Telefônica Vivo, Alessandra Mondenini, aponta para tal diluição:

Sozinho o poder público não consegue dar conta das enormes lacunas educacionais em nosso país. Portanto, **a atuação da iniciativa privada é fundamental para mudarmos o ponteiro da educação pública brasileira.** Acima de tudo, precisamos de um **esforço conjunto para sensibilizar, engajar e mobilizar indivíduos** em prol do desenvolvimento educacional". (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022, p. 37).

Ainda no website da instituição, verificamos que a fundação integra movimentos e coalizões sociais que debatem e difundem estratégias e agendas para a implementação de uma educação pública de qualidade, defendida pelos atores de interesse privado: Todos pela Educação, Unesco, Undime, Consed, Conviva, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Coalizão Frente Ensino Médio do Consed, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Unibanco, Oi Futuro, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande e Instituto Reúna, Coalizão Educação Já – medida do Ensino Médio, Coalizão Educação Já – medida de Tecnologia, Coalizão Tech, Coalizão Frente Parlamentar Mista de Educação, Coalizão Movimento pela Base: Movimento pela Base, e Coalizão Profissão Docente. Tais parcerias são assim destacadas:

Suas parcerias com organizações e agentes públicos dos mais variados perfis são firmadas para **garantir maior acesso a uma educação pública** voltada para atender os desafios de qualidade e equidade, entre outros objetivos. A Fundação se orgulha de **fazer parte de um ecossistema formado por organizações parceiras que ajudaram a fortalecer a sua atuação ao longo de seus mais de 20 anos de história** (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, s.d.c, grifos nossos).

Em sua atuação na educação, identificamos diversas iniciativas voltadas para a formação de professores, além do incentivo à divulgação da cultura digital. No website institucional, é possível verificar as iniciativas voltadas para a formação de professores: a *docente on-line* é endereçada para desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas à BNCC e ao NEM, além de recursos qualificados de aprendizagem, *do Pense Grande Tech* e do *Pro Futuro*. Em relação ao NEM, possui uma frente de ação cujo eixo é a cultura digital, o Programa Pense Grande Tech. Esse programa oferece apoio à implementação do NEM, que inclui a criação do currículo para o itinerário formativo técnico e profissional em Ciência de Dados, Itinerário Formativo de Aprofundamento Integrado de Matemática e suas Tecnologias, e Linguagens e suas Tecnologias, disciplinas eletivas, Conteúdos, além de proposta curricular para o Projeto de Vida.

Na proposta curricular do itinerário formativo técnico e profissional em Ciência de Dados, atualmente implantado em Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina, apresenta como justificativa a demanda do mercado relativa à ampliação do “campo profissional que reúne ciência da computação, matemática, estatística e ciências sociais aplicadas para examinar e compreender os fenômenos sociais e técnicos a partir da análise de quantidades massivas de dados” (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2021, p. 8). Destaca, ainda, que “um aspecto a se considerar é o fato de que as empresas se transformam de forma muito mais ágil do que as instituições de ensino. Existe, assim, uma lacuna no mercado que precisa ser equacionada de algum modo” (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2021, s.p.). Já a proposta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias, desenvolvidos no Estado do Amazonas, “incorpora a transversalidade do desenvolvimento de competências digitais e dialoga com os quatro eixos estruturantes – investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo” (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2021, s.p.).

Em relação às eletivas, são oferecidos cursos de formação de professores de qualquer área do conhecimento, e da oferta de conteúdos relacionados às Tecnologias Digitais com parcerias exclusivas com Secretarias de Educação (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, s.d.d), além da disponibilização de conteúdos relacionados à cultura digital. O componente curricular Projeto de Vida, iniciado em 2020 com pilotos junto às redes de Ensino da Bahia e Sergipe, tem como proposta oferecer formação continuada para professores em um curso de 25 horas:

A proposta formativa buscou atender à demanda de educadores sobre o componente curricular, estimulando a reflexão do educador quanto ao seu papel, o planejamento de suas aulas e a avaliação do Projeto de Vida junto aos estudantes. Dessa forma, teve como objetivo desenvolver as dimensões pessoal, social e profissional dos jovens de modo contextualizado (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, s.d.a).

Na proposta, a formação de professores é apresentada como alicerce para implementação do NEM BAHIA. Para a Bahia, foram elaborados dois e-book. Segundo dados disponibilizados pela fundação, a idealização e a coordenação do projeto são da Fundação Telefônica Vivo, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia figura como parceiro estratégico, e a empresa de consultoria Afeto - Educação, Comunicação e Juventudes e a organização não governamental CIPÓ – Comunicação Interativa representam parceiros executores

(FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021). Ainda segundo a fundação¹³, mais de mil, cento e cinquenta **profissionais da educação** e de trinta e seis mil estudantes participaram das ações desenvolvidas pela FTV em parceria com a SEC-BA. É importante destacar que, ainda que a SEC-BA não anuncie as parcerias para implementação do NEM, reivindicando o protagonismo no processo de formulação e de implementação da política, ou que a representante entrevistada indique o movimento de resistência às intervenções das fundações, a definição da SEC-BA como parceiro estratégico aponta para FTV como orientador de conteúdo, do método e da forma da educação nessa ação, exemplificando a preocupação de Frigotto e Motta (2017), com a participação dos reformadores empresariais na educação. Essa situação dá elementos para entender o imbricamento da SEC-BA com instituições de interesse privado, seus hibridismos e contradições.

O e-book sobre projeto de vida da fundação para formação de professores da rede estadual da Bahia, *PROJETO DE VIDA: Uma porta de entrada para o Novo Ensino Médio* (FTV, 2021), apresenta esse componente curricular como um espaço para construção dos planos dos estudantes, abrangendo os âmbitos pessoal, econômico, acadêmico, social, além de uma possibilidade para a escola exercitar, com o estudante, processo de emancipação e intervenção no mundo. A proposta dialoga com uma perspectiva de educação orientada pela coletividade: “O projeto individual ganha mais potência e sentido quando dialoga com os processos de empoderamento coletivos” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021, p. 15), orientando a participação coletiva, construção conjunta com professores e leitura crítica da sociedade.

É preciso destacar que o material nacional de divulgação sobre projeto de vida, intitulado *PROJETO DE VIDA E JUVENTUDES: Caminhos para educadores que apoiam a construção do projeto de vida de jovens brasileiros* (FTV, 2022a), apresenta concepções diferentes daquelas contidas no material produzido para a rede estadual da Bahia. Na perspectiva do material nacional, as bases da educação são os quatro pilares da educação de Jacques Delors, e a dimensão da coletividade perde espaço para as discussões sobre projetos pessoais no campo da individualidade.

Compreendemos que o núcleo do **Projeto de Vida** é a **intenção de conquistar algo no futuro, ou seja, de projetar a vida**, que se materializa na forma de objetivos. [...] Além disso, **esses objetivos devem ser significativos para a pessoa que os criou, ou seja, devem ser carregados de sentido pessoal**, pois, caso isso não seja verdadeiro, em pouco tempo

¹³ <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/projeto-de-vida-no-ensino-medio/>

podem perder sua força (que é dada pelo vínculo afetivo criado com eles) e esmorecer (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO,, 2022a, p. 14-15).

O Projeto de Vida se desenvolve em **três dimensões distintas: a pessoal, a social (cidadã, em alguns documentos) e a profissional**. [...] A título de exemplo, basta considerar como nossos interesses ou valores, que seriam enquadrados na dimensão pessoal, estão conectados às nossas carreiras profissionais e à nossa atuação social, frequentemente influenciando-as de maneira decisiva (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022a, p. 44).

Já a análise do material sobre o componente curricular Projeto de Vida, construído para a rede baiana, indica que há uma contextualização da proposta formativa, que se distancia da proposta de formação do homem de novo tipo da fundação, e se alicerça nas bases educacionais freireanas. No material para professores, *PROJETO DE VIDA NA ESCOLA: Práticas de professoras(es) da rede estadual da Bahia* (FTV, 2022b), a abordagem da pedagogia das competências é encoberta: enquanto a apresentação do Programa Pense Grande trata de uma formação para o mercado de trabalho (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022), o material produzido para a rede estadual da Bahia trata de uma discussão sobre o mundo do trabalho. Destacamos, por exemplo, que o material produzido para a Bahia inicia com um pensamento de Ailton Krenak, que contradiz a citação suprarreferida: “Perguntar para uma criança o que ela quer ser quando crescer é uma ofensa. Como se ela fosse receber um crachá de ‘ser’ só quando adulto. Isso é **apagar o que ela já é**” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022, p. 05).

No e-book de formação de professores, a introdução é feita a partir de um pensamento de Paulo Freire e da afirmação da escola “como espaço potente de construção de saberes, do exercício da sociabilidade, da reflexão, da resolução de conflitos, da cidadania, da participação e de sentido de vida (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021, p. 12). Especificamente sobre Projeto de Vida, apresentamos dois excertos do material elaborado para a rede de ensino baiana:

O Projeto de Vida se configura, com os(as)estudantes, um **espaço de construção dos seus planos nos âmbitos pessoal, econômico, acadêmico, social etc**. Uma oportunidade para se **(re)posicionarem como cidadãos partícipes em suas escolas, comunidades e grupos sociais**. Nesse sentido, a escola pode e “deve **exercitar processos de emancipação individual e coletiva**, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (MOREIRA, 2010, p. 257) (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021, p. 15).

Com a inclusão deste tema no Novo Ensino Médio, as reflexões estão tomando novo sentido. Afinal, **o ambiente educativo, a escola, precisa ser mais! Precisa ser o campo do desenvolvimento humano, de cidadãos que também serão profissionais, mas a partir de suas próprias escolhas** (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022, p. 5, grifos nossos).

Assim, a análise do material da fundação indica uma distância entre o que a instituição apresenta como concepção em seu portal e nos documentos nacionais, e aquilo que se desenhou para a rede de educação baiana. Essa contradição nos remete à necessidade de analisar *a existência real* e as formas fenomênicas da realidade: “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1969, p. 11). Nesse sentido, é preciso fazer o movimento de diferenciar representação e conceito, analisando a contradição da proposição de formações e de concepções de educação antagônicas, expressas por um mesmo ator. Buscamos, então, fazer o exercício dialético proposto pelo autor: “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”, mas “só quando inseridos no todo correspondente é que adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1969, p. 41). A FTV atua em favor da disseminação de uma nova razão neoliberal. Sua rede de influência, seus discursos e proposições indicam sua afinidade com os movimentos dos agentes privados, que influenciam as políticas educacionais.

A elaboração de material e de formação docente, que vai na contramão dessa proposição, pode criar, na superficialidade, a pretensa ideia de acolhimento de movimentos contra-hegemônicos, mas em profundidade, atua como espaços de consensos e disseminação de ideologias. Tal movimento diminui as tensões na implementação do NEM na Bahia, sem reduzir o espaço de influência dessa rede política. Kosik (1969, p. 11) explica, ao tratar da constituição do mundo da pseudoconcreticidade, que “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”. Tomando por base tal análise, entendemos que, no campo das disputas das políticas educacionais, a FTV mostra sua coerência interna criando consensos, quando atua estrategicamente usando ambiguidades que abrem caminho para a difusão da razão neoliberal e formação do homem de novo tipo, além do fortalecimento da rede na qual atua.

5.2.3 Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)

O Sebrae é uma entidade privada sem fins lucrativos que se propõe a promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequenas empresas, além de “promover a educação, a cultura empreendedora e a disseminação de conhecimento sobre o empreendedorismo, em consonância com as políticas nacionais de desenvolvimento” (SEBRAE, 2021, s.p.). Criado em 1972, esteve vinculado ao Ministério do

Planejamento e posteriormente passou para o Ministério da Indústria e do Comércio, permanecendo vinculado ao Estado até 1990, quando foi transformado em em serviço social autônomo, assumindo o mesmo caráter das instituições do Sistema S (MELO, 2008). Sua transição está fortemente vinculada à reestruturação produtiva, crise das grandes empresas, ascensão da economia informal e emergência de novos atores políticos a partir da década de 1990 (MELO, 2008).

Sobre a atuação do Sebrae, Melo (2008, p. 36) esclarece que ele

Apresenta uma estrutura de atuação maleável, pois se baseia em parcerias realizadas com outras entidades (sejam elas públicas e privadas). Além disso, seus recursos também advêm de fontes variadas, tanto da contribuição paga ao INSS quanto de outras fontes de financiamento do SEBRAE.

Em relação ao financiamento da instituição, seu estatuto indica que sua arrecadação advém das contribuições sociais relativas às entidades pertencentes ao Sistema S; das subvenções e auxílios financeiros; do produto da prestação dos seus serviços; do produto da aplicação dos seus bens patrimoniais e financeiros; das doações recebidas; e de outras rendas de origens diversas (SEBRAE, 2021).

Em seu estatuto também são apresentados os associados, configurando sua rede política: Associação Brasileira dos SEBRAE Estaduais (ABASE); Associação Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento, e engenharia das Empresas Inovadoras (ANPEI); Associação Nacional de Entidade Promotoras de Empreendimentos em Tecnologia Avançada (ANPROTEC); Confederação das Associações Comerciais e Empresariais do Brasil (CACB); Confederação das Agriculturas e Pecuárias do Brasil (CNA); Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), Confederação Nacional da Indústria (CNI); Associação nacional de Instituições Financeiras de Desenvolvimento (ABDE), além do Banco Do Brasil, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Caixa Econômica Federal; Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); União, através do Ministério da Economia; Confederação Nacional das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (COMICRO) e Confederação Nacional das Micro e Pequenas Empresas e dos Empreendedores Individuais (CONAMPE) (SEBRAE, 2021). Para eleição do presidente da entidade, cada associado deve indicar um membro do conselho deliberativo do Sebrae, elegendo os presidentes, mas segundo Mello (2008), a eleição sofre influência de decisões políticas do governo federal, a exemplo da indicação do secretário executivo da casa Civil de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Paulo Okamoto pelo PT, posteriormente envolvido em denúncia de pagamento de dívida de campanha de Lula em 2004.

O tema do empreendedorismo para o SEBRAE remonta ao alinhamento com uma iniciativa da ONU, vinculada à *United Nations Conference on Trade Development* (UNCTAD) da década de 1980, e implementado na América Latina como EMPRETEC (EMPREENDEDORISMO + Tecnologia), sendo ampliado posteriormente para outros países (MELO, 2008). O Empretec é um programa de capacitação para promoção do empreendedorismo, criando uma rede global de serviços de apoio a empreendedores. O componente central do EMPRETEC é o Seminário de Treinamento, com o objetivo de motivar e promover mudanças comportamentais (MELO, 2008). No Brasil, o EMPRETEC foi implantado em 1991, e já em 1993 passou a ser coordenado pelo Sebrae, alcançando 550 unidades no mesmo ano. O empreendedorismo foi incorporado à proposta da Sebrae a ponto de ser criada o *Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora*:

Pode-se dizer que, com a introdução do Empretec em seus programas, o SEBRAE consegue certa homogeneização da noção de empreendedorismo, o que possivelmente foi importante para criar uma crença comum no interior da organização, diminuindo as disputas por definições de conceitos. Mas também lhe dá uma **distinção diante de outros atores difusores do empreendedorismo no Brasil uma vez que o Empretec, legitimado pela ONU, só pode ser ofertado pelo SEBRAE** (MELO, 2008, p. 99, grifos nossos).

Em seu portal institucional, o SEBRAE anuncia sua concepção de empreendedorismo:

Empreendedorismo é a capacidade que uma pessoa tem de **identificar problemas e oportunidades, desenvolver soluções e investir recursos na criação de algo positivo para a sociedade**. Pode ser um negócio, um projeto ou mesmo um movimento que gere mudanças reais e impacto no cotidiano das pessoas. Segundo o teórico Joseph Schumpeter, empreendedorismo está diretamente associado à inovação. Para Schumpeter, o empreendedor é o responsável pela realização de novas combinações.[...] Isso significa que a essência do **empreendedorismo está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios** (SEBRAE, 2021, s.p.).

O estudo realizado por Melo (2008) indicou que a perspectiva de empreendedorismo da instituição toma a ética individualista como base, orientando a organização das relações dos indivíduos e deles com o mundo na percepção de qualidades individuais em prejuízo às relações sociais. A autora ainda destaca:

Assim como a religião no tempo de Weber, estes treinamentos, eventos, palestras, mídia, casos de sucesso, sejam conselhos ou rituais vêm propiciar uma crença que garanta a adesão voluntária dos indivíduos às atividades capitalistas assim como a construção de um *ethos*, ou seja, de disposições para que o indivíduo se adapte ao capitalismo atual. E, assim, produzir pouco a

pouco uma mudança cultural que altera as práticas e as percepções acerca do mundo (MELO, 2008, p. 122).

No artigo *Sebrae: o jovem empreendedor*, Ricca (2004, p. 71) defende a concepção da instituição, indicando que a missão do Sebrae é “promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas”. Segundo o autor, a instituição se uniu a outras organizações e ao governo no intento de “[...] transformar o empreendedorismo por necessidade de sobrevivência em oportunidades de negócios”(RICCA, 2004, p. 71). Em relação à educação, a instituição adota a seguinte máxima: “a construção de uma sociedade mais justa e igualitária começa na educação” (SEBRAE, s.d.a, s.p.). Nessa seara, ainda segundo os estudos de Ricca (2004), a instituição envolveu-se em projetos para a juventude, no sentido de estimular a formação empreendedora. Em um dos projeto, o intuito é levar o empreendedorismo para o Ensino Fundamental.

Para esse segmento, o Sebrae desenvolveu um curso chamado *Jovens Empreendedores – Primeiros Passos*. Os professores passam por formação continuada desenvolvida pelo Sebrae, e o curso pode ser incluído no currículo regular das próprias escolas onde esses professores trabalham (RICCA, 2004). Os argumentos adotados são os mesmos que fundamentam atualmente o empreendedorismo no Ensino Médio: “precisamos **olhar o empreendedorismo de uma maneira um pouco menos mistificada e mais popularizada; ele deve entrar e fazer parte do currículo das escolas**. Ao desenvolver atitudes empreendedoras, estamos ampliando as possibilidades de escolha para a realização pessoal e profissional” (RICCA, 2004, p. 74).

Uma parceria com o MEC promove ações que inserem o empreendedorismo no ensino formal e na formação de professores e de estudantes (SEBRAE, s.d.b). As ações envolvem cultura empreendedora, educação integral, projeto de vida e mundo do trabalho. O Sebrae estabeleceu parcerias também com secretarias de educação, como a do Distrito federal (DIÁRIO DO PODER, 2023), de Rondônia (SEBRAE, 2023) e do Amapá (AMAPÁ, 2023), entre outros, sempre com o intuito de difundir a cultura empreendedora. Em seu website institucional, anuncia os parceiros nas ações voltadas para a educação: Consed, Undime, Fundação BB, Futura, Instituto Ayrton Senna e Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) (SEBRAE, s.d.c).

A proposta de *educação empreendedora* do Sebrae indica inserir os professores no ambiente e na cultura empreendedora, para que se tornem difusores dessa cultura dentro do espaço escolar (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021). Nesse processo, adota o discurso sobre os pilares da educação propostos no relatório de Jacques Delors e sobre o *apreender a empreender*

incluído pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PREALC) (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021).

O SEBRAE, por meio de suas ações de assessoramento, capacitação, produção de pesquisas e documentos, e materiais de educação empreendedora, busca estabelecer padrões de sociabilidade, comportamentos e pensamento que promovam a adesão espontânea e voluntária das classes sociais, em especial da classe trabalhadora, para consolidação da hegemonia burguesa, seja na esfera da produção, do trabalho, ou no plano da cultura e da educação. Com isso, busca disciplinar a classe trabalhadora tanto na vida produtiva como social, a fim de consolidar a ideologia burguesa permeada de interesses materiais e imateriais para universalizar uma consciência social e de vida burguesa (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021, p. 124).

Em relação à reforma do EM, o Sebrae oferece cursos gratuitos para professores e estudantes sobre cultura empreendedora, divulga conteúdo orientando para a implementação do NEM em seu blog institucional, além de estabelecer parcerias com as secretarias de educação, conforme dito anteriormente. Sempre destacando as mudanças e os desafios da implementação do NEM, a instituição aponta algumas características da política:

Com forte foco no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, na valorização da aprendizagem e na garantia dos direitos de aprendizagem, o novo modelo oferece a oportunidade de os jovens terem um ensino integral e integrado, preparando-os para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Sendo assim, **esse modelo está alinhado às propostas da Educação Empreendedora, que forma cidadãos com competências técnicas e socioemocionais essenciais para lidar com os desafios do mundo** (SEBRAE, 2022, s.p., grifos nossos).

Sobre o tema, elaborou um documento cujo título é *Empreendedorismo no currículo escolar do ensino médio*, no qual defende a reforma curricular “com o objetivo de oferecer aos alunos as ferramentas adequadas a esse novo mercado de trabalho” (SEBRAE, 2020, p. 05); destaca a experiência do próprio Sebrae em relação ao empreendedorismo e sua capacidade de contribuir na reformulação de currículos pautados na BNCC, como parceiro as Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros, “ para, juntos, definir políticas de apoio a esse público, o Sebrae amplia o seu atendimento e consolida a sua função social (SEBRAE, 2020, p. 42)”; ressalta a relação do empreendedorismo com a BNCC, alegando que “a versão final da BNCC criou uma cultura ainda mais favorável ao empreendedorismo, ampliando a sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento de competências” (SEBRAE, 2020, p. 10); organiza, no seu discurso, recomendações de organismos transnacionais e os resultados de avaliações externas, de modo a legitimar suas proposições; e indica que atua com parceiros, como Instituto Ayrton Senna e Consed (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021).

O documento, ao tratar do Projeto de Vida, evidencia a responsabilização, os comportamentos indicados como adequados para enfrentar e se adaptar às demandas produtivas e sociais do capital, tais como autoconhecimento, autogestão, planejamento, foco, comunicação, colaboração e resiliência (SEBRAE, 2020; MAGALHÃES; LAMOSAS, 2021). Nesse sentido, percebemos os valores neoliberais como fundamentos para estruturação do componente curricular. Em nossa pesquisa, não conseguimos identificar nenhum documento com uma proposta ou parceria entre o SEBRAE e a SEC-BA além do exposto no Ofício nº 387/2021 (BAHIA, 2021c), e na notícia *Secretaria Da Educação Da Bahia E Sebrae Lançam Programa De Empreendedorismo Nas Escolas* constante no portal da SEC-BA (Anexo C).

No exercício de questionar o fenômeno para nos aproximarmos da essência, buscamos entender qual o significado do empreendedorismo para a sociedade. Segundo López-Ruiz (2007, p. 30), “o empreendedorismo passou a ser a atitude de um povo, a atitude que se espera de um povo”. O empreendedorismo tem íntima relação com a TCH. Nesse sentido, representa o discurso neoliberal que trata a educação como a principal via de ascensão social e fator de inclusão social, expresso na máxima do Sebrae. A instituição reforça a ideia de empreendedorismo como construção da imagem de sucesso e de protagonismo, que se estabelece exclusivamente com o investimento em si mesmo. Frigotto (2011, p. 28), porém, afirma que, “para a grande maioria, trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais”. Nesse sentido, tem a função de apontar para uma saída para a crise social e o quadro de insegurança laboral (SILVA, 2015).

Segundo López-Ruiz (2007), a popularização dos termos *empreendedorismo* e *capital humano* decorre da emergência de uma nova concepção de indivíduo, que o vincula planejamento, financiamento, gestão e avaliação de si como um negócio. Essa noção de indivíduo está presente nos discursos de executivos, dos *coaches* e da liturgia empresarial. Considerando as origens e o escopo do Sebrae, faz sentido que sua atuação seja disseminar essa noção de indivíduo e de empreendedorismo. Essa atuação junto às redes que influenciam na mesma direção tem conseguido estabelecer essa noção de indivíduo como hegemônica. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), a conquista dessa hegemonia se deve à capilaridade dos atores de interesse privado nas escolas e educação.

É preciso considerar, ainda, que os sentidos das palavras entram em disputa dentro de uma luta mais ampla. Essas disputas não são apenas conceituais, mas impregnadas de intencionalidades e interesses litigantes. Considerando a concepção de empreendedorismo que a instituição adota, a qual remete à atitude de inovar, de transformar ideias em realidades, nas bases dos estudos de Schumpeter, percebemos um deslocamento de sentido. Diferente do

conceito apresentado, na prática, as proposições têm relação com a formação de um indivíduo capaz de superar os desafios e, a partir de uma conduta heróica, promover o desenvolvimento econômico e o bem-estar social. Nesse sentido, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.227) alertam:

O empresariado brasileiro vem, desde o início dos anos 1990, em especial pela adoção de políticas alinhadas ao ideário da —Terceira Via, envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Tomando por base a afirmação das autoras, entendemos que a liturgia do empreendedorismo tem alcançado o senso comum, como uma *conversão das almas* (SHIROMA, GARCIA; CAMPOS, 2011), e foi incorporada aos currículos escolares na formação da sociabilidade de indivíduos cada vez mais produtivos para o capital, competitivos e *resilientes*. É nessa lógica que se assenta a atuação do Sebrae na reforma do EM: fundamentalmente, difundir ideias e valores da representação empresarial da educação através do empreendedorismo.

5.2.4 Fundação Lemann

A Fundação Lemann apresenta-se como uma empresa familiar e sem fins lucrativos, que anuncia como objetivo *construir um Brasil mais justo e avançado*. A fundação anuncia dois eixos de atuação: Educação e Lideranças. Segundo informações no website institucional, esses eixos foram escolhidos pois são “capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d.a). Conforme anuncia, a fundação propõe-se a missão de “tornar o Brasil um lugar mais justo e equitativo, garantindo o acesso à educação pública de qualidade para brasileiros de todas as origens e apoiando o desenvolvimento de lideranças comprometidas com a transformação social do Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023a).

Ao longo de sua trajetória, foi ocupando cada vez mais espaço nas políticas brasileiras. Segundo informações disponibilizadas pela própria instituição (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023b), a fundação foi criada em 2002, e já em 2003, lançou o programa *Gestão para o Sucesso*, voltado para formação de gestores de escolas públicas, com proposta de adotar a avaliação como ferramenta para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Viviane Silva

(2020), porém, informa que o fundador da FL, Jorge Paulo Lemann, iniciou sua atuação no campo educacional ainda em 1991, com a criação da Fundação Estudar. Segundo a autora, o objetivo daquela fundação era o de alavancar a carreira de universitários e recém-formados filhos da elite brasileira, como possibilidade de que jovens tenham trajetória de impacto, que colaborem para o Brasil tornar-se um país melhor (SILVA, Viviane, 2020). O fundador da FL é reconhecido globalmente no mundo dos negócios pela sua visão de gestão baseada na noção de meritocracia, que o tornou, em fevereiro de 2018, o 22º homem mais rico do mundo, o mais rico do Brasil e responsável trazer essa noção para o Brasil (TARLAU; MOELLER, 2020).

O website institucional da FUNDAÇÃO LEMANN (FL) indica que, em 2006, foi criado o programa de pós-graduação para brasileiros em universidades internacionais renomadas, assim como o curso *lato sensu* de Formação do Gestor Escolar em Fortaleza. Esse programa foi sendo ampliado e, em 2009, alcançou 350 municípios (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023b). Até 2013, foram criadas ou vinculadas à fundação *startups* e plataformas, como Merrit, Khan Academy, além do QEdu, que representa um banco de dados sobre a educação no Brasil. É nesse mesmo ano que a participação direta na política educacional se consolida, com a conquista do acento consultivo no Movimento pela BNCC. Entre os anos de 2015 e 2018, as parcerias com as secretarias municipais e estaduais ampliaram-se no âmbito da formação de professores e gestores, além da integração das marcas Nova Escola e Victor Civita à instituição. Ainda no campo da política pública, é interessante destacar que, nas eleições de 2018, sete candidatos que participaram do programa de liderança da FL foram eleitos para cargos públicos, sendo quatro deputados federais e três deputados estaduais (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018). Esse resultado indica a ampliação de ação da fundação também no âmbito do poder legislativo, usando diferentes mecanismos para atuar desde as escolas até esferas hierárquicas mais decisivas do Estado (BRITO; MARINS, 2020).

A pesquisa de Peroni e Oliveira (2020) indica, ainda, outras ações: formação de professores, com o objetivo de desenvolver jovens talentos e colocá-los como professores em escolas públicas brasileiras, além de incentivar a troca de experiências entre docentes para promover a *educação de qualidade universal*; gestão educacional, com o objetivo de formar diretores e coordenadores pedagógicos em relação à garantia da escolarização de estudantes; apoio ao Consed e à Undime para a formação de gestores, nos seminários de educação estaduais; articulação política para aprovação de projetos e leis de seu interesse, a exemplo da reforma do EM. A natureza das estratégias da FL para influenciar na formação política e na formação escolar pode ser sistematizada em duas categorias: “publicização da lógica

empresarial e empresariamento do espaço público” (BRITO; MARINS, 2020, p. 8-9). Os autores destacam que:

Por meio da formação/educação para a hegemonia, e subjacente a todos os projetos da Fundação Lemann, está posta a necessidade de publicização da lógica empresarial, como estratégia “do capital para educar o consenso” (NEVES, 2005, p. 3), logo, visando reproduzir e ampliar as condições objetivas e subjetivas para a acumulação capitalista (BRITO; MARINS, 2020, p. 9).

A FL destina apoio técnico e financeiro a iniciativas ligadas à educação, difundindo um novo modelo de escola e de formação, implicando em “um novo paradigma para a educação, tanto no que diz respeito à prática dos gestores, como à prática pedagógica dos professores.” (PERONI; OLIVEIRA, 2020, p. 03). Segundo Bezerra (2019), a FL, juntamente com o Todos pela Educação, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna são as organizações através das quais os empresários atuaram na influência de políticas educacionais. A viabilidade das parcerias ocorre pela contratação de um parceiro executor, conforme exemplificam Peroni e Oliveira (2020), no caso do curso Gestão para Aprendizagem.

No termo, a FL está denominada como instituto, sem fins lucrativos, enquanto a Elos Educacional, correalizadora, responsável por toda parte didática, curricular e de contratação de pessoal das formações, está denominada apenas como “Elos”, deixando em evidência sua característica de entidade com fins lucrativos, conforme excerto constante no seu sítio (ELOS EDUCACIONAL, 2019) (PERONI; OLIVEIRA, 2020, p. 9)

Observadas as três frentes de atuação da fundação em relação à educação, quais sejam, aprendizagem, políticas públicas, e tecnologia e inovação, destacamos que essas parcerias podem ser identificadas especialmente na frente voltada para a aprendizagem. Como exemplo, citamos que a FL e o Instituto Natura cofinanciam ações de alfabetização de crianças com a oferta de suporte técnico para os Estados, em regime de colaboração com municípios (INSTITUTO NATURA, 2021). As ações são implementadas pela Associação Bem Comum, que também implementa, em parceria com a FL, o *Programa Educar pra Valer*, que oferece “assessoria técnica gratuita aos municípios participantes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão” FUNDAÇÃO LEMANN, s.d. b). Já o programa de formação de gestores da rede pública de educação, o Formar, é implementado pelo Instituto Gero.

No campo das políticas educacionais, a FL integra as coalizões que advogam pela BNCC, tais como Movimento pela Base, Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola, além de atuar em parceria com Consed e Undime no monitoramento do avanço da implementação da BNCC, produzir documentos técnicos e de orientações para gestores públicos e desenvolver

pesquisas em instituições nacionais e internacionais (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023c). Em relação à inovação, a FL tem criado, financiado e apoiado plataformas, aplicativos e instituições que voltam sua ação para a criação de recursos da aprendizagem (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023d). Analisando a atuação da FL, voltamos ao estudo de Peroni e Oliveira (2020, p. 03):

Os processos de privatização do público ocorrem via execução e direção, em que o setor privado opera diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública. Neste sentido, a relação público-privada tem **como concepção não apenas a propriedade, mas também os projetos societários em disputa em uma perspectiva de classe.**

A FL estabelece relações a partir da seguinte visão: “Criar um Brasil mais justo e equitativo não é trabalho para uma pessoa, nem mesmo para uma nação, mas é um empreendimento abrangente que exige parcerias ativas e de longo prazo entre agentes de mudança com visão global” (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d.c, s.p.). Indica que colabora com um *ecossistema* voltado para garantir a aprendizagem de todos estudantes e apoiar lideranças empenhadas em enfrentar os desafios sociais do Brasil, formado por diferentes organizações: organizações da sociedade civil, governos e gestores públicos, pesquisadores, lideranças e universidades (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d.c).

Nesse ecossistema ou rede política, identificamos, no website institucional, alguns dos investidores e parceiros que contribuem para seus projetos e iniciativas: Datafolha, ConseD, Comunitas, FGV Abape, CAED UFJFBNDS, ABAVE, Instituto Gestio, Instituto Reúna, Associação Bem comum, Bill & Melinda Gates Foundation, Open Society Foundations, Bloomberg Philanthropies, Google.org, Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Sonho Grande, Fundação Brava e Fundação José Luiz Egydio Setúbal, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Maria Cecília Vidigal, Imaginable Futures, Fundação Vivo Telefônica, Instituto Natura, Fundação Vale, Fundação Instituto de Administração (FIA), Instituto Singularidades, Instituto Península, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Fundação Roberto Marinho, Instituto Avon, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (Movimento BNC), Associação Nova Escola, entre muitos outros.

Em relação ao NEM, Denis Mizne, diretor executivo da FL, declara que não houve financiamento da FL para a reforma, e que a instituição se posicionou criticamente à aprovação dela via MP. Ainda assim, defendem a reforma, considerando a necessidade de um curso mais atrativo e que garanta o direito à educação *pra valer* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019). O diretor defendeu um EM baseado na Educação Integral, com desenvolvimento de habilidades,

competências e habilidades socioemocionais, que prepare o estudante para a vida e para ajudar o Brasil a se desenvolver e ser um país melhor.

Sobre a participação da FL na reforma, Bezerra (2019) indicou que a FL atuou na reforma do EM desde a CEENSI, em 2013, quando apoiou a realização de seminários internacionais sobre experiências relativas ao currículo do EM. Nas audiências públicas sobre a medida provisória, muitos atores da rede política a qual pertence a FL participaram ativamente, defendendo suas agendas. Em relação à perspectiva de Educação Integral defendida pelo diretor executivo da FL, ela representa a hibridização conceitual que Bezerra (2019, p. 130) identificou na adequação das diretrizes curriculares para a reforma:

De certa forma, o CNE “resoluiu”, por assim dizer, a contradição entre a concepção de educação presente nas DCNEM e na Lei nº 13.415/2017, mediante a Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que adequou as Diretrizes à reforma. Essa determinação promoveu uma hibridização conceitual, na qual se somou à perspectiva da educação integral, politécnica e *omnilateral* com categorias coerentes com a concepção mercantil, como competências, empreendedorismo, habilidades socioemocionais e projeto de vida.

A participação nas políticas educacionais e na reforma do EM é justificada pelo entendimento de que a educação é a *mola propulsora* para combater as desigualdades (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019), evidenciando a aderência a TCH. A atuação da FL esteve voltada para as ações em relação a influenciar na elaboração da BNCC (TARLAU; MOELLER, 2020), inclusive para etapa para o EM.

Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 555), “a BNCC era a iniciativa em educação pública ao redor da qual estavam girando as corporações e as fundações privadas”, mas a FL “operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base”. Pereira e Evangelista (2019), por exemplo, apontam que a Associação Nova Escola, pertencente à FL, atuou para elaborar e difundir a lógica da BNCC. A atuação da fundação, com a disponibilização de recursos para pesquisas e organização de seminários educacionais, colaborou para que funcionários do governo construíssem um consenso sobre quais políticas adotar (TARLAU; MOELLER, 2020). Como intelectual orgânico, a FL atuou na direção econômica, política e cultural junto à classe política e empresarial, conquistando hegemonia sobre o pensamento curricular para as políticas educacionais a partir da BNCC.

É interessante analisar os resultados dos estudos de Tarlau e Moeller (2020), que destacam a estratégia da FL, nomeada como gramsciana. A fundação fomentou um consenso

na sociedade civil em torno da BNCC, contrastando com a imposição verticalizada que aconteceu em relação à reforma do EM, o que gerou resistência. Segundo as autoras, “na estratégia gramsciana, a sociedade civil é integrada a um bloco unido hegemônico de apoio a novas iniciativas, minimizando as divergências e marginalizando como irracional, ilógica e ideológica qualquer resistência que apareça” (TARLAU; MOELLER, p. 588). Ainda segundo as autoras:

Em vez de oferecer recursos a pequenas ONGs ou a grupos da sociedade civil, a Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu **projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio** (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558-559, grifos nossos).

Para as autoras, a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não pode ser reduzida a um esquema neoliberal para maximizar lucros: “em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 595). Coadunam com esse pensamento Brito e Marins (2020, p. 9, grifos nossos).

Entre os princípios da lógica empresarial que devem pautar a formação do sujeito hodierno, está uma **nova racionalidade administrativa, voltada à conformação de homens preparados para atuarem em uma sociedade flexível, que sejam empreendedores, para agirem em um mundo em constante mutação**. Tal racionalidade está *vis-à-vis* com a tecnologia que marca o advento da assim chamada sociedade do conhecimento.

O consenso por filantropia adotado pela FL permitiu “um acesso antes inimaginável a atores governamentais, ao mesmo tempo em que promovia uma iniciativa política controversa” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 593). O avanço da FL no espaço público indica, também, o avanço da publicização da lógica empresarial e do empresariamento na educação. Ainda que os argumentos sejam de alívio da pobreza e não de reversão das condições objetivas que causam as desigualdades sociais, a BNCC permitiu a fundação, segundo Tarlau e Moeller (2020), tornar-se o mais importante ator educacional no Brasil. Em relação à reforma do EM na Bahia, especificamente, a FL disponibilizou o *Curso Ensino Híbrido na Prática* para 10.000 professores da rede estadual, em 2020, realizado em parceria com a Sincroniza Educação (Anexo E). Considerando o exposto até aqui, porém, a participação direta apenas em um curso de formação de professores não representa uma influência menor da FL na arena, mas revela sua permeabilidade dentro da rede política.

5.3 A INTERRELAÇÃO ENTRE OS ATORES E SUAS INFLUÊNCIAS

Ao longo deste capítulo, analisamos a influência de alguns dos atores de interesse privado que figuram na produção da política de reforma do EM na Bahia. Nesse processo, destacamos os elementos em disputa na arena. Em relação a eles, na seção 3, indicamos que os atores empresariais se articulam em rede e buscam influenciar as políticas educacionais em relação ao distanciamento da gestão democrática, ao financiamento público, e à formação do homem de um novo tipo. Todos os elementos têm relação com as manifestações do neoliberalismo e estão imbricados, não podendo ser analisados de forma dissociada.

Nesse sentido, é preciso ter em vista que o neoliberalismo, transformado em um sistema político institucional, desde o início envolve um antidemocratismo que orienta as políticas dos governos (PERONI; OLIVEIRA, 2020). A gestão democrática pressupõe ampla participação e, segundo Jesus, Evangelista e Pereira (2019), sua efetivação enfrenta resistência devido às pressões e determinações de política gerencialista, com a incorporação de mecanismos de mercado nos instrumentos formais do Estado e, conseqüentemente, na condução da gestão pública. A política gerencial, impregnada dos valores privatistas, encontra respaldo na razão neoliberal que orienta a formação do homem de novo tipo, guiada pelo individualismo e pela competição, o que se opõe aos valores e mecanismos democráticos: “Compreendemos que os processos de privatizações do público trazem implicações para a democracia, e ainda mais para a educação, dado o seu importante papel na construção de uma sociedade democrática – principalmente por entendermos que as relações baseadas em princípios democráticos são construídas na experiência” (PERONI; LIMA, 2020, p. 2).

Ainda considerando o afastamento da gestão democrática, é possível evidenciar sua justaposição com a disputa pelo fundo público. Além da privatização na concorrência de projetos societários em uma perspectiva de classe, há a privatização de serviços, espaços e produtos ligada à perspectiva de transferência de recursos públicos para instituições privadas como estratégia de mitigar processo de participação. Peroni e Lima (2020) explicam que a compra de pacotes, a determinação na formação de professores, o monitoramento das aulas e da gestão envolve a mercantilização da educação, mas também a direção dela, que deixa de ser pública. As escolas e os professores perdem a autonomia na condução do processo pedagógico, assim como os processos de elaboração e implementação das políticas excluem pesquisadores, estudantes e entidades ligadas à educação, privilegiando os empresários da educação, conforme pode ser evidenciado em relação ao NEM e a definição da BNCC.

A privatização no sentido do lucro, por sua vez, está permeada pela razão neoliberal, reforçando estratégias e discursos de formação do homem de novo tipo. Ela se materializa em redes compostas por atores que disputam o fundo público. Portanto, a atuação em rede de atores que *a priori*, não disputam especialmente o fundo público, mas sobretudo a formação do homem de novo tipo, coloca-se em favor da transferência de recursos públicos para instituições privadas. Além disso, os dois elementos são indissociáveis por coadunarem na disseminação da ideia de fracasso da gestão pública e possibilidade de sucesso da gestão privada.

Analisando a arena do reforma do EM na Bahia, considerando os documentos que indicam a participação dos atores de interesse privado, especialmente o Ofício nº 387/2021 (BAHIA, 2021), percebemos como os três elementos se manifestam de maneira combinada. A FGV disputa o fundo público, mas consegue espaço na arena, ao passo que participa da rede do Todos Pela Educação e do Movimento Pela Base, difundindo sua ideologia. A FL e a FTV, na disputa pela formação de razão neoliberal, envolvem em sua rede atores que disputam o financiamento público, a Sincroniza Educação e a Cipó, ao passo que se fortalecem e encontram espaço para permear as redes citadas. No caso da Sincroniza Educação e da Cipó, ainda que o recurso de financiamento das suas ações advinha de instituições privadas, é o sentido do lucro que envolve a atuação na educação pública. Já a ação do Instituto Reúne representa um desdobramento da influência da FL, com a função de ratificar o caráter do documento curricular baiano a partir da ideologia da fundação e do empresariado da educação.

Em nossa pesquisa, encontramos vínculo entre o Sebrae e as redes do Todos Pela Educação e do Movimento pela Base, a partir dos parceiros da instituição que se vinculam a elas. Consideramos ainda, analisando as ações do Sebrae em relação à educação, que a conexão fica evidenciada na concepção dos programas de educação empreendedora, elaboração de material, conteúdos a serem integrados ao currículo e formação de professores, assim como na validação dos argumentos do TPE e MPB, presentes nos documentos e publicações do Sebrae. Nesse sentido, compreendemos que a instituição atua como intelectual orgânico, ao organizar e difundir a razão neoliberal, assim como a FL, FTV e a FGV. Retomando os estudos de Gramsci sobre hegemonia, percebemos que a permeabilidade da influência dessas instituições é possível devido à articulação e aos consensos negociados com a sociedade política, permitindo que a ideologia neoliberal defendida alcance a materialidade nas dimensões jurídicas, intelectuais e filosóficas da política educacional.

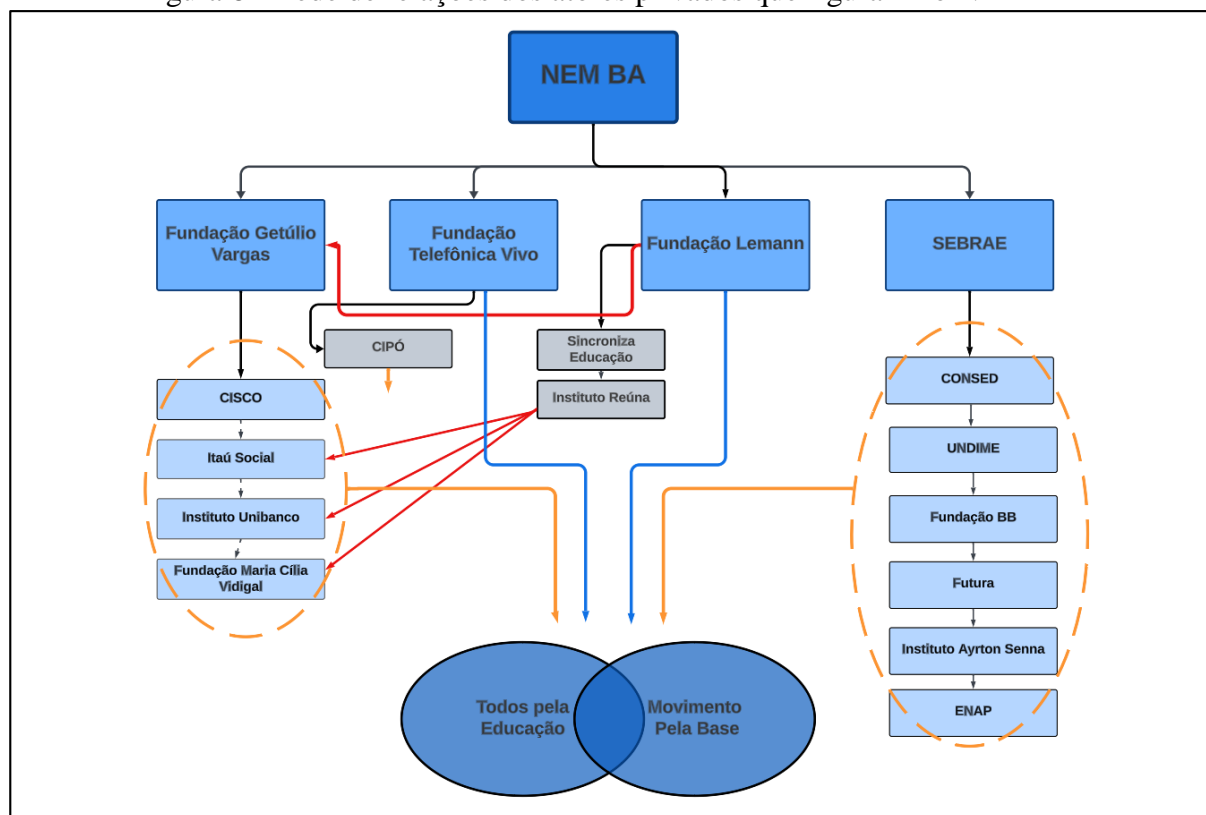
Na análise das ações de cada um dos atores, verificamos o imbricamento do terceiro elemento em disputa nas políticas educacionais: a gestão democrática. O protagonismo de atores de interesse privado na organização da reforma e no desenho de implementação indica

que os mecanismos de gerencialismo que produzem consenso, constrangimento e coerção foram mobilizados. Com a consolidação do consenso em torno da ideologia neoliberal, ocorre o afastamento em relação ao princípio da educação como combate às desigualdades e via para disputa e construção de novas hegemonias, mitigando as possibilidades de conflito.

O constrangimento e a coerção são impostos a partir das condicionalidades de implementação da política, cuja centralidade de decisão está no governo federal, mas a execução é efetivada pelo ente estadual. Assim, a adesão ao programa de implementação da reforma do EM vinculada ao financiamento, conforme exposto anteriormente; ao modelo de formação de professores; e à imposição de parcerias com instituições por indicações do Consed, o desenho dos contratos ou mesmo as condições de organização da SEC-BA representam mecanismos de constrangimento e coerção. Destacamos, ainda, a determinação das matrizes de referência das avaliações em larga escala relativas ao EM, alinhadas às determinações do governo federal.

O envolvimento dos quatro principais atores de interesse privado nas redes do TPE e MPB revela que, mesmo com os movimentos de resistência, os empresários da educação que figuram no cenário federal para definição da política de reforma também estão na política estadual da Bahia, conforme verificou o representante do FEEBA durante a entrevista.

Figura 8 - Rede de relações dos atores privados que figuram no NEM BA



Fonte: elaborada pela autora.

A figura 8 representa as ligações entre os atores e, a partir delas, podemos relacionar interesses e influências. Analisando os atores e suas redes, verificamos que os quatro atores estão relacionados às redes Todos pela Educação e Movimento pela Base, principais redes de influência que atuam nas políticas educacionais brasileiras. A FL e a FTV têm ligação direta com as duas redes, já o SEBRAE e a FGV vinculam-se a partir de seus parceiros.

Verificamos, ainda, que dois atores que têm como principal influência a formação do homem de novo tipo, a FL e a FTV, executam as ações da parcerias com a secretaria estadual de educação da Bahia através de outras instituições, o Instituto Cipó e a Sincroniza Educação, agindo como financiadores das ações. Já o Sebrae estabelece relação diretamente com a SEC-BA na execução das ações de parceria, a exemplo do Empreende Bahia e dos cursos sobre empreendedorismo nas escolas e para professores (Anexo D).

Observamos que a FGV, que disputa o fundo público, tem como financiadores instituições que custeiam ações para educação pública e estão vinculadas ao Movimento pela Base e Todos pela Educação. Essas instituições convergem na disseminação da razão neoliberal e, portanto, na formação do homem de novo tipo.

Ao longo deste capítulo, buscamos mapear os atores e sua influência no NEM da rede estadual da Bahia. Verificamos que a relação institucional entre a SEC-BA e os atores muitas vezes não é formalizada ou publicizada, o que pode criar a representação de que houve pouca interferência dos empresários da educação na formulação da política atual de EM na rede estadual. Analisando as contradições e lacunas de forma dialética, buscamos nos aproximar da essência das relações estabelecidas em cada uma das partes para analisar a estrutura na qual as mediações foram estabelecidas, e assim foi possível evidenciar a participação e a influência de cada ator no contexto baiano, assim como sua relação com as redes que influenciam as políticas educacionais no Brasil. A seguir, discutimos quais concepções, contradições e mediações da arena de produção da política marcam a reforma do EM na Bahia.

6 CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES DA REFORMA DO EM: AS PARTICULARIDADES DA ARENA POLÍTICA NA BAHIA

Ao longo desta pesquisa, apresentamos concepções, disputas e contextos que marcam o NEM na Bahia. Entendendo que a relação da totalidade com as particularidades precisa ser analisada, buscamos responder à seguinte questão: Quais concepções, contradições e mediações da arena de produção da política marcam a reforma do EM na Bahia? Assim, tomando por base os dados sistematizados na análise dos documentos e das entrevistas realizadas buscamos caracterizar as concepções, as contradições e as mediações nessa arena.

Para tal, estabelecemos como percurso, em primeiro lugar, destacar o que há de particular da política de reforma de EM na Bahia e, em seguida, analisar tais particularidades, tomando como referência as categorias teóricas supracitadas. Compreendemos que, na produção dos textos, na dimensão da prática e na mediação política, existiram atividades definidas pelo governo central, e outras que ficaram a cargo dos Estados. A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu a carga horária mínima e sua ampliação, inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios definidos na BNCC, assim como a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do curso de EM (BRASIL, 2017a). Ficou a cargo dos Estados a definição da parte diversificada do currículo, composta pelos arranjos que constituem os itinerários formativos (BRASIL, 2017a).

Os itinerários formativos, por sua vez, devem ser propostos com base nas referências estabelecidas na Portaria nº 1.432/2018, considerando: a) a organização a partir três componentes: Aprofundamento, Eletivas e Projeto vida; e b) os quatro eixos formativos: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. Em 2021 foi instituído, em âmbito federal, o Programa Itinerários Formativos, com o objetivo de coordenar e financiar a implantação dos itinerários em regime de colaboração entre governo federal, Estados e Distrito Federal (BRASIL, 2021). Um dos eixos desse programa é o monitoramento e avaliação, que tem por finalidade realizar estudos e avaliações junto às redes de ensino, para acompanhar, coordenar e avaliar a implementação do NEM, com ênfase nos itinerários formativos, bem como identificar e disseminar boas práticas (BRASIL, 2021). Na adesão ao programa, a SEC responsabiliza-se em garantir a infraestrutura básica para o pleno desenvolvimento do trabalho das redes locais, elaborar o Plano de Ação para orientação às escolas, e acompanhamento da implantação de itinerários formativos, entre outros.

Através de adesão ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), as secretarias estaduais de educação receberam assistência financeira e formação das equipes técnicas de currículo e gestão (BRASIL, 2018). As condicionalidades para receber o apoio envolviam a elaboração de um plano de trabalho “a ser monitorado pela SEB-MEC em colaboração com o Consed e com a Undime”, e criação de Comissão Estadual de Construção do(s) Currículo(s), também com a participação da Undime (BRASIL, 2018).

No mesmo ano, foi instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), para fornecer apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do NEM, e apoio financeiro em um dos programas que tenham aderência com o NEM. Com a adesão ao ProNEM, a SEC-BA ficou incumbida de implantar, em 2019, nas escolas-piloto, o currículo flexível com a oferta de itinerários formativos, e até o ano de 2022 deveria implantar o currículo flexível com a oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos nas escolas do Ensino Médio em Tempo Integral. Ficou estabelecido, ainda, que ao fazer adesão, as secretarias estaduais de educação se comprometem em receber assistência técnica de consultores especializados.

As redes estaduais também assumiram a responsabilidade de reconhecer competências de profissionais de notório saber, e a formalização de convênios com instituições de educação parceiras para formação técnica e profissional, presencial e a distância (BRASIL, 2017a), assim como o estabelecimento dos cronogramas de implementação da reforma.

De modo a atender ao objetivo de caracterizar concepções, contradições e mediações da arena de produção da política que marcam a reforma do EM na Bahia, levamos em conta os aspectos da reforma que se apresentam como responsabilidade do Estado, e organizamos nossa análise a partir das particularidades curriculares decorrentes de definições relativas aos itinerários formativos e aos desdobramentos do Pró-BNCC; outro eixo de análise é a repercussão da adesão ao ProNEM e as escolas piloto; o terceiro aspecto refere-se à participação dos atores privados na implementação do NEM. Por fim, apresentamos uma síntese sobre as concepções, mediações e contradições identificadas no NEM baiano. É seguindo essa organização que estruturamos as subseções deste capítulo.

6.1 A TRADUÇÃO DA BNCC - DOCUMENTO CURRICULAR DE REFERÊNCIA DA BAHIA

Ao longo da seção 4, apresentamos uma breve análise do DCRB, considerando proposições e contradições. Nesta subseção, nosso interesse está voltado para os arranjos dos itinerários formativos específicos da rede estadual da Bahia e para o processo de formulação do DCRB. Na entrevista, a representante da SEC-BA afirma que a elaboração do documento representou um grande desafio, tendo em vista a reduzida equipe e a ausência de informações para sua formulação. Segundo a representante, quando a discussão sobre o NEM chegou à rede estadual da Bahia, ainda existia um debate sobre a diretriz curricular nacional decorrente do Programa Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Mesmo com o corte das bolsas federais, a SEC-BA manteve o programa até 2016: realizou uma seleção interna de professores da rede para a função de formadores e manteve os articuladores de área nas escolas. A entrevistada informa como a continuidade do programa em nível estadual contribuiu para a discussão sobre a reforma:

Ficamos mais um ano com esse programa, não mais federal, mas com esse mesmo modelo no Estado da Bahia. Naquele momento de 2016, um dos pontos de discussão foi justamente a BNCC, [sua] primeira versão. Foi um movimento que nós fizemos na rede para levar essa discussão para as formações. Todos os formadores foram para campo discutir com os coordenadores pedagógicos e articuladores de área para que eles, na ponta, fizessem um trabalho com os professores, de entender o que era essa base, discutir sua área de conhecimento e acessar, inclusive, o portal do o MEC para fazer essas contribuições (Representante da SEC-BA).

O representante do FEEBA indica que, ao receber a proposição da reforma, foi preciso pontuar a insatisfação e, em um primeiro momento, o não reconhecimento da proposta. Com a aprovação em lei, tornou-se necessário encaminhar os trâmites e, a partir da escuta da sociedade e do conselho, e em uma relação mais próxima da gestão democrática, foi possível tecer relações e construir um documento sem que a lei fosse descumprida, mas que aprimorasse a proposta produzida pelo executivo federal. Nesse sentido, para o representante do FEEBA, esse processo resultou em um documento de referência que representa um aprimoramento: “a gente olha o documento curricular referencial da Bahia, [diante] da BNCC e [de currículos] de outros Estados, até nacional, a gente [percebe que] tem conquistas importantes a serem consideradas. Mesmo assim, são conquistas que a gente reconhece não expressam todos os nossos anseios”.

Segundo a representante da SEC-BA, o documento foi preparado por professores da rede estadual. Ao selecionar os professores, houve o cuidado de analisar, nos currículos dos profissionais, se havia uma aproximação com a abordagem epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Em algumas áreas, de tradição mais positivista, como exatas, não foram encontrados professores filiados a essa abordagem. De toda maneira, para os professores que não apresentaram aproximação com a abordagem, foi oferecida uma formação interna, “*para balizamento com coordenadores de área. Não tivemos consultoria com ninguém*” (Representante da SEC-BA).

No parecer do CEE que aprova o DCRB, o Parecer nº 111/2022 (BAHIA, 2022a), é possível verificar recomendações quanto à necessidade de formulação de matrizes curriculares que considerem a relação teoria e prática, assim como domínio de conhecimentos estéticos, científicos e didáticos, e a indissociabilidade entre educação e trabalho; a consolidação de campos de conhecimento, crítica à organização curricular por competências e habilidades; demanda de investimento da formação docente e reserva de tempo para elaboração de planos de trabalho e revisão. Todos esses aspectos são voltados para a parte comum.

Em relação à parte diversificada, há uma crítica acerca da concepção de itinerários formativos expressa no documento: “não são um aglomerado de cursos, mas um elemento estruturante do currículo que envolve uma proposta pedagógica de formação técnica, humanista e científica” (BAHIA, 2022a, p. 22). Reconhecendo a determinação do efeito da lei, o parecer chama a atenção para que sua implementação considere a proposição de forma crítica, destacando: “é indispensável a discussão coletiva acerca da implantação dos itinerários formativos para que os mesmos não se transfigurem em instrumentos da dualidade educacional” (BAHIA, 2021f, p. 8). O representante do conselho também apresentou críticas à proposição dos itinerários na proposta baiana:

O consenso nosso, minimamente, [seria de propor] os itinerários formativos integrados na formação da juventude, ao invés deles estarem esfacelados. No DCRB você percebe um sem número, uma pulverização, mas é a perspectiva da oficialidade do Estado, [...] tem um quantitativo muito grande de itinerários, seja de aprofundamento, seja aqueles relacionados à formação profissional.

Cabe informar que o DCRB apresenta os itinerários formativos a partir de três perfis: Itinerários Propedêuticos, organizados pelas áreas de conhecimento; Itinerários Integrados, que articulam e mobilizam competências e habilidades de diferentes áreas de conhecimento;

e os Itinerários de Formação Técnica e Profissional (BAHIA, 2022c). Sua organização prevê dezessete itinerários para o EM regular e integrado à educação profissional, além de outros dez para as escolas de tempo integral, evidenciando a fragmentação do currículo induzida pela reforma, e o que Monica Silva (2018) indica como enfraquecimento do EM enquanto etapa da Educação Básica. Por outro lado, percebe-se a intenção de favorecer a transição entre o Ensino Fundamental e a etapa seguinte, ao excluir os itinerários formativos da primeira série do EM, justificada no DCRB da seguinte maneira: “as mudanças na arquitetura curricular do Ensino Médio, sobretudo na parte flexível são muito arrojadas, em relação a estrutura curricular do Ensino Fundamental - Anos Finais” (BAHIA, 2022c, p. 204).

A representante da SEC-BA explica que, na elaboração das ementas dos Itinerários Formativos, foi considerada a redução de conteúdos na proposição da base: *“aqueles conteúdos que foram reduzidos da base nacional para uma questão de carga horária, nós tentamos trazê-los para os itinerários formativos. Então, se você olhar as ementas, nós temos conteúdo de Geografia, de Química, de Física. Não tem apenas as habilidades sem nenhum tipo de conteúdo a ser trabalhado”*. Nesse sentido, a busca por compensar o esvaziamento do currículo com a proposição dos itinerários formativos apresenta-se como estratégia de subversão frente à imposição da reforma.

Já no que se refere ao Empreendedorismo e Projeto de Vida, a recontextualização não foi feita. Sobre o tema, o CEEBA afirmou que ele precisa estar vinculado a um percurso formativo que se quer omnilateral:

O Projeto de Vida, como um dos eixos estruturantes e transversais do currículo do ensino médio precisa ser contextualizado, e tende a convergir para imprimir sentido às aprendizagens e para fortalecer o protagonismo do estudante nas situações de sua constituição identitária e de enfrentamento às condições de construção de seu percurso formativo e profissional nessa etapa da Educação Básica, além de possibilitar imersão nas etapas seguintes ou em outros cursos e níveis de escolaridade. (BAHIA, 2022a, p. 18).

Evidencia-se como contradição que o DCRB faz referência ao trabalho como princípio educativo, ao mesmo tempo que destaca o projeto de vida e o empreendedorismo, categorias fundantes para a formação de mão de obra flexível, afastando-se da perspectiva crítica anunciada no documento e aproximando-se dos argumentos dos Reformadores Empresariais da Educação (FREITAS, 2018). Sobre as contradições epistemológicas, destacamos que, em 2022 o CEEBA publicou o Parecer nº 111, referente ao DCRB, no qual

identificou aspectos estruturantes e epistemológicos do documento em análise, tais como bases legais, epistemológicas, pedagógicas e estruturantes, tendo por objetivo apontar eventuais fragilidades e inconsistência teórica do documento. No parecer, é destacada a concepção curricular:

Aporta-se na perspectiva curricular da pedagogia histórico-crítica, faz a crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo e sintetiza o sentido do currículo escolar como espaço de formação humana que acontece na escola, como ação intencional, de formação integrada, formação politécnica e formação omnilateral, sendo o currículo uma composição entre conhecimentos científicos, filosóficos, literários e artísticos (BAHIA, 2022a, p. 11).

Segundo Santos, Mello e Pereira (2023), o DCRB apresenta contradições importantes, ao apresentar os princípios da Pedagogia das Competências e de interesse dos empresários da educação, ao passo que há uma demarcação das bases da pedagogia histórico-crítica. A combinação de elementos originalmente conflitantes, que caracteriza o hibridismo teórico e epistemológico, é comum nas reformas educacionais neoliberais (VIANNA, 2021). Consideramos que as contradições internas do DCRB têm consonância com o que o representante do FEEBA afirma:

A construção dessas definições sempre estão permeadas por muitas disputas e guardam alguma contradição. Você também não consegue transformar um documento liberal, por simples e expresso desejo, num documento crítico emancipador. Então, nós temos, lá no documento, a afirmação de uma perspectiva sócio-histórica para educação, [...] mas a gente precisa reconhecer que está conservado lá, também, em parte da estrutura, a formação da perspectiva das competências e habilidades, que conserva a perspectiva neoliberal. A gente pode dizer que tem, ali, a construção de esforço e disputas de uma perspectiva que, em alguma medida, conserva o que não era possível romper da perspectiva neoliberal, mas que também avança dando sinais, sobretudo naquilo que era o sentido principal da ideia de base, que era: o que é direito de aprendizagem do estudante?

Coadunando com essa compreensão, Santos, Mello e Pereira (2023) indicam que a participação de profissionais da Educação Básica e de movimentos sociais na elaboração do DCRB foi essencial para que o documento baiano apresentasse tais contradições, reforçando o entendimento de que as políticas educacionais são palcos de disputas por projetos de sociedade.

Na proposta curricular da Bahia, existem pontos que inexistem na BNCC, como as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade e as modalidades de educação. Com a proposta de uma educação humanizadora e de reflexão crítica sobre os aspectos que

constituem a sociedade, a proposta curricular propõe “a inclusão de pautas sociais, políticas, econômicas, culturais, multiétnicas, de gênero e tantas outras” (BAHIA, 2022c, p. 03). As relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade passam a ter centralidade no currículo baiano a partir de reivindicações democráticas de grupos sociais (SANTOS; MELLO; PEREIRA, 2023), reafirmando as contradições que são fruto de disputas por projetos de sociedade. Nas considerações e recomendações, o conselho destaca que é possível entrever esses movimentos de resistência:

Pode-se entrever possibilidades de movimentos de resistência, no que tange à consideração dos princípios e fundamentos na argumentação da pedagogia crítica e educação antirracista, sobretudo, bem quanto à perspectiva para que os estudantes sejam formados sob pedagogias que desloquem o foco do ensino para o da aprendizagem e incentivadoras da alteridade como foco central no trato da educação para a diversidade (BAHIA, 2022a, p. 22).

A representante da SEC-BA confirma que as questões ligadas às relações étnico-raciais formam um ponto defendido como imprescindível por toda a equipe de elaboração do documento:

As questões raciais e o combate ao racismo são questões muito caras para o Estado da Bahia. [...] Foi um compromisso nosso colocar no documento [o conteúdo da Lei nº10.639/2003], inclusive com componentes curriculares que dessem conta dessa implementação via currículo. Embora a própria lei não oriente que seja organizada com componentes curriculares [...], seria muito contraditório não criar componentes que tratam de questões étnico-raciais, seria uma perda de oportunidade. A gente não poderia abrir mão disso no documento (Representante da SEC-BA).

Outro ponto que se destaca na configuração da proposta curricular da Bahia é a inclusão das modalidades de ensino. O referencial baiano dedicou um volume exclusivamente às modalidades da educação, o que não estava previsto nas condicionalidades do ProBNCC, mas surgiu como iminente, ainda que não houvesse recursos para tal. Segundo o documento, os temas transversais que dialogavam com as modalidades indígena, quilombola, campo, especial e EJA mostraram-se insuficientes para abarcar as singularidades dos sujeitos e atores desses campos, “e não conseguiram, diante de tantos outros conteúdos e abordagens com viés mais generalista, conversar profundamente com aspectos relacionados a riqueza cultural, social, regional e identitária dessas modalidades (BAHIA, 2022c, p. 15).

Segundo Santos, Mello e Pereira (2023), a elaboração desse volume específico foi uma iniciativa da rede estadual, como resultado da pressão dos educadores dessas modalidades. O representante do FEEBA confirma a relevância da participação da sociedade civil, ligada aos movimentos sociais e controle social, indicando que tal participação viabilizou a proposição de um currículo contextualizado e incluído a partir de uma *resistência propositiva*.

A escrita do documento contou com a participação dos redatores, e a realização de Oficinas de Escuta por modalidade também incluiu a participação de estudantes, educadores das modalidades, gestores escolares, secretários municipais de educação, fóruns das modalidades, lideranças dos movimentos e comunidades (BAHIA, 2022c). O volume destaca a importância das singularidades e identidades dos sujeitos e a diversidade e pluralidade da população Bahia. Sua proposição reafirma os princípios de identidade e territorialidade que fundamentam as políticas educacionais baianas: “partindo dessa ideia, a concepção de currículo para as modalidades da educação deve sobrelevar a riqueza cultural, social, regional, identitária, bem como, todas as singularidades que constituem seus sujeitos” (Bahia, 2022b, Consulta pública, p. 3). Nesse sentido, inclui a abordagem a conceitos, como de periferias, regionalidades, geracionalidades, ancestralidade, sexualidades, multiétnicas, entre outros como proposta de desconstrução de concepções reducionistas ou pejorativas em relação aos territórios e condições dos grupos que compõem as modalidades da Educação Básica (BAHIA, 2022c).

O texto, na versão preliminar para consulta pública, aborda as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos a partir da compreensão da necessidade de “localizá-las no sistema educacional brasileiro e compreendê-las no sentido etimológico da palavra, associadas a uma estrutura fundante cujo alicerce está no percurso educativo indispensável a todos/as” (DCRB, 2022, consulta pública). Em cada modalidade há uma discussão acerca da etapa de ensino, e no caso do EM, para as modalidades Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo foram criados itinerários formativos específicos e seus desdobramentos no Projeto de Vida. No sentido oposto ao proposto epistemologicamente pela BNCC, a proposta curricular para as modalidades destaca:

É necessário promover um currículo para as modalidades numa perspectiva de construir pontes, demarcando espaços que, mesmo legalmente

instituídos como democráticos, permanecem estreitos nesse território de lutas e disputas pelo conhecimento como lugar de poder. Assim, a tecitura deste Referencial Curricular se propõe abraçar esses coletivos, garantindo espaços para que possam ouvir e contar as suas histórias, forjadas por preciosos saberes, fundamentais na construção das ricas identidades que constituem nossa nação (DCRB, 2022, Consulta pública, p. 02).

Quanto à Educação Integral, ela é apresentada no volume II, juntamente com o ensino regular. Entendemos que isso se deve ao fato de ela ser a única modalidade colocada como central na reforma do EM. Segundo Santos (2023), existem especificidades na política estadual de Educação Integral: o Programa Bolsa Presença, a estruturação física das escolas e um hibridismo conceitual. O Programa Bolsa Presença, que concede bolsas aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica como uma estratégia de assistência estudantil para incentivar a frequência escolar, envolve realização de atividades pedagógicas, concessão de bolsa à família do aluno; oferta cursos de formação continuada aos alunos e às suas famílias, entre outros (BAHIA, 2021g).

No que diz respeito à estrutura física como elemento para a Educação Integral, segundo Santos (2023), ela ganhou destaque devido à importância reservada ao espaço escolar e à adequação da sua infraestrutura para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Esse elemento revela o afastamento da lógica do aluno em tempo integral contida no programa federal, e uma aproximação da concepção de escola em tempo integral, específica da rede estadual da Bahia. A autora destaca que tal particularidade tem relação com o entendimento do Estado como principal garantidor da educação pública, e com as “contradições que emergem das disputas que ocorrem no interior do Estado e que são refletidas nas políticas educacionais” (SANTOS, 2023, p. 180) .

Por último, a partir da análise de documentos da rede estadual que tratam da Educação Integral, a autora afirma que eles expressam uma concepção de educação integral ancorada na pedagogia das competências. Tal fato fica evidenciado na formulação dos itinerários formativos para a Educação Integral, na organização do projeto de vida simplista e individualista, e da mesma maneira, no destaque ao empreendedorismo como reforçador de relações de trabalho ligadas aos interesses do mercado (SANTOS, 2023). Ao mesmo tempo, existem posições que remetem a um currículo crítico, com a inclusão de categorias omnilateralidade ou trabalho como princípio educativo, revelando um hibridismo conceitual na proposta baiana (SANTOS, 2023). Segundo a representante da SEC-BA, no momento da produção das diretrizes houve diálogo com as diferentes equipes de trabalho, de modo a buscar um alinhamento da proposta.

É interessante destacar, ainda, que a perspectiva de centralidade dos aspectos vinculados à pluralidade, diversidade cultural e territorialidade, orientadores das políticas públicas baianas para o fortalecimento de vínculos e sentimento de pertencimento, bem como a valorização das diversas culturas presentes no Estado, foi mantida na elaboração da proposta curricular baiana (SANTOS, 2022). O Parecer CEE nº 111/2022 (BAHIA, 2022a, p. 19) analisa que sua pontuação no DCRB aponta para uma intencionalidade que “convoca o olhar das singularidades e particularidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia”. O DCRB aborda a questão da seguinte maneira:

Um conceito que está muito atrelado ao de território e que, por fim, resume e é consequência de todas as dimensões envolvidas é o de pertencimento: os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual seus símbolos, em múltiplos aspectos, estão atrelados àquele espaço geográfico, ou seja, há um sentimento e crença de pertencerem àquele território, o que justifica chamar de Território de Identidade (BAHIA, 2021b, p. 6, grifo nosso).

A territorialidade baiana, como um dos eixos estruturantes do DCRB, visa impulsionar a organização dos currículos escolares do Estado, a partir das infinitas possibilidades e riquezas que existem nos Territórios de Identidade, nem todas conhecidas pela sua população, como centralidade básica para a formação básica dos/as estudantes baianos/as (BAHIA, 2021f, p. 35).

O representante do FEEBA indica que a identidade e a territorialidade foram aspectos considerados e materializados do DCRB, destacando sua importância: “não dá para você pensar em Educação da Bahia que não considere os territórios da Bahia e identidade da Bahia”. Teixeira (2021, p. 93), ao analisar o documento curricular baiano, coaduna com essa consideração, ao concluir que “é possível testemunhar os movimentos do estado em negociar um currículo que se pautem pelo respeito à pluralidade de realidades diversas existentes entre os Territórios de Identidade”. Considerando os hibridismos, destacamos que, ao tratar da Educação Integral, a discussão do DCRB sobre territorialidade vincula-se com os arranjos produtivos e empreendedorismo (SANTOS, 2023). Esse movimento representa as traduções, interpretações e adaptações da política que, considerando as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430-431), precisam ser consideradas na análise em pauta:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescrita das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a

racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Isso posto, interessa atentar para o conjunto das relações e suas implicações na arena política e que, em seu interior, os textos de políticas estão sujeitos à interpretação e recriação. Desse modo, compreendemos que o DCRB apresenta movimentos de conciliação com o que foi imposto pela reforma e de subordinação aos interesses da AGEE. Por outro lado, evidencia-se a busca pela resistência às políticas educacionais de lógica neoliberal e alguns pontos de hibridismo. Destaca-se que a resistência a essa agenda é protagonizada especialmente pelos movimentos sociais que participam da arena.

6.2 ADESÃO DAS ESCOLAS PILOTO

Retomando alguns pontos da seção 4, problematizamos a adesão ao ProNEM por 565 escolas da Rede Estadual da Bahia como escolas-piloto, as quais iniciaram as proposições de flexibilização curricular para reforma no biênio 2020-2021. Considerando ainda o anunciado na seção 4, o governo do Estado da Bahia estava alinhado com seu partido, o PT, no movimento de questionar os moldes da reforma. A representante da SEC-BA indica que *“Essa gestão foi muito mais... digamos, contrária a essa reforma, mas ao mesmo tempo, a gente não pode deixar de entender que, por mais que politicamente estivesse no campo político de oposição, é uma lei, e é uma lei que altera a LDB”*. Nesse sentido, a adesão voluntária ao programa de implementação da reforma parece contraditória, principalmente ao considerarmos que a Bahia se destacou com maior adesão dentre todos os Estados brasileiros.

Para analisar essa contradição, em nossa entrevista, questionamos os participantes sobre quais manifestações foram mais frequentes, na rede de ensino baiana, acerca da necessidade de reformar o EM antes da Medida Provisória do Governo Temer que instituísse o NEM. Já em 2019, a promoção de diálogos formativos com os estudantes das NTE revelou, segundo o representante do CEEBA, que as manifestações dos jovens relativas ao EM indicavam a necessidade de reforma devido *“ao inconformismo dos estudantes com relação à proposta curricular defasada na questão da aprendizagem ao longo da vida”*. Mais tarde, acrescentou: *“os estudantes queriam uma sintonia entre as expectativas de aprendizagem para a vida com aquilo que as matrizes curriculares refletiam”* (Representante do CEEBA).

Já o representante do FEEBA indicou que uma das manifestações foi a necessidade de pensar no EM dentro da Educação Básica, na integralidade de suas diferentes etapas, além de sua articulação com o Ensino Superior, em uma perspectiva mais ampla de universalização da educação e de política de Estado:

A gente sempre faz o debate de forma articulada, [e] o Ensino Médio tem um papel nesse processo da garantia do direito à educação, na dimensão da Educação de qualidade, então esse é o primeiro aspecto. [...] O segundo aspecto importante que a gente considera é a discussão de uma política de Estado para a educação, e o que mais se aproxima dessa política de Estado para educação, hoje, na nossa conjuntura, são os planos decenais de educação. Portanto, eles que precisam ser a referência para a discussão sobre a educação (Representante do FEEBA, grifos nossos).

Segundo o representante do FEEBA, esses aspectos aparecem no plano estadual de educação como desafios a serem enfrentados. Ocorre que, após o golpe de 2016, com o governo Temer e, posteriormente, com o governo Bolsonaro, “*o que nós tivemos foi um abandono completo do plano e uma hiper valorização de estratégias do plano, tipo a constituição de um Novo Ensino Médio e a discussão sobre a base Nacional Comum Curricular*” (Representante do FEEBA). Dourado (2007) confirma que a lógica que tem marcado as políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas voltadas para organização e gestão da Educação Básica, é a descontinuidade. Nesse sentido, políticas conjunturais de governo têm se sobreposto às políticas de longo prazo, ou seja, às políticas de Estado.

A representante da secretaria apresenta outra perspectiva. Segundo ela: “*Um dos grandes motes para essa reforma, como todos nós sabemos, tem relação com os indicadores educacionais: indicadores de reprovação, de evasão de estudantes que não concluíram o Ensino Médio e taxa líquida de matrícula, ainda muito incipiente*” (Representante da SECB-BA).

Ainda buscando evidências que expliquem a contradição, questionamos o representante do CEEBA sobre o atendimento ao indicado pelos estudantes nos diálogos formativos em 2019, no desenho da reforma atual. Porém, ao responder se a reforma atual atenderia às necessidades emanadas pelos estudantes nas oitavas, o representante do CEEBA informa que não, o que exclui a possibilidade de uma alta adesão ao programa de indicação reforma para atendimento às expectativas dos estudantes.

Verificamos, então, que a adesão ao programa não atendeu às indicações dos alunos, nem mesmo ao estabelecimento de uma política de Estado. Questionamos a representante da SEC-BA sobre a adesão das escolas piloto. A princípio, ela disse que existiu uma pressão muito grande do governo federal sobre as secretarias de educação dos Estados, no sentido de orientar as escolas em relação à implementação e à adesão, mas que não pode afirmar quais motivos foram determinantes. Ela levantou algumas hipóteses: “*não sei se é pelo número de escolas que nós temos no Estado, se é pelas carências que as escolas estavam em termos estruturais, enfim, eu não sei dizer exatamente qual seria esse elemento ou esses elementos que chegaram a esses números, né?*” (Representante da SEC-BA).

Já o representante do FEEBA afirma que essa contradição tem íntima relação com o financiamento da educação:

*Eu acho que a barganha da adesão das escolas tem **contrapartida ao envio de recursos para escola. No momento em que a gente passava por uma crise econômica, uma crise política, numa falta de cooperação educacional muito grande que nos colocou nessa situação de fragilidade e que levou as escolas a fazerem essa adesão em massa** (Representante do FEEBA, grifos nossos).*

Como dito, o recurso para o programa adveio de um empréstimo do BM para o Brasil. Fornari (2020) esclarece que o processo de financiamento externo para políticas nacionais envolve uma dinâmica contraditória, em que um movimento recíproco articula interesses internos de forças e organizações, sejam sociais, econômicas e políticas, com interesses externos. Percebemos que essa dinâmica contraditória se reproduz na relação entre os entes federados, nessa mesma relação de dependência e subordinação às condicionalidades do financiamento. Segundo Duarte (2005, p. 824), “com relação à política de financiamento da educação básica, a literatura tem reiterado um duplo movimento da União: de desresponsabilização para com o financiamento direto e de assunção da regulação *ex post* dos serviços prestados”.

Duarte (2005) analisou o que nomeia de *engenharia política de financiamento*, estabelecida após 1996. Desde os primeiros governos eleitos após a ditadura militar, havia o objetivos de descentralização da gestão das políticas sociais, mas só a partir 1995 o governo federal formulou medidas para tal (ARRETCHE, 2002). Segundo Duarte (2005), a organização federativa do sistema educacional brasileiro, pautada na autonomia dos entes federados e o regime de colaboração entre eles, não foi suficiente para impedir que as reformas de financiamento da Educação Básica estabelecessem meios e competências

desiguais na definição das políticas, garantindo a centralidade da coordenação das reformas educacionais à União. “A engenharia política de financiamento, estabelecida após 1996, foi capaz de induzir de modo contraditório a autonomia e descentralização de gestão com a adoção local de programas definidos centralmente” (DUARTE, 2005, p. 822).

É interessante destacar que a regulação via financiamento não é uma estratégia nova. Ao tratar de reformas nas áreas de educação fundamental, saúde, habitação e saneamento realizadas na década de 1990, Arretche (2002, p. 451) indica que,

Em razão da sua autonomia política e fiscal, os governos subnacionais adotam as políticas federais apenas por adesão voluntária ou obrigação constitucional. Nas quatro políticas, verifica-se que o governo federal excluiu a possibilidade de atribuir competências exclusivas ou obrigações constitucionais aos governos subnacionais, buscando a aprovação de medidas cuja estrutura de incentivos tornasse atraente a subordinação de estados e/ou municípios a seus objetivos de reforma.

Desse modo, a centralidade da União na definição das políticas da Educação Básica tem contribuído para a desarticulação de experiências e projetos em andamento em âmbito local, alterando a lógica e a natureza de escolas e concepções pedagógicas, “a fim de cumprir obrigações contratuais com o governo federal no âmbito da prestação de contas” (DOURADO, 2007, p. 927).

Portanto, analisando a afirmação do representante do FEEBA e as hipóteses da técnica da SEC-BA, indicamos que a alta adesão ao programa de indução da reforma do EM na Bahia tem estreita relação com a vinculação de recursos. As informações sobre a adesão corroboram para tal indicação. Através desse programa, que teve por objetivo oferecer o suporte para elaboração e execução dos Planos de Implementação estaduais com as diretrizes da BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar, além do apoio técnico para elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio e para implantação de escolas-piloto, os Estados recebem apoio financeiro, além de formação continuada para os membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada Estado e do Distrito Federal.

6.3 PARTICIPAÇÕES NA ARENA DO NEM BA: TENSIONAMENTOS E INFLUÊNCIAS

Cássio e Goulart (2022) indicam que a presença de atores privados é um elemento comum também na fase de implementação do NEM nas redes estaduais. Segundo os autores,

fundações e institutos empresariais têm assessorado as secretarias estaduais de educação através do Consed, ou trabalhado diretamente na formação de equipes, ou elaborando e comercializando apostilas e materiais didáticos (CASSIO; GOULART, 2022, p. 288):

Para além do esforço – cada dia mais vão – de delimitar as fronteiras entre público e privado na educação (CÁSSIO et al., 2020), cumpre observar que, no caso do NEM, os atores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: como formuladores/as e disseminadores/as da política educacional, na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional; e como implementadores/as e executores/as da política nas redes públicas, na qualidade de ‘parceiros/as’ dos governos estaduais e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação.

Ao longo de nossa pesquisa, verificamos que, em muitos Estados, existe uma participação direta de algumas instituições, como por exemplo ICE, Instituto Ayrton Senna e Itaú Social. Os estudos sobre o tema indicam, conforme exposto anteriormente, que o empresariado da educação influenciou fortemente, desde a publicação da medida provisória até a aprovação da lei, em 2017 (QUADROS, 2020). Acerca da implementação, o mapeamento de pesquisas apontou que em diversos Estados houve a presença marcante de institutos e fundações, a exemplo do Paraná (KOZAKOWSKI, 2022), Rio Grande do Sul (EICHNER, 2023), Acre (OLIVEIRA, 2022), Pará (NEGRÃO, 2020), entre outros. Na Bahia, essa participação é notável, mas figura como indireta, conforme apresentado no capítulo anterior.

Conforme apresentado anteriormente, a FGV foi contratada para organizar a elaboração do documento, mas a coordenação era da SEC-BA. Essa condição ganha destaque levando em conta o contexto de agudização da intervenção pedagógica empresarial (FREITAS, 2012) e as disputas em torno dos princípios da gestão democrática da educação.

Segundo o conselheiro, o CEEBA não conseguiu verificar a participação dos atores de interesse privado na definição da formulação da reforma baiana. Analisando a partir da disputa entre público e privado, o representante afirma que “*não estava visível a participação de atores de novo tipo na proposta curricular apresentada, não estava visível essa tomada de rumo da privatização com grandes fundações operando e manipulando as decisões no nível de instâncias legais e institucionais*” (Representante do CEEBA).

Em um estudo sobre a atuação da FGV na rede política de currículos, Araújo e Lopes (2022) indicam que a forma de participação das instituições filantrópicas que atuam com

interesse no currículo se volta para a elaboração de modelos pré-definidos e, sob argumento de auxiliar o trabalho docente, reduzem o protagonismo dos professores.

Como pode ser identificado no caso das propostas da FGV – mas não apenas nelas –, o docente é significado como o parceiro a ser ‘ajudado’, porque sua formação é deficitária, porque os textos das propostas curriculares são muito longos, as condições de trabalho são ruins, as dificuldades, pressupostas, mas não evidenciadas, são enormes” (ARAÚJO; LOPES, 2022, p. 14-15).

Em relação à rede estadual da Bahia, um estudo de Jesus, Evangelista e Pereira (2019) já indicava uma forte regulação do currículo sobre as escolas a partir do estabelecimento de indicadores e metas vinculados às avaliação em larga escala.

Em que pese a educação baiana contar com marcos legais considerados avançados para democratização das unidades escolares, contraditoriamente, os princípios e práticas adotadas a partir do referencial político e epistemológico da NGP, acabam por comprometer iniciativas que busquem dar materialidade ao que está subscrito no marco legal (JESUS; EVANGELISTA; PEREIRA, 2019, p. 90).

A redução da autonomia das escolas e de seus profissionais nesse contexto tem relação direta com a ampliação das estratégias neoliberais, conforme pontuam Clarke e Newman (2012, p. 377): “pensamos que o neoliberalismo – em suas muitas variantes – convive desconfortavelmente com processos políticos democráticos. Possui um histórico de encontrar nas formas de autoritarismo uma companhia mais agradável”. Por outro lado, a pesquisa de Santos (2022) indica que, no DCRB, a concepção expressa é de professor enquanto ator fundamental no processo educativo sistematizado e intencional, e de escola como instituição que deve viabilizar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, assim como a reflexão em relação ao mundo vivido. É possível identificar outras manifestações de resistência que marcaram o NEM na Bahia, como o processo de consulta pública, a participação de movimentos sociais e a regulamentação do NEM para rede pública e privada, todas com forte participação do CEE.

Sobre a participação popular em consultas públicas e oitivas, o representante do CEEBA indica que recebeu institucionalmente a informação dessa abertura para participação popular, mas que foram percebidas falhas no processo apressado da condução da gestão democrática. A representante da SEC-BA indica que houve uma participação menor do que o esperado. Atribui essa participação reduzida a um reflexo da resistência dos professores frente à reforma, e a contemporaneidade com o anúncio de retorno às atividades presenciais

ainda no contexto pandêmico. Ainda assim, o Parecer/ CEEBA n° 11/2022 relata que a versão final do DCRB para o EM incorporou as sugestões da consulta pública à comunidade educacional e à sociedade, ainda que elas tenham sido diminutas (BAHIA, 2022a). Em nossa pesquisa, não foi possível verificar quais foram as contribuições da consulta pública incorporadas, mas o relato da representante entrevistada aponta para que as contribuições materializaram aspectos contra-hegemônicos que estavam em disputa.

Sobre a participação de movimentos sociais, o representante do FEEBA afirma que as características da proposta baiana que se opõem ou buscam resistir àquela nacional são fruto da influência de movimentos sociais, associações, além do FEEBA e do CEEBA: *“Eu acho que a atuação do Fórum EJA, do Fórum de Educação do Campo, da Educação Quilombola, da Educação Indígena, das Universidades, dos sindicatos, todos esses foram movimentos importantes, não na proposição do que temos aí, mas na resistência propositiva ao que se via do cenário nacional”*.

Considerar que o sistema educacional representa um terreno de disputas e que a sociedade política adota um discurso de aproximação com a democracia para mitigar tensionamentos explica a influência dos movimentos sociais na proposta baiana. É nesse hiato criado pelo discurso democrático que se constitui a possibilidade de propagação da contra-hegemonia. Freitag (1986) especifica que, na política educacional, a busca pela hegemonia está em defesa dos interesses da classe dominante, mas a condução da política não ocorre pela violência:

precisa criar as condições para que os indivíduos das classes subalternas façam suas opções de forma aparentemente livres. [...] O pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para conseguir a dominação pelo consentimento e garantir a hegemonia da classe no poder, é a chance de libertação da classe subalterna (FREITAG, 1986, p. 42).

Nesse sentido, Lady Daiana Silva (2022) indica que a parte diversificada do DCRB representa a proposta de inserção social da juventude, do desenvolvimento socioeconômico e cultural dos territórios de identidade, resguardadas as condições estruturais que precisam sustentar tal proposição. Segundo a autora, o desenho curricular é uma característica específica da proposta baiana, fruto das disputas políticas:

Essa forma de interpretar a política curricular do Ensino Médio e dos itinerários formativos é identificada exclusivamente no estado da Bahia. Por ser uma produção das articulações políticas contingentes existentes apenas nesse estado, adota-se uma proposta de desenvolvimento utilizando

a noção de Território de Identidade como unidade de gestão administrativa que atravessa a política curricular e associa ao currículo e ao trabalho pedagógico o desenvolvimento territorial, a justiça social, a formação omnilateral, a educação e a cultura. Essa proposta de desenvolvimento territorial reverbera na constituição dos textos normativos e orientadores do currículo das escolas de Ensino Médio da Bahia (SILVA, Lady 2022, p. 175).

Essa especificidade tem relação com a função dialética da educação (GRAMSCI, 1992), que pode estar tanto a serviço da permanência como da reversão da estrutura social. Nesse último caso, pode superar a perspectiva de reprodução da educação ao reconhecer que as disputas alcançam transformações. Essa compreensão coaduna com a proposição do currículo da Bahia para o EM, conforme destaca Inês Silva (2022, p. 92):

Ancorada em uma das vertentes da teoria crítica, as intenções propostas para o currículo parte da premissa de que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado é uma forma de promover a contra hegemonia e buscar a ascensão social da classe trabalhadora, nesse caso, os estudantes da escola pública. Assim, o acesso a esse saber pretende contribuir para uma transformação social.

Sobre a definição do currículo da parte diversificada, o representante do CEEBA destacou que o Sindicato dos Professores (SINPRO) participou de debates acalorados no momento das oitavas, no sentido de buscar que as instituições privadas tivessem autonomia na definição dessa parte diversificada. Ocorre que tal pleito não foi atendido. O Parecer nº 111/2022 indica que o CEEBA votou pela obrigatoriedade de instituições públicas e privadas da Bahia atenderem ao disposto no DRCB (BAHIA, 2022a). O representante do FEEBA explica esse ponto:

Um dos grandes prejuízos desse projeto de sociedade e de educação [contido] na nova lei do Ensino Médio e na BNCC é que ele define claramente as formas, os direitos, a estrutura de oferta com educação para rede pública e relega à iniciativa privada, até por falta de maior regulação sobre isso, e que ela possa fazer dessa forma ou fazer como fizeram sempre a formação da rede privada.

Ainda segundo o representante, a unificação da proposta para as redes pública e privada é uma forma de combater a dualidade estrutural da educação que subjaz à reforma, ainda que tenha causado conflitos: “A regulamentação do CEEBA [determinou] que aquele documento curricular seria implementado na rede pública e privada e da mesma forma. Isso gerou, para iniciativa privada, um sentimento de revolta de que o CEEBA estava sendo muito rigoroso ao fazer, aqui na Bahia, uma equiparação do ensino público e privado”.

Assim, na totalidade dialética, fica evidente o processo de resistência e da transposição dessa na política de EM na Bahia. A busca de protagonismo da SEC-BA frente ao assédio e às imposições das instituições de interesse privado, assim como a inclusão das contribuições dos movimentos sociais, tanto nas consultas públicas como nos debates, reafirma a perspectiva do Estado cindido e em constante disputa. Destaca-se o papel determinante do CEE nas disputas travadas no contexto baiano, fazendo frente às tentativas de imposições neoliberais e fissurando os mecanismos que buscaram esvaziar a participação pública, tanto do debate quanto da implementação da reforma. Reitera, ainda, que as políticas não são determinadas, e a contraposição ou busca por alternativas são sempre iminentes, ainda que constantemente reprimidas.

6.4 AFINAL, QUAIS CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E MEDIAÇÕES DA ARENA DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA MARCAM A REFORMA DO EM NA BAHIA?

Na seção 4, apresentamos o contexto político ideológico no qual o NEM baiano emergiu, marcado por um governo de orientação de esquerda, mas que trouxe para a agenda pautas neoliberais, militarizando escolas civis, orientando sua política educacional pela viés das avaliações de larga escala, dentre outras estratégias gerencialistas. Todas as ações dessa agenda estiveram permeadas pela ampliação da privatização da educação com a entrada de fundações, institutos e atores de interesse privado na gestão da política educacional no Estado. Por outro lado, as políticas educacionais eram marcadas pelas disputas protagonizadas pela participação dos profissionais e dos movimentos sociais na proposição das políticas, especialmente com a demarcação da característica ligada à identidade e territorialidade, refletindo a contradição de representar os interesses dos trabalhadores, sem lograr romper com a lógica capitalista (OLIVEIRA, 2015).

Foi nesse contexto que começaram os primeiros movimentos da agenda local para implementação da reforma do EM, que impuseram características específicas ao NEM Bahia. No processo de formulação e implementação da política de reforma no Estado, o contexto já estava marcado pela TCH e a AGEE, assim como as estratégias de induções e regulação. As recomendações dos organismos internacionais em torno da agenda global desdobraram-se localmente pela atuação dos novos empresários da educação, assim como os mecanismos de regulação introduzidos especialmente pelas reformas curriculares, avaliações em larga escala e a crescente necessidade de controlar o trabalho docente

(DECKER; EVANGELISTA, 2019). Evangelista e Shiroma (2019, p. 114) explicam da seguinte maneira:

[...] considerar as proposições políticas internacionais como determinantes da educação brasileira significaria colocar o país como refém das recomendações internacionais, não reconhecendo os interesses da burguesia interna – e os interesses específicos de suas frações – na implantação de determinado conjunto de políticas. Situaríamos, assim, os governos, os legisladores e os profissionais da educação como meros implementadores de proposições internacionais.

Nesse sentido, destacam-se na produção e implementação baiana as disputas travadas. Sem dúvida, é na proposição curricular para o EM do Estado que encontramos as mais significativas marcas das disputas entre os interesses privados e os movimentos sociais e os profissionais da educação. Os movimentos de resistência formalizados no DCRB conseguiram marcar um avanço. Os documentos analisados e as entrevistas indicam os caminhos e os enfrentamentos na busca da resistência ao neoliberalismo.

Quanto às concepções, verificamos que, na rede estadual, há ambiguidades e hibridismos, assim como o confronto de concepções de educação, de sociedade e de homem. Mesmo com as normativas estando ancoradas principalmente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível perceber alguns elementos de descontinuidade e aproximação com as orientações dos Organismos Internacionais. Inês Silva (2022, p. 92) descreve a proposta curricular baiana conforme segue:

Ancorada em uma das vertentes da teoria crítica, as intenções propostas para o currículo parte da premissa de que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado é uma forma de promover a contra hegemonia e buscar a ascensão social da classe trabalhadora, nesse caso, os estudantes da escola pública. Assim, o acesso a esse saber pretende contribuir para uma transformação social.

Segundo o CEEBA, o DCRB logra superar a concepção fragmentada da BNCC, ainda que adote as competências e habilidades por ela instituídas, ao propor vínculos de articulação com os princípios da educação do Estado, suas especificidades e identidades presentes no território baiano (BAHIA, 2022a). Ainda assim, alguns pontos podem ser questionados sobre possíveis ambiguidades, tais como a abordagem ao Empreendedorismo e ao projeto de vida, ou mesmo hibridismos, conforme apontado na abordagem a Educação Integral (SANTOS, 2023). Talvez o confronto entre diferentes concepções, as ambiguidades e hibridismos explique o porquê de o Estado da Bahia ser um dos últimos a entregar a versão final do referencial curricular para o EM. De qualquer modo, esses elementos representam o

movimento do real, sempre distante da homogeneidade, evidenciando caráter contraditório das relações.

Já a questão da adesão ao programa de fomento ao NEM e consequente grande número de escolas piloto apresenta-se como contradição aparente, já que, ao final, é possível compreender que a alta adesão está vinculada ao repasse de recursos, e não à anuência à proposta. A ideia de oposição entre os argumentos do governo do Estado e a adesão em massa constituem-se como duas partes interdependentes, e suas relações são mais complexas do que uma simples contradição. Conforme dito anteriormente, as estratégias de regulação e financiamento da educação respondem a essa marca da política do NEM na Bahia. Newman e Clark (2012, p. 357) colaboram com a reflexão sobre a complexidade da relação, ao indicar a nova lógica de governar com “projetos profundamente políticos que buscam realinhar formas de poder em relações econômicas, políticas e sociais”, que estabelece estratégias, como a regulação na busca por alinhar projetos de Estado a essa lógica.

Sobre a participação dos atores na arena baiana, destacamos que, nas entrevistas, a inclusão de novos atores no contexto de reforma do EM na Bahia parece ser reduzida, mas a partir do estudo empreendido nesta pesquisa, verificamos que há, sim, influência e participação das instituições que figuram no cenário nacional da reforma. Consideramos que os projetos políticos são dinâmicos e fluidos, tomando diferentes formas a partir do contexto (NEWMAN; CLARK, 2012).

Nesse sentido, cabe destacar que uma das características das políticas neoliberais é que o Estado se configura no papel de *estado coordenador*, envolvendo uma nova configuração de governança em que o processo de formulação das políticas é feito por agentes não estatais (DALE, 2010). Considerando a dinâmica e fluidez do projeto político neoliberal, destacamos que a pesquisa indica que, na Bahia, a secretaria de educação coordenou a política, sim, ainda que terceirizando ações de implementação, restringindo a ampliação da ação de agentes não estatais na governança. Esse fato é verificável inclusive pelo redirecionamento de discursos de fundações em relação às proposições para a Bahia, a exemplo da Fundação Vivo Telefônica.

No entanto, essa mediação não é suficiente para afirmar que o processo de gerencialismo no Estado da Bahia é menos permeável. Com base nos estudos de Newman e Clark (2012), podemos considerar que o gerencialismo pode se manifestar de forma difusa. Em outras palavras, na gestão de políticas educacionais, o governo baiano tem um discurso

contudente de resistência, mas na prática, adota o gerencialismo, ao contrário de governos estaduais que declaradamente assumem a NGP.

Essa relação fez com que o NEM Bahia assumisse particularidades que revelam concepções, mediações e contradições importantes na correlação de forças. A identificação dos atores que figuram na arena indica que as intuições de interesse privado foram pressionados a ajustar discursos e propostas frente à pressão dos movimentos sociais e dos profissionais da educação da rede. Ainda assim, sua presença contradiz o discurso da SEC-BA, que nega a participação de fundações e intitutos na formulação e implantação da política de EM, assim como sinaliza a tendencia privatista do NEM.

Em síntese, consideramos que as concepções, contradições e mediações da arena de produção da política que marcam a reforma do EM na Bahia são resultado de disputas de projetos de sociedade opostos que se confrontam e, em alguns momentos, buscam conciliação. A análise superficial dessa disputa pode tanto evidenciar uma antecipação da reforma devido ao alinhamento com as estratégias neoliberais, como pode sobreavaliar a tendência democrática de um governo de esquerda, indicando que a participação popular é capaz de combater frontalmente imposições e regulações do projeto neoliberal. A análise mais aprofundada que buscamos fazer até aqui indica que as lutas têm caráter histórico e dinâmico, conectadas diretamente com o modo de produção vigente. Nesse sentido, hegemonia e contra-hegemonia interligam-se e influenciam mutuamente no campo político, cultural e ideológico. Através da disputa e dos conflitos entre essas forças opostas que são abertos os caminhos para mudanças sociais estruturais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ELEMENTOS PARA A CONTINUIDADE DO DEBATE

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a arena política do NEM na Bahia, tendo em vista seus contextos de interesse e disputa, assim como o percurso de transição da formulação inicial da política até a implementação na rede de educação baiana. Desde o princípio, analisamos a política considerando o processo de redefinição do papel do Estado, a atuação e a influência de atores não governamentais na elaboração, a implementação e avaliação de Políticas Públicas consonantes com o Neoliberalismo. No que se refere ao NEM não foi diferente: grupos envolvidos na sua formulação defendem interesses diferentes, configurando uma arena de disputas e consensos.

Ao final desta pesquisa, consideramos relevante pontuar algumas questões. A princípio, evidenciamos que a dinâmica das políticas públicas envolve conflitos em sistemas políticos e regimes de governo concretos. O tipo da política pode representar um tensionamento ainda maior entre os agentes, observando-se seus interesses, os arranjos institucionais e sua relação no desenvolvimento das políticas. Nesse tensionamento, a categoria *arena política* colabora para a análise das relações de conflito, negociação e cooperação que definem a implementação e o desenho que a política assume. Em uma sociedade dividida em classes, em que o Estado utiliza os aparelhos privados de hegemonia para a manutenção da ordem social vigente, torna-se necessário problematizar o processo de implementação de políticas públicas, entre as quais a Política Educacional.

Os estudos sobre o EM indicam que, no campos das políticas educacionais, essa etapa da Educação Básica é marcada por disputas, assim como pelo debate entre educação e trabalho, imbricado no processo de produção e na relação de trabalho e mercado de trabalho, que tenta escamotear as finalidades da educação para essa etapa de ensino e reproduz, na educação, dualidade estrutural. Por esse contexto, muitas disputas foram travadas desde os primeiros movimentos da última reforma educacional, especialmente a partir de 2012. Com a mudança no cenário político brasileiro e retração da democracia em 2016, ocorreu o avanço da política de reforma do EM sem participação popular e pautada nas definições dos empresários da educação.

A partir do objetivo posto e da escolha epistemológica que guiou a pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados colaboraram para a coleta e a análise dos dados. É necessário enfatizar que a obtenção da documentação foi dificultada pela falta de sistematização e transparência, resultando no precário acesso à informação via instituições. Mesmo com um

portal para garantia de transparência e acesso à informação na SEC-BA, isso não foi possível. Nesse sentido, destacamos que, se por um lado o acesso aos documentos pode representar maior transparência nas ações do governo, de outro, a ausência de disponibilidade deles, inclusive na formalização das parcerias, indica desinteresse na publicização das informações e procedimentos ligados à política. Supomos que isso se deve à perspectiva de diminuição de conflitos em relação à política. Dessa maneira, consideramos, ainda, que os dados coletados foram suficientes, devido ao processo de combinação de procedimentos e de informações coletadas nos portais do governos, nas instituições investigadas, nas entrevistas e nos documentos alcançados.

Nossa pesquisa partiu da tese de que, na rede estadual da Bahia, os consensos e os embates resultam em contradições e hibridizações em relação aos pontos em disputas que, por sua vez, representam o estabelecimento de características específicas na rede de ensino em relação ao NEM, que minimizam o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da formação omnilateral, assim como reforçam o histórico da dualidade estrutural na última etapa da Educação Básica. No caso da Reforma do EM na Bahia, verificamos que as políticas que a precederam já engendraram as imposições neoliberais aos governos, a exemplo da regulação via financiamento. Em outras palavras, já havia um contexto propício para a implementação de uma política que radicaliza a representação dos interesses neoliberais na educação, permeado pela influência das organizações de interesse privado, o que implica no redimensionamento do papel do Estado frente a uma agenda global para as políticas educacionais neoliberais

Observamos que não é apenas a SEC-BA que está propondo a política na Bahia, conforme a instituição informou, mas através dela e da ação do CONSED, há atuação os empresários da educação que capitanearam o processo de formulação em nível federal, alinhados com a AGEE e na perspectiva da TCH de viés neoliberal. Reiteramos a ausência de materialidade na formalização das parcerias entre a SEC-BA e os atores de interesse privado, ao passo que a atuação deles nas ações pedagógicas é concreta e impositiva. Nesse sentido, pesquisar a arena parece ser uma relevante contribuição para o campo de estudo das políticas públicas, colocando em evidência aspectos para além da sua possível linearidade, considerando interesses, influências, agendas e relações entre diferentes setores e atores. Consideramos relevante estabelecer a análise em uma rede estadual, já que a maior parte dos estudos sobre políticas volta-se para a relação com a União, municípios, ou mesmo experiências em unidades escolares.

Para investigar os fundamentos da tese apresentada, iniciamos a pesquisa buscando perquirir as bases e os pressupostos ideológicos dos atores que influenciam a produção da

política de reforma do EM. Nesse processo, reafirmamos que a educação se articula com a totalidade e, portanto, o estudo em pauta vinculou sua análise à razão neoliberal e ao gerencialismo. A razão neoliberal tensiona a extensão da sua lógica sobre as relações sociais. Assim, influências econômicas repercutem na governança e na retração da gestão democrática pela submissão aos interesses de mercado. A discussão sobre o Estado ampliado enquanto espaço dinâmico de relações em torno de ideologias e hegemonia contribuiu para compreensão de como a NGP operacionaliza a consolidação da razão liberal e a impregna nas políticas educacionais, tal como a última reforma do EM. Assim, podemos afirmar que as bases e pressupostos que norteiam a reforma pautam-se nessa razão neoliberal, estruturando-se ideologicamente em conformidade com a TCH reconfigurada e da AGEE.

Em seguida, caracterizamos a influência dos novos atores na arena de produção das políticas educacionais, apresentando um recorte na política que estabeleceu a reforma do EM. Destacando as políticas públicas como mecanismos de interferência do Estado nos nexos sociais, entendemos que as relações de classes se expressam na sua formulação, desde sua codificação até sua decodificação. No que diz respeito às políticas educacionais, especialmente a partir do direcionamento de organismos internacionais para a agenda global e adoção de mecanismos de regulação, as disputas tencionavam a educação como mercadoria, redefinindo sua concepção e acirrando sua privatização. No caso do governo brasileiro, a contração das dívidas resulta na aceitação das condicionalidades e das interferências dos organismos internacionais. É a indução da política pela coerção do financiamento que retira do governo o papel de executor direto dos serviços públicos e o transfere para instituições de interesse privado. Essas instituições orientam as políticas, impregnando-as da ideia de ineficiência do pública, valores meritocráticos e individualistas. Verificamos o que Tarlau e Moeller (2020, p. 594) afirmam: no jogo político, as fundações privadas ganham espaço não por imposição, mas devido a “seu tremendo poder econômico, um produto direto da economia política global desigual”, e aos cortes sistemáticos de recursos na esfera pública sob argumento de otimização de recursos e melhoria na produtividade.

A partir desse entendimento, situamos a discussão no campo em que as relações de disputa e elaboração de consenso ocorrem: a arena política. Tratando das políticas educacionais, entendemos que as redes políticas têm representado uma importante influência na sua definição. A relação de interdependência entre os atores que compõem as redes reúne e fortalece discursos, lógicas e compromissos em torno de interesses comuns. Nesse sentido, nosso estudo apontou para três elementos nas disputas das arenas das políticas educacionais: o distanciamento em relação à gestão democrática e seu princípio constitucional, a disputa pelo financiamento

público, e a formação do homem de um novo tipo. São esses elementos que caracterizam a influência dos novos atores na arena de produção das políticas educacionais.

Foi a partir desses elementos que analisamos a arena da reforma do EM, destacando os atores de maior influência e a sua repercussão na definição da política. Nessa análise, verificamos o que os documentos que instituem o NEM, assim como seu processo de formulação, e observamos que endossam as estratégias da NGP na educação e os preceitos da TCH de base neoliberal. Em relação ao princípio da gestão democrática, entendemos que a ação das práticas empresariais e seus valores corroem os processos de construção da democracia, pois ela é um aprendizado social que ocorre nas relações e em seus conflitos. Esse aprendizado no espaço escolar representa uma construção fundamental.

Sobre a disputa de fundo público, é interessante destacar que, em nossa pesquisa, verificamos que o estado não é transparente sobre quem recebe ou não isenção fiscal, ou sobre transferências de recursos para instituições privadas. Ainda que solicitando informações com base na lei de acesso à informação, as respostas são evasivas e apresentam poucos elementos para uma análise mais profunda. De qualquer forma, a disputa pelo fundo público é um elemento relevante, no sentido de que os atores privados estão sempre disputando-o. Algumas vezes de forma direta, em outras abrindo oportunidades para mercados futuros através da filantropia de risco (KRAWCZYK, 2023). Por exemplo, entendemos que algumas instituições oferecem um primeiro produto sem custo e, posteriormente, passam a vendê-lo, ou como no caso da FL, não há uma disputa direta pelo fundo público, mas participam de redes que o disputam. Portanto, essa é uma dimensão sempre presente na atuação dos novos atores.

Com o objetivo de contextualizar a produção da política de reforma do EM na Bahia, analisamos de forma mais aproximada como os elementos em disputa na política educacional se materializam. Em um primeiro momento, causou estranhamento um governo de posicionamento político, partidário e ideológico de esquerda adotar políticas neoliberais, mas a análise da totalidade nos ajudou a entender que as condicionalidades do financiamento das políticas, assim como a impregnação da lógica neoliberal já indicavam um processo de adequação da política educacional baiana aos ditames neoliberais. Como dito, antes mesmo da reforma do EM, a rede estadual já apresentava propostas e ações de defesa dos interesses de mercado, inserção dos filhos do proletariado no trabalho flexível e esvaziado de direitos como indicativo do aprofundamento da disputa econômica e ideológica na área educacional. Nesse sentido, foi possível perceber que a gramática neoliberal foi acolhida como base para pensar a reforma.

Com a pressão pela melhoria nos índices de desempenho nos indicadores educacionais nacionais, assim como pela pressão exercida sobre os governos com os cortes no financiamento da educação, o governo aderiu amplamente à reforma via ProNEM. A orientação para sua implementação expressou, porém, contradições importantes, resultantes da correlação de forças entre os atores que figuraram na arena da reforma do EM baiano. Por isso, propomo-nos a identificar os atores que compõem essa arena e, nesse processo, verificamos que muitos deles, do cenário nacional, vincularam-se direta ou indiretamente ao cenário estadual. Entendemos que a influência de alguns atores, como FL e FTV, desdobrou-se de recomendações, ou mesmo de definições, advindas da esfera federal e do Consed. Esses atores coletivos criam condições favoráveis para materializar a nova razão na educação, fomentando esse pensamento de classe nos espaços da sociedade civil, nos quais se manifestam os aparelhos privados de hegemonia e seus intelectuais orgânicos. Nesse cenário, destacamos a FL, que com seu alto nível de permeabilidade, vai moldando as definições da política, desde sua formulação até a implementação na escola. Tal achado reafirma que sua visão instrumental busca impregnar a esfera pública brasileira do estilo gerencial corporativo.

Conhecer a participação de cada instituição de interesse privado na rede política, especialmente na reforma do EM, fez levantar o questionamento sobre como cada instituição se organiza nessa rede. Em algum momento, pareceu que havia uma segmentação da política e que cada segmento ficava sob a responsabilidade de atuação de determinada fundação. Em uma análise mais aproximada, pareceu-nos que se tratava de uma atuação de complementaridade desses atores a partir da terceirização das ações, mas sem dispersão ou descentralização do poder em relação aos atores de maior influência, que orquestram a formulação e implementação da política a partir dessa rede que potencializa sua influência.

Por fim, buscamos caracterizar as concepções, as contradições e as mediações nessa arena, ao destacar as especificidades da formulação da reforma do EM na Bahia, analisando seus condicionantes. Nesse sentido, confirmamos que a política nacional segue um viés neoliberal de Pedagogia das Competências, enquanto na Bahia, a proposta assume uma abordagem mais crítica, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Verificamos, ainda, que as intervenções das instituições privadas estiveram voltadas mais para a formação de professores, especialmente no período de pandemia. Nesse período, segundo os dados coletados na entrevista, havia uma sobrecarga das equipes da secretaria de educação e uma ausência de orientações mais concretas de como superar os desafios da reforma e do período de isolamento social e suspensão das atividades presenciais. Essa situação configurou-se como oportunidade para ampliação da atuação das instituições de interesse privado.

Outra particularidade do contexto baiano, como já abordado nesta seção, indica que, na contramão da concepção defendida oficialmente pelo governo baiano, a adesão ao projeto das escolas piloto reitera a percepção da indução das políticas pelo condicionamento do seu financiamento. Nossas análises apontam para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio como estratégia de controle, alcançando uma alta adesão como resultado do contexto de precarização das escolas e do financiamento da educação, que induz à implementação da política nas unidades de ensino e na rede estadual pela condicionalidade da transferência de recursos.

Por último, discutimos sobre a participação e a influência dos diferentes atores na formulação do NEM, buscando, novamente, compreender como é possível fazer frente às imposições neoliberais e dobrar o gerencialismo e as estratégias estabelecidas pela NGP. A análise indicou que, diante das transformações políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas em relação à definição das políticas educacionais, mantém-se a dualidade entre a busca de enfrentamento às desigualdades sociais e garantia dos direitos sociais, e o atendimento ao neoliberalismo e suas características gerencialistas.

É com base nos elementos apresentados até aqui que buscamos responder à questão da pesquisa, qual seja, quais contradições e mediações na arena da produção política do Novo Ensino Médio marcam sua regulamentação na rede estadual da Bahia? Destarte, destacamos que a presença de expressões de resistência nos documentos de referência representa a marcação de lugar dos movimentos sociais. Porém, é possível perceber elementos de descontinuidade com esse discurso, e de aproximação com as orientações dos Organismos Internacionais, que fortalecem a concepção gerencialista de gestão educacional.

Os documentos analisados indicam pistas para a resistência ao que a proposta de reforma tem imposto à juventude, aos profissionais da educação, e especialmente em relação à construção da sociabilidade do homem de novo tipo, ainda que alguns pontos possam ser questionados sobre possíveis ambiguidades. À vista das contradições contidas na política de reforma do EM e reputando à educação a possibilidade de difusão de uma visão de mundo e de disputa pela hegemonia, entendemos que as cisões do projeto de reforma deixam esperança para um movimento de resistência ao avanço do neoliberalismo na educação.

Destacamos, porém, que outro movimento pode ser percebido: o da hibridização, da busca pela conciliação entre perspectivas político-pedagógicas distintas. Ele pode ser percebido desde a adoção de termos comuns a uma perspectiva pedagógica e empregados por outra, passando pela tentativa de aproximar a discussão de Educação Integral, formação *omnilateral* e trabalho como princípio educativo com a abordagem do empreendedorismo, ou no

deslocamento da visão do Projeto de vida, que vai da dimensão individual para uma discussão de coletividade, entre outros. Em alguns momentos, essa busca por conciliação resultou nas ambiguidades retrocitadas.

Em nossa pesquisa, tomamos como caminho evidenciar as contradições e não o fenômeno. O fenômeno aparente manifesta-se em paridade com a formulação e implementação em demais Estados brasileiros, como apresentado na pesquisa. Porém, compreendemos que na totalidade há disputas e elas precisam ser evidenciadas e valorizadas. Eis o intento desta pesquisa: evidenciar que as lutas acontecem e que não há um percurso inexorável; que as políticas e seus contextos precisam ser disputados, a exemplo das eleições presidenciais de 2022, que resultaram em uma conjuntura favorável para a revogação do NEM e para novos debates serem pautados no encaminhamento daquilo que ocorrerá na sequência.

Como desdobramentos desta pesquisa, apontamos que é necessário investigar a falta de transparência na formalização das parcerias, como destacado anteriormente. Ainda nessa seara, consideramos fundamental analisar os resultados das primeiras turmas que completaram a formação secundária nos moldes do NEM, investigando possíveis lacunas formativas, possibilidades, emergências, considerando quais as experiências, os efeitos, as impressões dos alunos. Da mesma maneira, é preciso analisar como será proposto o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para esses alunos, e os resultados alcançados no sentido de analisar o acesso e a viabilidade da continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Uma vez que a reforma do EM está em processo de revogação, com nova consulta pública instaurada, uma proposta de reforma apresentada pelo PL 2601/23 e outro PL encaminhado ao senado pelo governo, assim como um espaço democrático aberto pelas conferências para elaboração do novo Plano Nacional de Educação, é possível afirmar que a política ainda está sendo formulada e seu debate e disputas continuam. Consideramos, ainda, na dimensão local, a contribuição de Felipe (2021), ao afirmar que ainda há um caminho a ser trilhado referente ao processo de implementação nas escolas: as disputas de hegemonia, interesses divergentes, e as contradições que se materializam no cotidiano escolar e na relação com a comunidade escolar.

Coerente com a epistemologia que nos guiou até aqui, não poderíamos finalizar esta pesquisa sem apontar para um horizonte de reversão e transformação. Nesse sentido, sistematizamos alguns caminhos para o ensino secundário brasileiro. O projeto de lei nº 2601/2023 indica que a educação de qualidade está para além das bases curriculares:

Para alterar, de fato, a qualidade do que é oferecido e ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão no Ensino Médio brasileiro, é necessário um conjunto articulado de ações, envolvendo, desde a concepção até à execução, as redes de ensino e os sujeitos que delas fazem parte. Tais ações precisam ter como eixo central o enfrentamento e a superação das gritantes desigualdades educacionais e escolares que, infelizmente, têm sido agravadas no contexto da atual reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2023a).

As discussões sobre o EM confirmam que a essência do problema da atual reforma está na sua concepção de educação e de EM, conforme afirma Daniel Cara (BELOTI; GRZECA; BOHRER, 2023, p. 13): “O problema do Novo Ensino Médio é de concepção. Uma concepção equivocada vai resultar em uma política inaplicável”. Em outras palavras, pensar em uma reforma efetiva para o EM requer considerar o perfil e o contexto de vida dos estudantes, majoritariamente matriculados nas escolas públicas. Requer, ainda, pensar as ações de acesso e permanência, as condições de vida e trabalho da família, assim como os mecanismos de proteção aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social e violências e, a partir dessas definições, pensar no financiamento e no currículo

Nesse sentido, para estudiosos como Cara (BELOTI; GRZECA; BOHRER, 2023), as possibilidades de uma reforma eficiente para o EM estão ligadas à revisão dos artigos 35-A, 36, 44, 61 e 62 da LDB nº 9.394/1996, alterados pela lei nº 13.415/2018. Tais artigos tratam do novo desenho curricular, com redução das aprendizagens ligadas à área de humanas, prevendo estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; redução do conteúdo comum e prevalência dos itinerários formativos, assim como alterações de aspectos ligados a financiamento, formação e contratação de professores (MACIEL, 2019).

Essa é a preocupação expressa também no documento norteador da Conae 2024 (BRASIL, 2023b, p. 59), ao indicar como possibilidade a consolidação de uma política nacional de EM que articule o ensino propedêutico e profissional, “articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais”, com participação efetiva dos estudantes na gestão democrática. Na mesma direção, o relatório da ANPED (2023) indica que existem mudanças estruturais na política de EM que não podem mais aguardar. São elas:

Melhoria da estrutura física das escolas (laboratórios, bibliotecas, acesso à internet, parque esportivo, espaços para atividades artístico-culturais etc.); Carreira e remuneração dignas para os trabalhadores da educação (dedicação exclusiva); Incentivo à formação inicial e continuada dos trabalhadores em consonância com a carreira; Necessidade da escola/professores conhecerem as

diferentes juventudes e com elas dialogar; Democratização da gestão das escolas; Garantia da permanência com aprendizagem; políticas efetivas de assistência estudantil para a garantia de permanência e êxito; Financiamento que garanta a implementação do CAQ; Professores para atuar em todas as disciplinas e adequadamente formados (ANPED, 2023, p. 33).

Tais demandas ampliam-se para as outras etapas da Educação Básica, revelando questões estruturais ligadas à realidade educacional brasileira, reforçando os enfrentamentos reinvidicados historicamente na direção de uma educação *omnilateral*, contra-hegemônica e emancipadora. Especificamente sobre o EM, Pinto (2004) indicou que a estrutura escolar com condições de ensino e de trabalho docente que atende às necessidades apontadas pelos estudos está relacionada ao aumento no financiamento, com uma duplicação nos gastos *per capita* para atingir o padrão proposto. Atualmente, essa questão é pautada nas discussões sobre o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e a redução das desigualdades regionais e socioeconômicas na distribuição dos recursos.

No acirramento das disputas pela reforma, pela *reforma da reforma* e pela revogação, Cêa (2023) indica outro elemento central para análise: a eliminação da interferência de atores de interesse privado na formulação da política. Segundo ela, tanto o PL do governo quanto o PL 2601/2023 mantêm a previsão de participação dos reformadores da educação, ainda que nesse último haja uma atenuação. Já a professora Krawczyk (2023) indica que o PL do governo mantém a lógica do NEM, da BNCC, de fragmentação do currículo, incorporando apenas poucos elementos dos revogadores, tais como a eliminação da EaD, não representando um avanço, mas uma tentativa de falso consenso.

Nesse cenário, o PL 2601/2023, o movimento pela revogação, assim como os debates que estão acontecendo nas conferências apontam para um horizonte de possibilidades. Nas proposições para o novo Plano Nacional de Educação forja-se um espaço em que os movimentos sociais, profissionais de educação, pesquisadores e estudantes tensionam para pautar e marcar lugar na definição da política, ainda que seja na sua codificação, a princípio. Um dos eixos de discussão do PNE é a sua articulação com o Sistema Nacional de Educação, que pode representar caminhos para a vinculação de recursos de forma mais democrática. Dessa maneira, retomando os elementos em disputa nas arenas educacionais, consideramos que o contexto de ampliação da participação social funciona como estratégia para filtrar a influência que, até o momento, instituições de interesse privado alcançaram em relação à reforma em curso.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, Theresa.; DOMICIANO, Cassia. A Educação Pública e as Corporações. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr. 2012
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 72-89 .
- ALMEIDA, Fabio de. A reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal. **Recei**, v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4374>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- AMÂNCIO, Nivânia Menezes. **O “novo” ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/68222>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- AMAPÁ. **Governo do Amapá e Sebrae assinam parceria para fortalecer a educação empreendedora nas escolas da rede estadual**. 2023. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2807/governo-do-amapa-e-SEBRAE-assinam-parceria-para-fortalecer-a-educacao-empreendedora-nas-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORON, A.; SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro; TAPIA, Jorge Ruben Bitón. Estado, classes e estratégias: notas sobre um debate. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v.1, n.1, jan./jun. 2011. ISSN: 2237-05779. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/13503/7730>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ARAÚJO, Maria Cibelle Moreira de; FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a Formação de Professores no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 53–63, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.3.3867. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/3867>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. **A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. (Tese). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, 2014.

ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, 2021 . DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.18297.067>.

ARAÚJO JÚNIOR, Joao Ferreira de. **Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

ARTERO, Tiago Tristão. **A Concepção de Educação Contida na Reforma do Ensino Médio. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, 2019. Disponível em: link do repositório: <https://ppgecpan.ufms.br/tiago-tristao-artero-a-concepcao-de-educacao-contida-na-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma de programas sociais. Dados: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 431-458, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio**. 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-peloensino-medio> f. Acesso em: 05 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Ensino Médio: o que as pesquisas tem a dizer: Subsídios para a consulta pública**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

AZEVEDO, Janete Maia Lins. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BAHIA. **Sistema de Abaliação Baiano de Educação – SABE**. [s.d.a]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sabe>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA. **Gestão Regional**. [s.d.b]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA. **Mídias: documentos**. [s.d.c]. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. Decreto de nº 16.765. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, BA, 9 de abril de 1957.

BAHIA. **Decreto nº 7.581 de 26 de maio de 1999a**. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/78528/decreto-7581-99#art-5_inc-VIII. Acesso em: 14 fev. 2024.

BAHIA. **Lei nº 7.308 de 02 de fevereiro de 1999b**. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=23>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BAHIA. **Decreto nº 8.877 de 19 de janeiro de 2004**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/76917/decreto-8877-04>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. **Portaria nº. 692/2012 de 27 de Janeiro de 2012**. Disponível em: https://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2017/09/portaria_de_criacao_do_FEEBA.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. **Decreto nº 15.806 de 2014 de 30 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://www.iguaimix.com/v3/wp-content/uploads/2015/01/Decreto-15.806-de-30.12.2014.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Área: orientações gerais. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.

BAHIA. **Relatório anual de monitoramento das ações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia no Plano Estadual de Educação – PEE**. 2018a. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/minutarelatoriopee2018oficial-090321.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. GT Ensino Médio – Consed. **Iniciativas de flexibilização curricular**. 2018b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5af2de172ca65.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. **Secretaria inscreve para sorteio eletrônico de curso técnico em Administração em parceria com o Sebrae**. 2018c. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-inscreve-para-sorteio-eletronico-de-curso-tecnico-em-administracao-em-parceria-c>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA, Secretaria estadual de educação. **Relatório Anual de monitoramento das ações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia no Plano Estadual de Educação – PEE**. Lei Estadual no 13.559/2016 - Período: 2018d. . Disponível em

<http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/minutarelatoriopee2018oficial-090321.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. **Documento orientador**. 2019a. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

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

BAHIA. **Relatório Executivo**. 2019c. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/minutarelatoriopee2018oficial-090321.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. **Parecer CEE nº 327-2019d**. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ParecerCEEn3272019.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. Portaria N° 770 de 09 de setembro de 2019e. **Diário Oficial da Bahia**. Salvador, Bahia-Terça-Feira 10 de Setembro de 2019e Ano · CIV · No 22.738. Disponível em: <https://adusb.org.br/resources/2019/09/NQqJcxVC.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA. Secretaria estadual de educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia - Etapa Ensino Médio (DCRB)**. versão final. 2019f . disponível em http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA. **Secretaria de Educação do Estado e Itau BBA alinham ações em parceria**. 2019g. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-do-estado-e-itau-bba-alinham-acoes-em-parceria>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA. **Secretaria da Educação do Estado discute parceria com a Fundação Lemann**. 2019h. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-do-estado-discute-parceria-com-fundacao-lemann>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BAHIA. **Relatório Executivo**. 2020a. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/minutarelatorioexecutivopee-2020-versao2022.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação – CEE. **Relatório do 1º Encontro de Socialização do Cronograma para Implementação da BNCC – Ensino Médio, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**. 28 de janeiro de 2020b. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/RelatorioEnsinoMedioBNCC2.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BAHIA. **Implementação: Novo Ensino Médio Bahia**. Documento Orientador. 2020c. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp->

content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

BAHIA. Orientação da Secretaria Estadual de Educação na Jornada Pedagógica de 2021a. Documento Protocolo da Educação - Perguntas e Respostas. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. Relatório Executivo. 2021b. Disponível em: http://institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2023/relatorioexecutivopee-edicao2021_1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. Ofício nº 387/2021c. Disponível em: https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta_9126_2020_1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. Resolução CEE Nº 68/2021d. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEE682021.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BAHIA. SEC discute parcerias com Fundação Getúlio Vargas e Itaú Cultural. 2021e. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-discute-parcerias-com-fundacao-getulio-vargas-e-itaui-cultural>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BAHIA. DCRB 1 versão – consulta pública. 2021f. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/DCRB-EM-1a-versa%CC%83o-Texto-Introduo%CC%81rio.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. Lei nº 14.310 de 24 de março de 2021g. Institui o Programa Bolsa Presença na Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.

BAHIA. Parecer Nº 111/ 2022a. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/DCRB-EM-Versa%CC%83o-preliminar-Consulta-pu%CC%81blica-2021_n.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BAHIA. Resolução Nº 192/ 2022b. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Resolucao-192-2022-Normas-para-Implementacao-do-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BAHIA. Documento curricular etapa Ensino Médio. 2022c. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BAHIA. Itinerários formativos – Ensino Médio de tempo parcial. 2022d. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/MATRIZES-COMPLETAS-ATUALIZADAS.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA NOTÍCIAS. Governo e Sebrae lançam programa de empreendedorismo nas escolas estaduais. 2015. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/178589->

governo-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas-estaduais. Acesso em: 05 nov. 2023.

BAHIA NOTÍCIAS. **SEC discute convênio para orientar professores sobre o Novo Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/201348-sec-discute-convenio-para-orientar-professores-sobre-novo-ensino-medio.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

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

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e Crescimento: A Agenda da Produtividade**, Relatório No 127626 BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 29 de junho de 2018.

BANCO MUNDIAL. **Comunicado à imprensa N° 2018/090/LAC**. 2019. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-resultssupports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 7 set. 2019.

BARBOSA, Zulene Muniz. Ideologia neoliberal e estratégias de passivização. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 419-436, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844019/html/>. Acesso em: 30 out. 2022.

BARBOSA, Beatriz Menezes. **A Implantação da Reforma do Ensino Médio e a organização do Trabalho Pedagógico em uma escola de Minas Gerais: diretrizes e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31586/5/ImplantacaoReformaEnsino.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNwyChwwYkxtGX7YD/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. Escola, a luta de classes recuperada. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 11, n. 22, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/3422>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. Novo ensino médio: análise e projeções entrevista com Daniel Cara. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 23, p. 07-18, jan./jun. 2023.

BELTRÃO, João Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BEZERRA, Vinicius de Oliveira. **Empresários e Educação: Consentimento E Coerção Na Política Educacional Do Ensino Médio**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4459>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BEZERRA, Vinicius de Oliveira; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A reforma do ensino médio Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017.

BEZERRA, Vinicius de Oliveira; ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 603–618, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.779. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779> . Acesso em: 30 out. 2022.

BORDUCHI, André Luiz. **A célere tramitação da reforma do ensino médio de 2017 e a oposição parlamentar (PT, PC do B, PSOL): resistência, antes, à forma do que ao conteúdo**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2021. Disponível em: Repositório Institucional da UNESP.

BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil**. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20C2%A7%20%20C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. **Acesso em: 05 nov. 2023.**

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Portaria Nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**. Nº 195, terça-feira, 13 de outubro de 2009. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013a.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **Relatório Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio.** Brasília, 2013b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016a.** Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Promove%20altera%C3%A7%C3%B5es%20na%20estrutura%20do,%2C%20progressivamente%2C%20para%201.400%20horas..> Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Emenda à Constituição nº 241, de 2016b.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016c.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Agência Câmara de Notícias. **Sancionada Lei do Novo Ensino Médio.** 2017c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/507866-SANCIONADA-LEI-DO-NOVO-ENSINO-MEDIO>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018a. **Diário Oficial da União.** 31 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018b**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018c**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018e**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/32560565#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009>. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021**. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2601, de 16 de maio de 2023a**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência CONAE 2014**. Brasília, DF, 2023. Disponível em https://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014publicacao_numerada3.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; REZENDE, Marize Pinho. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 844, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95216. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95216>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRITO, Silvia Helena Andrade; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar Em Revista**, 36, e77558. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**. 2ª Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº 13.415/2017**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

CALMON, Paulo; COSTA, Arthur Trindade Maranhão. Redes e governança das políticas públicas. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. Edição nº 01 – julho de 2013.

CANUTO, Monica Barbosa. **Sentidos de “novo” no Ensino Médio em Cascavel/CE:** itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=1063¬icia=311411. Acesso em: 08 nov. 2023.

CARDOSO, Paulo Érico Pontes. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio** (Lei 13.415). Universidade Federal do Ceará, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40489>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. **O Novo Ensino Médio:** uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2021. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11020079. Acesso em: 08 nov. 2023.

CASIMIRO, Flavio H. Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 18 set. 2023.

CÁSSIO, Fernando; NOVAES, Thais Andrea Furigo. Mobilidade De Políticas No Estado Federativo: A Implementação Do Novo Ensino Médio Nas Redes Estaduais. **Anais da 41ª reunião da ANPED**. 2023. Disponível em: http://base.pro.br/sites/41anped/docs/14000-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

CASTRO, Rosane Michelli; GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e Perspectivas de uma organização politécnica entre Educação e Trabalho. **Org & Demo**, Marília, v. 11, n. 1, jan./jun. 2010. p. 91-102.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. O Ensino Médio em reformas e o direito à educação em risco. **Sessão Especial Mesa 07**, in 41ª Reunião Nacional da ANPED, 2023. Disponível em: <https://nacionais.anped.org.br/41/sesoes-especiais-2/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CENTA, Fernanda Gall. **Autonomia docente no Novo Ensino Médio:** possibilidades e constrangimentos no contexto do RS. Universidade Federal de Santa Maria, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28204>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Ciência de Dados.** São Paulo: CIEB, 2021. E-book. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/CienciadeDados_PPC.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

CERQUEIRA, Alessandra Adelina Santos. **O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon da rede pública do estado da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

CHAGAS, Angela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: Projetos em disputa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. **Economia e Sociedade**, v. 11, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/download/8643086/10638/0>. Acesso em: 06 nov. 2023

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHORES EM EDUCAÇÃO. **A reforma do ensino médio avança no Congresso.** CNTE, [online], 22 nov. 2016. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/cnte-informa/64013-a-reforma-do-ensino-medio-avanca-no-congresso>. Acesso em: 7 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO - CONSED. **Mapeamento de iniciativas de desenvolvimento do Ensino Médio nos estados Brasileiros.** 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c362b8c92275.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CORRÊA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Retratos da Escola**, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1543/1090/5265>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CORREIO DA BAHIA. **Fechamento de escolas estaduais afeta a vida de 30 mil estudantes.** 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/fechamento-de-escolas-estaduais-afeta-a-vida-de-30-mil-estudantes/>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CÔRTEZ, Soraya Vargas. Sistema Único de Saúde: espaços decisórios e a arena política de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/TzpRhzhHCvx4cpH8yqw99GgG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./abr. 2018. p. 66-73.

CÓSSIO, Maria Fátima; SCHERER, Susana Schneid; LOPES, Daniela Oliveira. As parcerias público-privadas em educação e as redes de políticas: um estudo sobre uma consultoria em gestão escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4 p. 01-18, out./dez. 2020

COSTA, Felipe Gonzalez Cardoso da. **O uso da plataforma ChatClass no aprimoramento da competência oral em língua inglesa por parte de estudantes brasileiros: um estudo exploratório.** Dissertação. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2021

COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da. **Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados.** Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/0bdaa859-c426-4885-ba2d-7faad838111b/content>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CÓSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia. **O método Dialético na pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 423-460.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1543/1090/5265>. Acesso em: 06 nov. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Paris: UNESCO, 2010.

DEPIERI, Adriana Alvares de Lima. **Instituto Ayrton Senna**: proximidades e contradições da atuação empresarial na educação pública no Brasil. orientadora Lisete Regina Gomes Arelaro. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

DEUBEL, André-Noël Roth. Conceptos, Teorías y Herramientas para el Análisis de las Políticas Públicas. *In*: DEUBEL, A. N. R. **Políticas Públicas**: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

DIÁRIO DO PODER. **Sebrae celebra educadores no DF na semana da Formação continuada**. 2023. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/empreenda/SEBRAE-celebra-educadores-no-df-na-semana-da-formacao-continuada>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DIAS, Altamir Souto. **Manipulação em campanhas publicitárias na educação?** uma análise semiolinguística do discurso para o caso da bncc e reforma do ensino médio. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37933>. Acesso em: 05 nov. 2023.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Estado, classes sociais e políticas públicas. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 3. São Luís: UFMA, ago. 2007.

DENTICO, Nicoletta. O líquido amniótico do filantropocapitalismo é a desigualdade. Entrevista com Nicoletta Dentico. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/604886-o-liquido-amnioticodo-filantropocapitalismo-e-a-desigualdade-entrevista-com-nicoletta-dentico>. Acesso em: 06 nov. 2023.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr. 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade** [online]. 2015, v. 36, n. 131. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 821–839, out. 2005.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1972.

EICHNER, Anthony Scapin. **Novo Ensino Médio e trabalho pedagógico na rede estadual do Rio Grande do Sul**: impactos na formação da força de trabalho no brasil. Universidade Federal de Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29241>. Acesso em: 08 nov. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios Teórico-Metodológicos para o Trabalho com Documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S.; GONÇALVES, L. (orgs). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FEITOSA, Maria Aparecida Ferreira dos Santos. **A reforma do Ensino Médio**: discursos (re)veladores. Universidade Federal de Alagoas, 2019. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/biblioteca-virtual/2019-mestrado/dissertacoes/maria-aparecida-ferreira-dos-santos-feitosa>. Acesso em: 08 nov. 2023.

FEITOSA, Maria Aparecida Ferreira dos Santos. **Produção da escola de Ensino Médio**: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11069460. Acesso em: 08 nov. 2023.

FELIPE, Francisco Flavio Alves. **Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11069460. Acesso em: 08 nov. 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no Contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. p. 293-308.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica.** Universidade Federal de Pelotas, 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppge/2021-3/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

FONTES, Virginia. **Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?** Revista Outubro, n. 31, 2º semestre de 2018. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

FORNARI, Marcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 27 maio de 2021.

FORNARI, Marcia. **A Política De Financiamento Do Banco Mundial Para A Reforma Do Ensino Médio No Governo Temer.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5218/5/Marcia_Fornari2020.pdf. Acesso em: 08 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. Quadro Teórico. *In*: FREITAG, B. **Escola Estado e Sociedade.** 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986. p 15-43.

FREITAS, Luiza Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma Empresarial da Educação: A nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino Médio: modelo subserviente para um país dependente. **Avaliação Educacional** - Blog do Freitas, [online], 24 set. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 5 nov. 2021.

FREY, Klauss. Políticas Públicas: Um Debate Conceitual E Reflexões Referentes À Prática Da Análise De Políticas Públicas No Brasil. **Planejamento E Políticas Públicas**, [S. l.], v.

21, 2009. Disponível em: www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89. Acesso em: 5 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p.18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, Nº 20/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Avaliação Educacional**, [online], 23 set. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun., 2017. p. 355-372.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, [online], v. 24, n. 82, 2003. p. 93-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, v. 24, n. 82 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS - FGV. **Institucional**. [s.d.]. Disponível em: <https://portal.fgv.br/institucional>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS - FGV. **Estatuto da Fundação Getulio Vargas**. 2007. Disponível em: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/u90/estatutos_-_ultima_versao_dos_estatutos_da_fgv_aprovada_pelo_mprj_conforme_portaria_mprj-pf-sc_n.o_67-2007_de_21.11.2007_e_registrada_no_registro_civil_das_pessoas_juridicas.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV. **Parceiros**. Imaginable Futures. 2018. Disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/br/parceiros/centro-de->

excel%C3%AAncia-e-inova%C3%A7%C3%A3o-em-pol%C3%ADticas-educacionais/. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV. EBAPE. **O Ensino Técnico e a Reforma do Ensino Médio no Brasil**. Políticas educacionais em ação. Número 8 - maio de 2020. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/008.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV. EBAPE. **Educação Profissional e Técnica no Brasil: considerações sobre o nível médio**. Políticas educacionais em ação. Número 13 – março de 2021. Disponível em: https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/pb_ensino_tecnico.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – FGV. Políticas Públicas. **FGV Projetos**. 2023 Disponível em <https://fgvprojetos.fgv.br/areas-de-atuacao/politicas-publicas#:~:text=A%20%C3%A1rea%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas,governos%20federal%20estadual%20e%20municipal>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. [s.d.a.]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Universalização da alfabetização**. [s.d. b]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nosso ecossistema de impacto**. [s.d.c]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/parceiros>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Pós-eleições**: Novos caminhos para o Brasil avançar. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pos-eleicoes-novos-caminhos-para-o-brasil-avancar>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. #BoraConversar - Fundação Lemann e Reforma do Ensino Médio. **Fundação Lemann**. 2 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zrSvQIEIRmc>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Coinvestimento e filantropia colaborativa**. 2023a. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/co-realizadores>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Nossa História**. 2023b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/nossa-historia>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Políticas Educacionais**. 2023c. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/politicas-educacionais>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Tecnologia e Inovação**. 2023d. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/tecnologia-e-inovacao>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Projeto de Vida**. [s.d.a]. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicao.org.br/projeto-de-vida/>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Ensino Médio**. [s.d.b]. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicao.org.br/ensino-medio/>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Parcerias**. [s.d.c]. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicao.org.br/parcerias-2/>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Eletivas**. [s.d.d]. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicao.org.br/eletivas-2/>. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO VIVO TELEFONICA. **Projeto de Vida: Uma porta para entrada no Novo Ensino Médio**. 2021. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicao.org.br/wp-content/uploads/pdfs/EBook_PROJETO%20DE%20VIDA_Fundacao_Telefonica_Vivo.pdf. Acesso em: 06 Nov. 23.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Projetos de vida e Juventudes: caminhos para educadores que apoiam a construção dos projetos de vida de jovens brasileiros**. Fundação Vivo Telefônica: Sao Paulo. 2022.

G1. **Governador confirma fechamento de escola pública em bairro de luxo de Salvador; área será leiloada**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/26/governador-confirma-fechamento-de-escola-publica-em-bairro-de-luxo-de-salvador-area-sera-leiloada.ghtml>. Acesso em: 06 nov. 23.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O debate sobre politécnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2019. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2134> Acesso em: 06 nov. 23.

GALVÃO, Flávia Motta de Paula. **As representações discursivas da reforma do ensino médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguísticas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25819> Acesso em: 06 nov. 23.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003. p. 393-405.

GARCIA; Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO; Camila. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 06 Nov. 23.

GOMES, Candido A. (org.) **Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª Edição. trad. Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Lenin e Gramsci. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GURGEL, Cláudio Roberto Marques; RIBEIRO, Agatha Justen Gonçalves. Marxismo e políticas públicas. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anpocs, 2011.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOMEM, Luciane Flores. **Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio**: Desdobramentos e Efeitos de um Projeto Piloto em uma Escola Estadual. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11473>. Acesso em: 06 nov. 2023.

ICE EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio**. [s.d.]. Disponível em: <https://iceeducacao.com.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

INSTITUTO NATURA. **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) recebe o apoio da B3 Social**. 2021. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/parc-recebe-o-apoio-da-b3-social/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

JESSOP, Bob. O estado, o poder, o socialismo de poulantzas como um clássico moderno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

JESUS, Edna Santos de; EVANGELISTA, Mary Adriana dos Santos; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Análise dos marcos legais da gestão democrática nas escolas públicas estaduais da Bahia. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6418/2913. Acesso em: 06 nov. 2023.

JESUS, Luiza Batista de. **A contrarreforma no Ensino Médio** – a Lei Nº 13.415 e os impactos do ensino profissionalizante na cidade de Iguatu – CE. Limoeiro do Norte, 2020. Universidade Estadual do Ceará – UECE, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10202396. Acesso em: 06 nov. 2023.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderio Oríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A., 1969

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** Dissertação [Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5839>. Acesso em: 06 nov. 2023.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

KRAWCZYK, Nora Rut. O Ensino Médio em reformas e o direito à educação em risco. **Sessão Especial Mesa 07**, in 41ª Reunião Nacional da ANPED. 2023. Disponível em: <https://nacionais.anped.org.br/41/sessoes-especiais-2/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

KRELLING, Lucelia Izabel Fraga. **Novo Ensino Médio e o Componente Curricular Projeto de Vida: Significações Atribuídas por Jovens em uma Escola de Joinville/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 68, 1989. p. 21-28.

KUENZER, Acácia Zeneida. A flexibilização do Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. p. 331-354

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Empresa: O Neoliberalismo em Ataque ao Ensino Público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LEUZE, Kathrin; MARTENS, Kerstin; RUSCONI, Alessandra. **Novas Arenas da Governança Educacional: O Impacto das Organizações Internacionais e Mercados na Construção de Política de Educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIMA, Licínio. Apresentação da Seção Temática - Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: materialização da Lei n. 13.415/2017 nas escolas piloto do município de Dourados-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: [MariadeLourdesFerreiradeMacedoLopes - Dissertação.pdf \(ufgd.edu.br\)](#). Acesso em: 06 nov. 2023.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como ethos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 217–230, 2009. DOI: 10.5433/2176-6665.2009v14n2p217. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4515>. Acesso em: 8 nov. 2023.

LOWI, Theodore J. Four systems of policy, politics and choice. **Public Administration Review**, v. 22, jul./ago. 1972.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. **Redesenhando o currículo do ensino médio**: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

MACHADO, Alexsander. **Os sentidos do neoliberalismo na reforma do ensino médio**: dualidade e fragmentação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78845>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MACHADO, Ana Paula Silva. **Estudo sobre o início do processo de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal** (2017-2022). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/46242/1/2022_AnaPaulaSilvaMachado.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

MAIA, Amanda Campos. **O novo ensino médio**: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12608>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA 2010 A 2020: análise de publicações. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100310&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2023.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 3. <https://doi.org/10.1590/2175-623684925>.

MAGALHÃES, Ramon Mendes Costa; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. A A ofensiva do SEBRAE sobre o Ensino Médio. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 121-142, 27 abr. 2021.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 15. Janeiro-Junho de 2014. PP. 13–32.

MARQUES, Aline Rabelo. **A produção discursiva do ensino médio brasileiro (2009-2019): reformas, orientações e intenções.** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10200083. Acesso em: 08 nov. 2023.

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina:** um estudo a partir da formação continuada de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú, 202. Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11416169. Acesso em: 08 nov. 2023.

MARX, Karl. **Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório.** In: MARX, Karl; ENGELS, Fredrich. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATO GROSSO. **Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual.** 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 06 Nov. 23.

MELLO, Micaela Balsamo de; PEREIRA, Rodrigo da Silva; MACHADO, Pedro Henrique Silva Santos. O que dizem os professores sobre o novo Ensino Médio? A reforma e as suas contradições. Trabalho Completo - XXV EPEN. **Anais da Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.** 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

MELLO, Natália Maximo. **SEBRAE e empreendedorismo:** a origem do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado). São Carlos, UFCAR, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1476/2043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 Nov. 23.

MELO, Natália Máximo e. **SEBRAE e empreendedorismo:** origem e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1476>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, C. Cerqueira de Freitas; PEREIRA, R. da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola.** [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899–916, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1642. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MELLO, Micaela Balsamo; SANTOS, Catarina Cerqueir. F. ; PEREIRA, Rodrigo da. Silva. Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil. **Revista Brasileira de Educação De Jovens e Adultos** , v. 7, p. 267-285, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9849>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para Além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771> . Acesso em: 8 nov. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2008, v. 6, n. 3, pp. 549-572. DOI. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>.

MOTTA, Lucas Gabriel; SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-19, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745/11526>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MOVIMENTO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto Movimento sobre a MP do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 06 Nov. 23.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007. p. 77-87.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012. p. 353-381. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2021.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1984. Campinas: São Paulo, n. 35, abril/90.

OLIVEIRA, Cleiton. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de et al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625 - 646, jul.-set, 2015. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, José Luís de. **Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017: Instrução Permitida/Educação Negada**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9888223. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, Samara Taveira de. **A Intensificação Das Políticas Neoliberais Na Educação Pública: A lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado**

sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100105

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE**, v. 33, n. 3, set./dez. 2017. p. 707-726.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **A coexistência das perspectivas de gestão gerencialista e democrática no contexto do novo ensino médio público do Distrito Federal**. [Tese]. Doutorado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/45097>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. **Termo de Convênio n.º 202200008**, 2022. Disponível em:
<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escruba-seed@7b3eb675-d9e8-4b84-abef-1e035ff25825&emPg=true>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PAULA, Maurício de Oliveira. **A reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2021/04/Dissertacao_MAURICIO_DE_OLIVEIRA_PAULA.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

PEIXOTO, Nathalia da Silva de Oliveira. **Análise discursiva sobre a reforma do ensino médio em notícias digitais: informação para desinformação?** Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PEREIRA, Nívia Rodrigues. **O uso das fontes e das falas no webjornalismo como estratégia de aproximação com o leitor nos contratos de comunicação: um estudo dos sites de notícias Caros Amigos e Veja sobre a Reforma do Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Comunicação Social – Interações Midiatizadas) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em:
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Comunicacao_PereiraNR_1.pdf Acesso em: 06 nov. 2023.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma Do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou Retrocessos na Educação?** Seropédica, RJ, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em:
<https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/5276>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANROS; Catarina Cerqueira de Freitas. O escrito, o dito e o feito: a educação bahiana nos primeiros 120 dias do mandato de Rui Costa. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. [org.] **Políticas e**

prioridades para Educação Básica dos Governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? ANPAE, 2019. Livro do GT5 - Estado e política educacional.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores. [S.l.]: **REPLAG**, 30 set. 2020. 1 vídeo (90min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3rwRr3qrJk>. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educ rev** [Internet]. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77554>.

PERONI, Vera Maria Vidal; Pessoa, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Vidal Maria Raquel. O público e o privado na educação. **Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PESSOA, Monique Rufino Silva. **NOVOTEC:** Ensino Médio Integrado no regime da acumulação flexível? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65615>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, [S. l.], v. 32, n. 5, 1998. p. 173-199.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 135-152, mar. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462004000100009>

PINTO, Raquel. Secretário de Educação da Bahia discute reforma do Ensino Médio no Senado. **Acorda Cidade**. Feira de Santana, 2016. Disponível em:

<https://www.acordacidade.com.br/noticias/secretario-de-educacao-da-bahia-discute-reforma-do-ensino-medio-no-senado/>. Acesso em: 14 maio 2021.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da bnccem no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 1987; 2002.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, 2008.

QUADROS, Sergio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/198390/a-influencia-do-empresariado-na-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 14 maio 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. “O Capital Vai Ao Ensino médio: Uma análise Da Reforma No Processo De circulação Do Capital”. **Revista HISTEDBR On-line** 21, no. 00. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 8 nov. 2023.

RAMOS, Marize Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 8 nov. 2023.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RD NEWS. **Seduc firma contrato com a FGV para formação continuada dos professores**. 2021. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/executivo/conteudos/153037>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RETRATOS DA ESCOLA. Editorial. **Dossiê O que esperar do Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/44/16>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Disponível em: [BDTD: A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio \(uerj.br\)](#). Acesso em: 06 nov. 2023.

RICCA, José Luiz. Sebrae: o jovem empreendedor. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 51, p. 69–75, maio 2004.

RODRIGUES, Paula Roberta Coutinho. A reforma do ensino médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4067>. Acesso em: 06 nov. 2023.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 407–422, set. 2009.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018 – e-ISSN: 2237-8707

RUPPEL, Jussara de Fátima Ivanski; LIMA, Michelle Fernandes. Os aparelhos privados de hegemonia na educação paranaense. **Rev. Práxis e Heg Popular**. Marília, SP. v.7 n.11 p. 280-294 Dez/2022.

SAFERNET BRASIL. **Quem Somos**. 2008a. Disponível em: <https://www.safernet.org.br/site/institucional>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAFERNET BRASIL. **Projetos**. 2008b. Disponível em: <https://www.safernet.org.br/site/institucional/projetos>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAFERNET BRASIL. **Parcerias**. 2008c. Disponível em: <https://www.safernet.org.br/site/institucional/parcerias>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. Cidade do México: Mcgraw - Hill Interamericana De México, 2006.

SANTOS; Catarina Cerqueira de Freitas; MELLO; Micaela Balsamo de Mello; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Contradições do Novo Ensino Médio: um olhar sobre o documento Curricular Referencial da Bahia. **Anais...** - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023). Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14196-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Geisa Ferreira dos. **A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6975>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, 2022.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **O antigo discurso do novo ensino médio na tela: memória e silenciamento.** Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: [corrigida 2 VERSÃO FINAL TESE CATARINA CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS.pdf \(ufba.br\)](https://ufba.br/teses/TESE_CATARINA_CERQUEIRA_DE_FREITAS_SANTOS.pdf). Acesso em: 6 nov. 2023.

SANTOS, Flavio Figueredo. **O “Novo” Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia:** processos curriculares em movimento no NTE 09 – Amargosa. Vitória da Conquista, BA, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/FL%C3%81VIO-FIGUEREDO-SANTOS.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SANTOS, Inês Silva Gonçalves dos. **Desafios e entraves do novo ensino médio na Bahia:** os contextos de influência e produção de texto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/04/IN%C3%81S-SILVA-GON%C3%87ALVES-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza específica da Educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, nº34, jan./abril de 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Volker. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 5. n. 1, jan.-jun. 2005.

SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. **Atores da política?** Traduções docentes na reforma do Ensino Médio. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e letras. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. **Educação empreendedora.** s.d.a. Disponível em: <https://SEBRAE.com.br/sites/PortalSEBRAE/educacaoempreendedora>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. **O que é parceria.** s.d.b. Disponível em:

<https://SEBRAE.com.br/sites/PortalSEBRAE/educacaoempreendedora/parceriamec> . Acesso em: 16 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. **Por que trabalhamos com parcerias?** s.d.c. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora/parceiros> . Acesso em: 16 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Empreendedorismo no currículo escolar do ensino médio**. Brasília-DF. 2020.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Resolução CDN Nº 372/2021**. Estatuto Social do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CDN_N%C2%BA_372-21__Altera%C3%A7%C3%A3o_do_Estatuto_Social_do_Sebrae.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. **Novo Ensino Médio: desafios para professores e gestores**. 2022. Disponível em: <https://cer.SEBRAE.com.br/blog/novo-ensino-medio-desafios-professores-e-gestores/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS – SEBRAE. **Sebrae e Secretaria Estadual de Educação firmam parceria em prol de uma educação mais transformadora, dentro das escolas**. 2023 - Disponível em: <https://ro.agenciaSEBRAE.com.br/cultura-empreendedora/educacao/SEBRAE-e-secretaria-estadual-de-educacao-firmam-parceria-em-prol-de-uma-educacao-mais-transformadora-dentro-das-escolas/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M.C; CAMPOS, Roseleane Fátima. “Conversão das „almas“ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação”. In: BALL, S.J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. **Ensino Médio em Diálogo**. Observatório Jovem – Grupo de Pesquisa da Universidade Federal Fluminense – UFF, 2013.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP/Autores Associados, 2002.

SILVA, Fernanda Góes. **Ensino do empreendedorismo na educação básica**: a formação do cidadão empreendedor em questão. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995. P. 9-30.

SILVA, Monica R. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, [online], v. 32, n. 2, 2016. p. 91-110. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153170>

SILVA, Monica R. A BNCC do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32634>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SILVA, Monica R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Viviane Cardoso da. A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação. **Anais do 8º Encontro Internacional de Política Social e 15º Encontro Nacional de Política Social**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33307>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32634>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/18768>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Maria Kélia da. **Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6951872. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, Tamyres Cecília da. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19150>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA SOUSA, Karla Cristina. Estado, federalismo e políticas educacionais: implicações na educação brasileira. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**. [S. l.], v. 7, n. 4, pág. e374132, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i4.163. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/163>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Sandra Mara do Carmo; SANTOS, Arlete Ramos dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do médio rio de contas. **Revista Educação em Páginas**, 2022, v. 01. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11368/7089> Acesso em: 5 nov. 2023.

SNYDERS, Georges. Escola, **Classes e Luta de Classes**. São Paulo, Centauro, 2005.

SOUZA, Ângelo R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. DOI: 10.21573/vol32n22016.63947. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 9 set. 2023.

SOUZA, Danielle Capelasso Soares de. **Política Educacional do Novo Ensino Médio: a atuação do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956524. Acesso em: 9 set. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Dain. Políticas e Programas para Educação no estado da Bahia: Uma análise documental da gestão 2014-2018. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DIARTE, Adriana Maria Cancellata; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (Orgs.). **A política Educacional em contexto de desigualdade**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 113-156.

SOUZA, Kasandra Conceição Castro de; GONÇALVES, Rita de Cássia. Empresariamento da educação superior no Brasil: democratização e desmonte da democracia social. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 2021, 13(1), 296–310. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43530>. Acesso em: 9 set. 2023.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antonio Cabral. A nova gestão pública em educação: Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017. p. 621-640.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas. In: SEDUR. **Ciclo de Debates da Política Estadual de Habitação de Interesse Social**, Fundação Luís Eduardo Magalhães. Salvador, out. 2005. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 3 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>.

SOUZA, Luanda Nogueira; EUGENIO, Benedito; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. A reforma do ensino médio no estado da Bahia e o ensino de Educação Física: O contexto da produção do texto. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e43681, 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.43681. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/43681>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SPERANDIO, Renan dos Santos. **Processo de institucionalização da reforma do ensino médio**: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13800_Renan%20Disserta%E7%E3o%20FINAL%201092019.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

SUKEL, Osvaldo. Globalização, Neoliberalismo e a reforma do Estado. *In*: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora Uneap, Brasília, 1999.

TAKEMOTO, Walter. **A gestão privada das escolas públicas da Bahia**. 2019. Disponível em: <https://pagina13.org.br/a-gestao-privada-das-escolas-publicas-da-bahia/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathrin. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlaufmoeller.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

TEIXEIRA, Elielson. **As políticas curriculares no ensino médio**: atuação do Conselho Escolar. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://www.ppgels.uneb.br/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 153–178, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 7 nov. 2023.

THIESEN, Juares da Silva. Conselho Nacional de Secretários De Educação - CONSED: perfil institucional e alinhamentos com internacionalização. **Rev. Espaço do Currículo**. (online), João Pessoa, v.13, n.Especial, p. 923-934, dez. 2020.

TODOS PELA BASE. **4 princípios fundamentais para o Novo Ensino Médio – e a garantia de direitos dos estudantes**. Todos pela Base. 2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/4-principios-fundamentais-para-o-novo-ensino-medio-e-a>

garantia-de-direitos-dos-estudantes/. Acesso em: 15 fev. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que fazemos.** [s.d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/#a-educacao-que-defendemos>. Acesso em: 09 maio 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estatuto Social.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/estatuto/#:~:text=Somos%20uma%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade,mudar%C3%A1%20o%20Brasil%20para%20melhor>. Acesso em: 09 maio 2021

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 09 maio 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já.** Contrivuições para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica Brasileira. Versão 2 – abril, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento. Acesso em: 09 nov. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **O que é a Undime.** [s.d.]. Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acesso em: 06 nov. 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **Estatuto Social da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.** UNDIME, Brasília, 2015. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/estatuto>. Acesso em: 06 nov. 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **Reforma no ensino médio e BNCC são marcas da gestão Mendonça Filho.** 2018. disponível em: <https://undime.org.br/noticia/04-04-2018-14-18-reforma-no-ensino-medio-e-bncc-sao-marcas-da-gestao-mendonca-filho>. Acesso em: 06 nov. 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **Consed encerra 1º encontro formativo para construção dos currículos do Novo Ensino Médio.** 2019a. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/18-06-2019-17-05-consed-encerra-1-encontro-formativo-para-construcao-dos-curriculos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 06 nov. 2023.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. **Formação para comunicadores tem foco na BNCC e no Novo Ensino Médio.** 2019b. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/13-09-2019-14-34-formacao-para-comunicadores-tem-foco-na-bncc-e-no-novo-ensino-medio>. Acesso em: 06 nov. 2023.

UNESCO. Relatório para UNESCO da Comissão Educação. **Um Tesouro a Descobrir.** Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. São Paulo: Cortez, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -UFPR, 2021. **Laboratório de dados educacionais**. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 06 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Oportunidades para formadoras em projeto educacional em Minas Gerais**. Sincroniza Educação, 2022. Disponível em: <https://cch.ufv.br/informativo/oportunidades-para-formadoras-em-projeto-educacional-em-minas-gerais/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral - PFEMTI (2016-2022). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas educacionais para o ensino médio**: as implicações da Lei nº 13.415/2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744>. Acesso em: 06 nov. 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L.. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp.24-36. ISSN 14132478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>

ZOTTI, Solange. As Reformas Curriculares do Ensino Médio no Brasil nos Anos 90. **Educere et educere**, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. p. 167-179. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510#>. Acesso em: 17 out. 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia - UFBA Faculdade de
Educação - FAGED
Programa de pós-graduação em Educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o senhor a participar como entrevistado voluntário da pesquisa intitulada “**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA BAHIA: Uma análise a partir das arena política**”, desenvolvida por Micaela Balsamo de Mello, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FAGED/UFBA), tendo como orientador o professor doutor Rodrigo da Silva Pereira. Esta pesquisa, de cunho estritamente acadêmico, tem como objetivo analisar as contradições e mediações na arena de produção da política do Novo Ensino Médio que marcam sua regulamentação na rede estadual da Bahia.

Esclarecemos que sua participação se dará na pesquisa por meios de resposta a uma entrevista semi estruturada, gravada em áudio e imagem para posterior transcrição, garantindo fidelidade às informações prestadas. Destacamos que os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa se circunscrevem ao possível desconforto por responder questões relativas ao ambiente de trabalho, à necessidade de disponibilização de tempo e à exposição da função exercida na instituição. Informamos que é possível se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem haver prejuízo ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável e seu orientador, via e-mail mbalsamo@bol.com.br e rodrigossilvapereira@ufba.br, ou contato por telefônico: (71) 99168-9503. .

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se o senhor aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

Salvador, _____ de 2023

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

telefone:

telefone: 71 99164-9503

e-mail:

e-mail: mbalsamo@bol.com.br

Documento:

Documento: 14043399-65 SSP/BA

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



Universidade Federal da Bahia - UFBA Faculdade de
Educação - FAGED
Programa de pós-graduação em Educação - PPGE



ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Objetivo Geral: Analisar as contradições e mediações na arena da produção política do “Novo Ensino Médio” que marcam sua regulamentação na rede estadual da Bahia.

Objetivo Específico:

- Caracterizar a influência dos novos atores na arena de produção das políticas educacionais;
- Contextualizar a produção da política de reforma do Ensino Médio na Bahia;
- Caracterizar contradições e mediações da arena de produção da política que marcam a reforma do EM na Bahia na influência de concepções na escola.

INFORMAÇÕES SOBRE O/A ENTREVISTADO/A

NOME	
INSTITUIÇÃO	
CARGO/FUNÇÃO	
DATA	
CONTATO	

PERGUNTA	OBJETIVO
1) Quais as manifestações mais frequentes na rede de ensino baiana sobre a necessidade de reformar o Ensino Médio antes da Medida Provisória do Governo Temer que instituiu o NEM?	Conhecer a concepção de Ensino Médio do agente.
2) Quais os movimentos mais significativos do processo de formulação do NEM na BA?	Sistematizar o percurso de formulação do NEM na BA e o envolvimento de diferentes autores.
3) Como o CEEBA/ FEEBA/ SEC-BA recebeu e discutiu as orientações do MEC sobre as novas regras para reformar o Ensino Médio?	Sistematizar o percurso de formulação do NEM na BA e o envolvimento de diferentes autores. Destacar aspectos da gestão democrática da Educação na condução da política.

<p>4) Em relação à proposta nacional, quais adequações foram formuladas/implementadas na BA? Que avaliação faz da condução da sec em relação a formulação da política?</p>	<p>Organizar as contextualizações na proposta baiana. Problematizar a experiência das escola piloto</p>
<p>5) Quais pessoas, entidades e ou instituições foram determinantes para a definição do desenho atual do NEM? Como e Por que?</p>	<p>Relacionar os agentes e sua influência na arena de produção das políticas educacionais;</p>
<p>6) Quais as diretrizes, orientações oferecidas pelo MEC e os influenciadores da reforma que deveriam ser mantidas? Quais as que deveriam ser descartadas?</p>	<p>Localizar as pistas para identificar contradições e mediações na formulação do NEM na BA.</p>
<p>7) Qual a participação do CEEBA/ FEEBA/ SEC-BA na formulação e na implementação da reforma do ensino Médio? Quais os objetivos e interesses da organização na discussão sobre a reforma do Ensino Médio? Qual a agenda defendida pela instituição e quais as ações que estão sendo desenvolvidas por esta instituição no que tange à reforma do Ensino Médio na Bahia?</p>	<p>Identificar mediações na formulação do NEM BA</p>
<p>8) Do que foi proposto inicialmente, o que permaneceu e o que seria importante ter permanecido?</p>	<p>Identificar disputas na definição do desenho do NEM.</p>
<p>9) Quais os principais embates que têm sido travados na formulação/implementação da reforma do EM? O que tem surgido de desacordo ou de conciliação nas discussões?</p>	<p>Localizar as pistas para identificar contradições e mediações na formulação do NEM na BA.</p>

APÊNDICE D – MAPEAMENTO DE TESE E DISSERTAÇÕES COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	NÍVEL	ÁREA DO CONHECIMENTO	LOCAL
2019	Novo Ensino Médio: O Rebaixamento Da Formação, O Avanço Da Privatização E A Necessidade De Alternativa Pedagógica Crítica Na Educação Física'	MATOS, JOSE ARLEN BELTRAO DE	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
2019	As representações discursivas da reforma do ensino médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso	GALVÃO, FLÁVIA MOTTA DE PAULA	Doutorado	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2020	Reforma Do Ensino Médio Pela Lei 13.415/2017: Instrução Permitida/Educação Negada	OLIVEIRA, JOSE LUIS DE	Doutorado	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
2020	Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na lei 13.415/2017	JUNIOR, JOAO FERREIRA DE ARAUJO	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

2020	MANIPULAÇÃO EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS NA EDUCAÇÃO? UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DO DISCURSO PARA O CASO DA BNCC E REFORMA DO ENSINO MÉDIO'	DIAS, ALTAMIR SOUTO.	Doutorado	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
2020	O ANTIGO DISCURSO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA TELA: memória e silenciamento'	SANTOS, LAVOISIER ALMEIDA DOS	Doutorado	LINGÜÍSTICA E LITERATURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
2020	A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): REFORMAS, ORIENTAÇÕES E INTENÇÕES'	MARQUES, ALINE RABELO.	Doutorado	EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
2021	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS	MUCH, LIANE NAIR	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
2021	Produção da escola de Ensino Médio: disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos após promulgação e implementação da Lei 13.415/2017	FELIPE, FRANCISCO FLAVIO ALVES	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
2021	O "NOVO" ENSINO MÉDIO CONSUBSTANCIADO NA LEI 13.415/17 E NA BNCC: O	AMANCIO, NIVANIA MENEZES	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PRENÚNCIO DE UMA TRAGÉDIA ANUNCIADA					
2021	Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica'	FERREIRA, PATRICIA DE FARIA	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
2022	As escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre: uma análise do processo de implementação	OLIVEIRA, ADRIANA MARTINS DE	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
2022	AUTONOMIA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS NO CONTEXTO DO RS	CENTA, FERNANDA GALL	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
2022	ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM NOTÍCIAS DIGITAIS: INFORMAÇÃO PARA DESINFORMAÇÃO?	PEIXOTO, NATHALIA DA SILVA DE OLIVEIRA	Doutorado	ESTUDOS DE LINGUAGEM	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
2022	A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano'	SILVA, LADY DAIANA OLIVEIRA DA.	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

2022	A COEXISTÊNCIA DAS PERSPECTIVAS DE GESTÃO GERENCIALISTA E DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL	PACHECO, RICARDO GONÇALVES	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2023	ATORES DA POLÍTICA? TRADUÇÕES DOCENTES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	SCHREIBER, ANA CRISTINA QUINTANILHA	Doutorado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
2023	Uma política, várias camadas. Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil'	CARVALHO, JOSE MAURICIO AVILLA	Doutorado	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
2018	A Reforma Do Ensino Médio Brasileiro De 2017 Nos Moldes Do Sistema Neoliberal	ALMEIDA, FABIO DE	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
2018	NOVO ENSINO MÉDIO: DAS REAÇÕES CONTEXTUAIS À ESCOLA INTERROMPIDA	SILVA, MARIA KÉLIA DA	Mestrado	ENSINO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
2018	O QUE O NOVO ENSINO MÉDIO TEM DE NOVO? REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR'	LIMA, YARA MARQUES	Mestrado	SOCIOLOGIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

2018	Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados	COSTA, ALANA GABRIELA VIEIRA ALVARENGA DA.	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
2018	O USO DAS FONTES E DAS FALAS NO WEBJORNALISMO COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO COM O LEITOR NOS CONTRATOS DE COMUNICAÇÃO: um estudo dos sites de notícias Caros Amigos e Veja sobre a Reforma do Ensino Médio'	PEREIRA, NIVIA RODRIGUES	Mestrado	COMUNICAÇÃO SOCIAL	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
2019	Reforma Do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou Retrocessos na Educação?	PEREIRA, CLÁUDIA SIMONY MOURÃO	Mestrado	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
2019	Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)	CARDOSO, PAULO ÉRICO PONTES	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
2019	A Concepção de Educação Contida na Reforma do Ensino Médio	ARTERO, TIAGO TRISTAO.	Mestrado	EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
2019	A Implantação da Reforma do Ensino Médio e a organização do Trabalho Pedagógico em uma escola de Minas Gerais: diretrizes e práticas'	BARBOSA, BEATRIZ MENEZES.	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2019	Empresários E Educação: Consentimento E Coerção Na Política Educativa Do Ensino Médio'	BEZERRA, VINICIUS DE OLIVEIRA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
2019	Processo De Institucionalização Da Reforma Do Ensino Médio: Análise Das Disputas Envolvidas Na Configuração Final Da Lei Nº 13.415/2017 No Congresso Nacional	SPERANDIO, RENAN DOS SANTOS	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
2019	OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: Projetos em disputa	CHAGAS, ANGELA BOTH	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
2019	A Reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)	SILVA, FRANCELY PRISCILA COSTA E	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
2019	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017'	VICENTE, VINICIUS RENAN RIGOLIN DE	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
2019	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISCURSOS (RE)VELADORES	FEITOSA, MARIA APARECIDA FERREIRA DOS SANTOS	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

2019	O debate sobre politecnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC'	GALVÃO, NELSON LUIZ GIMENES	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
2019	A contrareforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal	SANTOS, GEISA FERREIRA DOS	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
2020	A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	<u>RIBEIRO, GLASIELE LOPES DE CARVALHO</u>	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
2020	A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio'	SILVA, TAMYRES CECILIA DA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
2020	A Intensificação Das Políticas Neoliberais Na Educação Pública: A lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro	OLIVEIRA, SAMARA TAVEIRA DE.	Mestrado	EDUCAÇÃO E ENSINO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
2020	Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	ANDRADE, MARIA CAROLINA PIRES DE	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

2020	Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?	KOSSAK, ALEX.	Mestrado	EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
2020	O Novo Ensino Médio Catarinense Segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)	FERREIRA, BRUNO CESAR DE FREITAS	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
2020	A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017 NO ESTADO DO PARÁ	NEGRAO, ALICE RAQUEL MAIA	Mestrado	CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
2020	A Influência Do Empresariado Na Reforma Do Ensino Médio	QUADROS, SERGIO FELDEMANN DE	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
2020	A Articulação de Políticas e Atores para a Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso'	FERREIRA, NATHACHA MONTEIRO.	Mestrado	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
2020	A Política De Financiamento Do Banco Mundial Para A Reforma Do Ensino Médio No Governo Temer'	FORNARI, MARCIA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

2020	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE REFUNCIONALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO (LEI 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	NOGUEIRA, JOSEFA UERICA DE ARAUJO	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
2021	POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL	SOUZA, DANIELLE CAPELASSO SOARES DE	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
2021	REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS'	LOPES, MARIA DE LOURDES FERREIRA DE MACEDO	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
2021	O NOVO ENSINO MÉDIO: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo	CARVALHO, FILIPE VEZIANE LEMBI DE	Mestrado	EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
2021	O "NOVO" ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA: PROCESSOS CURRICULARES EM MOVIMENTO NO NTE 09 – AMARGOSA	SANTOS, FLAVIO FIGUEREDO	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

2021	Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores'	MARTINI, TATIANE APARECIDA	Mestrado	EDUCAÇÃO	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE
2021	A CÉLERE TRAMITAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 E A OPOSIÇÃO PARLAMENTAR (PT, PC do B, PSOL): RESISTÊNCIA, ANTES, À FORMA DO QUE AO CONTEÚDO'	BORDUCHI, ANDRE LUIZ	Mestrado	EDUCAÇÃO	: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
2021	As políticas curriculares no ensino médio : atuação do Conselho Escolar	TEIXEIRA, ELIELSON	Mestrado	ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
2021	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) E SUAS IMPLICAÇÕES NA (DE) FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA	SANTOS, LAYSLANDIA DE SOUZA.	Mestrado	EDUCAÇÃO E ENSINO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
2021	A REFORMA DO ENSINO MEDIO: análise critica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão	RODRIGUES, PAULA ROBERTA COUTINHO	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

2021	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 À LEI Nº 13.415/	BUENO, ALANA LEMOS	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
2021	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL	PAULA, MAURICIO DE OLIVEIRA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
2021	OS SENTIDOS DO NEOLIBERALISMO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DUALIDADE E FRAGMENTAÇÃO	MACHADO, ALEXSANDER.	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
2022	. Estudo sobre o início do processo de implementação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal (2017-2022).	MACHADO, ANA PAULA SILVA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2022	A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA: TEXTO E CONTEXTOS	KOZAKOWSKI, SANDRA MARA DE MORAES	Mestrado	EDUCAÇÃO E ENSINO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
2022	POLÍTICAS SOBRE O CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: Desdobramentos e Efeitos de um Projeto Piloto em uma Escola Estadual	HOMEM, LUCIANE FLORES	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS,

2022	Novo Ensino Médio e o Componente Curricular Projeto de Vida: Significações Atribuídas por Jovens em uma Escola de Joinville/SC'	KRELLING, LUCELIA IZABEL FRAGA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
2022	O NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA COMPREENSÃO DE EMPREGABILIDADE PARA O EMPREENDEDORISMO	MAIA, AMANDA CAMPOS	Mestrado	EDUCAÇÃO	: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
2022	DESAFIOS E ENTRAVES DO NOVO ENSINO MÉDIO NA BAHIA: OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTO	SANTOS, INES SILVA GONCALVES DOS	Mestrado	EDUCAÇÃO	: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
2022	A LEI 13.415/2017 DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS ORIENTAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA O ENSINO MÉDIO	GODOI, WELLINGTON DA SILVA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
2022	NOVOTEC: Ensino Médio Integrado no regime da acumulação flexível?	PESSOA, MONIQUE RUFINO SILVA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
2022	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOVAS PROPOSTAS, VELHAS RECOMENDAÇÕES'	SILVA, EVELYN FREIRE DA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

2023	SENTIDOS DE “NOVO” NO ENSINO MÉDIO EM CASCAVEL/CE: ITINERÁRIOS FORMATIVOS, PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA EM QUESTÃO	CANUTO, MONICA BARBOSA	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
2023	“NOVO” ENSINO MÉDIO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NO BRASIL	EICHNER, ANTHONY SCAPIN	Mestrado	EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2023.

ANEXO A - DEMANDA Nº2755446



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
Coordenação de Ensino Médio - SEC/SUPED/DICAT/CEM



Manifestação 2755446 – Acesso a Dados para pesquisa.

Política Institucional e Cronograma de Implementação.

A governança foi feita através da criação de grupos de trabalho com representantes dos setores da secretaria em determinadas ações (como de comunicação, infraestrutura, pedagógico, financeiro). Estrutura de Governança. A Estrutura de Governança para a Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, bem como as atribuições das atividades e ações específicas de cada instância, foi organizada da seguinte forma: Comitê Institucional Consultivo e o Comitê Gestor de Avaliação e Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, instituídos pela Portaria nº 728, de 05 de setembro de 2019; Grupos de Trabalhos - GT Intersetoriais, no âmbito da Secretaria de Educação: GT de Currículo, instituído pela Portaria nº 729/2019; GT de Formação, instituído pela Portaria nº 730/2019; GT de Infraestrutura e Recursos Humanos, instituído pela Portaria nº 731/2019; e o GT de Comunicação, instituído pela Portaria nº 732/2019.

A Secretaria de Educação da Bahia instituiu o Documento Orientador para a Implementação do Ensino Médio e o DCRB. (anexos)

A Comunicação como um elemento estratégico para contribuir com a divulgação da implementação da BNCC e a implantação do Novo Ensino Médio no estado, para mostrar o que está sendo feito e como a institucionalidade se preparou para isto. A perspectiva é apresentar à sociedade e contribuir para com a sensibilização da mesma, por meio da mobilização dos diferentes meios e mecanismos de comunicação, sobre o que é ESTE NOVO ENSINO MÉDIO, como ele vai alterar o currículo, a rotina escolar e como vai impactar no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Vale destacar, que a Assessoria de Comunicação da SEC (ASCOM) iniciou a divulgação do tema, desde 2017, com a introdução de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, através da Lei 13.415/17 e pela Resolução Nº 4, de 17 no Ensino Médio, dando vazão às diversas atividades implementadas no âmbito da Secretaria da Educação do Estado (SEC). No que tange à BNCC e ao Novo Ensino Médio, cita-se, por exemplo, uma página no Portal da Educação, onde são disponibilizados documentos e informações pertinentes ao tema, além da ampla divulgação de ações promovidas pela SEC, a exemplo, da escuta on-line, para que os estudantes baianos pudessem contribuir na elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa do Ensino Médio, a realização da Consulta Pública e o próprio encaminhamento do referido documento ao Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA). Além disso a Secretaria elaborou um site exclusivo sobre o DCRB, disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>

As ações estratégicas da Assessoria de Comunicação da SEC, foram:

- Produção de matérias para divulgação sobre a temática, com pautas a serem indicadas pelo setor responsável - SUPED, envolvendo desde o factual (como Escuta on-line, webnários e lives) e os encaminhamentos da gestão, que possam gerar impacto positivo na divulgação, como a mobilização das escolas, dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE) e dos educadores para a implementação e a formação de professores; até as principais mudanças que irão ocorrer, tais como a reformulação da carga horária; os novos itinerários formativos; e o ensino obrigatório e os optativos dos componentes, etc. As pautas serão sugeridas pelo setor com antecedência para o planejamento da divulgação pela ASCOM.



Orientação e engajamentos diretores dos NTE, de modo que ocupem espaços da imprensa local, para potencializar a divulgação local sobre o assunto. O setor competente deve subsidiar a ASCOM com as informações. Marcação de entrevistas, ao vivo, de gestores da SEC em rádios, sites e tvs, locais, em municípios / NTE, quando necessário, e com a indicação do momento e dos gestores pelo setor demandante.

Gravação de sonoras para rádio (podcast) e vídeos dos dirigentes da SEC, a exemplo, do secretário Jerônimo Rodrigues e do professor Manoel Vicente Calazans, superintendente de Políticas para a Educação Básica, para distribuição para a imprensa e nas redes sociais, em diferentes momentos e a depender da necessidade da pauta, a partir da solicitação do setor e em alinhamento prévio com a agenda dos gestores.

- Confeção de stories e posts nas Redes sobre o tema nas redes sociais, a partir de demanda e orientação do setor demandante.

- Elaboração “pilulas” que esclareçam dúvidas sobre O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO, a partir de demanda e orientação do setor demandante.

Ressalta-se que a elaboração e a execução do Plano de Mobilização não são de competência/responsabilidade da ASCOM. À ASCOM cabe a produção e elaboração de materiais, como releases, e marcações de entrevistas, conforme descrito no Plano de Comunicação do Novo Ensino Médio.

A discussão e a construção coletiva do Novo Ensino Médio, vem sendo fomentada pela Secretaria da Educação desde 2017, a Educação Integral apresentou no referencial curricular, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, as concepções e especificidades da oferta, bem como os programas e projetos da educação, assim como as singularidades e formações identitárias e culturais próprias de cada Núcleo/região por meio dos canais de comunicação utilizados pela Secretaria da Educação. Grupos de Trabalho se deslocaram para os 27 NTE promovendo formação e diálogo para o Novo Ensino Médio.

O DCRB Bahia teve o Ato aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia na 1163ª Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, em 25 de março de 2022. O Conselho Pleno foi composto por uma Comissão Especial e o documento foi aprovado com algumas recomendações no Parecer, como instrumento norteador para a (re) elaboração dos currículos pelas redes públicas e privadas do Estado da Bahia. A FGB, alinhada à BNCC, é composta por todas as Áreas de Conhecimento e pelos seus respectivos Componentes Curriculares. Faz-se necessário destacar que os Componentes Curriculares das Áreas sejam desenvolvidos de forma integrada, interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Assim, recomenda-se, que as competências, habilidades das Áreas de Conhecimento e os Objetos de Conhecimento dos Componentes Curriculares dialoguem entre si.

A SEC manteve todos os componentes da BNCC, mas, por causa da redução do tempo letivo de 800 horas para 600 horas, houve o redimensionamento da carga horária de todos os componentes que contemplam a Formação Geral Básica.

Quanto à arquitetura do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia, destacamos que, na organização curricular de todos Itinerários Formativos da Educação Integral em tempo integral, há a oferta do currículo de 7 horas e 9 horas diárias, diferenciando apenas a carga horária dos componentes curriculares.

Conforme a Lei nº 13.415 de 2017, a carga horária total da base comum do ensino médio é de 1.800 horas, sendo 600 horas ao ano. Visando cumprir a carga horária diária do tempo integral, foram feitas adequações dos Itinerários de forma a não prejudicar nenhuma área ou componente curricular.



Tabela 1: Distribuição da carga-horária da FGB e Parte Flexível da Matriz Curricular do Tempo Parcial

DIAS LETIVOS:	SEMANAS	DIAS	HORÁRIOS		CARGA-HORÁRIA DE AULA:	
			DIÁRIOS DE AULAS		50 MIN / DIURNO	45 MIN / NOTURNO
200	LETIVAS: 40	SEMANAIS: 05	1ª. Série		2ª. Série	
	Área de	Componente	CH*		CH*	
	Conhecimento	Curricular	Nº h/a.	Anual	Nº h/a	Anual
		Língua Portuguesa	2	80	2	80
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Educação Física	1	40	1	40
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA/	Arte	1	40	1	40
		Inglês	2	80	1	40
	BASE NACIONAL	Matemática	2	80	2	80
	COMUM CURRICULAR - BNCC	Química	1	40	1	40
		Física	1	40	1	40
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1	40	1	40



Tecnologias	Biologia	1	40	2	80
	História	1	40	1	40
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	40	1	40
	Filosofia	1	40	1	40
	Sociologia	1	40	1	40
SUBTOTAL (FGB)		15	600	15	600

PARTE DIVERSIFICADA/ FLEXIBILIZAÇÃO	Projeto de vida e Cidadania	2	80	2	80
	Iniciação Científica	2	80	2	80
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80
	Eletiva I	2	80	2	80
	Eletiva II	2	80	-	-
	Para Além dos Números	-	-	2	80
SUBTOTAL (Flexibilização)				10	400

Preparação para os Itinerários Formativos do Ensino Médio Tempo Parcial (EMTP)

A primeira série do Ensino Médio representa o início de grandes desafios para os/as estudantes. Nessa fase, além de precisarem lidar com um maior número de disciplinas, professores/as e temas complexos, os/as discentes passam a se preocupar com o vestibular, ENEM, carreira, futuro, ou seja, precisam lidar com importantes escolhas, ao mesmo tempo em que suas atividades sociais são intensificadas. A complexidade desse período escolar se evidencia em pesquisas que apontam que, das três séries cursadas no Ensino Médio, é na 1ª série que ocorre maior índice de evasão escolar e repetência.

Uma das principais mudanças do Novo Ensino Médio diz respeito à flexibilização curricular, materializada por Itinerários Formativos que podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Apesar da SEC Bahia optar por oferecer Itinerários Formativos apenas na 2ª e 3ª séries, a flexibilização curricular, para cumprimento das 1.200 horas exigidas, inicia-se já na 1ª série, quando os estudantes têm a oportunidade de escolher aqueles Componentes Curriculares Eletivos que mais se aproximam dos seus desejos e anseios. Além disso, os estudantes terão a possibilidade de cursar percursos formativos que dialogam com temáticas contemporâneas e com o seu projeto de vida.

Além do 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. São eles:

Tabela 2: Componentes da Parte Flexível da 1ª série do Tempo Parcial

Nome do Componente	Carga-horária
Projeto de Vida	40
Leitura e Escrita do Mundo	80
Para Além dos Número	80
Iniciação Científica	80
História e Cultura Indígena, Africana e Indígena	80
Eletiva	40
Total	400

Cada um dos componentes acima deverá, obrigatoriamente, dialogar com dois Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos: Processos Criativos e Investigação Científica.

Não obstante à escolha da SEC, por uma questão de organização curricular e preocupação em garantir o

desenvolvimento de habilidades na fase em que os/as estudantes estão iniciando a jornada do Ensino Médio, uma vez atendendo essa determinação, as escolas têm a liberdade de ampliar o diálogo dos componentes com os demais Eixos Estruturantes: Mediação Intervenção e Sociocultural e Empreendedorismo.

O componente curricular “Projeto de Vida” será oferecido desde a 1ª série do Ensino Médio, tendo continuidade ao longo da 2ª e da 3ª série. Autoconhecimento e Identidade, Responsabilidade Social, Mundo do Trabalho e Formação Intelectual serão os macrotemas desenvolvidos ao longo das três séries, com o objetivo de ajudar o/a estudante a dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade.

Os componentes “Leitura e Escrita do Mundo”, “Matemática para Além dos Números” e “Iniciação Científica” se conectam com conhecimentos que podem funcionar como pontes de aprendizagens para todas as Áreas do Conhecimento e até mesmo com a Formação Técnica e Profissional. Já o Componente “História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira” dialoga com a Lei nº 11.639/2003, que inclui no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e com a Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática História e cultura Afro-brasileira e Indígena.

É importante destacar que esses componentes, além do Componente Eletivo, a serem ofertados pelas escolas nas turmas de 1ª série, têm por objetivo integrar e aprofundar as aprendizagens relacionadas às Competências Gerais da BNCC, aos conhecimentos específicos das Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional e aos Eixos Estruturadores e Temas Integradores do DCRB. Com isso, ficam respaldados todos os processos de ensino e de aprendizagem que promovam a formação integral dos/as estudantes, apoiando-os, continuamente:

- no desenvolvimento da autonomia e de seus processos criativos, elementos importantes para o planejamento e execução dos seus projetos de vida;
- na apropriação de valores universais de uma sociedade democrática, como ética, liberdade, laicidade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- no desenvolvimento de habilidades que permitam ter uma visão de mundo ampla e heterogênea para tomar decisões e agir nas mais diversas situações das práticas sociais.

Um dos principais pontos de mudança do Novo Ensino Médio diz respeito à liberdade de escolha dos/as estudantes por temas, aprendizagens e vivências de seus interesses de modo a ampliar e diversificar seus repertórios de conhecimento, levando-os a uma conexão com seu projeto de vida.

De forma genérica, conceitua-se “Componentes Eletivos” como unidades curriculares com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da Formação Geral Básica, seja dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018). Segundo consta na legislação do Novo Ensino Médio, “as redes e escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho”. (*op. cit*)

É importante que as Unidades Escolares, ao construírem propostas de componentes Eletivos, façam isso a partir de instruções específicas da Secretaria de Educação que nortearão toda a Rede. Vale destacar que a SEC, através dos Redatores do Currículo, bem como instituições parceiras, elaborou o Catálogo de Componentes Curriculares Eletivos e disponibilizou às Unidades Escolares da rede estadual para que sirva de referência para o planejamento e desenvolvimento destes componentes.

A Lei N. 14.359 de 26/08/2021 no seu parágrafo 3º garante uma infraestrutura compatível com a oferta do Tempo Integral, “as Unidades Escolares selecionadas terão asseguradas as condições pedagógicas, estruturais, administrativas e financeiras, inclusive para alimentação complementar, necessárias ao desenvolvimento das atividades”.

O Governo do Estado tem construído novas escolas estaduais e mais Complexos Esportivos Educacionais, além da ampliação e reforma de diversas unidades escolares em toda a Bahia. As novas escolas terão

infraestrutura completa: salas de aula, quadra coberta, campo society, vestiários, laboratórios, auditórios, biblioteca, refeitório, laboratório de informática e ciências e área de convivência.

A escola através tem autonomia para promover as mudanças na infraestrutura ou a adequação do espaço físico necessário. Além disso, o governo do Estado está entregando em diversas cidades escolas novas com um padrão de excelência que esta perfeitamente adequada para o Novo Ensino Médio.

A educação no Brasil, conforme disposto no Art. nº 205 da Constituição Federal/CF de 1988, é direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sendo assim, no âmbito desse direito, faz-se necessário a oferta qualificada do Ensino Médio, por parte dos Estados, a todos que o demandarem, conforme Art.10, inciso VI, da Lei 9.394/1996.

De acordo com o que preceitua o MEC, por meio da Lei nº 13.415/2017, todos os Estados brasileiros, através de suas Secretarias de Educação, deverão implementar o Novo Ensino Médio. Nessa perspectiva, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), que tem por finalidade planejar e coordenar as Políticas Educacionais para a Educação Básica no Estado, em todas as etapas e modalidades de ensino, apresenta este Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia (PLI).

A Lei nº 13.415/2017 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida pela Lei nº 9.394/1996, determinando a carga horária mínima anual de 1.000 horas anuais para o Ensino Médio e estabelecendo uma nova Arquitetura Curricular que deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da oferta de diferentes Itinerários Formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O referido marco legal ainda determina que a carga horária mínima do Ensino Médio deverá ser ampliada, de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, além de instituir a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Em 2018, o MEC, por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) com a finalidade de apoiar as Secretarias dos Estados e do DF na (re) elaboração dos seus Referenciais Curriculares. No mesmo ano, por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRONEM) para o apoio à implementação do Novo Ensino Médio nos Estados e no Distrito Federal. Dentro desta perspectiva, atendendo aos normativos legais, apresentamos o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia.

Os marcos legais que determinam as políticas públicas nacionais, inclusive as educacionais, são frutos de uma construção histórica do ordenamento jurídico brasileiro, atravessados pelos acirramentos entre os interesses da população, do Estado e dos organismos internacionais. Nos países em desenvolvimento, o retardo para a efetivação da educação de qualidade social, em prol da equidade de direitos e de oportunidades para todas as pessoas, se arrasta por gerações, por seu caráter estrutural.

Os marcos legais - nacionais e estaduais – apresentados, trazem perspectivas consideradas relevantes para amparar a organização dos currículos das escolas que ofertam o Ensino Médio no estado, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP. Versa destacar que se faz necessário, no âmbito dos Territórios de Identidade e dos municípios baianos, que as unidades escolares considerem as legislações e normativos educacionais locais, bem como as políticas públicas relacionadas às juventudes municipais, para fomentar a organização curricular dessas escolas.

Apresentamos os marcos legais e normativos a serem revistos para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia, que representam a trajetória da política curricular, nacional e estadual:

Resolução CEE nº 68 de 22 de outubro de 2021

Que altera o art. 21 da Resolução nº 137, de 17 de dezembro de 2019. Estabelece novo cronograma para a implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB do Ensino Médio, que tem como base as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sistema estadual de ensino de toda a Bahia.

Resolução FNDE nº 22/2021
Destina recursos PDDE às escolas do eixo I do PROIF

Portaria Nº 733, de 16 de setembro de 2021
Institui o Programa Itinerários Formativos.

Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021
Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018)
Resolução CNE/CP Nº 01/2021
Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Resolução FNDE Nº 17/2020
Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

Resolução CEE Nº 137, 17 de dezembro de 2019
Que “fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências” (BAHIA, 2019).

Portarias Nº 728/2019, Nº 729/2019, Nº 730/2019, Nº 731/2019, Nº 732/2019
Que estabeleceram a Estrutura de Governança da Implementação do Novo Ensino Médio.

Portaria Nº 2116/2019
Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Portaria Nº 649/2018
Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

Resolução CNE/CP Nº 4/2018
Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Portaria Nº 1432/2018
Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Portaria Nº 1024/2018
Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.

Resolução FNDE Nº 21/2018
Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.



Portaria N° 331/2018

Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Resolução CNE/CEB N. 03/2018

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

Lei N° 13.415/2017

Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, e institui a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral.

Lei N° 13005/2014 - Plano Nacional de Educação - PNE

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Lei N° 9394/1996 (LDB)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Execução financeira Recursos

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PNEM) foi instituído por meio da Portaria n° 649, de 10 de julho de 2018, e contempla as seguintes ações:

- a) apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio;
- b) apoio técnico para a implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria;
- c) apoio financeiro, via PDDE, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio;
- d) formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do ProBNCC, instituído pela Portaria MEC n° 331, de 5 de abril de 2018.

Resultados esperados

- PLI elaborado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e entregue ao Ministério da Educação.
- Matrizes de transição do Novo Ensino Médio implementada nas escolas-piloto da Bahia.
- Unidades Escolares Estaduais com, no mínimo, 1.000 horas-relógio anuais.
- Matrizes curriculares do Novo Ensino Médio implementadas nas Unidades Escolares Estaduais da Bahia, em consonância com o DCRB - Ensino Médio.

1. Relação nominal das instituições de interesse público e de interesse privado que participaram da formulação e da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia, do ano de 2017 até a presente data, considerando participação nas discussões para definição do desenho da reforma no estado da Bahia, participação na formação de professores, na divulgação para comunidade escolar, na definição do currículo, no financiamento da reforma;

Resposta: a instituição que participou da formulação e da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia foi a Secretária da Educação do Estado da Bahia, não houve outras instituições.

2. Cópia dos contratos de convênio, prestação de serviço e/ou subvenções fiscais de instituições que estabeleceram relação com o governo do estado na formulação e implementação do Novo Ensino Médio público estadual na Bahia, do ano de 2017 até a presente data;

Resposta: em anexo cópia do contrato da instituição contratada para prestação de serviço.

3. Execução dos recursos destinados à implementação do Novo Ensino Médio na rede

estadual da Bahia com detalhamento de:

A) Disponibilidade de recursos e execução orçamentária com o foco na última política de reforma do Ensino Médio, considerando recursos próprio, recursos federais, recursos de demais fontes;

Resposta: informamos que os recursos foram destinados diretamente para as escolas através do Programa Federal Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

B) Dotação atualizada, empenhos e pagamentos da SEC e do governo estadual com foco na formulação e implementação do Novo Ensino Médio na Bahia;

Resposta: Programa Federal Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Detalhamento de recursos utilizados e destinados para a:

€42 Contratação de instituições para aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

Resposta: Fundação Getulio Varga (FGV)

€42 Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, assim como para manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

€42 Aquisição de material didático escolar;

Resposta: as Unidades Escolares fazem a contratação para a aquisição.

€42 Relação nominal das instituições privadas e do terceiro setor receberam recursos destinados a formulação e implementação do Novo Ensino Médio na Bahia.

Resposta: o recurso é destinado diretamente para as escolas.

Obs.: Segue anexa a planilha com as Unidades Escolares da rede Estadual da Bahia com as informações gerais de recursos para ser analisado, bem como o contrato firmado com a Fundação Getulio Vargas referente a contratação de discentes para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia.

Atenciosamente,

Coordenação de Ensino Médio
Diretoria de Currículo, Avaliação e Tecnologias Educacionais
Superintendência de Políticas para a Educação Básica
Secretaria da Educação do Estado da Bahia



ANEXO B – MANIFESTAÇÃO 2739660 – ACESSO A DADOS PARA PESQUISA



Governo do Estado da Bahia
Secretaria de Comunicação Social
Ouvidoria Geral do Estado
Ouvidoria Geral do Estado da Bahia

DEMANDA: 2739660

Tipo SOLICITAÇÃO	Assunto ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS DOCUMENTOS EMISSION DE DOCUMENTOS SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS	
Origem INTERNET	Data entrada 02/12/2022 12:32:00 P	Local de entrada << INTERNET >>

TEOR DA MANIFESTAÇÃO

MICHAELA BALSAMO DE MELLO, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFBA), na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, inscrito no CPF sob o número 002485555-37, com base no artigo 5º (XXXIII) da Constituição Federal, nos artigos 10, 11 e 12 da Lei nº 12.527/2011 e a Lei Geral de Acesso a Informações Públicas e dos artigos 8º, 9º e 10 da Lei Estadual nº 12.618/2012, dirige-se respeitosamente a Vossa Senhoria, com o objetivo de apresentar o seguinte REQUERIMENTO DE INFORMAÇÕES relacionadas à implementação da reforma do Ensino Médio na Rede estadual de Educação da Bahia:

1. O Requerente solicita o acesso aos seguintes documentos relacionados produção da política do Novo Ensino Médio na Bahia:

- A. Relação nominal das instituições de interesse público e de interesse privado que participaram da formulação e da implementação do Novo Ensino Médio da Bahia do ano de 2017 até a presente data;
- B. Cópia dos contratos de convenio, prestação de serviço e/ou subvenções fiscais de instituições que estabeleceram relação com o governo do estado na formulação e implementação do Novo Ensino Médio público estadual na Bahia, do ano de 2017 até a presente data;
- C. Cópia dos documentos de normatização e de orientações para formulação e implementação do Novo Ensino Médio público na rede estadual de educação da Bahia a partir de 2017;
- D. Execução dos recursos destinados à implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia.

2. Registra-se que as informações requeridas se prestam para estudo sobre a produção da política do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, destinada ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos sobre políticas públicas - planejamento, gestão, financiamento e avaliação da educação básica e superior;

4. Em cumprimento ao artigo 11 da Lei nº 12.527/2011 e ao artigo 9º da Lei Estadual nº 12.618/2012, o acesso às informações requisitadas deve ser imediato. Não sendo possível o acesso imediato, a resposta, em conformidade com o referido artigo, deve ser expedida no prazo máximo de 20 (vinte) dias, contados do protocolo deste Requerimento junto a esta Secretaria. Para o recebimento da resposta, comunico o seguinte endereço de e-mail: mbalsamo@bol.com.br e telefone: (71)991649503.

DADOS COMPLEMENTARES

DADOS AÇÕES GOVERNO

PROGRAMA/PROJETO
SECRETARIA-ÓRGÃO
TIPO DE AÇÃO

NOVO ENSINO MÉDIO
EDUCAÇÃO
IMPLEMENTAÇÃO DE POLITICA

DADOS DIVULGAÇÃO OUVIDORIA

COMO FICOU SABENDO DOS SERVIÇOS DE OUVIDORIA/OUTROS

DADOS DOCUMENTAÇÕES

TIPO DE DOCUMENTO

OUTROS

DADOS LOCAL

MUNICÍPIO

-- NÃO SE APLICA --

DADOS SECRETARIA/ÓRGÃO

SECRETARIA-ÓRGÃOS

SEC

INFORME O SETOR / UNIDADE (QUANDO NECESSÁRIO) SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PROVIDÊNCIAS E RESPOSTAS

... Data e hora ... Tipo ... Local ... Matrícula ... Status ...



Governo do Estado da Bahia
Secretaria de Comunicação Social
Ouvidoria Geral do Estado
Ouvidoria Geral do Estado da Bahia

DEMANDA: 2739660

02/12/2022 13:13	PROVIDENCIA SIMPLES	OGE	80595197515	NADA REQUER
------------------	---------------------	-----	-------------	-------------

Prezada Sra MICAELA,

Em atenção ao seu registro de nº 2739660, protocolado na Ouvidoria Geral do Estado da Bahia- OGE, informamos que foi encaminhado a Ouvidoria Especializada da SEC- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, onde serão adotadas as devidas análises e providências quanto ao pleito solicitado. As manifestações de Ouvidoria, de acordo com art. 4º do Decreto Estadual 8.803/03 deverão ser respondidas no prazo de 8 (oito) dias, podendo este prazo ser prorrogado por até 52 dias, de forma justificada, em adequação ao art. 16 da Lei Federal nº 13.460/17. O objetivo geral da OGE é garantir ao cidadão a oportunidade de participar da administração pública, contribuindo cada vez mais para uma gestão transparente, reafirmando um dos compromissos essenciais do Governo do Estado da Bahia. A Ouvidoria Geral do Estado atende gratuitamente às suas ligações através do 0800 284 0011, também pode ser acessada através do site: www.ouvidoriageral.ba.gov.br e redes, facebook/ouvidoriageraldabahia. Com a sua manifestação estamos construindo cada vez mais um relacionamento transparente, garantindo o fortalecimento da democracia, e acima de tudo, respeitando os seus direitos de cidadão.

Cordialmente,
Ouvidoria Geral do Estado da Bahia.

Data e hora	Tipo	Local	Matrícula	Status
22/12/2022 08:57	PROVIDENCIA SIMPLES	SEC	11.578.718-9	NADA REQUER

A Ouvidoria Especializada da Secretaria Estadual da Educação comunica a PRORROGAÇÃO DO PRAZO DE RESPOSTA do seu pedido de informação de nº 1112310, efetuado no último dia 12/09/2017, por dez dias, de acordo com o disposto no artigo 11, § 2º, da Lei Federal 12.527, de 18 de novembro de 2011; assim como no artigo 9º, § 2º, da Lei Estadual 12.618, de 28 de dezembro de 2012.

Assegurar ao cidadão a oportunidade de participar da administração pública através da Ouvidoria é um dos compromissos do Governo da Bahia. Com suas sugestões, reclamações, denúncias e elogios, estaremos construindo um relacionamento transparente, garantindo o fortalecimento da democracia, e acima de tudo, respeitando os seus direitos de cidadão.

Atenciosamente,

Ouvidoria da Secretaria de Educação
www.educacao.ba.gov.br
ouvidoria@educacao.ba.gov.br

Data e hora	Tipo	Local	Matrícula	Status
28/12/2022 10:47	PROVIDENCIA SIMPLES	SEC	11.578.718-9	NADA REQUER

A Ouvidoria Especializada da Secretaria Estadual da Educação comunica a PRORROGAÇÃO DO PRAZO DE RESPOSTA do seu pedido de informação de nº 1112310, efetuado no último dia 12/09/2017, por dez dias, de acordo com o disposto no artigo 11, § 2º, da Lei Federal 12.527, de 18 de novembro de 2011; assim como no artigo 9º, § 2º, da Lei Estadual 12.618, de 28 de dezembro de 2012.

Assegurar ao cidadão a oportunidade de participar da administração pública através da Ouvidoria é um dos compromissos do Governo da Bahia. Com suas sugestões, reclamações, denúncias e elogios, estaremos construindo um relacionamento transparente, garantindo o fortalecimento da democracia, e acima de tudo, respeitando os seus direitos de cidadão.

Atenciosamente,

Ouvidoria da Secretaria de Educação
www.educacao.ba.gov.br
ouvidoria@educacao.ba.gov.br

Data e hora	Tipo	Local	Matrícula
03/01/2023 17:24	RESPOSTA FINAL	SEC	11.578.718-9



Governo do Estado da Bahia
Secretaria de Comunicação Social
Ouvidoria Geral do Estado
Ouvidoria Geral do Estado da Bahia

DEMANDA: 2739660

Senhora MICAELA BALSAMO DE MELLO,

Em atenção ao seu registro 2739660 formalizado na Ouvidoria Geral do Estado e encaminhado a essa Ouvidoria Especializada da Educação, informamos que está anexo ao registro as informações aqui solicitadas.

Para acessar os anexos deverá acessar o site da Ouvidoria através do portal www.ouvidoriageral.ba.gov.br, clicando na opção (Acompanhamento) ou no Sistema TAG, pelo link: <http://www.tag.ouvidoriageral.ba.gov.br/tag/TagHub20200422.d11/EXEC>, na opção 2 (Consulta) onde digitará o número do seu registro e senha, para posteriormente clicar no botão "Visualizar", por fim, clicar no ícone "Arquivo(s) Anexado(s) à Resposta".

Outrossim, informamos que a Ouvidoria da Educação é um instrumento de participação e controle social, bem como ferramenta de apoio ao aperfeiçoamento da gestão, daí a importância do seu contato.

Atenciosamente,
Ouvidoria/Secretaria da Educação do Estado da Bahia
www.educacao.ba.gov.br

ANEXO C - OFÍCIO NO 387/2021 – SEC/CH-GAB

Ref.2616976-1



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SEC
NÚCLEO DE CONTROLE DE ATOS ADMINISTRATIVOS - SEC/GAB/NCAA

Ofício nº 387/2021 – SEC/CH-GAB

Salvador, 25 de junho de 2021.

Exmº Sr. Conselheira

CAROLINA MATOS ALVES COSTA

Tribunal de Contas do Estado da Bahia – TCE/BA

Ed. Cons. Joaquim Batista Neves, nº495, Plataforma 05, Avenida 4

Centro Administrativo da Bahia - CAB

Salvador/BA

CEP: 41745-002

Assunto: Referente ao processo TCE/009126/2020 - Auditoria de Acompanhamento das Licitações, Contratações Diretas e Contratos. Ofício nº 000412/2021 / TCE/SEG/GECON.

Cumprimentando-a respeitosamente, de ordem do Exmo. Sr. Secretário da Educação, Jerônimo Rodrigues, reportamo-nos ao Relatório Auditoria de Acompanhamento das Licitações, Contratações Diretas e Contratos - processo TCE/009126/2020, realizada pela 5ª CCE do TCE/BA, sobre o qual, passa-se a tecer os esclarecimentos e informações apresentados por unidades técnicas desta Secretaria da Educação – SEC.

Para melhor organização das respostas foram transcritos os apontamentos levantados pelo TCE, assim como suas recomendações e comentários da auditoria e na sequência apresentados os esclarecimentos da Secretaria da Educação sobre os mesmos.

5.1 Ações implementadas nas áreas orçamentária, financeira, jurídica e operacional

1- Houve aproveitamento e/ou novas contratações de postos de trabalho das Unidades da SEC/BA, de acordo com as disposições do Decreto Estadual nº 19.551/2020? Em caso positivo, explicitar os tipos de postos de trabalho aproveitados, nº do contrato vinculante, unidade e demais informações necessárias. (fl. 08)

Recomendação:

Normalizar os procedimentos e orientações gerais das atividades administrativas no âmbito da Secretaria com relação a todos os atos a serem praticados durante o enfrentamento de uma pandemia, para que seja possível a organização do quadro funcional e planejamento das ações que serão exercidas, seja diante da sua continuidade, seja pela necessidade de novas paralisações que possam ocorrer pelo mesmo motivo; (fl. 10)

2- Em razão do artigo 5º do Decreto Estadual nº 19.551/2020, houve nova análise das licitações em curso, bem como renegociação de preços dos contratos em vigor? Houve

Ref.2616976-2

algum tipo de impacto no que diz respeito à fiscalização? Relacionar, de forma detalhada, por meio de tabelas, as licitações e os contratos que sofreram alterações, contendo as seguintes informações: Nº do Contrato/licitação, objeto, credor, Unidade Gestora, valor inicial, valor atual, valor do(s) aditivo(s), desembolso no exercício. (fl. 10)

Recomendação:

Portanto, diante deste novo formato jurídico, a SEC/BA teve que se adequar às novas demandas jurídicas impostas pela legislação que rege as medidas emergenciais para o enfrentamento da pandemia ao analisar as licitações em curso, bem como aquelas a serem instauradas para aquisição de bens e contratação de obras e serviços, para o fim de determinar a sua prioridade, objetivando a redução de seus quantitativos, de modo a ajustá-los às estritas necessidades da demanda imediata e à disponibilidade orçamentária e os contratos em vigor, para reavaliação de sua essencialidade e da economicidade da contratação. (fl. 10)

[...]

Desta forma, novas construções, especialmente jurídicas, devem ocorrer para controlar os atos que necessariamente ocorrerão na emergência pública instalada e lidar com os efeitos da crise sobre o funcionamento da Administração Pública. (fl. 16)

5. O plano de redução de despesas, para evitar o desequilíbrio orçamentário/financeiro que poderá vir a ser gerado pela pandemia do novo corona vírus, diante da necessidade de proteger a continuidade da máquina administrativa, foi apresentado até o dia 31/03/2020, conforme Decreto Estadual nº 19.551/2020? Caso positivo, anexar cópia do plano.

Recomendação:

Readequar o Plano de Redução de Despesas, identificando outras formas de economia pela SEC/BA, além das fixadas no artigo 4º do Decreto Estadual nº 19.551/2020, como a suspensão dos contratos das empresas terceirizadas, considerando a necessidade de reposição das aulas não ofertadas de 19/03/2020 até o presente momento (20/10/2020);

Recomendação da equipe de auditoria do TCE:

(CONCLUSÃO: fls. 87 e 88)

- Normatizar os procedimentos e orientações gerais das atividades administrativas no âmbito da Secretaria com relação a todos os atos a serem praticados durante o enfrentamento de uma pandemia, para que seja possível a organização do quadro funcional e planejamento das ações que serão exercidas, seja diante da sua continuidade, seja pela necessidade de novas paralisações que possam ocorrer pelo mesmo motivo;
- Suspender, total ou parcialmente, a execução contratual de serviços terceirizados, conforme Parecer nº PA-NSAS-147-2020, de 13/07/2020, da PGE/BA, haja vista a suspensão da prestação das atividades para a qual foram contratadas;
- Readequar o Plano de Redução de Despesas, identificando outras formas de economia pela SEC/BA, além das fixadas no artigo 4º do Decreto Estadual nº 19.551/2020, como a suspensão dos contratos das empresas terceirizadas, considerando a necessidade de reposição das aulas não ofertadas de 19/03/2020 até o presente momento.

A Secretaria da Educação, imbuída no propósito de promover o contingenciamento das despesas e no controle de gastos das despesas de custeio, considerando a condição de calamidade pública decorrente do COVID-19, sem desprezar a necessidade de envidar esforços para mitigar os impactos decorrentes da suspensão das atividades letivas e a prestação de um serviço público de qualidade, ainda que na área administrativa, apresenta os esclarecimentos acerca dos itens 1, 2 e 5 acima transcritos, prestados pela Diretoria Geral – SEC/DG no domínio das suas unidades técnicas.

No âmbito da competência da Coordenação de Encargos Gerais – DG/DA/CEG, foram executadas ações no que tange a Sede da Secretaria da Educação do Estado da Bahia -

SEC/BA (ref. 00028514096) e ações ora traçadas pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia - SESAB, emitida através da Nota Técnica Conjunta SESAB/COSEMS-BA/SMS-Coronavírus (2019-nCoV) nº02, e a OMS, bem como os Decretos ora emanados pelo Exmo. Sr. Governador do Estado da Bahia, perante os *lockdowns* realizados nos municípios do estado da Bahia, com o escopo de desacelerar a propagação de COVID-19.

No âmbito da Coordenação de Suprimentos - DG/DA/COS, fora providenciada a aquisição de materiais e insumos em resposta ao enfrentamento da pandemia do novo coronavírus (ref. 00028524395), observando os preceitos legais aplicáveis, tais como: o Decreto nº 16.417/2015, o Decreto Estadual Nº 19.551 de 20 de março de 2020, bem como das orientações contidas na Nota Técnica Conjunta SESAB/COSEMS-BA/SMS-Coronavírus (2019-nCoV) nº02, traçados pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia - SESAB, com o fito de conter a disseminação do vírus, e em busca de atenuar os efeitos de um possível colapso à saúde pública.

No que tange às ações de competência da Coordenação de Serviços Terceirizados - DG/DA/CST, foi apresentado um panorama das ações que vem sendo realizadas, todas respaldadas legalmente através de pareceres emitidos pela Procuradoria Jurídica do Estado-PGE, no intuito de promover economia aos cofres públicos, sem que tais medidas representem a diminuição da qualidade dos serviços que continuaram sendo prestados, inclusive considerando que os Núcleos Territoriais da Educação -NTE's continuam realizando funções administrativas ordinárias, o que, por tabela, demanda a disponibilização de mão de obra terceirizada, cumprindo as disposições constantes no Decreto Estadual nº 19.551/2020.

Neste ponto, merece destaque o aproveitamento da mão de obra requerida pela SESAB, a partir das necessidades identificadas por aquela Pasta, que atua na linha de frente combate à propagação do Coronavírus, o que fora possível em decorrência da suspensão das atividades letivas, em toda a rede escolar, desde 16 de março de 2020, conforme Decreto Estadual nº 19.529/2020.

Como pode ser observado na manifestação da aludida Coordenação, vem sendo realizadas diferentes ações, a fim de cumprir com as orientações traçadas pelo referido normativo, com modificação e incremento procedimentos adequados às novas demandas, buscando esta Secretaria realizar cuidadosamente o gerenciamento dos contratos de locação de mão de obra de maneira a otimizar os recursos públicos, contando com a atuação do seu corpo técnico em regime de escala/trabalho remoto, sempre pautados nos princípios da economicidade, impessoalidade e eficiência, em razão da preservação do interesse público.

Nessa esteira de inteligência, em atenção a recomendação do Egr. Tribunal de Contas, qual seja: "*Suspender, total ou parcialmente, a execução contratual de serviços terceirizados, conforme Parecer nº PA-NSAS-147-2020, de 13/07/2020, da PGE/BA, haja vista a suspensão da prestação das atividades para a qual foram contratadas*", já foram adotadas no âmbito da Diretoria Geral - SEC/DG as seguintes medidas:

- Suspensão de todas as substituições (que anteriormente eram concedidas), decorrentes do gozo de férias dos colaboradores terceirizados;
- Suspensão dos repasses relativos ao vale-transporte dos colaboradores que não estejam realizando suas atividades laborais e/ou as desempenhem remotamente, conforme Parecer autorizativo emitido pela PGE - Parecer Nº PA-NPE-008/2020, considerando a suspensão das atividades letivas;
- Orientação às empresas contratantes para que fossem concedidas férias coletivas aos postos de trabalho que estivessem sem exercer suas atividades laborais, tendo em vista a prorrogação da suspensão das atividades letivas, conforme Decreto acima mencionado;

- Supressão em valores de contratos, através de redução quantitativa do objeto em virtude da redução proporcional de jornada de trabalho dos postos alocados nos contratos com postos em atendimento à unidades escolares, com base no Parecer n.º PA-NSAS-161-2020 (ref. 00020626880).

Importa mencionar que essas medidas representam significativa redução de custos para Erário, demonstrando o zelo e preocupação com a eficiência da Gestão dos contratos no âmbito desta Secretaria da Educação, sempre atenta à preservação do interesse público, servindo como meio estratégico de contingenciamento para o enfrentamento da emergência de saúde pública atualmente vivenciada, e como tentativa de não exposição dos colaboradores terceirizados que prestam serviços nesta Secretaria ao desemprego, preocupação social já demonstrada diversas vezes pelo Poder Público Estadual.

3. De forma a complementar e aprofundar a questão anterior, descrever, de forma detalhada: a) Como está sendo feito gerenciamento dos contratos relacionados ao transporte escolar (Contratos executados diretamente pela SEC, bem como os repasses efetuados por meio de termos de adesão) durante esse período da pandemia? b) Como está sendo feito o gerenciamento dos contratos de locação de mão de obra durante esse período da pandemia? (fl. 17)

Recomendações: (fl. 23)

Fiscalizar a manutenção dos contratos de transporte escolar, mesmo suspensos, com a apresentação das certidões e documentação necessária para garantir a capacidade econômica do contratado, bem como as condições dos veículos que permaneceram parados, para que a empresa possa manter a boa prestação do serviço de transporte escolar após o retorno das aulas presenciais;

Suspender, total ou parcialmente, a execução contratual de serviços terceirizados, conforme Parecer n.º PA-NSAS-147-2020, de 13/07/2020, da PGE/BA, haja vista a suspensão da prestação das atividades para a qual foram contratadas;

Sobre a recomendação desse egrégio Tribunal a respeito do serviço de transporte escolar no Estado, sob gestão desta Secretaria da Educação há somente o contrato n. 140/2019 celebrado com a empresa Marazzul Serviços e Equipamentos Náuticos LTDA, cuja vigência foi suspensa com fulcro na suspensão do calendário letivo presencial.

As demais regiões nas quais o estado da Bahia realiza o serviço através de contratação direta, os processos licitatórios n.18/2019 e n.19/2019, correspondentes ao transporte escolar rural, indígena e quilombola, foram homologados, mas se encontram de igual modo suspensos aguardando o retorno das aulas presenciais para convocação das empresas para contratação, conforme orientação da Procuradoria Geral do Estado - PGE, exarada através do DESPACHO_N_PA_NSAS_159_2020, o qual foi anexado nos autos.

Nesse ínterim, a SEC/SUPEC solicitou a apresentação das certidões fiscais para garantir que as empresas mantenham as condições físico-financeira para execução do serviço, conforme os documentos em anexo aos autos evidenciam.

Nos locais onde o estado não oferta o serviço de forma direta o traslado é realizado com apoio da gestão municipal através do Programa Estadual de Transporte Escolar - PETE Bahia. Considerando que não foram retomadas as aulas presenciais em nenhum município, os repasses decorrentes do programa se encontram suspensos.

4. Conforme artigo 4º do Decreto Estadual nº 19.551/2020, foi e/ou

5.2 Ações voltadas à transparência ativa dos atos da gestão governamental na área da educação

1 – Existe, no âmbito da SEC, definição de um espaço específico no sítio dos entes públicos na Internet, com informações relacionadas aos vários aspectos da gestão educacional, especificando todos os dados relativos ao período de pandemia e de isolamento social? (fl. 27)

Comentário da Auditoria

Em consonância ao artigo 4º da Lei Federal nº 13.979/2020, de 06/02/2020, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”, a SEC/BA disponibiliza em seu sítio eletrônico oficial as informações referentes às ações adotadas ao longo da pandemia posta em função da Covid-19. Para este questionamento, o referido órgão delimitou-se em responder destacando a atuação voltada à disponibilização de conteúdos (materiais) pedagógicos aos estudantes da rede estadual e à formação dos professores, no entanto, da análise do sítio eletrônico, bem como das respostas à segunda questão, identificou-se que constam também as informações referentes à organização escolar (suspensão de aulas presenciais), à alimentação escolar (cartão-alimentação) e às contratações.

2. b) Recursos e orçamentos – financiamento: utilização dos recursos financeiros nesse período, visando à adequada transparência dos gastos públicos; informações sobre convênios, parcerias, acordos de cooperação, contratações, aditamentos e alterações contratuais, inclusive as ligadas de forma indireta às atividades escolares, tais como equipes de limpeza adicionais para garantir o cumprimento dos protocolos sanitários; mudanças na forma de contratação ou na gestão de contratos e compras na área da educação; articulação entre as Secretarias da Educação e as unidades de planejamento, fazenda e controle interno, considerando, sobretudo, os impactos na arrecadação trazidos pela queda da atividade econômica; (fl. 29)

Recomendação:

Revisar o conteúdo apresentado no referido endereço eletrônico “Contratações e aquisições Covid-19”, a fim de assegurar o acesso à informação, como preveem a Lei Federal nº 13.979/2020 e a Lei Complementar nº 131/2009.(fl.32)

CONCLUSÃO (fl. 88)

Recomendação:

Acrescentar no quadro “Contratações e aquisições Covid-19” as seguintes informações do contrato, de forma a atender a Lei Complementar nº 131/2009, especialmente visando garantir a clareza da informação: valor unitário, quantidade, valor total da compra.

c) Alimentação escolar: medidas adotadas, tais como distribuição de alimentos aos pais ou responsáveis dos estudantes, uso de vouchers ou outras; critérios para essa entrega, no caso de a mesma não ser universal; formas de realização dos cadastros dos estudantes beneficiados; monitoramento de tais medidas;

Comentário da Auditoria

Cabe ressaltar que em algumas consultas feitas à página em questão deparou-se com a falha de carregamento do sistema, seguida pela mensagem de erro na localização do referido conteúdo, impossibilitando o acompanhamento das ações, como evidencia a Figura 2 (captura da tela). Destaca-se desta forma, a importância de manutenção da disponibilização do conteúdo.

A SEC acolhe a sugestão de recomendação para o item 5.2 “1”, “2.a “ e “2.b”, sobre a revisão do conteúdo apresentado no endereço eletrônico “Contratações e aquisições Covid-19”, e acréscimo no quadro “Contratações e aquisições Covid-19” das informações de valor unitário, quantidade, valor total da compra do contrato, bem como outras que se façam necessárias à garantia do princípio da transparência

No tocante ao item “2.c”, a Secretaria da Educação adotará medidas para a evitar falhas de carregamento do sistema.

j) Retomada das atividades presenciais: informações sobre os planos de ação e as estratégias de governo para o retorno gradual dos estudantes às salas de aula, incluindo mecanismos de busca ativa, protocolos e recomendações relativos aos cuidados sanitários e de higiene exigidos pelos órgãos de saúde, bem como das orientações emitidas por conselhos ou comitês especializados; informações sobre as ações a serem implementadas para avaliação diagnóstica, nivelamento das turmas e alunos e recuperação da aprendizagem, incluindo as iniciativas que objetivam mitigar a defasagem de aprendizado gerada pelas dificuldades de acesso dos alunos em situação de maior vulnerabilidade ao conteúdo disponibilizado a distância; ações de acolhimento a fim de minimizar os efeitos psicológicos decorrentes do isolamento.

Através dos endereços eletrônicos indicados pela SEC a auditoria identificou as reuniões que têm sido realizadas pela SEC junto as escolas privadas, a APLB Sindicato e a Secretaria da Educação de Salvador acerca dos protocolos de retorno às aulas presenciais, assim como o noticiário na plataforma da SEC sobre a apresentação do “planejamento de retomada do ano letivo a secretários estaduais de Educação” na ocasião da reunião convocada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Considerando os avanços nas articulações e atividades supra descritas, a SEC junta anexos, os planos e demais documentos de orientação para a comunidades escolar ela.

5.3 Ações desenvolvidas mediante a utilização de plataformas digitais, sobretudo quanto ao tratamento e à proteção de dados.

Dos esclarecimentos apresentados pela SEC, da avaliação dos Termos de Serviço, da Política de Privacidade do Google e Termo de Cooperação Técnica 006/2017, merecem observações as seguintes questões: (fl. 45 do Relatório)

[...]

b) Anuência dos responsáveis para acesso à tecnologia

Indagado se os profissionais da educação, pais ou responsáveis e/ou alunos assinaram termos de consentimento a respeito acerca do uso de plataformas digitais, fornecimento de informações pessoais e proteção de dados, a SEC informou que “antes do acesso à plataforma, o usuário é informado sobre os Termos de Serviço (Anexo I) e a Política de Privacidade do Google (Anexo II). A liberação de uso do serviço somente é efetivada após o “aceite” destes termos.” Assim, é recomendável, no caso de menores de idade, criar meios para assegurar que o responsável legal ou pai/mãe do aluno foram comunicados e consentiram com a tecnologia utilizada e com os meios para acesso à plataforma Google Classroom anteriormente à inserção dos dados na plataforma pela Secretaria.

Cientificada sobre o item “b” supra, a Assessoria de Planejamento e Gestão – APG/SEC informa que a realização de exposição de ferramentas que possam assegurar que o acesso efetuado pelos menores de idade seja autorizado pelos responsáveis legais está sendo avaliada, por meio da inserção do pedido de autorização ao responsável legal no ato da matrícula dos alunos menores de idade.

c) Controle sobre o uso dos dados

A equipe de auditoria entende que a resposta da SEC está em harmonia com a Nota técnica

CTE-IRB nº 03-2020, como os dados e informações pessoais de estudantes e professores mencionados limitam-se aos fornecidos pela SEC.

5.4 Ações implementadas na área Pedagógica

O relatório completo do estudo encontra-se na plataforma do Iedel e a seguir apresentam-se os resultados obtidos no estudo do referido projeto, bem como as respostas apresentadas pela SEC/BA por meio da aplicação do questionário.

RELATÓRIO "EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR"

Questões 47 a 55

Comentário da Auditoria:

Destaca-se que diante do contexto apresentado, o diagnóstico sobre o acesso à internet, bem como aos materiais disponibilizados, é de suma importância para o planejamento de ações educacionais, como sugere a Nota Técnica CTE-IRB nº 1/2020. De acordo com a Superintendente da SUPED, este levantamento está em via de implementação através de um sistema na rede estadual de ensino da Bahia.

Questões 56 a 58

Comentário da Auditoria:

Diante de alguns registros de professores com dificuldade de acesso à internet, faz-se necessário diagnóstico de todos os profissionais da educação, principalmente do magistério, que não têm acesso à internet tendo em vista o novo cenário que será posto na educação.

Questões 59 a 61

Comentário da Auditoria:

Mesmo diante da constatação de que os profissionais não são obrigados a realizarem as atividades de formação, entende-se que é necessário garantir acesso a todos que desejarem cursar. E que é fundamental considerar a recomendação 4 da Nota Técnica nº 1 CTE-IRB/2020: 4. Monitorar, tendo em vista os resultados de pesquisa de percepção com professores da educação básica, realizada pelo Instituto Península, no sentido de que apenas 43,1% dos professores das redes estaduais e 32,5% dos das redes municipais estão interagindo remotamente com seus alunos (em contraposição com 60% da rede privada), se as redes de ensino estão apoiando os professores para que desenvolvam conteúdo e atividades a distância, promovendo e estimulando a aprendizagem dos alunos; Ressalta-se que esta nota reforça a necessidade e a importância do diagnóstico sobre o acesso e o uso das ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

4. No caso de professores com dificuldade de acesso à internet, como tem sido a realização de seu trabalho?

Comentário da Auditoria:

Com base na resposta, mesmo que os professores sem o acesso à internet almejam entrar em contato e quiçá auxiliar na realização de atividades propostas nos roteiros de estudo, bem como aqueles que esperam pela formação continuada, precisarão buscar meios para tal feito.

5. Como a SEC tem auxiliado os professores na realização do trabalho durante a pandemia de Covid-19, principalmente no caso daqueles que apresentam dificuldades de acesso à internet e/ ou de outra natureza?

A SEC informou não ser obrigatório o exercício laboral dos professores e a fim de atender à demanda de formação continuada ou de aperfeiçoamento, tem ofertado os módulos de atualização em parceria com as instituições como: SEBRAE e Telefônica,

porém, não teve clareza quanto à existência ou não de apoio técnico, por exemplo, para que os professores com dificuldade de acesso consigam acessar essas formações, assim como para manter o vínculo com a comunidade escolar.

[...]

7. CONCLUSÃO (fl. 88)

Recomendações:

Diagnosticar o acesso à internet dos profissionais da educação e dos estudantes, buscando identificar as possíveis dificuldades, de forma a atender recomendações da Nota Técnica CTE-IRB nº 1/2020;

Sistematizar as orientações dadas aos professores especialmente sobre as ações previstas, de forma que ao identificar as dificuldades possam contar com o suporte (apoio) da SEC/BA, e não ser delegada esta decisão tão somente a estes profissionais

Em atenção à recomendação “*Diagnosticar o acesso à internet dos profissionais da educação e dos estudantes, buscando identificar as possíveis dificuldades, de forma a atender recomendações da Nota Técnica CTE-IRB nº 1/2020.*”, a Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SEC/SUPED informa que no mês de janeiro de 2021 foram disponibilizados formulários às unidades escolares, através do Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem (SAGA), para o preenchimento dos dados referentes ao acesso à internet dos alunos. Através do referido sistema foram extraídas as seguintes informações:

Bloco 3 – Acessibilidade tecnológica - Do total de 96% de unidades respondentes, extraímos que 43,6% dos estudantes tem mais de 2h de acesso diário à internet; 40,6% tem menos de 2h de acesso diário à internet; e 15,7% não tem acesso à internet. Entre os professores, somente 1% não tem acesso à internet e 13% tem acesso limitado (menos de 2h por dia); os outros 86% tem mais de 2h de acesso diário à internet.

Por sua vez, no tocante à recomendação de “*Sistematizar as orientações dadas aos professores especialmente sobre as ações previstas, de forma que ao identificar as dificuldades possam contar com o suporte (apoio) da SEC/BA, e não ser delegada esta decisão tão somente a estes profissionais*” a SUPEC chama a atenção para a existência de três documentos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia no link: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/anoletivo>, a fim de se estabelecer um protocolo de retorno às aulas e dirimir possíveis dúvidas:

1. Protocolo da Educação Ano Letivo 2020-21 (doc. em anexo);
2. Protocolo da Educação Ano Letivo 2020-21_Apêndice (doc. em anexo);
3. Protocolo de retorno às aulas - Modalidades da Educação (doc. em anexo).

Nesta perspectiva, o Protocolo da Educação Ano Letivo 2020-21(doc. em anexo) é o documento que sintetiza as orientações e procedimentos a serem adotados pela Rede Estadual de Ensino da Bahia para realização do ano letivo 2020/ 2021. Este planejamento inclui um conjunto de iniciativas em múltiplas dimensões, tomando como ponto de partida a segurança e a saúde das pessoas, o respeito aos direitos educacionais e o enfrentamento do grave quadro de vulnerabilidade e desigualdade social.

Quanto ao Protocolo da Educação Ano Letivo 2020-21_Apêndice (doc. em anexo) é um documento que contempla resumidamente perguntas e respostas mais comuns a respeito do Protocolo da Educação e presta os devidos esclarecimentos de forma mais sucinta e objetiva.

Por fim, o Protocolo de retorno às aulas - Modalidades da Educação (doc. em anexo) evidencia os procedimentos a serem adotados especificamente para as modalidades da Educação, de forma a contemplar uma educação inclusiva a todos os estudantes.

Já no que se refere especificamente à solicitação referente aos demais meios de sistematização das orientações dadas aos professores especialmente sobre as ações previstas, de forma que ao identificar as dificuldades possam contar com o suporte (apoio) da SEC/BA, a SUPED apresenta as seguintes ações:

1. Elaboração e disponibilização de 66 Cadernos de Apoio à Aprendizagem para os Ensinos Fundamental e o Médio regulares, 5 Cadernos de Agroecologia (Ensino Médio) e 32 Cadernos para a EJA, compostos por mais de 300 trilhas e em acordo com a seleção dos Organizadores Curriculares Essencial (currículo essencial), orientando o estudo por Unidade letiva e contemplando o conteúdo de todas as unidades.
2. Disponibilização de robôs de aprendizagem, via Whatsapp, com conteúdos e exercícios de fixação, vinculados aos Cadernos do ensino regular.
3. Criação de 25 mil salas virtuais (classroom) reproduzindo a mesma configuração das salas físicas, para realização de atividades escolares.
4. Desenvolvimento de 101 salas centrais (virtuais), para compartilhamento de conteúdos pedagógicos entre docentes.
5. Desenvolvimento de Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem – SAGA, para diagnóstico, planejamento e monitoramento das atividades de retorno.
6. Implantação de internet de banda larga em 206 unidades escolares da capital e viabilização de recursos para 826 do interior. As demais unidades escolares estão com processo de contratação de internet em curso.
7. Criação de salas multiuso em 946 unidades escolares – espaços dotados de tecnologia diferenciada que permitirão a realização de aulas remotas síncronas e outras alternativas pedagógicas com mediação tecnológica.
8. Nota Técnica conjunta retomada das atividades escolares presenciais e híbridas em processo de finalização com UPB, UNDIME, UNCME, CEE e FEEBA – Em elaboração.
9. Continuidade da Formação orientada, no curto prazo, para o uso de ferramentas

dedicadas à realização de aulas remotas, síncronas e assíncronas.

10. Realização jornada pedagógica para retomada das atividades escolares em 2021, em formato virtual.

11. Aplicação de avaliação diagnóstica para todos os estudantes da rede estadual. A avaliação terá como objetivo a verificação das habilidades e competências dos estudantes e a formulação de estratégias para a continuidade dos estudos com êxito.

12. Disponibilização do Simula ENEM e diretrizes para aproveitamento de estudos, para estudantes migrantes de rede e/ou concluintes.

13. Formação continuada - com o objetivo de atender à política educacional do Estado da Bahia e às necessidades formativas para implementação da matriz do Novo Ensino Médio, a SUPED, em 2020, fez uma pesquisa com toda a rede de ensino para levantamento de demanda e implementação dos Módulos de Atualização, obtendo inicialmente respostas de 10.617 participantes. Os Módulos de Atualização são cursos de curta duração (40h), sendo 24h à distância e 16h presenciais, organizados por eixos: Formação, Currículo, Monitoramento e Avaliação. Os Módulos possuem uma arquitetura de oferta individual e sua metodologia foi pensada para promover a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem nos 9 polos de formação (que agregam, em média, 3-4 NTEs). Em janeiro de 2020, a SUPED definiu uma pauta de 80 temas para os Módulos e, em março, realizou uma pesquisa de Levantamento de Demanda para esses módulos. Foram recebidas 97.081 respostas, vindas de 10.617 participantes. Essa pesquisa possibilitou alinhar a demanda com as necessidades objetivas da política educacional do estado, com destaque para a implementação da matriz do Novo Ensino Médio, em 50% da rede estadual.

Nesse sentido, a Coordenação de Formação Continuada – SUPED/COFC, implementou ainda os Módulos de Atualização (MA), vinculados a todas as diretorias da SUPED, em parceria com diversas instituições e profissionais com experiência, capacidade e notório saber em diferentes temáticas, para professores, gestores e coordenadores escolares. Sendo assim, a formação continuada foi para 28.788 profissionais da educação, incluindo a rede estadual e municipal, por meio das formações territoriais (9 mil) e dos módulos de atualização (19.788 educadores inscritos). Foram ofertados 7 módulos:

- Projeto de Vida - Parceiro Fundação Vivo Telefônica
- Empreendedorismo - Parceria SEBRAE
- Avaliação - Fundação Vivo Telefônica
- Incorporação de Tics ao Planejamento Didático - Parceiro Fundação Vivo Telefônica
- Uso da Ferramenta Chatclass no WhatsApp – Parceria Chatclass
- Ensino Híbrido na Prática - Parceria Sincroniza Educação e Fundação Lemann
- Educando para Boas Práticas On-line – SaferNet

14. Produção de material didático instrucional para o uso dos estudantes e manutenção do

Ref.2616976-11

engajamento escolar, durante o primeiro trimestre de 2020, incluindo mais de 1.860 Roteiros de Estudo, além do fortalecimento da Plataforma Anísio Teixeira com recursos educacionais abertos

15. Programação da TVE, por meio da programação diária, Estude em Casa (das 13h às 15h) e Hora do ENEM (das 18h às 19h).

16. Disponibilização de informações através do Canal TVEduca Bahia, também disponibilizado através do link <http://educabahia.ba.gov.br/> .

17. Realização de ações do ENEM 100% e do programa Universidade para Todos, voltados para concluintes e egressos, incluindo aulas semanais, apostilas e trilhas de estudo no site da SEC.

18. Disponibilização do Simula SABE, uma plataforma gamificada para realização de provas utilizando a matriz do SAEB, com mais de 11.300 participantes. Total de acessos: 13.941.

19. Celebração de parcerias com dezenas de instituições e organizações sociais e realização de eventos virtuais orientados para temáticas curriculares e disponibilização de conteúdos.

20. Agenda Colaborativa com a participação de todas as instituições vinculadas as políticas educacionais no estado. A Secretaria tem realizado reuniões semanais com os diversos atores.

21. Publicação das informações através de veículos de comunicação diversos;

22. Divulgação de informações através do site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia: <http://www.educacao.ba.gov.br/> ;

23. Publicação das informações através do Diário Oficial do Estado (D.O.E.); à exemplo da Portaria Estadual Nº 637/2021 (em anexo), que dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96);

24. Transmissão de Lives para a divulgação das informações, conforme já vem sendo realizado pela SEC, com a participação da SUPED, através do link: <https://www.youtube.com/channel/UC14Fht89MwP3zTn1ImEHpfa>.

6 RESULTADO DA AUDITORIA

6.1. Inconsistências na Base de Dados dos alunos matriculados na Rede Pública Estadual

Do exame dos registros apresentados pela SEC/BA, foram identificadas as seguintes inconsistências: a) Identificou-se 20.788 matrículas com ausência dos dados de CPF e

RG (Apêndice 01 - Planilha f). a.1) Ainda referente à ausência dos dados de documento de identidade, 60.324 matrículas não têm o número do CPF preenchido (Apêndice 01 - Planilha i3) e 132.912 matrículas sem o número do RG (Apêndice 01 - Planilha i4), sendo que destas 131.721 matrículas não possuem nenhuma informação do RG (Apêndice 01 - Planilha g); a.2) Observou-se lacuna no preenchimento dos dados do RG, tais como: a) 723.425 matrículas sem o Órgão Emissor (Apêndice 01 - Planilha i6); b) 132.184 matrículas sem data de expedição do RG (Apêndice 01 - Planilha i5); c) 728 matrículas sem o número do RG, mas com a data de expedição (Apêndice 01 - Planilha h2); e c) 499 matrículas sem o número do RG, mas com o Órgão Emissor (Apêndice 01 - Planilha h1); b) Foram identificadas algumas situações de duplicação e/ou indicio de inconsistência de dados; b.1) 5.546 matrículas com mesmo RM3 (Apêndice 01 - Planilha a), CPF e RG. Esta duplicação foi observada na mesma planilha ou entre diferentes planilhas, como por exemplo: constatação do mesmo RM nas planilhas "EFAS4 " e "INTERIOR_15 ". b.2) Identificou-se duplicação dos dados do mesmo estudante (mesmo nome) na mesma ou entre diferentes planilhas: b.2.1) 2.878 matrículas com os mesmos RM, CPF, mas RG não informado (Apêndice 01 - Planilha b1); b.2.2) 86 matrículas com os mesmos RM e RG, mas CPF não informado (Apêndice 01 - Planilha b2); b.2.3) 256 matrículas com o mesmo RM, mas CPF e RG não informados (Apêndice 01 - Planilha c1). b.3) Notou-se 44 matrículas com os mesmos RG e CPF, mas RM diferente (Apêndice 01 - Planilha b3), em alguns casos trata-se de matrícula no mesmo turno e mesma modalidade de ensino na mesma escola, o que indica a duplicação dos dados, porém em outros, refere-se a matrícula no mesmo turno e mesma modalidade de ensino, mas em outra instituição escolar; b.4) Identificou-se matrículas (estudantes) com o mesmo CPF, porém numa análise detalhada, notou-se que em alguns casos, tratam-se de estudantes diferentes (nomes diferentes), apesar do mesmo número do CPF. Encontrou-se seguintes situações: b.4.1) 281 matrículas com mesmo CPF, mas RM e RG não informados ou diferentes (Apêndice 01 - Planilha c2), sendo em alguns casos são estudantes diferentes (nomes diferentes), inclusive oriundos de diferentes escolas. b.4.2) 325 matrículas com mesmo CPF, mas RM diferente (Apêndice 01 - Planilha d1). Entende-se que esta situação é possível para estudante matriculado em diferentes modalidades de ensino (por exemplo: ensino regular e ensino profissionalizante ou Atendimento Educacional Especializado em contra turno). Contudo, segundo a análise das bases tratam-se de diferentes (outros) estudantes com mesmo CPF, mas dados de RG e RM diferentes; b.4.3) 185 Registros de Matrícula com mesmo CPF, mas número de RG diferente (Apêndice 01 - Planilha d2). Cabe mesma observação dos itens anteriores e aparentemente tratam-se de diferentes estudantes. Há casos em que os nomes dos pais são iguais, o que pode indicar a relação de parentesco, mas não é maioria; b.5) Constatou-se a situação semelhante ao item b.4, porém referente ao número do RG. Identificou-se 1.488 matrículas com mesmo RG, mas RM e CPF não informados ou diferentes (Apêndice 01 - Planilha c3). Novamente, apesar de possuírem o mesmo número de documento, em alguns casos, tratam-se de estudantes diferentes (nomes diferentes). Há casos em que os nomes dos pais são iguais, o que pode indicar a relação de parentesco; b.6) A situação semelhante ao item b.5 a qual identificou 1.532 Registros de Matrículas com mesmo RG, mas RM diferente (Apêndice 01 - Planilha e1). Isto é, apesar da matrícula possuir o mesmo RG, em alguns casos refere-se a diferentes estudantes (nomes diferentes) e que há também casos em que se tratam do mesmo estudante com matrícula na mesma escola e em mesma modalidade de ensino, ou seja, pode ser indicio de duplicação dos dados; b.7) Identificou-se 561 Registros de Matrículas com mesmo número de RG, mas CPF diferente (Apêndice 01 - Planilha e2). Cabe mesma observação do item b.6. b.8) Identificou-se 4.171 matrículas sem o código do MEC (Apêndice 01 - Planilha i1). Este código pode ser identificado com base no nome da instituição, no entanto, em alguns casos notou-se a divergência do "COD_MEC", apesar de referir-se a mesma escola localizada no mesmo município; b.9) Identificou-se 38 registros de matrículas, não pertencentes à escola agrícola, com repetição de nome e CPF, mas RM diferente (Apêndice 01 - Planilha j1). Com base na observação de alguns casos, nota-se que apesar de tratar-se do mesmo estudante, o RG é diferente e os dados de matrícula indicam não serem consistentes: ambas as matrículas no período vespertino, porém em 6º e 9º ano do Ensino Fundamental na mesma instituição, ou seja, não é Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno; b.10) Ainda na análise com filtro de escola agrícola, identificou-se 698 registros de matrículas, não oriundos da escola agrícola, com repetição de nome, CPF e RM (Apêndice 01 - Planilha j2). Observou-se que a maioria possui o atendimento em outro turno e em diferentes modalidades de ensino: TEMPO FORMATIVO III, MÉDIO INTEGRADO, CONCOMITANTE, MÉDIO INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA. Há que se

Este documento foi assinado eletronicamente. As assinaturas realizadas estão listadas em sua última página. Sua autenticidade pode ser verificada no Portal do TCE/BA através do QR Code ou endereço <https://www.tce.ba.gov.br/autenticacao>, digitando o código de autenticação: HOVMTY3KJUKZ

questionar a lógica para atribuição do mesmo RM, uma vez que o estudante matriculado em diferentes escolas e em turnos e modalidades diferentes possui o mesmo RM: primeiro registro na modalidade MÉDIO, 1ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO e VESPERTINO; e segunda matrícula em: MÉDIO INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA, 1ª SÉRIE COM INTERMEDIÇÃO TECNOLÓGICA e NOTURNO; b.11) Identificou-se 7.734 registros de matrículas, oriundos de escola agrícola, com repetição de nome, CPF e matrícula (Apêndice 01 - Planilha k). Constatou-se mesmos dados (duplicação de dados) em arquivos “EFAS6 ” e “INTERIOR_17 ” ou “INTERIOR_2”. Ainda referente a estes dados, notou-se a divergência do “COD_MEC”, apesar de referir-se a mesma escola localizada no mesmo município. b.12) Observou-se que 126.916 matrículas tiveram o CPF não encontrados na SRF 2018 (Apêndice 01 - Planilha m).

APÊNDICE 01 – Sugestões da Auditoria à SEC referentes ao abordado no Item 6.1 - Inconsistências na Base de Dados dos alunos matriculados na Rede Pública Estadual. (fl. 89)

7 Conclusão da Auditoria

Concluída a Auditoria de Acompanhamento de Licitações, Contratações Diretas e Contratos no âmbito Secretaria da Educação (SEC), referente ao período de 01/01 a 31/07/2019, são apresentados a seguir os achados e fatos significativos observados pela Auditoria, para os quais sugere, se assim acatar o Exmo. Sr. Conselheiro Relator, as recomendações ao Gestor, a fim de que este adote as providências para corrigir, quando couber, ou prevenir a reincidência dos achados de auditoria descritos neste Relatório, principalmente quanto a Inconsistências na Base de Dados dos alunos matriculados na Rede Pública Estadual (item 6.1) e Índícios de irregularidades na distribuição dos cartões alimentação (item 6.2).

A Superintendência de Planejamento Operacional da Rede Escolar – SUPEC diante das recomendações do Relatório de Auditoria, página 90, itens 3.1; 3.2 e 3.3, destaca que as ações com objetivo de criar convênios entre a SEC e órgãos que possuem registros dos cidadãos já vem sendo capitaneadas pela Assessoria de Planejamento e Gestão - APG, responsáveis por soluções tecnológicas, bem como a APG apresentou um novo Sistema de Gestão Escolar que passa atualmente por customizações visando a ampliação dos recursos disponíveis bem como a adaptação das funções em razão das necessidades notadas e pontuadas por um conjunto de representante dos diversos setores desta Secretaria.

Quanto aos demais itens recomendados na sequência e que concerne a Coordenação de Matrícula, a SEC/SUPEC/DIROE/CMT esclarece que, conforme demonstrado através de documentos apresentados nos autos, o Sistema de Gestão Escolar-SGE possui diversos outros campos para preenchimento dos dados cadastrais dos alunos e contemplam o registro das seguintes informações: certidão de registro civil; nacionalidade; naturalidade; nome do responsável legal; marcação “não declarado” já padronizada na ausência do nome do pai no documento do aluno, marcação se zona rural ou urbana no endereço, dentre outros não citados no relatório, conforme prints do SGE anexos ao presente (ref. 00032126281, 00032126372 e 00032126446).

Outrossim, foi criado Grupo de Trabalho por meio da Portaria n.º 587/2021, conforme anexo, para realização de estudo técnico para aperfeiçoamento da base cadastral dos estudantes da rede pública estadual. Nesse sentido, as sugestões encartadas por esse Tribunal serão avaliadas, tratadas e encaminhadas por meio do grupo, com objetivo de tornar a base de dados mais robusta.

6.2. Índícios de irregularidades na distribuição dos cartões alimentação (fl. 85)

Em que pese as justificativas apresentadas pelo Gestor, esta equipe, na continuidade

Ref.2616976-14

dos trabalhos da Ordem de Serviço efetuará pesquisa nos processos de pagamento para verificar se as informações prestadas pela Secretaria são procedentes e se os casos aqui relatados foram resolvidos. Dessa forma, neste segundo momento será construída uma recomendação sobre este ponto.

7 Conclusão da Auditoria

Concluída a Auditoria de Acompanhamento de Licitações, Contratações Diretas e Contratos no âmbito Secretaria da Educação (SEC), referente ao período de 01/01 a 31/07/2019, são apresentados a seguir os achados e fatos significativos observados pela Auditoria, para os quais sugere, se assim acatar o Exmo. Sr. Conselheiro Relator, as recomendações ao Gestor, a fim de que este adote as providências para corrigir, quando couber, ou prevenir a reincidência dos achados de auditoria descritos neste Relatório, principalmente quanto a Inconsistências na Base de Dados dos alunos matriculados na Rede Pública Estadual (item 6.1) e Indícios de irregularidades na distribuição dos cartões alimentação (item 6.2).

A fim de elucidar as questões referentes ao Programa Vale Alimentação Estudantil - PVAE apontadas no item 6.2 de "Indícios de irregularidades na distribuição dos cartões alimentação", a Superintendência de Planejamento Operacional da Rede Escolar – SEC/SUPEC informa que a ausência de saldo no cartão e bloqueio são procedimentos adotados para garantir a entrega de forma íntegra, com segurança, ao beneficiário e de modo a evitar que em caso de seu desvio haja utilização por terceiro.

Os cartões foram confeccionados e distribuídos conforme o registro de matrícula do aluno na rede pública estadual. Todavia, a descentralização do recurso somente é realizada para os estudantes que apresentam o CPF. À medida que há a regularização do seu cadastro no SGE, o cartão é emitido, porque só é possível a emissão com o CPF, para em seguida creditar os recursos para aquisição por meio do cartão. Para identificar o estudante de forma única no SGE, é preciso o número do Registro de Matrícula - RM, pois no quantitativo de cerca de 800 mil alunos, existem homônimos, de modo que para evitar que haja uso de cartão por usuário diverso, realizamos sua distribuição conforme os dados que dispomos no momento de sua confecção.

Ademais, em um universo dos quase 800 mil alunos, existiram casos em que foi possível realizar a confecção do cartão com as informações que tínhamos em posse, mas há casos cujos dados não eram suficientes para confirmar a identidade do aluno, porque alguns não possuíam CPF ou informaram CPFs inválidos, ou do responsável, e depois de regularizar, não retornaram à unidade escolar para atualizar seus dados.

Apresentadas estas considerações, espera-se verem-se esclarecidos os questionamentos dessa Egrégia Corte de contas, ao tempo em que aproveitamos o ensejo para renovar os votos de consideração e estima, colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

PAULO CEZAR LISBOA CERQUEIRA

Chefe de Gabinete

Secretaria da Educação do Estado da Bahia



Documento assinado eletronicamente por **Paulo César Lisboa Cerqueira, Chefe de Gabinete**, em 28/06/2021, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

Ref.2616976-15



https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00032170968** e o código CRC **D9249973**.

Referência: Processo nº 011.5536.2021.0011146-51

SEI nº 00032170968

Este documento foi assinado eletronicamente. As assinaturas realizadas estão listadas em sua última página. Sua autenticidade pode ser verificada no Portal do TCE/BA, através do CRC e/ou endereço <https://www.tce.ba.gov.br/identificacao/pai>, digitando o código de autenticação: K00M73MUKZ

Quadro de Assinaturas

Este documento foi assinado eletronicamente por:

Reinaldo José de Matos Júnior
GEPRO - Assinado em 29/06/2021



Sua autenticidade pode ser verificada no Portal do TCE/BA através do QRCode ou endereço <https://www.tce.ba.gov.br/autenticacaocopia>, digitando o código de autenticação: KXMTY3MJKZ

ANEXO D – PARCERIAS DA SEC-BA

05/11/2023, 23:47

Secretaria da Educação da Bahia e Sebrae lançam Programa de Empreendedorismo nas Escolas | educação

autorizada contrastada



Digite o assunto relacionado a mídia que procura...

educacao.ba

Secretaria da Educação da Bahia e Sebrae lançam Programa de Empreendedorismo nas Escolas

Central de Mídias

- [fotos](#)
- [áudios](#)
- [vídeos](#)
- [documentos](#)
- [animações](#)
- [coleções](#)
- [embeds/iframe](#)

Tipo de Mídia :

FOTOS

Secretaria Da Educação Da Bahia E Sebrae Lançam Programa De Empreendedorismo Nas Escolas



[Ba/Sec/educacao/secretaria-da-educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas-11-09-2015-2-fotos-8803-visualizacoes](#)
















Data: 11/09/2015
2 Fotos
8803 visualizações

Todos



05/11/2023, 23:47

Secretaria da Educação da Bahia e Sebrae lançam Programa de Empreendedorismo nas Escolas | educação

<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC promove ações para apoiar estudantes em...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>De entrega de kits de ferramentas de...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Estudantes da rede estadual...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC promove ações para apoiar estudantes em...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>De entrega de kits de ferramentas de...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Estudantes da rede estadual...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC promove ações para apoiar estudantes em...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>De entrega de kits de ferramentas de...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Estudantes da rede estadual...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC promove ações para apoiar estudantes em...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>De entrega de kits de ferramentas de...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Estudantes da rede estadual...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC promove ações para apoiar estudantes em...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>De entrega de kits de ferramentas de...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p>  <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Estudantes da rede estadual...</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> <p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> 
---	---	---	---	--

Noticias Relacionadas

<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC promove ações para apoiar estudantes na</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Bom Jesus da Serra recebe obra de</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>SEC anuncia licitação para construção de três</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> 	<p>/noticias/educacao-da-bahia-e-sebrae-lancam-programa-de-empreendedorismo-nas-escolas</p> <p>Jerônimo rea</p> <p>Data: 05/11/2023 - 09:00</p> 
---	---	--	--

06/11/2023, 00:34

Curso em parceria com o Sebrae formará professores sobre Educação Empreendedora | educação



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Governo do Estado convoca mais 20 professores para curso de Educação Empreendedora



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
TV Pelourinho e Clodum apresentam curso de Educação Empreendedora



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Estudantes participam dos Jogos



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Seminar Técnico de Educação



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Colégio Estadual Thales de Aguiar



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Colégio Estadual Thales de Aguiar



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
TV Pelourinho e Clodum apresentam curso de Educação Empreendedora



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
TV Pelourinho e Clodum apresentam curso de Educação Empreendedora



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Estudantes participam dos Jogos



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
TV Pelourinho e Clodum apresentam curso de Educação Empreendedora



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Colégio Estadual Thales de Aguiar



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Colégio Estadual Thales de Aguiar



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Atividades em sala de aula

Notícias Relacionadas



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
SEC promove ações para apoiar estudantes na



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Bom Jesus de Serra realiza



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
SEC anuncia licitação para construção de três



[/midias/fotos/curso-em-parceria-com-o-sebrae-formara-professores-sobre-educacao-empreendedora-educacao](#)
Jerônimo realiza

ANEXO E – CURSO ENSINO HÍBRIDO NA PRÁTICA – FL

05/11/2023, 23:50

Secretaria da Educação oferta 10 mil vagas para curso de formação sobre ensino híbrido | Servidores


<https://rhhahia.ba.gov.br>
[# Início \(/\)](#) / [Notícias \(/noticias\)](#) /

Secretaria da Educação oferta 10 mil vagas para curso de formação sobre ensino híbrido

A Secretaria da Educação do Estado (SEC) promoveu, nesta segunda-feira (21), pelo canal Educação Bahia, no Youtube, a apresentação do Módulo de Atualização Ensino Híbrido na Prática, cujas inscrições estão abertas até esta terça (22), no endereço <http://bit.ly/insc-EH>, com a oferta [...]

22/09/2020

(<https://www.addtoany.com/share#url=https%3A%2F%2Fservidores.sobre-ensino&title=Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20oferta%20de%2010%20mil%20vagas%20para%20curso%20de%20formacao%20sobre%20ensino%20h%C3%ADbrido%20na%20pr%C3%A1tica%20na%20bahia>) ([/#facebook](#)) ([/#twitter](#)) ([/#whatsapp](#))



A Secretaria da Educação do Estado (SEC) promoveu, nesta segunda-feira (21), pelo canal Educação Bahia, no Youtube, a apresentação do Módulo de Atualização Ensino Híbrido na Prática, cujas inscrições estão abertas até esta terça (22), no endereço <http://bit.ly/insc-EH> (<https://nam01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fbit.ly%2Finsc-EH&data=01%7C01%7Credatores.secom%40secom.ba.gov.br%7C555f1f0d028a4ba20c2d08d85e58063d%7C4cd835f45440408f93a3975fc17c384a%7C0&sddata=xIVTAB%2FynuRk7YogcaAL37GaBtvqjPD%2BVnmC5dsnQbE%3D&reserved=0>), com a oferta de 10 mil vagas para professores, gestores e coordenadores pedagógicos. O curso é uma parceria com a Fundação Lemann e a Sincroniza Educação e tem o objetivo de aprimorar as estratégias pedagógicas do ensino híbrido, que une atividades presenciais e on-line, na rede pública estadual.

O secretário da Educação do Estado, Jerônimo Rodrigues, falou da importância de manter atividades de formação neste período de pandemia. "Esta é uma posição e atitude de vínculo que queremos fortalecer com nossos educadores. É um tema necessário que esbarra na formação que tivemos lá na universidade, que não preparou o professor para lidar com o ensino on-line ou híbrido. Por isso, temos que superar os desafios e tranquilizar os educadores que tudo isso está sendo feito com estudo e análise daquilo que melhor pode ser ofertado para a nossa realidade", disse.

A superintendente de Políticas para a Educação Básica, Manuelita Brito, afirmou que o conceito da formação segue as necessidades da rede estadual. "A nossa parceria com a Fundação Lemann e a Sincroniza Educação veio nesta perspectiva de trazer para o educador um curso customizado para a realidade baiana. É proporcionar que, mesmo os estudantes que não tenham o acesso fácil à internet, vejam na escola a possibilidade de acompanharem o trabalho pedagógico dos professores".

Segundo a representante do Sincroniza Educação, Ana Paula Manzalli, o curso dará a condição do educador promover o ensino híbrido na prática. "Para que possa trabalhar o ensino híbrido em sala de aula, os professores precisam ter apoio e conhecimento para que seja uma prática viável. A proposta formativa é apresentar essas estratégias", explicou.

O gerente de Inovação da Fundação Lemann, Lucas Rocha, ressaltou que existe o empenho integrado às redes estaduais de ensino para buscar soluções que promovam continuidade da aprendizagem. "Sabemos de todas as dificuldades que o ensino no mundo todo está enfrentando e este diálogo com os estados e instituições são essenciais para criarmos propostas que possam enfrentar os desafios".

O Módulo de Atualização Ensino Híbrido na Prática terá carga horária de 40h, com mediação totalmente online, através da plataforma da Sincroniza Educação. O curso será realizado do dia 28 de setembro a 09 de novembro de 2020, através do link: <http://bit.ly/insc-EH> (<https://nam01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fbit.ly%2Finsc-EH>

<https://servidores.rhhahia.ba.gov.br/noticias/2020-09-22/secretaria-da-educacao-oferta-10-mil-vagas-para-curso-de-formacao-sobre-ensino>

1/2

05/11/2023, 23:50

Secretaria da Educação oferta 10 mil vagas para curso de formação sobre ensino híbrido | Servidores

EH&data=01%7C01%7Credatores.secom%40secom.ba.gov.br%7C555f1f0d028a4ba20c2d08d85e58063d%7C4cd835f45440408f93a3975fc17c384a%7C0&sdata=xIVTAB%2FynuRk7YogcaAL37GaBtvqjPD%2BVnmC5dsnQbE%3D&reserved=0). Em caso de dúvidas, o educador pode enviar e-mail para o e-mail formacaosuped@nova.educacao.ba.gov.br.

Fonte: *Ascom/Secretaria da Educação do Estado*



Todo o conteúdo desse site está publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 3.0 Brasil (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/br/>).