

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

O Programa Inova Educação: articulações nas políticas educativas brasileiras para o Ensino Médio.

Júlia Tavares Argento

M

2023



Júlia Tavares Argento

O Programa Inova Educação: Articulações nas políticas educativas brasileiras
para o Ensino Médio

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob
orientação da Professora Doutora Alexandra Sá Costa.

Porto
2023

Resumo

Ao longo de dez anos no Brasil, acompanhamos uma série de políticas educativas, a nível federal e estadual, surgirem no debate nacional. Estas representam enormes mudanças, reestruturam o currículo, modificam o tempo e a organização escolar e têm um significativo impacto na educação. O Ensino Médio brasileiro não ficou de fora destas transformações curriculares e organizacionais que alteram o que dele conhecíamos e sua estrutura. Elencamos algumas destas políticas públicas que acreditamos serem fundamentais e estruturantes de um novo projeto de educação que vem surgindo no Brasil. São essas a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2016 e a Reforma do Ensino Médio, 2017. Concomitantemente ao seu debate e desenvolvimento, outra política educativa era gestada em âmbito estadual pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) em 2019, qual seja: o Programa Inova Educação, principal política educativa a ser analisada aqui. Este trabalho representa um esforço em investigar, analisar e compreender de que modo a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa Inova Educação estão articulados, quais são os objetivos de sua implementação e o que é expectável da formação do sujeito que sairá nos anos finais do ensino médio paulista. A discussão tem como referencial teórico os conceitos de *mandato*, *fonte*, *âmbito* e *padrão*, na reflexão levantada pelos autores Roger Dale e Jenny Ozga, e de uma *Agenda Globalmente Estruturada da Educação*, além de estudos sobre a formação de sujeitos sob uma perspectiva da racionalidade neoliberal. No que tange a discussão acerca da abordagem metodológica que melhor nos fornecerá ferramentas para analisar o objeto elencado, trabalharemos com a análise de conteúdo e com o conceito de *desconstrução do texto* de John Codd, pertinente para analisar as políticas educativas selecionadas. Pautada numa metodologia de análise que engloba as relações entre o geral e o particular, nos atentamos à análise bibliográfica documental, a qual se constitui nos processos de levantamento de matérias veiculadas na imprensa, artigos, dossiês, legislação, busca no acervo do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e análise da bibliografia selecionada sobre o tema.

Palavras-chave: Inova Educação, Política educativa, neoliberalismo.

Abstract

Over the last ten years in Brazil, we have seen a series of educational policies, at federal and state level, emerge in the national debate. These represent huge changes, restructuring the curriculum, modifying school time and organization and having a significant impact on education. Brazilian secondary education has not been left out of these curricular and organizational transformations that alter what we used to know about it and its structure. We have listed some of these public policies that we believe are fundamental and structuring a new education project that is emerging in Brazil. These are the new Common National Curriculum Base (BNCC), in 2016, and the High School Reform, in 2017. At the same time as they were being debated and developed, another educational policy was being developed at state level by the São Paulo State Department of Education (SEDUC) in partnership with the Ayrton Senna Institute (IAS) in 2019: the Inova Educação Program, the main educational policy to be analyzed here. This work represents an effort to investigate, analyze and understand how the BNCC, the High School Reform and the Inova Educação Program are articulated, what the objectives of their implementation are and what is expected of the education of the subject who will graduate from the final years of high school in São Paulo. The discussion uses as a theoretical reference the concepts of mandate, source, scope and standard, in the reflection raised by the authors Roger Dale and Jenny Ozga, and of a Globally Structured Education Agenda, as well as studies on the formation of subjects from the perspective of neoliberal rationality. With regard to the discussion about the methodological approach that will best provide us with tools to analyze the object listed, we will work with content analysis and with John Codd's concept of deconstruction of the text, which is pertinent to analyzing the educational policies selected. Based on a methodology of analysis that encompasses the relationship between the general and the particular, we will focus on bibliographic documentary analysis, which consists of the processes of surveying articles published in the press, articles, dossiers, legislation, searching the collection of the Brazilian Portal of Publications and Scientific Data in Open Access (Oasisbr) and analyzing the selected bibliography on the subject.

Keywords: Inova Educação, educational policy, neoliberalism.

Résumé

Au cours des dix dernières années au Brésil, nous avons vu une série de politiques éducatives, au niveau fédéral et au niveau des États, émerger dans le débat national. Ces politiques représentent des changements considérables, restructurant le programme scolaire, modifiant le temps et l'organisation de l'école et ayant un impact significatif sur l'éducation. L'enseignement secondaire brésilien n'est pas resté à l'écart de ces transformations curriculaires et organisationnelles qui modifient ce que nous connaissons de lui et de sa structure. Nous avons dressé la liste de certaines de ces politiques publiques qui, selon nous, sont fondamentales et structurent le nouveau projet éducatif qui émerge au Brésil. Il s'agit du nouveau socle commun des programmes scolaires (BNCC), en 2016, et de la réforme du lycée, en 2017. Parallèlement à ces débats et à leur développement, une autre politique éducative a été développée au niveau de l'État par le Département de l'éducation de l'État de São Paulo (SEDUC) en partenariat avec l'Institut Ayrton Senna (IAS) en 2019 : le Programme Inova Educação, la principale politique éducative qui sera analysée ici. Ce travail représente un effort pour rechercher, analyser et comprendre comment le BNCC, la réforme de l'enseignement secondaire et le programme Inova Educação sont articulés, quels sont les objectifs de leur mise en œuvre et ce que l'on attend de l'éducation du sujet qui sera diplômé des dernières années de l'enseignement secondaire à São Paulo. La discussion utilise comme référence théorique les concepts de mandat, de source, de portée et de norme, dans la réflexion soulevée par les auteurs Roger Dale et Jenny Ozga, et d'un programme d'éducation structuré à l'échelle mondiale, ainsi que des études sur la formation des sujets dans la perspective de la rationalité néolibérale. En ce qui concerne la discussion de l'approche méthodologique qui nous fournira les meilleurs outils pour analyser l'objet énuméré, nous travaillerons avec l'analyse de contenu et le concept de déconstruction du texte de John Codd, qui est pertinent pour l'analyse des politiques éducatives sélectionnées. Sur la base d'une méthodologie d'analyse qui englobe la relation entre le général et le particulier, nous nous concentrerons sur l'analyse documentaire bibliographique, qui consiste à enquêter sur les articles publiés dans la presse, les articles, les dossiers, la législation, à rechercher dans la collection du portail brésilien de publications et de données scientifiques en libre accès (Oasisbr) et à analyser la bibliographie sélectionnée sur le sujet.

Mots-clés : Inova Educação, politique éducative, néolibéralisme.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha família que sempre me apoiou e me incentivou em todas as escolhas que fiz.

Ao meu pai Luiz Argento e meu irmão Artur Argento por todas as conversas e debates estimulantes nas manhãs de domingo sobre os mais diversos assuntos, vocês me fizeram crescer enquanto pessoa e ser pensante.

À minha mãe Conceição Tavares por ter acompanhado todo meu percurso acadêmico e sempre ter acreditado em mim e vibrado com as minhas conquistas, você é meu exemplo de mulher inteligente e trabalhadora.

À minha irmã Bruna Argento, a quem eu nutro uma admiração sem tamanho, e que talvez não faça ideia do quanto ela esteve presente comigo nessa caminhada mesmo estando do outro lado do oceano, me inspirando com sua garra, coragem e força de vontade.

À minha avó Darci e minha tia Célia Argento por ser minha base, pela minha formação e por todo amor e carinho que sempre recebi delas.

Ao Felipe Argento, meu sobrinho, o mais novo membro dessa família, que me fez vivenciar um sentimento de amor nunca antes sentido, demonstrando o quanto há sempre mais o que se conhecer nesta vida.

Agradeço às minhas amigas que há 10 anos me acompanham Priscila Vasconcelos e Juliana Moreno, mulheres maravilhosas que me deram a mão nesse processo da elaboração da dissertação com conversas, leituras e até mesmo estudos conjuntos por vídeochamada.

Aos amigos e amigas mais distante, mas que estiveram e estão presentes na minha essência e formação até hoje: Guilherme Veppo, Ivan Thomaz, Raiza Dainese, Jéssica Alencar e Carolina Cavalcante.

Um especial agradecimento à Vivian Carla Ferreira, meu amor, minha amiga que esteve presente todos os dias nesses anos seja por mensagens ou por vídeochamadas, que me deu forças nos momentos mais difíceis, que me acolheu e me ensinou os caminhos da coragem da escrita.

À Priscila F. de Carvalho que, apesar de recente nesta trajetória e mesmo distante, é companhia presente nestes últimos momentos da escrita descortinando mundos de possibilidades.

Aos amigos próximos que me acompanharam nessa jornada, me apoiando e incentivando e tornaram-se família e porto seguro nesta cidade: Alina Zabolotna e Bruno Moraes.

À minha orientadora Alexandra Costa pelos debates e conversas sobre política resumida nestes anos de orientação acadêmica, por ter me incentivado e acreditado em mim e à Universidade do Porto e por todos os amigos e professores que tive sorte de conhecer e compartilhar o caminho.

À minha psicóloga Natália que me abriu novos horizontes internos, que me ajudou no processo de organização mental e de constante construção de mim mesma para realizar este trabalho, seu trabalho tem sido fundamental e estruturante.

Agradeço à equipa que trabalha comigo no Museu Porto Region Across the Ages, ao Carlos Souto, amigo que fiz aqui nesta terra e com quem partilho boas conversas, ao André Vieira, sua boa disposição e alegria faz os dias mais leves, à Teresa Coelho que divide comigo a ansiedade dos prazos da vida académica de maneira empática.

Agradeço em especial à Mónica Coelho, a quem tive a sorte dos nossos caminhos se cruzarem, que me permitiu conhecer sua história e admirá-la e a quem de chefe passou a amiga sempre me incentivando neste caminho.

Dedico esta dissertação ao meu sobrinho Felipe Argento, acompanhada de um futuro melhor que está em construção.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AGEE: Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEMC; Cultura Educacional Mundial Comum

CLT: Consolidação das Leis de Trabalho

CNE: Conselho Nacional de Educação

EFAPE: Escola de Formação do Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza

EM: Ensino Médio

FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

GEPUD: Grupo Escola Pública e Democracia

NEM: Novo Ensino Médio

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI: Programa Ensino Integral

PNE: Plano Nacional da Educação

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

IAS: Instituto Ayrton Senna

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INOVA: Programa Inova Educação

SEDUC – SP: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TPE: Todos pela Educação

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de grade horária na nova matriz curricular	89
--	----

Índice de quadros

<i>Quadro 1 - Descrição dos textos selecionados para análise</i>	<i>39</i>
<i>Quadro 2 – Sistematização da análise das categorias e respectivas políticas educativas.....</i>	<i>84</i>

Índice

Introdução	13
I. Políticas educativas e o contexto brasileiro	16
I.1 Uma revisão da literatura focada em políticas educativas	16
I.2 O mandato e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.....	18
I.3 Políticas educativas: a especificidade do contexto latino americano e brasileiro	26
II. Enquadramento metodológico.....	32
II.1 – Análise de políticas educativas e textos políticos	33
II.2 - Recolha dos documentos políticos e constituição de material empírico .	38
III. Do geral ao particular: O Programa Inova no contexto das políticas educativas nacionais e internacionais.....	40
III.1 – Análise individual de cada documento	40
III.2 - Reformadores empresariais e as agências internacionais: Os atores envolvidos no processo de redação e implantação das políticas educativas no Brasil	57
III.3 – A construção do mandato: articulação dos conceitos e análise dos resultados.....	67
Considerações Finais.....	77
Limitações e pistas para investigações futuras	77
Referências Bibliográficas.....	80
Apêndices.....	84
Anexos	89

Introdução

Interessei-me pelo debate sobre as políticas educativas durante a licenciatura em Ciências Sociais, pois eram recorrentes as vezes que debatíamos as mudanças no sistema educativo brasileiro, tanto a nível básico como superior, e de que forma elas trariam impactos para docentes e estudantes.

Trabalhando como professora de Sociologia do Ensino Médio nas escolas públicas da rede de ensino paulista, acompanhei, agora mais tarde em 2016, o início do debate sobre a proposta de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em 2017, passar a vigorar a Lei nº 13.415 também conhecida como Reforma do Ensino Médio que faz profundas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). É nesta seara que vimos surgir a proposta do Programa Inova Educação (INOVA), no ano de 2019 no Estado de São Paulo.

Mesmo depois de ingressar no programa de mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em outro país o qual apresenta um sistema educativo diferente do brasileiro, o meu interesse pelo debate no campo das políticas educativas nunca se perdeu de vista. Pelo contrário, acredito que as cadeiras que cursei no mestrado somente aguçaram e avultaram ainda mais a curiosidade pela investigação e pelos questionamentos acerca das dissonâncias e semelhanças que constituem os sistemas educativos de continentes que possuem uma constituição histórica tão singular. Foi o que motivou a continuar os estudos sobre as políticas educativas brasileiras e a ter vontade de aprofundar o tema da criação do Programa Inova do Estado de São Paulo.

Segundo o levantamento bibliográfico que fizemos previamente, conseguimos perceber que mesmo passado alguns anos de sua criação e implementação no Estado de São Paulo, não há extensa literatura produzida sobre o Programa INOVA. De modo que, a investigação tem também como objetivo contribuir para o debate no campo das políticas educativas brasileiras que passaram por tantas transformações nos últimos anos dado seu contexto histórico e político.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro trataremos a discussão sobre o que são as políticas educativas, como podemos analisá-las e como que elas aparecem no campo da educação. Para tal, recorreremos à contribuição de Stephen Ball (1993), sociólogo britânico e eminente pesquisador na área, acerca do entendimento da política como texto e como discurso. Aqui nos interessa entender como as políticas são

produzidas, o que elas pretendem e quais os efeitos sobre elas dos discursos dominantes como o neoliberalismo e o gerencialismo.

A discussão sobre Estado e educação e Estado e globalização permeará o trabalho e é neste sentido que Roger Dale oferecerá o aporte teórico a partir do pensamento sobre a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGGE) na contemporaneidade. Para análise prática das políticas educativas, Roger Dale se junta com Jenny Ozga os quais subsidiam a discussão a partir de conceitos como *mandato, fonte, âmbito e padrão*.

Dessa forma, é imprescindível o debate sobre o campo da sociologia das políticas educativas conferido por Mainardes&Alferes (2014), autores brasileiros especialistas no assunto, os quais farão uma discussão mais alargada sobre essa perspectiva, bem como trarão agora o ponto de situação e a especificidade da sociologia das políticas educativas no Brasil.

A partir destas perspectivas de análise, a política educativa não se resume apenas ao texto que é produzido, mas é produto de um contexto maior relacionado a um processo histórico e político em curso. Mesmo subordinado a uma agenda transnacional, este processo apresenta suas características particulares em cada região do globo. Deste modo, entender o contexto histórico, político e social da América Latina e o brasileiro é indispensável para observar o comportamento do sistema educativo, bem como a formulação, implementação e os objetivos das políticas educativas no sul do continente.

Nos últimos dez anos o Brasil passou por muitas transformações e instabilidades no campo político de modo geral. Alguns exemplos disso são o *impeachment* da presidente Dilma Roussef em 2016, seguido por uma série de reformas na economia e política que começam a ser pautadas pelo seu sucessor, Michel Temer. Algumas das mais significativas são a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 que congela por 20 anos os gastos públicos, a Lei 13.417/2017 conhecida por Reforma Trabalhista que altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) e, mais tarde, a aprovação da Emenda Constitucional 103/2019 conhecida como Reforma da Previdência, as quais representam políticas de austeridade e de precarização da condição de vida e de trabalho de milhões de brasileiros.

Essas transformações também chegaram até o campo da educação. Os debates acerca de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que unificasse e padronizasse o currículo em todo o território retornam em 2016, mesmo passados vinte anos de sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Acompanhado desta,

temos uma profunda alteração no currículo e na organização escolar traduzida na Reforma do Ensino Médio e no Programa Inova Educação, o qual foi implementado a partir de 2019 no Estado de São Paulo.

No segundo capítulo discutimos a proposta teórico-metodológica que nos possibilitou analisar as políticas educativas. A partir da análise de conteúdo, nos valem da contribuição de Codd (1988) para a desconstrução do texto. A política será então analisada enquanto o seu texto, mas também como discurso. Este último transcende e extrapola o texto, produzindo mais significados que são complementares uns aos outros, uma vez que o discurso é o que confere materialidade à linguagem e ao texto. Além disso, Mainardes (2006) nos relembra da contribuição de Stephen Ball, quando este autor britânico demonstra a importância do contexto de produção do texto desenvolvido em sua abordagem metodológica do Ciclo de Políticas.

Interessa-nos também entender quais são os efeitos dessa implementação, articulado com as outras políticas que precedem o Programa e lhe dão suporte e embasamento, como é o caso da Portaria 1.432/2018, da Lei 13.415/2017 conhecida como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Para tal, utilizaremos as categorias de *currículo, pedagogia, avaliação e organização escolar* que dão conteúdo ao conceito de *padrão* elaborado por Dale&Ozga (1991).

Por fim, no terceiro capítulo discutiremos o papel e a influência dos chamados reformadores empresariais na educação brasileira, como o Instituto Ayrton Senna (IAS) que é um dos principais idealizadores e executores do Programa em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) e das agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial na elaboração e concretização das políticas públicas educativas no Brasil. Para além, também analisaremos um tema transversal a estas políticas que se traduz na questão das habilidades socioemocionais serem pautadas como políticas públicas e o foco no que é conhecido como o desenvolvimento das “competências para o século XXI”.

O trabalho também discorre sobre as práticas, as transformações, os impactos de uma perspectiva gerencialista neoliberal na educação e de como esta produz um determinado tipo de subjetividade, com o objetivo de compreender qual o sujeito que está sendo formado, qual o intuito desta formação e de modo mais amplo para que tipo de sociedade.

1. Políticas educativas e o contexto brasileiro

1.1 Uma revisão da literatura focada em políticas educativas

Para iniciarmos o debate sobre políticas educativas, se faz necessário conceituar o termo e explicar, ainda que de maneira breve, como ele surge no campo da educação e como é entendido pela literatura corrente.

Segundo Ball (1993), existem inúmeros trabalhos que falam sobre política educativa, mas quase nenhum deles define de fato qual o entendimento sobre o termo, de forma que é possível encontrar trabalhos com entendimentos muito diversos sobre o conceito. O referido autor não tem a pretensão resolver o problema e definir definitivamente “política”, mas insiste que é importante explicitar algumas questões envolvidas ao conceito, pois essas interferem diretamente no modo como são analisadas as políticas.

Para o autor, para a análise de políticas, duas perspectivas teóricas são melhores do que uma dada a complexidade das questões que vão do entendimento do papel do Estado até as suas práticas cotidianas. A política é mais que um objeto, envolve processos e resultados. Para tal, divide sua análise entre a política como texto e a política como discurso. (Ball,1993)

É preciso considerar que o texto da política nem sempre é desenhada por um único autor em apenas um processo de produção. O texto de uma política não chega a escola por acaso, há uma história interpretativa e representativa desde sua concepção até o momento que chega ao chão da sala de aula.

De modo que, as políticas são intervenções textuais na prática, elas criam problemas, pautam debates e os atores devem se movimentar tanto para contradizer e não aceitar aquilo que está sendo pedido como também para, se a aceitarem, adaptá-la ao seu contexto. Já a definição da política como discurso pode ser expressa:

“Os discursos são sobre o que se pode dizer, e pensar, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos encarnam o significado e a utilização de proposições e palavras. Assim, são construídas certas possibilidades de

pensamento. As palavras são ordenadas e combinadas de forma particular e outras combinações são deslocadas ou excluídas.” (Ball, 1993. p.14)¹

Segundo Ball (1993), é preciso reconhecer e analisar também a influência de discursos dominantes como o neoliberalismo e o gerencialismo dentro da política social. De modo que, a análise da política deve passar por compreender não só quais são as relações entre as restrições e as agências, mas sim quais são as mudanças nessa relação. Tal análise deve possibilitar ter uma visão global e localizada dos resultados da política.

Nesse sentido, outros autores nos auxiliam na tarefa não somente de definir o que é política, mas compreender que a forma como a definimos implicará diretamente no modo como vamos analisá-la. Magalhães e Stoer (2001) contribuem para o debate quando colocam que:

“Os anglo-saxónicos possuem um recurso linguístico que permite distinguir entre a concepção ampla de uma política – *politics* – e as políticas concretas que a materializam – *policies*. A primeira é a concepção orientadora da mudança social a implementar, as segundas são elaboradas a partir da primeira enquanto o seu enquadramento orientador.” (Magalhaes e Stoer, 2001. p.3)

Com isso querem dizer que a forma como a política é concebida é diferente dos desdobramentos que encontramos quando esta é implementada. Os autores apontam para o fato de que estabelecer relações entre o quadro mais amplo das políticas (*politics*) e as políticas concretas (*policies*) parece ser produtivo em termos heurísticos:

“Muitos trabalhos, na área da sociologia, têm sido produzidos no âmbito da construção social das políticas, todavia poucos parecem ser aqueles que assumem como objeto de análise e de discussão a elaboração de políticas enquanto materialização de concepções de mudança social.” (Magalhães e Stoer, 2001.p.2)

De forma que, o que nos interessa aqui é investigar e compreender quais são essas concepções de mudança social e como elas se expressam e estão materializadas numa política educativa que, no caso em questão, é o Programa Inova Educação. Para tal, mobilizaremos conceitos de vários autores que achamos pertinentes para a análise.

¹ Todas as citações de obras consultadas em língua estrangeira serão feitas em português, sendo a tradução da responsabilidade da autora deste trabalho.

1.2 O mandato e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Roger Dale oferece-nos uma vasta contribuição na análise das políticas educativas sob uma perspectiva crítica. Sua discussão passa pela análise das relações entre o Estado e a educação, a AGEE e as questões da educação.

Segundo Mainardes & Alferes (2014), no Brasil ainda é incipiente os trabalhos que mobilizam conceitos e fundamentem a sociologia das políticas no campo das políticas educativas.²

O próprio conceito de “sociologia das políticas educativas” sempre foi muito utilizado na Austrália, Nova Zelândia, Canadá e na Europa Continental e recentemente é que começa a aparecer na América Latina. Os autores argumentam que o conceito de *policy sociology* surge inicialmente no Reino Unido da relação entre a política educacional e a sociologia da educação e tem como objetivo colmatar a necessidade de abordagens para análise de políticas e de se utilizar teorias sociológicas para essa análise, bem como do interesse em pesquisar os diversos momentos do processo de formulação das políticas. (Mainardes&Alferes, 2014)

A sociologia das políticas educativas permite a identificação de explicações críticas e contextualizadas da política educativa entendida nesse caso como processo e não apenas como texto.

Nesta perspectiva, temos o contributo do sociólogo britânico Roger Dale que desenvolverá sua perspectiva teórica e metodológica a partir de referencias teórico-epistemológicos pautados no neomarxismo e no realismo crítico. De maneira sucinta, a perspectiva neomarxista parte do pressuposto de que não há possibilidade de análise da política educativa sem a compreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, uma vez que toda política educativa está circunscrita a um determinado contexto histórico e uma totalidade social sendo necessário compreender sua origem, seu movimento e suas contradições. (Mainardes&Alferes,2014)

Já o realismo crítico pode ser entendido como uma crítica radical ao positivismo e à filosofia pós-moderna na ciência, com o objetivo de destacar uma perspectiva crítica

² Segundo os autores, há certa dificuldade em empregar e difundir os conceitos de Roger Dale, por exemplo, pois são poucos os textos que estão traduzidos para o Português.

que deve ter a possibilidade de problematizar todas as características da análise, sem tomar nenhuma como absoluta ou verdadeira. Segundo os autores, Dale propõe um método de avaliação realista baseado numa lógica de interrogação cujo objetivo é atingir os fundamentos teórico-filosóficos que são constituintes da política analisada. (Mainardes&Alferes,2014)

Nesse sentido, Dale & Ozga(1991) oferecem-nos uma abordagem teórica no desenvolvimento de políticas educativas que procura ser, simultaneamente, robusta e flexível.

Os autores argumentam que existem três dimensões principais de qualquer política educativa, quais sejam: a *fonte*, o *âmbito* e o *padrão*.

A *fonte* remete ao fato de que toda política educativa ter uma fonte, ser proveniente de algum lugar. O *âmbito* necessariamente contém uma concepção do que é esperado, desejado e possível de alcançar por um sistema educativo ou partes dele. O *padrão* diz respeito ao fato de que qualquer política educativa necessariamente assume (implícita ou explicitamente) e afeta (intencional ou não intencionalmente) os processos e práticas educacionais existentes. Estes pressupostos e efeitos são o que chamamos de *padrão* da política educacional. (Dale &Ozga, 1991)

Os autores apontam para a necessidade de considerar as origens dos problemas enfrentados pelos sistemas educativos e elencam como uma das principais questões a agenda permanente para os sistemas educativos nos países capitalistas. Mas a questão que também se coloca é de onde vem essa agenda? Para responder a essa pergunta se faz necessário entender a respeito da relação entre o Estado e o modo de produção capitalista.

Algumas questões são precedentes ao debate e nos levarão à compreensão do que os autores elencam ser os três problemas centrais dessa relação. Uma das questões é de que não podemos reduzir o Estado ao governo. O Estado também abrange instituições financiadas publicamente, como departamentos de estado, os militares, a polícia, o judiciário e os sistemas de ensino. Dito isso:

“O Estado não é um monólito. É um conjunto de instituições com financiamento público que não trabalham em harmonia, nem separada nem colectivamente, e que se deparam com certos problemas básicos que derivam da relação do Estado com o capitalismo. Estes problemas são:

- a) A necessidade de apoiar o processo de acumulação de capital;
- b) A necessidade de garantir um contexto favorável à sua contínua expansão;

c) A necessidade de legitimar o modo de produção capitalista, incluindo a parte dos próprios Estados sobre ele.” (Dale & Ozga, 1991, p.9)

Estes problemas nem sempre aparecem da mesma maneira, algumas ressalvas são necessárias sobre a identificação destes três problemas centrais: identificar o problema não significa a direta identificação dos meios pelos quais eles devem ser enfrentados e as atividades relacionadas a esses problemas centrais não são suficientes para aquilo que o Estado e o sistema educacional fazem.

“Espera-se que o sistema educacional contribua para o atendimento das necessidades econômicas, políticas e legitimadoras do Estado e o atendimento simultâneo dessas demandas é frequentemente impossível. Além disso, o conflito entre as soluções constitui uma força dinâmica no sistema educacional. Por exemplo, poderíamos argumentar que os professores estão em sua maioria comprometidos com a função legitimadora da educação, ou seja, com a educação como um bem em si e é esse compromisso que influencia, desvia e modifica a atividade política educacional projetada para atender às necessidades do *processo* e do *contexto*.” (Dale & Ozga, 1991, p.11)

Este processo e o contexto são importantes na análise das políticas educativas e estão relacionados com a agenda permanente de problemas e contradições inerentes às suas soluções. Exploraremos o significado e os desdobramentos desta agenda mais adiante, agora voltaremos nosso olhar para uma discussão mais específica das fontes das políticas educativas.

Dale & Ozga (1991) argumentam que existem três fontes das políticas educativas que são comumente identificadas: a a) sociedade civil, b) a economia e o c) Estado. A primeira diz respeito a) a teoria democrática clássica que classifica o Estado como entidade neutra responsável por formular, executar e implementar as políticas educativas. A segunda se resume b) a abordagem marxista, a qual vê a educação seguindo as exigências da economia, de maneira que a política é implementada pelo aparelho de Estado que é inevitavelmente pró-capitalista. A terceira origem da política seria c) a tese do Estado autônomo, ou seja, o próprio aparelho de Estado. Segundo Dale e Ozga, existem duas abordagens, uma é a abordagem centrada na sociedade e a outra é a abordagem centrada no Estado, como explana:

“Assim, as teorias centradas na sociedade vêem a política de educação emergir do funcionamento normal do processo democrático não só através da política eleitoral, mas também através de políticas de interesse e de grupos de pressão separados. O funcionamento e a autonomia do Estado são mantidos sob controlo por estes processos. A teoria centrada no Estado diz que aqueles que estão mais próximos da administração do poder real também controlam o que é feito com ela. É de notar que nada está aqui relacionado com os objectivos da educação. Os funcionários do Estado podem ter interesses próprios a perseguir ou podem prosseguir as suas próprias interpretações do interesse nacional - qualquer que seja o objectivo que se pretenda atingir - a sua prossecução é considerada relativamente desimpedida pelas aparentes limitações da sociedade civil.” (Dale & Ozga, 1991, p.12)

E seguem dizendo que há um problema nessas duas abordagens sobre as origens da política educativa, pois elas são um tanto quanto reducionistas, ou seja, tentam explicar uma questão complexa através apenas de uma dimensão da questão. Os pluralistas veem um estado neutro criando políticas de interesse coletivo, enquanto que os marxistas veem o poder econômico funcionando sobre o aparelho de Estado para criar políticas que sustentem o processo de acumulação de capital às custas da sociedade.

Dale & Ozga (1991) argumentam que o processo de análise das políticas educativas deve ser mais amplo e muito mais complexo do que limitá-las a estas duas abordagens. Identificam dois problemas evidentes com esse tipo de abordagem unidimensional: a primeira questão é a de que parece haver um pressuposto de permanência e imobilidade, ou seja, cada uma das abordagens unidimensionais assume que a sua *fonte* em questão será sempre igualmente dominante e igualmente válida, ignorando as diversas formas assumidas pelo sistema educativo e de seu *âmbito e padrão*, todos estes que mudam e variam ao longo do tempo. Em segundo lugar, há o pressuposto de que cada uma das fontes é homogênea, mas como já indicado todas elas contém elementos contraditórios.

“Em vez de optar por qualquer uma destas três escolhas unidimensionais, o que propomos é que as três fontes sejam de fato consideradas como alternativas, mas que o domínio de uma sobre as outras não pode ser assumido e não será necessariamente permanente ou igualmente aparente em todos os casos. Em vez disso, tem de ser determinado para cada caso e em cada época, não a priori mas através de uma análise do equilíbrio de força entre as três origens em relação a forma particular tomada pelos três problemas centrais enfrentados pelos sistemas educativos.” (Dale & Ozga, 1991, p.13)

Os autores sugerem que ao invés de encararmos estas fontes como apenas três dimensões isoladas (Sociedade Civil, Economia e Estado), devemos encará-las como sendo heterogêneas e como se fossem pontos num triângulo, no qual suas setas fluem em ambas as direções, indicam influência e estabelecem limites, ao passo que revelam possibilidades. Isto não quer dizer que elas estejam sempre em equilíbrio, ou que uma seja dominante sobre a outra, mas que esses lugares são passíveis de mudança. De modo que podemos encontrar diferentes políticas educativas, mesmo aquelas formuladas por um governo de cada vez, que poderão ter *fontes* diferentes.

Identificar qual será a *fonte* dominante é entender qual a forma que vai tomar e a intensidade da influência dos três problemas centrais na agenda do sistema educativo. O autor enumera três principais influências sobre essa forma e intensidade:

“a) A condição da economia mundial e do sistema internacional dos sistemas políticos e sociais estatais.

b) O atual estado da política nacional que é moldado e limitado, mas de forma alguma totalmente determinado por fatores económicos e políticos internacionais.

c) O atual estado da política de educação tem, do mesmo modo, alguma autonomia e discricção em relação a uma política nacional mais ampla.

Note-se a ênfase dada à política nesta lista. Esta ênfase é bastante deliberada porque acreditamos que o resultado da disputa pelo domínio entre as três fontes potenciais da política de educação é essencialmente uma questão de política - uma distinção adicional e muito importante entre isto e as abordagens unidimensionais que excluem ou marginalizam a política.” (Dale & Ozga, 1991. p.13)

Compreender qual *fonte* será dominante é uma função da situação internacional, da política nacional e da política de educação. A *fonte* da política educativa está também relacionada com o *âmbito*, a qual nos levará ao *mandato* dos sistemas de educação. Por *mandato*, entende-se aquilo que é desejável e possível de alcançar pelos sistemas de educação, são os objetivos a serem alcançados pela política:

“Cada um destes aspectos do âmbito dos sistemas educativos é moldado tanto por factores 'externos' como 'internos'. Por factores "externos" entendemos o conjunto de expectativas do sistema educativo contidas na(s) fonte(s) actualmente dominante(s) da política de educação; por factores "internos" entendemos as definições e os pressupostos sobre o mandato e a capacidade adequados dos sistemas educativos. Os factores externos são influenciados pelos factores internos - o que é considerado desejável é, em

certa medida, limitado ou permitido pelo que existe. Do mesmo modo, as noções de capacidade institucional apropriada são mutuamente influentes. O que é desejável é limitado pelo que é considerado viável; o que é considerado viável é esticado pelo que é considerado desejável.” (Dale & Ozga, 1991.p.14)

Para demonstrar como uma determinada fonte – um segmento do Estado, da economia ou da sociedade civil – torna-se dominante num dado momento do sistema de educação, os autores fazem um exercício teórico de isolar um desses efeitos e assim poder elucidar sua concepção de *mandato* para o sistema de educação. O que mais nos interessa aqui é o primeiro efeito que são os processos políticos em mudança, pois estes afetarão diretamente a definição do mandato para o sistema de educação.

“O resultado do processo político que produz uma “origem” dominante de política de educação tem implicações necessárias para o mandato para a educação porque envolve, explícita ou implicitamente, uma priorização dos três problemas centrais permanentemente na agenda do sistema de educação.” (Dale & Ozga, 1991.p.14)

Para ilustrar melhor a questão, Dale & Ozga (1991) dão um exemplo palpável para entendermos como foi formulado o mandato do sistema de educação no pós-guerra da política da educação na Inglaterra e no País de Gales. Segundo os autores, por um longo período de tempo a origem dominante da política educativa foi subsidiada, por um lado pela influencia de um segmento profissional do aparelho estatal, o qual estava envolvido e era responsável pela prática da educação, e outro segmento que eram os próprios professores através de suas organizações profissionais. De outro lado, existiam políticos eleitos, representantes do comércio e da indústria e outros grupos de interesse que estavam subordinados aos primeiros, mas mantinham influência sobre este processo.

Este equilíbrio de forças resultou num *mandato* para o sistema educativo que destaca a sua função legitimadora, no sentido que encorajava o individual através da educação e reforçar uma noção de educação para si. Isto tornou-se mais evidente nos últimos anos sob a pressão de mudanças externas e desenvolvimentos associados às prioridades dadas pelos problemas centrais dos sistemas educativos, mostrando como as mudanças na economia mundial afetam não só os sistemas de educação mas também os sistemas políticos. Este exemplo de mandato em questão, do qual os autores falam,

aparece representado no terceiro item, quando os autores definem três principais mandatos amplos para a educação:

- “a) a disponibilização de uma mão-de-obra devidamente qualificada e estratificada, tornando a educação ocupacionalmente relevante;
- b) a inculcação da disciplina predeterminada para antecipar a necessidade de ordem e controlo social;
- c) o encorajamento da realização pessoal através da educação. Educação para o seu próprio bem, que tem o efeito de legitimar a política económica e os sistemas sociais que estão na base do sistema educativo.” (Dale & Ozga, 1991.p.16)

Os mandatos em educação constituem-se em pontos de vista do que é desejável e legítimo que o sistema de educação possa alcançar. Em qualquer momento ou contexto histórico existem muitos mandatos, mas apenas aquele que surge da fonte dominante tem de fato a possibilidade de ser implementado.

As relações e mudanças na função do Estado no contexto pós-neoliberal também configuram uma das preocupações dos investigadores em política educativa. Além das estratégias de desmantelamento e reconstrução do Estado com descentralização administrativa e transferência da responsabilidade da oferta educacional, outras questões precisam ser levantadas. A análise do papel do Estado nesse contexto tem que abranger também as suas relações com o setor privado, com o setor chamado público não-estatal e diversas outras formas de parcerias que buscam ter influência na formulação e definição das políticas. O aporte da discussão sobre o papel do Estado de Roger Dale também está relacionado com seu conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE³.

A proposta da AGEE parte da concepção de que existem forças económicas e políticas operando supra e transnacionalmente na educação para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reconstroem a relação entre as nações. Para outras abordagens teóricas, o termo globalização é comumente utilizado para entender esse processo, mas Dale (2004) propõe outra interpretação:

³ Segundo Dale (2004,p.4), essa teoria “(...) baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional (por exemplo, Cox, 1996; Mittelman, 1996; Hettne, 1996) que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer o seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.”

“A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação.” (Dale,2004, p.2)

O termo globalização passou a ser utilizado de modo acrítico, como se não pudéssemos dar nome e identificar os indivíduos, forças e atores que estão circunscritos nesse processo. O autor argumenta que esse termo ganhou um “uso promíscuo” ao longo dos anos, como um termo guarda chuva para explicar e também escamotear um debate que é muito mais profundo e complexo.

Dale (2004) endossa que, ao contrário dessa leitura, as forças supranacionais envolvidas no tema da globalização e educação não têm a pretensão nem de substituir o Estado muito menos de serem guiadas pelas forças tecnológicas.

Nesse sentido, postula que para abordar esses dois temas é preciso levar em consideração algumas categorias importantes para análise, quais sejam:

“Eu sugiro que uma teoria efectiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação.” (Dale, 2004,p.3)

O cerne da discussão aqui não é meramente uma disputa teórica sobre os conceitos acerca da análise das políticas educativas a âmbito global. O que está em jogo é apresentar justamente qual é a importância de diferenciar, classificar, e localizar histórica e teoricamente essas teorias no debate. Uma vez que, dependendo da ótica pela qual enxergamos a questão, ela pode ganhar proporções diferentes.

O argumento de Dale é de que o agenciamento, a padronização e o gerencialismo envolto nas avaliações em larga escala e implementação de novas políticas educativas fazem parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação. Esta agenda transcende uma suposta “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), ou seja, a interpretação de que uma cultura ocidental que enfatiza a racionalidade, o progresso e o individualismo, estão para além de uma “cultura histórica universalística dominante” (Dale, 2004). Todavia se configura como uma agenda

política e econômica para a educação que tem não somente pretensões e interesses, mas sim projetos consolidados para implementação e para fazer valer compromissos a âmbito supra e transnacional. Dessa forma:

“A AGEE pretende ter identificado uma mudança de paradigma, um nível novo e qualitativamente sem precedentes de globalização que tem mudado o papel do estado tanto nacional como internacionalmente. Esta mudança afectou directamente, mas de uma forma mais significativa, indirectamente, através do impacto da globalização sobre o estado, os sistemas e políticas educativos usando mecanismos que podem ser especificados e seguidos.” (Dale, 2004, p.23)

Nesse sentido, com o objetivo de compreender esses mecanismos para utilizar como ferramenta de análise, nosso esforço foi no sentido de mapear o debate a cerca do conceito de política educativa, o qual passa por seu surgimento e diferenciação (*politic* e *policies*) no contexto britânico e suas diferentes análises como texto e discurso por outros autores. Para uma análise mais cuidada da política educativa, compreendendo como as mesmas estão circunscritas num contexto econômico, social e político global, mobilizamos os conceitos de *fonte, âmbito, padrão e mandato* de Roger Dale, bem como a sua concepção de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. A partir da compreensão e articulação teórica desses conceitos, esperamos ter um maior rigor na interpretação e análise da política educativa em questão, qual seja: o Programa Inova Educação.

I.3 Políticas educativas: a especificidade do contexto latino americano

Como referido no texto acima, o debate sobre o campo da “sociologia das políticas educativas” ainda está muito centrado nas análises teórico-metodológicas provenientes do Norte Global como de países da Europa Continental, Canadá e alguns países da Oceania. Estas análises são valiosas ferramentas para a compreensão do texto, do contexto de desenvolvimento, implantação e execução das políticas educativas a nível global.

O questionamento com o qual nos deparamos é como então estas políticas educativas se comportam em países em desenvolvimento, os quais tem uma formação social e política diferentes de Estado-Nação, marcada majoritariamente por uma instabilidade democrática e por uma profunda desigualdade social?

Aqui verificamos a necessidade de assinalar e diferenciar a especificidade da análise das políticas educativas no contexto latino americano. De que maneira o Estado e a sociedade civil agem nos países do Sul Global frente às políticas educativas, para compreender de que forma essas políticas se articulam com um contexto mais abrangente de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

Três séculos de exploração marcam o período de colonização europeia e formação social na América Latina. Durante este período diversas relações oligárquicas, despolitizadas e alienadas foram geradas entre os grupos sociais na região. Temos ainda muitas marcas que se traduzem em autoritarismo devido a anos de patrimonialismo escravista que mais tarde irão se desdobrar na república democrática. Seguidamente, em pleno século XX, esta mesma república constituinte dos países da região, oscilará e será marcada pela dualidade ditadura e democracia.

“Entender conceitualmente as políticas educativas e suas imbricações no continente é uma condição necessária para o enquadramento das relações entre fins educativos, desenvolvimento, democracia e sistêmicos projetos de poder na América Latina.” (Cabral&Freitas ,2020, p.3)

Os autores argumentam que existe um elemento de complexidade e distinção das políticas educativas no contexto latino-americano que são as disputas entre as relações com o Estado, Sociedade e o funcionamento do sistema educativo. (Cabral&Freitas,2020)

Com uma população maior que 700 milhões de pessoas espalhada em 33 países diferentes, a região engloba diferentes povos com bases identitárias tecidas na diversidade. Os autores descrevem a América Latina como sendo:

“(...) caracterizada por dinâmicas de vida e anseios de povos indígenas, do campo e das águas, das florestas, de quilombos, de zonas territoriais sob conflitos oriundos de grilagens e daqueles que vivem em periferias urbanas e em grandes centros entre algumas das maiores cidades do mundo (como Buenos Aires, Cidade do México e São Paulo), e também por pautas dos grupos que convivem com as relações tensionadas entre estados e forças armadas revolucionárias ou, ainda, com embargos continentais relativos às relações sociais de produção e consumo; além de dinâmicas de lutas de sujeitos sob profundas contradições em suas estruturas institucionais democráticas que são

externamente e internamente cooptadas por forças locais compromissadas com mecanismos de neocolonização.” (Cabral&Freitas ,2020, p.6)

Outro fator de caracterização do continente é o fato de as minorias sociais ainda serem alijadas dos processos decisórios e sucessivamente serem negados os mecanismos de participação política. Políticas de integração interna entre os países são necessárias, uma vez que são contínuos os golpes de Estado, cassações arbitrárias de mandatos democraticamente eleitos e ataques à institucionalidade de seus sistemas e regimes políticos, sobretudo nos últimos 30 anos.⁴

A política educativa é a resultante da correlação de forças entre diferentes projetos político-ideológicos em disputa o que acarretará em expectáveis contradições e quando esta se transforma em lei vemos a concretização desse processo.

Desde o começo da organização dos sistemas de ensino republicanos, a política educacional esteve atrelada a uma noção de justiça social e a promoção da igualdade de oportunidades. Na contramão dessa noção, assistimos a uma substituição do acesso aos direitos sociais e bens públicos por um acesso seletivo; à privatização da educação através da transferência de responsabilidade pública para instituições privadas e a primazia do modelo gerencial.

“Essa matriz das políticas de reforma e de gestão das redes de ensino na América Latina instaura-se pelas imposições das lógicas empresariais contrariamente ao que deveria estar referencializado a partir da função social da gestão pública, às seguridades de soberania nacional, democracia, cidadania e qualidade de vida de modo sistemicamente inclusivo. Na América Latina as políticas educacionais do bloco hegemônico que se investiu do Estado

⁴ Os autores fazem uma ressalva importante para entender a complexidade e particularidade da democracia latino-americana: “Cabe o registro de que alguns presidentes de centro-esquerda sofreram golpes oriundos do desmantelamento da democracia em função da satisfação imediata do capital empreendido por elites antidemocráticas. Foram eles: Jamil Mahuad, no Equador, em 2000; Manuel Zelaya em Honduras, em 2009; o protesto de policiais equatorianos contra o governo de Rafael Corrêa, em 2010; o golpe contra o mandato de Fernando Lugo, no Paraguai, em 2012; o golpe midiático-jurídico-parlamentar que instituiu o impeachment, com culminância em 2016, da Presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff e o recente caso bolivariano da forçada renúncia de Evo Morales em 2019 como estratégia apresentada para contenção das ondas de violência entre apoiadores. Onda de violência essa que não contou com a cobertura das Forças Armadas para suas contenções, a despeito de estarem sob o comando executivo do Presidente eleito e, até então, em exercício.”(Cabral&Freitas,2020,p.7)

desenvolvem-se em estreita relação com os ideais de escolarização que são estabelecidos pelo Banco Mundial, via o Fundo Monetário Internacional.” (Cabral&Freitas, 2020,p.16)

Nesse sentido, identificamos que são diversos os fatores que devem contar para análise de políticas educativas no contexto latino americano, os principais que podemos elencar é a instabilidade política e democrática, os projetos nacionais hegemônicos e as disputas e os compromissos das diferentes classes sociais.

Saviani (2008) identifica dois aspectos principais e estruturais no que tange aos limites da política educativa brasileira, as quais atravessam historicamente a ação do Estado na área da educação, quais sejam: a resistência que as elites dirigentes impõem à manutenção da educação pública e a descontinuidade, também histórica, das medidas educativas acionadas pelo Estado.

O referido autor traça um histórico a despeito das reformas na educação que vão desde a fase do Brasil independente até o começo do século XXI. A descontinuidade das políticas educativas no país se expressam, de maneira metafórica, em ziguezague, de modo pendular oscilando entre a centralização e a descentralização das políticas. O primeiro exemplo disso são as reformas apresentadas no parlamento no final do Império como a Reforma João Alfredo em 1871 ou a Barão de Mamoré em 1886, todas elas têm a característica de levar o nome de seu proponente que tenta imprimir uma marca, mas que logo depois é substituída por seu sucessor. No período republicano, este movimento volta a acontecer e:

“Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos.” (Saviani, 2008, p. 11)

Logo após esse período, seguido do processo de descentralização das reformas predominantes no século XX, temos mais uma vez uma centralização marcada pelo ciclo das Reformas Capanema de 1942 e 1946, com a primeira LDB de 1961 e com as legislações dos regimes militares de 1968 e 1971.

“A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo.” (Saviani, 2008, p. 12)

Para colmatar esse problema a Constituição de 1988 estipulou que a União deveria destinar 50% do orçamento da educação para esse fim com o prazo de dez anos. Isto não se concretizou e na sequência foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com prazo de mais dez anos para a mesma finalidade. Ao se esgotarem os dez anos do FUNDEF, o governo instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) com validade de mais 14 anos, até 2020. (Saviani, 2008)

É nesta seara que é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 pelo Ministro da Educação em exercício e que busca solucionar alguns problemas já antigos como os baixos níveis de aprendizagem, a desorganização escolar nos municípios e os salários baixos dos professores do ensino básico. Com a proposta de parceria com o Ministério da Educação, soma-se ao Plano um movimento novo chamado “Todos pela Educação” (TPE):

“(...) o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia.

Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.”
(Saviani, 2008,p.13)

Ou seja, é necessário não apenas dirigir a atenção para as instituições em si, para o papel do Estado na elaboração e implementação dessas políticas, mas também para o papel e influência da sociedade e seus diversos atores sociais bem como as inter-relações entre estes.

Quando olhamos para a especificidade do caso brasileiro, estes fatores também encontram-se presentes. Frey (2000) ao fazer um debate conceitual sobre a prática da análise das políticas públicas no Brasil coloca que:

“Levando em conta a instabilidade e fluidez das estruturas institucionais e dos padrões político-administrativos de países em desenvolvimento, caracterizados por democracias do tipo delegativo, como é o caso do Brasil, podemos concluir que nesses países, mais ainda do que em democracias consolidadas, a ‘policy analysis’ deve focar os fatores condicionantes das políticas públicas – ‘polity’ e ‘politics’ dando ênfase na sua dimensão processual, a fim de poder fazer justiça à realidade empírica bastante complexa e em constante transformação” (Frey, 2000, p.41)

Para além, é relevante o contexto histórico e político do país e sua região, bem como a atuação e interferência de órgãos internacionais e supranacionais.

Para complementar a análise sociológica das políticas educativas brasileiras, é interessante compreendermos como está organizada a legislação brasileira relativamente à oferta da educação pública.

O Brasil é um país federado onde o poder público têm três instâncias: a União, os estados e os municípios. A responsabilidade da oferta da educação está também dividida entre essas três áreas governamentais, composta pelo governo federal, 26 estados e o Distrito Federal e 5.570 municípios.

“Desde 1988, considerando as Emendas Constitucionais posteriores e o contido no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 1996), a divisão de responsabilidades para a oferta da educação básica é assimétrica, na medida em que delega aos municípios o dever de ofertar e manter a educação infantil e o ensino fundamental, neste caso, atuando

conjuntamente com o governos estaduais, os quais devem garantir, prioritariamente, a oferta do Ensino Médio a todos com idade entre 15 e 17 anos.” (Adrião e Dominiciano, 2018, p.3)

O que nos interessa neste trecho é perceber que são os estados os responsáveis pela garantia da oferta e manutenção do Ensino Médio, subordinados à legislação federal. Portanto, no que tange as políticas educativas que analisamos, para as localizarmos no seu tempo e espaço, o Programa INOVA é uma iniciativa proveniente da SEDUC - SP em 2019, enquanto que a Lei da Reforma do Ensino Médio foi aprovada em 2017 junto com a nova BNCC, as quais são leis federais e que incidem sobre todos os estados do país.

É nesse sentido, que voltamos o nosso olhar para o contexto político e social brasileiro que embasa o surgimento da política educativa analisada, de modo que possibilite compreender a sua elaboração e a implantação e principalmente como essas estão articuladas umas com as outras.

II. Enquadramento Metodológico

O trabalho que aqui apresentamos insere-se numa perspectiva sócio-crítica, na medida em que se rejeita a possibilidade de existência de uma verdade objetiva e objetivável através de processos de investigação, adotando-se antes uma postura perante a investigação de “(...) construção reflexiva, interpretativa, dos sujeitos em contextos sociais e culturais circunscritos (...)” (Amado, 2013, p. 50). Para o concretizar, seguiu-se uma estratégia de investigação que se aproxima do estudo de caso, na medida em que se elegeu, para estudar as articulações presentes na política educativa brasileira, o caso específico do Programa INOVA, reconhecendo-lhe um valor intrínseco para compreender o objeto de estudo. A ideia de aproximação do estudo de caso fundamenta-se no fato de, não obstante se pretender uma análise aprofundada do caso, aborda-se a sua complexidade ainda que não a sua totalidade, pois como refere Amado (2013) “Assumir uma perspectiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade” (p. 125). Uma das características dos estudos de caso, assinalada por diversos autores, é o recurso a diferentes e diversas fontes e técnicas, quer de recolha e produção de dados, quer de análise dos mesmos. No entanto, neste estudo, essa diversidade não é consubstanciada porque, tratando-se da análise de uma política

pública realizada com os constrangimentos temporais, entre outros, de um trabalho de mestrado, optamos por centrar a análise no que Ball designa por “análise do contexto de produção de texto”. Desta opção decorre que o contexto empírico se restringe à análise de documentos, e não a todo o “ciclo das políticas” (Ball, 1994, Mainardes, 2006), pelo que é a análise do conteúdo das políticas que aqui se privilegia enquanto produção e análise de dados.

II.1 – Análise de políticas educativas e textos políticos

Quando falamos da análise de conteúdo, alguns autores defenderão a ideia de que o processo de construção das categorias de análise é realizado também no decorrer da pesquisa:

“Em termos mais gerais, tal escolha dependerá do objeto de pesquisa, das perguntas estruturadas pelo/a pesquisador/a e, sobretudo, da abordagem teórico-conceitual que esteja sendo argumentada nesse percurso. Por esse motivo, consideramos que a estratégia de análise de conteúdo é dependente diretamente do tipo de pesquisa e, em último caso, construída pelo/a pesquisador/a paulatinamente durante o transcurso desta.” (Silva & Hernández, 2020, p.3)

Para tal, a abordagem metodológica ficará a cargo da desconstrução de documentos oficiais do Estado (Codd, 1988), subsidiado pela análise do conteúdo dos respectivos textos de política educativa. Caminhamos na tentativa de nos valer das duas abordagens em busca de incorporar à análise de ambas as dimensões.

A literatura acerca do tema demonstra que o campo da análise de políticas educativas é composto sobretudo por autores ingleses, como é o caso de Stephen Ball, Roger Dale, Jennifer Ozga e tantos outros, de modo que essa reflexão é bastante importante para o campo científico brasileiro no que tange a pesquisa, uma vez que, o campo é relativamente novo e carece de abordagens consistentes (Mainardes, 2006).

Há uma diferenciação entre a política como discurso e a política como texto, mesmo estas sendo complementares. A política como discurso parte da noção de que existem alguns discursos que são considerados como legítimos por estarem num contexto onde determinada relação de poder é favorável para tal, concedendo “voz” e autoridade àquele discurso. O que de fato acontece é que “(...) Na prática, os atores

estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros.” (Mainardes, 2006, p.54)

O discurso não é meramente o significado da linguagem, mas é o que lhe fornece materialidade. O discurso não existe simplesmente num lugar à parte, num reino flutuante de ideias, mas é constituído por uma maneira de pensar, falar, agir e quem lhe dá forma é o texto. Nesse sentido, a ideologia está inscrita no discurso por expressar uma visão de mundo, o discurso então também é uma força material de constituição da subjetividade.

“O poder que é exercido por meio do discurso é uma forma de poder que permeia os recônditos mais profundos da sociedade civil e fornece as condições materiais nas quais os indivíduos são produzidos tanto como sujeitos quanto como objetos. É essa forma de poder que é exercida por meio dos discursos da lei, da medicina, da psicologia e da educação. Na maioria das sociedades modernas, o sistema educacional é controlado pelo Estado, mas funciona para manter as relações de poder em toda a sociedade. Por esse motivo, os discursos oficiais do Estado relacionados às políticas educacionais (por exemplo, currículo básico, educação de transição, sistemas de avaliação ou gestão escolar) são exemplos óbvios em que os discursos se tornam o instrumento e o objeto do poder.” (Codd, 1988, p.10)

Combinada a esta interpretação, iremos investigar e compreender a política como texto, ou seja, quais são as influências e agendas que foram reconhecidas para a elaboração dos textos do Programa Inova Educação e quais de fato são considerados legítimos e representativos da comunidade escolar por exemplo.

“A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.” (Mainardes, 2006, p.53)

No que diz respeito à desconstrução do discurso oficial e dos documentos de política, a contribuição de Codd (1988) é de extrema relevância quando argumenta que os textos devem ser compreendidos como artefatos culturais e ideológicos e de significados contextuais:

“Nesse tipo de análise, os documentos de política não têm um único significado autoritário. Eles não são projetos de ação política, expressando um conjunto de intenções inequívocas. Eles são textos ideológicos que foram construídos em um contexto histórico e político específico. A tarefa de desconstrução começa com o reconhecimento explícito desse contexto.” (Codd, 1988, p.11)

Portanto, é imprescindível para a análise que nos propusemos a fazer, investigar o contexto histórico e político na elaboração e implementação do Programa Inova Educação, localizando-o no tempo e no espaço. Fazem parte deste contexto os atores sociais envolvidos neste processo, as influências e o alinhamento com o discurso, as pautas e agendas das agências internacionais.

Nesse sentido, Stephen Ball traz grande contribuição na elaboração do Ciclo de Políticas, seu instrumento de análise de políticas, no qual uma das categorias fundamentais é o *contexto de produção de texto*. Se o texto é a representação da política, observar o contexto da produção do texto é ter atenção aos mais diversos textos, quais sejam, texto oficiais, políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. A relevância está em perceber a forma como essa política será entregue, ou seja, de que modo ela é apresentada:

“Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico da sua produção.” (Mainardes, 2006, p.52)

Os textos são então resultados de disputas e acordos travados por diferentes organizações e atores no processo de elaboração das políticas educativas, e como tal, possuem também suas contradições e limitações.

Portanto, a desconstrução do texto concentra-se nos processos de produção, na organização dos discursos que o constituem e nas estratégias pelas quais ele encobre as suas contradições e a incoerência por ele impressa.

Stephen Ball ao analisar os desdobramentos e efeitos das políticas, argumenta que estes podem ser divididos em duas categorias, os gerais e os específicos.

“Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.” (Mainardes, 2006, p.54)

A perspectiva de análise do Programa INOVA está baseada nestes instrumentos metodológicos, uma vez que o próprio representa uma mudança curricular, pedagógica, de avaliação e organização escolar.

Em seguida, estas quatro políticas educativas, que entendemos serem fulcrais na compreensão do que é o Programa INOVA, são analisadas quanto ao *currículo* se houve alterações da oferta formativa e os próprios itinerários formativos; quanto à *pedagogia*, ou seja, quais os novos modos e metodologias que são adotadas; de que forma é realizada a *avaliação* das aprendizagens e como se dá a *organização escolar*, ou seja, os modos de organização do trabalho na escola e o respectivo tempo escolar.

Essas quatro categorias acima descritas estão inscritas no que Dale & Ozga (1991) argumentam ser os conteúdos que moldam o *padrão* da política educativa, levando em consideração seu contexto, condições e recursos.

A Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual tem duração de dez anos (2014-2024), elencando como uma de suas estratégias a criação de uma base nacional comum que unificasse o currículo para o ensino fundamental e médio. Segundo Cássio (2019):

“Ainda em 2014 teve início a produção da primeira versão da BNCC, quando José Henrique Paim era ministro da educação, no final do primeiro governo de Dilma Rousseff. A primeira versão foi apresentada em setembro de 2015,

quando Renato Janine Ribeiro era ministro da educação e o país já estava mergulhado na crise econômica e política que culminaria no *impeachment* de Dilma Rousseff, aprovado pelo Senado Federal em agosto de 2016. Antes disso, em maio, foi lançada a segunda versão da BNCC, quando Aloizio Mercadante era ministro da educação, nos últimos dias de governo de Dilma Rousseff.” (Cássio&Catelli,2019, p.2)

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº2 de Dezembro de 2017, “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”. Este documento tem caráter federativo e é uma política de centralização curricular. Entre os anos de 2014 a 2018, a BNCC passará por três versões diferentes até ser homologada em dezembro de 2018 com o Ministério da Educação sob o comando de Rossieli Soares da Silva.

Por seu turno, a BNCC é definida como

“(…) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (BNCC, 2018, p.7)

Paralelo a aprovação e consolidação da BNCC durante este período, assistimos a uma intensa movimentação pela aprovação da Reforma do Ensino Médio, que passa de Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016 à Lei 13.415 de 2017.

Analizamos também a Portaria 1432/2018 porque esta é elemento central na definição dos eixos estruturantes para os itinerários formativos⁵, além de ser transversal a todas as políticas educativas que serão analisadas, uma vez que os itinerários formativos são a principal modificação no currículo do EM. Com relação ao Programa

⁵ Sobre a definição de itinerário formativo, segundo a BNCC: “No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.” (BNCC,2018, p.468)

Inova por exemplo, esses eixos aparecerem como orientadores para elaboração das Eletivas.

II. 2 - Recolha dos documentos políticos e constituição de material empírico

Foram feitas pesquisas em duas plataformas de base de dados brasileiras, quais sejam: Oasisbr (Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) buscando pelas palavras chaves *Programa Inova Educação Paulista*. Na primeira plataforma (Oasisbr) foram encontrados 4 resultados para a busca, estando estes divididos entre artigos e dissertações. Todos os quatro documentos estavam de fato relacionados ao tema e os artigos foram analisados. Com relação a plataforma BDTD foram encontrados, com as mesmas palavras chave o total de 117 documentos representando teses, artigos e dissertações. Deste montante, apenas 4 estavam relacionados diretamente com o tema, sendo que três destes eram os meus trabalhos que foram encontrados na base de dados Oasisbr.

O número reduzido de documentos encontrados sobre o tema demonstra que o debate em torno do Programa e seus desdobramentos ainda são incipientes no campo científico das políticas educativas brasileiras.

A partir da análise destes artigos, teses e dissertações selecionados, foram escolhidos alguns documentos oficiais do Estado brasileiro como material empírico deste trabalho, os quais nos guiarão na compreensão do projeto de educação paulista em voga nos dias atuais.

A partida, a intenção era analisar somente o Programa INOVA Educação, mas ao passo que a pesquisa foi se desenvolvendo e muito influenciada pelos instrumentos de análise teórico-metodológico, nos deparamos com o fato de que para compreender de modo amplo o Programa se faz necessário uma maior atenção às políticas que o precedem bem como aquelas que fundamentam a sua criação no Estado de São Paulo. Por isso identificamos a necessidade de analisar conjuntamente a última versão da BNCC do Ensino Médio de 2018; a Lei Nº 13.415/17 conhecida como a Reforma do Ensino Médio; e a Portaria Nº 1.432/18 que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos.

De modo a ficar mais elucidativo ao leitor, criamos dois quadros para esquematizar nossa análise e compreensão. O primeiro encontra-se nos apêndices deste

trabalho e sistematiza cada uma das quatro categorias analisadas e resumidas (currículo, pedagogia, avaliação e organização escolar) sobre as respectivas políticas educativas elencadas, quais sejam: Portaria 1.432 de 2018, o Programa Inova Educação, a última versão da BNCC do Ensino Médio de 2018 e a Lei 13.415/2017 conhecida como Reforma do Ensino Médio.

O segundo quadro encontra-se logo abaixo, no corpo do texto e apresenta de maneira esquemática os documentos que são objetos de análise nesta investigação. Da esquerda para a direita podemos ver nesta tabela o nome da política educativa, a sua respectiva lei, resolução, portaria ou plano; a data de criação e uma breve descrição do que esta estabelece ou modifica:

Quadro 1. Descrição dos textos selecionados para análise

Legislação	Descrição
<i>Portaria Nº1.432, de 28 de Dezembro de 2018</i>	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
<i>Programa INOVA Educação - 2019</i>	O Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e jovens e os formar para as competências do Século 21. Todos estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio terão componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. As Eletivas serão escolhidas pelos estudantes, conforme as possibilidades oferecidas pela escola. O novo programa coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu engajamento e protagonismo.(Inova, 2019,p.19)
<i>Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017</i>	Altera as Leis n ^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n ^o 5.452, de 1 ^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n ^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n ^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
<i>BNCC Documento de caráter normativo - 2018 (versão final)</i>	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1 ^o do Artigo 1 ^o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n ^o 9.394/1996) ¹ , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC,2018,p.7)

III. Do geral ao particular: O Programa Inova no contexto das políticas educativas nacionais e internacionais

III.1 – Análise individual de cada documento

Portaria 1.432 de dezembro de 2018

Consideramos a Portaria 1.432/2018 basilar para a compreensão do que de fato mudou na oferta formativa do ensino médio brasileiro uma vez que a mesma estabelece as diretrizes para a elaboração dos itinerários formativos.

O *currículo* é alterado para dar lugar aos cinco itinerários formativos: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Para cada um destes itinerários, a diretriz estabelece eixos estruturantes que devem ser a base, permear e orientar a elaboração e o próprio exercício destes itinerários. Os eixos são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Cultural e Empreendedorismo. De modo que:

“Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros.” (Portaria 1.432/2018, p.1)

Com relação à *pedagogia* proposta pela diretriz, cada eixo dos itinerários traz uma apresentação geral do tema, a justificativa, o objetivo e o foco pedagógico. Sintetizaremos aqui cada um dos pontos destes quatro eixos estruturantes:

- a) Investigação Científica
Segundo o documento:

“Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.” (Portaria 1.432/2018,p.2)

A justificativa é de que para participar da sociedade da informação, o estudante tem que ter a capacidade de analisar, selecionar e processar os dados sobre os mais diversos assuntos seja para intervir na realidade ou para lidar de maneira reflexiva e crítica com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis. O objetivo é então aprofundar conceitos da ciência para interpretar ideias, fenômenos e processos.

b) Processos Criativos

Este eixo tem como princípio incentivar o estudante a idealizar e criar projetos criativos a nível pessoal e também para sua formação técnica e profissional. A justificativa é de que para fazer parte de uma sociedade cada vez mais dinâmica, tem que aprender a utilizar conhecimentos e habilidades de forma a propor, criar e inovar. Com objetivos voltados a “(...) utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho.” (Portaria 1.432/2018, p.3)

O foco pedagógico está centrado no processo de aprofundamento de um tema ou da resolução de um problema que orientará a elaboração, difusão de uma ação, podendo ser campanha de comunicação, aplicativos, jogos, robôs ou outros produtos analógicos ou digitais.

c) Mediação e Intervenção Cultural

Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos e habilidades relacionados a diversas áreas do conhecimento, à formação técnica e profissional que contribuam para a sociedade e o meio ambiente. Com a justificativa de que:

“Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.” (Portaria 1.432/2018,p. 3)

Com o foco pedagógico e objetivos de aprofundar conhecimentos sobre as questões que afetam os seres humanos, poder também mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para problemas de ordem sociocultural e ambiental identificados em suas comunidades.

d) Empreendedorismo

Enquanto que investigação científica, processos criativos e mediação e intervenção cultural já apareciam no currículo acompanhado principalmente pelas disciplinas comuns da grade curricular, o eixo e o próprio conceito de Empreendedorismo é singular. Acreditamos que este eixo é o que apresenta características mais peculiares, as quais necessitam de uma análise mais cuidadosa. Primeiro por aparecer como um eixo estruturante, ou seja, que sustenta e dá forma; e segundo por ser um conteúdo que representa uma novidade no currículo nacional.

A justificativa apresentada pelo documento para a entrada da componente “empreendedorismo” como estrutura da formação do estudante secundarista é a de promover o engajamento do mesmo em projetos pessoais ou produtivos relacionados ao seu projeto de vida, ou seja:

“Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.”
(Portaria 1.432/2018,p.4)

Com objetivo de aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e a gestão de iniciativas empreendedoras e o foco pedagógico é de criar empreendimentos pessoais relacionados com o seu projeto de vida e voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços e que fortaleça “(...) a sua atenção como protagonista de sua própria trajetória”.

Frente a essas questões, a pergunta que nos faz presente é: Qual o objetivo de termos uma disciplina de Empreendedorismo, tida como eixo estruturante, no currículo do Ensino Médio brasileiro?

Para responder a esta pergunta recorreremos ao estudo de Dardot&Laval(2016) sobre o que chamam de a Nova Razão do Mundo. A escola enquanto instituição

educadora tem como objetivo a formação de novos sujeitos, é no ambiente escolar que somos socializados e entramos em contato com o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade (ou pelo menos deveria ser). Sabemos também que é modificando o currículo ou mesmo a organização escolar que obtemos mudanças na formação desses sujeitos e consequentemente da sociedade “(...) Alcançar o objetivo de reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado implica necessariamente um devir-outro dos sujeitos.” (Dardot&Laval,2016, p.322)

Este outro devir dos sujeitos parece estar alinhado com a lógica de mercado, mas não somente, este alinhamento também se faz com uma nova sociedade: a neoliberal.

“Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos.” (Dardot&Laval,2016, p.328)

Alinhar e estruturar a realização do seu “projeto de vida” ao eixo estruturante “Empreendedorismo” é orientar a formação desses estudantes no sentido de uma gestão de si mesmo e de auto responsabilização. Este sujeito tem que gerir sua própria vida sob a lógica da “adaptação”, da “flexibilidade”, mobilizando habilidades socioemocionais como “resiliência” e “autorregulação”, de modo que se ajuste de maneira mais rápida e sem contestação às modificações na produção e na sociedade em geral. A ênfase passa a ser na subjetividade do estudante e há uma omissão quanto aos condicionantes sociais mais amplos.

No que tange a *organização escolar* e do tempo escolar a formação será dividida entre a Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC com carga horária total máxima de 1.800 horas; e os Itinerários Formativos com carga horária total mínima de 1.200 horas, os quais são definidos pela Portaria como o conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher

conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

Programa INOVA Educação

Faremos uma análise do texto do Programa Inova Educação, apresentado pela SEDUC em 2019⁶. O documento contém ao todo 29 páginas e se assemelha a um panfleto, traz bastantes imagens dos jovens nas salas de aula, pode ser lido com facilidade pela forma como está organizado, com parágrafos curtos em forma de tópicos.

O slogan inicial é: “Inova: Transformação hoje, inspiração amanhã”. A justificativa de início é de que o programa é resultado da atenção da SEDUC-SP às demandas, interesses e necessidades de seus estudantes de modo a promover mudanças pedagógicas estruturantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio paulista. (Inova, 2019) De modo que:

“As inovações propostas visam garantir o desenvolvimento pleno a todos os estudantes da rede, considerando o aspecto intelectual, o socioemocional, o físico e cultural dos alunos, reduzir a evasão escolar, melhorar o engajamento dos estudantes e o clima nas escolas, fortalecer a ação docente e o vínculo entre os professores e alunos, além de diminuir a distorção idade/série.” (Inova, 2019. p.3)

Segundo o documento as mudanças começam a valer em 2020 e a comunidade escolar tem oito meses para se organizar.

Com relação às mudanças na *organização do tempo escolar*, haverá um ajuste de tempo das aulas de 50 para 45 minutos e inclui cinco novos tempos na semana, aumentando de 5 horas para 5h e 15 minutos a jornada diária do estudante. No primeiro ano do EM é obrigatório o estudante cursar todas as disciplinas comuns do currículo básico, além dos novos componentes.⁷ A partir do segundo ano o estudante é considerado apto para escolher o seu itinerário formativo. Os novos componentes são

⁶Governo de São Paulo lança o Programa Inova Educação. (2019, 6 de maio). <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>

⁷ Disponibilizamos nos anexos um infográfico disponível no site do Programa com a organização das disciplinas e do tempo escolar para o 1º ano do EM.

Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e são obrigatórios e o acréscimo destes cinco novos tempos semanais são divididos em: 2 para Projeto de Vida, 1 para Tecnologia e 2 para Eletivas.

Teremos então uma reorganização da matriz curricular e do tempo escolar em consonância com a BNCC e o Currículo Paulista⁸. Segundo o documento, a SEDUC calcula que serão impactados 3,8 mil escolas e cerca de 2 milhões de estudantes. (Inova, 2019,p.3)

Os autores salientam que houve um dia reservado ao debate, intitulado de “Dia D” em abril de 2019, argumentando que esse foi um dia de grande envolvimento e uma extensa participação da comunidade escolar na discussão da proposta.

“No dia 26 de abril, a professora Débora Garofalo, finalista do Global Teacher Prize em 2019 e eleita uma das dez melhores professoras do mundo, falou para mais de 200 estudantes e servidores que participaram do evento. Pela Rede do Saber foram computados 1.835 acessos via streaming. O encontro foi focado nas mudanças que a tecnologia proporcionou na escola e como ela pode ser usada em sala de aula, em especial, para fortalecer a aprendizagem dos alunos. Debora contou como conseguiu incluir a tecnologia na escola mesmo com poucos recursos.” (Inova, 2019, p.6)

Segundo o documento, haverá um investimento gradual na infraestrutura das escolas para receber esse novo projeto, com novos materiais de apoio aos estudantes e professores, mas esses recursos não são especificados pelo mesmo. Para além disso, é pertinente ressaltar que o argumento construído nessa fala é de que é possível promover mudanças “mesmo com poucos recursos”, ou seja, descartando a necessidade de investimentos materiais em tecnologia, como computadores, processadores, cabos e melhores redes de internet.

O documento descreve cada uma das novas disciplinas que passam a incorporar o currículo paulista, quais sejam: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia.

O componente curricular Projeto de Vida é a que apresenta maior estruturação, trazendo característica como “objetivos”, “descrição” e “competências a serem

⁸ Segundo o próprio documento elaborado em 2019, o Currículo Paulista do Ensino Médio ainda encontrava-se em construção e a etapa do Ensino Fundamental aguarda aprovação no Conselho Estadual de Educação. No ano de 2023 já é possível consultar o Currículo Paulista já aprovado e adequado a Reforma do Ensino Médio e a BNCC no site da EFAPE: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>

desenvolvidas”, enquanto que as outras duas disciplinas, apenas apresentam “competências a serem desenvolvidas”. O argumento central desse componente é que este:

“(…) propicia aos estudantes a vivência de atividades práticas de reflexão, diálogo e construção, que os motiva e orienta a ter mais consciência sobre si, melhor relacionamento com os outros, mais responsabilidade em relação ao coletivo e maior clareza e determinação acerca de seus objetivos presentes e futuros.” (Inova,2019, p.9)

Na descrição temos informações sobre o funcionamento do novo componente, o qual será trabalhado todo o ano letivo em duas aulas de 45 minutos cada com professor formado e instrumentalizado para conduzir esse tipo de atividade pedagógica. Não haverá avaliação numérica (nota de 0 a 10) ou reprovação, a avaliação se dá pelo projeto final e acontecerá em forma de conceito (Muito bom, Bom, Regular, etc) ao passo que o professor faz o acompanhamento da turma de estudantes.

Os objetivos presentes no documento para este componente visam à reflexão do estudante para que os mesmos possam se conectar com sua identidade e aspirações pessoais de forma a ampliar a capacidade de planejar e conquistar objetivos pessoais, acadêmicos e sociais. O foco está no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomada de decisões, bem como na promoção da aquisição das competências importantes para a vida no século XXI.

A partir desta reestruturação curricular os estudantes terão a possibilidade de escolher o que querem cursar embasados no seu Projeto de Vida, de forma que:

“A adesão das disciplinas atreladas ao Projeto de Vida traçado pelo estudante, mesmo que eletivas, se comunica, no limite, com a escolha de seu futuro. O que escolher na 1ª série do Ensino Médio definirá a vida futura do estudante, antecipando o que, até então, teoricamente, seria feito ao final da 3ª série quando já teria cursado todas as disciplinas bases do Ensino Fundamental e Médio e atingido idade próxima à maioridade legal.” (Favacho,2020,p.132)

O referido texto nos apresenta a percepção de que, a partir da adição de novas disciplinas ao currículo, os estudantes serão capazes de planejar e organizar, ou melhor, “gerir” sua vida e seu tempo e que apreenderão isso na escola, como coloca a autora:

“De modo que tudo o que diz respeito à vida poderia ficar à cargo da escola, como o tempo. Esvaziar a função específica da escola, significa apagar implicações e atravessamentos diversos, como relações de trabalho, opressões etc., além de hiperdimensionar sua responsabilidade quanto às desigualdades econômicas e sociais.” (Favacho,2020, p.89)

O componente Projeto de Vida, mesmo tendo em sua proposta as Eletivas, traz consigo as competências (que poderiam ser entendidas também como valores) que já estão pré-estabelecidos e colocados como relevantes e válidos.

“A aparência de autonomia é dada para rumos em verdade balizados por valores e ações previamente definidas pelo corpo gestor e, antes disso, pelos idealizadores do PEI e sua Metodologia, onde o estudante teria abertura para se encaixar/aceitar, caso realmente queira atingir seu sonho. De modo que, aparentemente, chegaria indeciso ao ambiente escolar, ou minimamente acomodado, devendo aceitar aquelas atividades para ter, caso queira, forma relevante de vida.” (Favacho,2020,p.99)

É interessante apontar que as competências a serem desenvolvidas, ou seja, o que é almejado e esperado que o jovem estudante consolide ao final do EM parecem apontar para a formação de um sujeito que saiba autorregular suas emoções, se autogerir com “perseverança, esforço e resiliência” frente aos desafios da vida no século XXI. O documento traz algumas dessas competências elencadas em tópicos:

“Aspiração, priorização, planejamento, organização e tomada de decisão no nível pessoal, acadêmico e social; Autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; Empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; Garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência; Elaboração e gestão de projetos; Abertura a novas experiências.” (Inova, 2019, p. 10)

Essas competências também encontram-se representadas na BNCC, demonstrando uma padronização da formação do estudante do EM. Abordamos mais adiante o que são essas competências que aparecem no referido documento.

Já o componente curricular “Tecnologia”, segundo o documento, visa o “(...) desenvolvimento da capacidade dos estudantes de compreender, utilizar e criar tecnologia de forma crítica, significativa e ética para ampliar e qualificar suas vivências e oportunidades acadêmicas, pessoais, sociais e profissionais.”(Inova,2019,p.11).

Com relação ao funcionamento e execução do componente, dado a realidade das escolas públicas brasileiras, que até o ano de 2019 em sua maioria eram poucas as que tinham computadores em boas condições, o documento diz que os recursos tecnológicos necessários para tal, serão oferecidos considerando as infraestruturas já existentes e constantemente melhorados por meio de investimentos voltados para esse fim.

Quanto às competências a serem desenvolvidas nesse componente temos:

“Pensamento computacional; Compreensão da cultura e do mundo digital; Capacidade de utilizar e produzir tecnologia com significado e ética em contextos acadêmicos, pessoais, sociais e profissionais Pensamento crítico e criatividade; Empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; Elaboração e gestão de projetos; Abertura a novas experiências.” (Inova, 2019, p.11)

A componente curricular “Eletivas” é dependente da componente “Projeto de Vida”, ou seja, depois do acolhimento do estudante e mapeamento de suas aspirações para o futuro é elaborado, junto ao corpo docente, o seu Projeto de Vida. As Eletivas vêm para dar corpo e suporte ao que foi elaborado no “Projeto de Vida”.

A partir do produto elaborado no Projeto de Vida, os professores devem desenvolver uma proposta de ementa para as suas respectivas Eletivas, as quais podem abarcar temas sugeridos pelo Programa como: “(...) empreendedorismo, ética e cidadania, olimpíadas de conhecimento, teatro, comunicação não violenta e mediação de conflitos, entre outras a serem definidos junto com a rede.” (Inova, 2019, p.25)

Interessante aqui salientar que estes eixos que orientam a elaboração das Eletivas são os mesmos eixos estruturantes que definem a elaboração dos itinerários formativos presente na Portaria MEC 1432/2018, quais sejam: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Cultural e Empreendedorismo.

As eletivas esboçadas pelos professores deverão ser validadas pelo corpo gestor e só assim vão para a etapa chamada de “Feirão das Eletivas”, onde os estudantes terão a possibilidade de refletir e discutir entre si e com a equipe escolar sobre as opções e

como essas impactam seu projeto de vida e por fim realizam a escolha de qual eletiva cursar.

Os principais objetivos estão em aprofundar, enriquecer e ampliar conceitos relacionados a uma área de conhecimento que tem interesse; adquirir competências necessárias para a vida no século XXI e potencializar o desenvolvimento dos projetos relacionados com o interesse dos estudantes e da comunidade na qual estão inseridos.

As competências a serem desenvolvidas são:

“Tomada de decisão no nível pessoal, acadêmico e social; Valorização do conhecimento e capacidade de aprender ao longo da vida; Pensamento crítico e criatividade; Autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; Empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; Elaboração e gestão de projetos; Abertura a novas experiências.” (Inova, 2019, p. 13)

No que tange as concepções pedagógicas, o Programa tem como referência a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. O documento segue salientando que as principais concepções pedagógicas também têm como referência “(...) práticas inovadoras já implementadas nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e do Escola de Tempo Integral (ETI) da rede, que apresentam evidências de impacto positivo na formação dos estudantes.”(Inova, 2019,p.4)

O objetivo é engajar o estudante nos processos de construção da sua autonomia, responsabilidade e fazer com que esse reflita sobre seus sonhos e possa elaborar e por em prática o seu projeto de vida:

“(...) propiciar experiências educativas que tenham sentido, atratividade e relevância para os adolescentes e jovens do século XXI, de forma a ampliar o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento, além de reduzir o abandono e a evasão escolar.” (Inova, 2019,p.5)

O documento apresenta outra seção do que chamam “Inovações pautadas por princípios”. Alguns dos argumentos são de que com o Programa Inova, *os estudantes estão no centro do processo de aprendizagem, o currículo está conectado a educação integral e ao século 21*. As escolas também garantem o aprendizado e o desenvolvimento das competências presentes na BNCC, quais sejam: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura

Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, Responsabilidade e Cidadania. (Inova, 2019, p.14)

Para além dessas questões, o trabalho está apoiado em *metodologias ativas* trazendo engajamento e interação dos estudantes com relação ao seu processo de aprendizagem; *protagonismo do estudante*; *presença pedagógica do educador*; *cultura do acolhimento* (onde as escolas e os educadores zelam por um ambiente acolhedor e por boas relações onde os estudantes se sintam motivados, acolhidos e seguros para aprender e se desenvolver); *intencionalidade*; *universalidade e excelência em gestão*.

Interessante ressaltar que o trabalho está pautado no princípio da intencionalidade, ou seja, um princípio básico da educação, uma vez que não há processo educativo sem intencionalidade, este é um pressuposto basilar não havendo novidade quanto a isto.

As mudanças visam atingir as metas para o IDEB⁹ que não são atingidas desde 2013. Nesse sentido, trazem alguns números, gráficos e planilhas mostrando que em 2018 os estudantes do Ensino Médio demonstraram conhecimento abaixo do básico em Matemática e apenas 29% demonstraram conhecimento adequado ou avançado em Língua Portuguesa.

Os gráficos trazem metas do IDEB a serem alcançadas tanto nos anos finais do EF quanto no EM até 2021. (Inova, 2019) O diagnóstico é feito por órgãos gerenciais do governo e calcado na lógica de que para melhorarmos a educação é necessário cada vez mais políticas de reformulação do currículo, mesmo quando essa tem se mostrado insuficientes e ineficazes.

Entretanto, este discurso não é descompromissado quando o objetivo é corroborar para o acirramento da política de apresentação de resultados, no sentido utilitarista, de que a escola não é boa o suficiente se não apresenta um produto que possa ser quantificado e validado por órgãos internacionais nas avaliações internas.

No fim do documento encontramos uma sessão “Esclarecendo dúvidas” com perguntas e respostas a cerca do funcionamento do Programa. Algumas delas repetem aquilo que já foi exposto no documento do Inova, como: a data de implementação do

⁹ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, este índice é calculado através do resultado da aplicação de algumas avaliações a nível nacional, como a Prova Brasil e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aplicado a cada dois anos. O IDEB tem como objetivo alcançar a metas de eficácia educacional, para se equiparar a média dos índices dos países desenvolvidos. Dados retirados de <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

mesmo, qual o motivo dessas mudanças, quais são as competências para o século XXI e o que será trabalhado no Projeto de Vida. Outras são novas e buscam aprofundar alguns assuntos que foram apenas citados anteriormente, tais como: o que diferencia as habilidades cognitivas e o que são as habilidades socioemocionais, o porquê e se é possível desenvolver essas habilidades socioemocionais na escola, etc.

Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio

Na sequência de termos contextualizado a criação e a conjuntura de aprovação da Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, analisamos agora alguns pontos centrais desta política educativa segundo as quatro categorias elencadas.

A presente lei é fundamental para estabelecer como funcionará o Novo Ensino Médio, mas ela será complementada, no ano seguinte à sua aprovação, pela Portaria nº1.432/2018 que determina especificamente quais serão os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. Esta Portaria encontra-se demonstrada na nossa tabela por entendermos que é importante conhecer quais referenciais foram estabelecidos e assim poder ver como são incorporados e como se desdobram no Programa Inova.

A Lei 13.415/2017 então estabelece que o currículo do Novo Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos os quais deverão ser organizados em diferentes arranjos curriculares, de acordo com o Art. 36º da referida lei: “ (...) I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional”.

Segundo o Art. 3º da Lei 13.415/2017, o currículo também deverá considerar uma formação integral do aluno orientada para a construção do seu projeto de vida e formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Relacionada à *pedagogia* e aos modos de trabalho com os estudantes, a novidade que a lei traz é sobre a possibilidade de contratação pelas redes de ensino de professores que tenham “notório saber”, nomeadamente:

“(...) profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades

educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenha atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.” (Art 6º, inciso IV da Lei 13.415/2017)

Se antes as redes de ensino só contratavam professores que tivessem formação em cursos de licenciaturas com ênfase específica em uma área do conhecimento (exemplos: Licenciatura em Matemática, História, Letras, etc), agora temos um agravante à formação do estudante que poderá não ter aulas com um profissional formado na área o que debilita ainda mais o ensino e consequentemente precariza e desvaloriza a formação e o trabalho docente.

Quanto à *avaliação*, a mesma seguirá o mesmo modelo de antes. O documento estabelece de maneira abrangente como esta se dará:

“A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, cada rede de ensino será responsável por organizar as metodologias, conteúdos e formas de avaliação por meio de atividades teóricas e práticas, provas, seminários, etc.” (Art. 3º inciso 6º da Lei 13.415/2017)

Quanto à *organização escolar*, temos uma modificação importantíssima que representa uma reorganização escolar e curricular. A carga horária total do Ensino Médio que anteriormente a esta lei totalizavam duas mil e quatrocentas horas, ou seja, divididas em três anos eram oitocentas horas de trabalho letivo anual, passa pela seguinte reformulação:

“A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (Art 1º da Lei 13.415/2017)

Temos então uma expansão da carga horária total do Ensino Médio de duas mil e quatrocentas horas para três mil horas. No seguimento do texto vimos que:

“A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.”
(Art 3º da Lei 13.415/2017)

De modo que, o complemento a essas mil e oitocentas horas que não podem ser excedidas pela BNCC, são justamente os itinerários formativos, que ganharão mil e duzentas horas reservadas para este componente.

A oferta dos itinerários formativos será definida pelas escolas e redes de ensino. Os sistemas de ensino só são obrigados a oferecer duas propostas de itinerários formativos, o que limita a escolha do percurso curricular do estudante.

Os sistemas de ensino poderão organizar o ensino médio em módulos e adotar sistema de créditos ou disciplinas com finalidade específica caso a escola não ofereça as condições necessárias para a formação. O sistema de aproveitamento de créditos caso a escola não ofereça as condições necessárias para a formação (professores, disciplinas, etc.), pode ser feito por:

“I) demonstração prática; II) experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III) atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV) cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V) estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI) educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias” (Art 4º, inciso 11 da Lei 13.415/2017)

O argumento aqui é o da possibilidade de escolha por parte dos estudantes de um currículo que dê ênfase a uma formação mais voltada para o conhecimento científico e até mesmo que abra portas para o mundo acadêmico ou de uma formação mais técnica e profissional que possibilite uma rápida inserção no mercado de trabalho.

BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na Educação Básica. O documento analisado é a última versão publicada em 2018, aprovada pelo

CNE em 2017¹⁰, mas os debates sobre a criação de uma base que unificaria o currículo a nível federal já acontecem desde 2014. O documento tem ao todo seiscentas páginas, divididas em normativas por todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O objeto de nossa análise é a BNCC para o Ensino Médio, a qual fundamenta as alterações do *currículo*:

“Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” (BNCC, 2018, p. 470)

Mas quais são as novidades que o documento trás para o currículo do EM? Anteriormente o currículo era dividido em 12 disciplinas obrigatórias nos três anos do E.M, sendo: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Matemática, Física, Química, Biologia e Educação Física. Estas disciplinas compunham a formação geral básica dos três anos do EM, totalizando 2.400 horas letivas. Com a BNCC há agora uma reestruturação curricular que também impacta a *organização escolar*, a qual o documento prevê que:

“Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa, o que constitui a formação geral básica, nos termos do Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018.” (BNCC, 2018, p.478)

¹⁰ Resolução CNE/CP Nº2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 – “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.”

As 12 disciplinas do currículo que compõe a formação geral básica continuam a existir, mas agora passam a estar condensadas aos chamados “itinerários formativos” previstos também na Reforma do EM:

“Os **itinerários formativos** – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo **itinerários integrados**, nos seguintes termos das DCNEM/2018.” (BNCC, 2018, p.479)

O documento vai especificar quais são as características de cada um dos itinerários integrados compostos por I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e suas tecnologias; e V) formação técnica e profissional.

Apenas parte da grade será igual para todos (1200h para cumprimento da BNCC), depois o estudante optará por um dos itinerários formativos específicos.

Quanto à *pedagogia* e a *avaliação*, o documento dá ênfase ao “foco no desenvolvimento de competências”. O mesmo documento não tem como objetivo estabelecer de que modo acontecerá a avaliação escolar, mas aponta como o desenvolvimento de competências tem orientado as avaliações externas:

“Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)”. (BNCC, 2018, p.13)

Como o próprio texto salienta, não é de hoje que o conceito de competência aparece no currículo e no cotidiano das escolas, sobretudo com influência direta através de programas de avaliação da educação:

“Durante os anos 1990, os boletins trimestrais e as cadernetas escolares introduzem a “lógica competência” nos julgamentos e veredictos escolares. Mais amplamente, os programas de avaliação trazidos pela OCDE apelam para essa noção de competências sociais na “vida real”, a partir das quais os governos são convidados a julgar e a corrigir os sistemas educativos.” (Laval, 2004, p.62)

O sociólogo francês Christian Laval nos elucida sobre essa questão ao constatar que os órgãos de regulação da educação internacionais ditam os caminhos pelos quais a educação deve passar no século XXI. Segundo o autor, há uma substituição da palavra “conhecimento” por “competência” e não despretensiosamente:

“A competência, como lembram Françoise Ropé e Lucie Tanguy, designa um conhecimento inseparável da ação, ligado a um *savoir-faire* que depende de um saber prático ou de uma faculdade mais geral, o que o inglês designa pelo termo “agency”. Dessa maneira, designa-se capacidade de realizar uma tarefa com ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.” (Laval, 2004, p.55)

O autor argumenta que no campo econômico e profissional a noção de qualificação é substituída por uma noção de competência, esta ligada a uma sociedade salarial, à garantias e direitos. Dessa forma, o sistema educativo era até então o avaliador legítimo e quem reconhecia coletivamente a qualificação e a formalizava. A partir do esfacelamento dessa lógica, as relações salariais coletivas e institucionais modificam-se e há uma maior individualização das relações sociais, de modo que:

“(…) A competência não é validada por um título permitindo fazer valer de modo estável seu valor, ela justifica, antes de tudo, uma avaliação permanente

no quadro de uma relação não igualitária entre o empregador e o assalariado.”
(Laval,2004,p.57)

A competência passa a ser característica individual, uma qualidade pessoal reconhecida naquele momento, não tem direito e não tem história coletiva e esta associada às diversas características de adaptação e flexibilidade.

III.2 Reformadores empresariais e as agências internacionais: Os atores envolvidos no processo de redação e implantação das políticas educativas no Brasil.

Como já colocado anteriormente, há certo discurso que circula no ideário brasileiro há algumas décadas que é o da “baixa qualidade” da educação aliada à uma crise do Ensino Médio. Este discurso propaga a necessidade de uma readequação da escola às demandas contemporâneas. De nenhum modo negamos a necessidade de repensar o Ensino Médio, sua proposta curricular e organização escolar de modo democrático e com ampla participação pública. A questão colocada é que entidades, grupos ou indivíduos ditam o que é ensinado e decidem como deve ser reestruturado o EM? Quais são os seus interesses?

Sabemos que a noção de qualidade nem sempre tem o mesmo sentido para todos, sendo este um conceito histórico e socialmente construído passível de negociações. Mas dito isto, quem são os atores que tem tido protagonismo e influência no debate sobre qualidade da educação e na definição das políticas públicas educativas no Brasil nos últimos anos? Qual é o papel das agências internacionais como a OCDE nesse processo? No caso, estamos falando relativamente à Reforma do Ensino Médio, à BNCC e ao Programa Inova Educação no Estado de São Paulo.

Tomemos como exemplo a nova BNCC aprovada em 2017. A construção de uma base nacional que padronizasse e unificasse o currículo nacional já estava prevista na Constituição de 1988, na LDB em 1996 e nas diretrizes curriculares nacionais como uma proposta de unificação do currículo nacional, mas de fato nunca havia sido materializada. Essa necessidade também é reforçada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, mas é só a partir de 2016 que os debates sobre a sua construção ficarão mais evidentes.

Tarlau e Moeller (2020) chamam a atenção para a velocidade de inserção e propagação desse debate dentre os mais diversos setores educacionais, uma vez que essa não era uma discussão pautada desde 2014. Segundo as autoras, a principal razão da BNCC ser transformada em política pública foi pelo empenho e articulações de diversos atores educacionais realizados pela Fundação Lemman, fundação pública privada criada pelo brasileiro bilionário Jorge Paulo Lemman em 2002. Alguns atores que estavam envolvidos nesse processo são o grupo *Todos pela Educação (TPE)* e o *Movimento pela Base Comum*, criado em 2013 através da organização e aplicação de recursos da Fundação Lemman:

“Essa fundação era patrocinadora do TPE, mas, como demonstrará nossa análise, também 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.” (Tarlau e Moeller, 2020, p.3)

O Movimento pela Base foi criado com o auxílio da Fundação Lemman para dinamizar as ações pela aprovação da base, tirar o foco central da Fundação e ao mesmo tempo apresentar-se como um movimento social, transparecendo assumir o papel daquele que reivindica mudanças educacionais por um “bem comum” da sociedade.

“A equipe da fundação recebeu, por exemplo, cópias da terceira versão da BNCC antes de sua publicação e enviou essas cópias a especialistas de universidades brasileiras (ou a especialistas brasileiros em universidades estrangeiras) para análise crítica, desempenhando novamente o papel de “apoio” ao ministério. O fato de que uma fundação privada teve acesso a um documento governamental, antes de quaisquer outras organizações da chamada sociedade civil, confirma a extensão da presença e do poder da Fundação Lemann dentro do Estado brasileiro.” (Tarlau e Mauller, 2020, p.39)

As autoras indicam quatro categorias importantes para compreender o papel da Fundação na formulação e aprovação da nova base no governo, quais sejam: recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais. (Tarlau e Moeller, 2020, p.23)

Nesse sentido, a partir dos recursos materiais a Fundação financiou reuniões pagando passagens aéreas e almoços de modo que representantes do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) pudessem participar de eventos nacionais. A

Fundação também apostou na produção de conhecimento, ou seja, provia os funcionários do governo com informações relevantes, oferecia seminários com especialistas internacionais para falar sobre seu conhecimento na formulação de padrões curriculares comuns de seus países, etc. Com uma boa articulação e poder de mídia convidou e treinou vários jornalistas para abordarem temas educacionais e apresentar a proposta da BNCC de maneira positiva e através de redes formais e informais investiram na divulgação e apresentação da BNCC, tornando o debate rizomático, chegando às secretarias estaduais e municipais de todo o Brasil. Segundo as autoras:

“Sugerimos que este é o pináculo do consenso “por filantropia”: por meio da mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais, convencer funcionários públicos suficientes a liderar uma iniciativa de política pública. Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um “senso comum” educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, ideológico.” (Tarlau e Mauller, 2020, p.29)

As mesmas estratégias utilizadas pelo Movimento pela Base (MpB) que propiciou a aprovação da BNCC, parecem refletir na Reforma do Ensino Médio e na construção do Programa Inova Educação.

O Programa Inova Educação é derivado das PEIS – Programa de Escolas de Tempo Integral, o qual nasce em 2012 em São Paulo, decorrente do Programa Educação Compromisso de São Paulo estruturado pela SEDUC e instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.

O documento oficial que norteia as PEIs foi elaborado pela mesma SEDUC sob a gestão de Geraldo Alckmin e contou com o apoio técnico do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)¹¹. (Goulart&Alencar, 2021)

O Programa de Ensino Integral nasce em 2012 em São Paulo, decorrente do Programa Educação Compromisso de São Paulo estruturado pela SEDUC e instituído

¹¹ O ICE é um instituto criado em Pernambuco em 2000 com o objetivo de ajudar o jovem a construir o seu Projeto de Vida. Entre os chamados “Parceiros da Educação” do ICE, estão o Instituto Natura, o Itaú, a empresa Jeep, a Fiat, e EMS, a maior farmacêutica brasileira. (Referenciar site <https://icebrasil.org.br/>)

pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos pilares desse Programa foi lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais “atrativo” na carreira do magistério. Com intuito de difundir, na rede de Ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais, foram várias e significativas iniciativas ao longo dos últimos anos.

Uma de suas principais justificativa é que aumentando o tempo escolar dos estudantes, ou seja, numa escola de tempo inteiro, isso se traduziria a uma educação integral no sentido mais alargado do termo, uma educação que pudesse despertar e desenvolver as diversas potencialidades do ser humano. São essas experiências de escola de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo que serão base para o Programa Inova.

O Programa Inova é implementado em caráter experimental em 2019 em 24 escolas da capital e da região metropolitana de São Paulo (Goulart & Alencar ,2021), sua implementação fica por responsabilidade do Instituto Ayrton Senna (IAS)¹² e representa uma mudança no currículo paulista a partir do ano de 2019, o qual alterará a organização do tempo escolar, com o acréscimo no currículo de mais cinco aulas semanais, quais sejam: Projeto de Vida, Eletivas (disciplinas como Empreendedorismo, Educação Financeira, Economia Criativa, etc) e Tecnologias (que englobam temas como Mídias Digitais, Cidadania Digital, etc). Segundo os autores:

“No entanto, a parceria cujo produto é o Programa Inova Educação teve início com o Acordo de Cooperação entre a Seduc e o IAS (SÃO PAULO, 2018), em 5 de abril de 2018 com validade até 31 de dezembro de 2020, voltado para a pactuação de um instrumento que construísse “uma política de educação integral na rede pública estadual paulista” (SÃO PAULO, 2018, p. 13). Neste instrumento legal, cada parceiro assume os custos de suas ações, sem transferência de valores monetários entre ambos.” (Goulart&Alencar ,2021, p.339)

A cooperação entre a Seduc e o Instituto Ayrton Senna é de suma importância, uma vez que:

¹² Segundo o próprio site do Instituto: “O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos comprometida com a educação integral. Movidos pelo sonho de impulsionar o potencial de todos os estudantes, produzimos conhecimento com base em evidências, formando gestores públicos e educadores e criamos componentes de políticas educacionais inovadores” – Retirado do site institutoayrtonsenna.org.br em 13/05/2023.

“Os eixos da parceria são as ações voltadas à construção de uma visão comum sobre Educação Integral, baseada nas “competências para o século XXI”, de uma matriz de referência, de estratégias de organização do currículo, formação, acompanhamento, avaliação e à implementação por meio do projeto piloto e à institucionalização, com a expansão do modelo para toda a rede. Assim, o acordo de cooperação visava: a) construir um plano piloto de educação integral no tempo parcial para anos finais do EF como preparação para o novo ensino médio, resultante da Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017a), conhecida como Reforma do Ensino Médio; b) rever o Currículo Paulista (CP) de acordo com a BNCC e c) assessorar a Seduc na implantação de políticas voltadas a esses objetivos em diversas escalas (da secretaria à escola) com a participação do IAS no Comitê de Políticas Educacionais (CPE) da Seduc, cuja principal atribuição é acompanhar e opinar sobre as diretrizes da Seduc e tem a composição definida por resolução do secretário da educação.” (Goulart & Alencar, 2021. P.339)

Outro fator importante é que o Programa INOVA foi implementado no Estado de São Paulo antes da efetiva implementação da Reforma do Ensino Médio, a qual é aprovada em 2017, mas apenas será efetiva em 2020, o que demonstra o seu caráter experimental no referido estado.

A Lei da Reforma do Ensino Médio é aprovada em 2017, mas tem sua implementação subordinada a aprovação da BNCC. A partir daí os sistemas de ensino tem que se adequar nos anos subsequentes, como presente no artigo 12 da Lei 13.415/2017:

“Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação 19/04/2023, da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.”

O processo de implementação se inicia então em 2020, mas o Programa Inova Educação já está presente na rede de ensino paulista em 2019.

Em dezembro do mesmo ano, acontece o evento *Movimento Inova* no auditório da EFAPE com o intuito de apresentar o conteúdo dos três novos componentes curriculares do Programa. O evento é composto pela SEDUC-SP e por um grupo selecionado de palestrantes do setor privado. No ano seguinte, em 2020, um novo

encontro intitulado “Dia D” do Movimento Inova e em seguida um curso de formação das equipas das escolas com ênfase em tecnologia e mídias, uma vez que as aulas presenciais foram interrompidas pela pandemia COVID-19. (Goulart&Alencar, 2021)

Dentre os referidos agentes privados estavam instituições com importante influência nas políticas educacionais do país, configurando um arranjo de formuladores da nova política curricular da rede estadual que mantém a participação de agentes privados em atuação pari passu com o Governo do Estado, como sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Instituições privadas e estatais e representantes no Movimento Inova, 2019 e 2020

INSTITUIÇÃO	REPRESENTANTE	
	2019	2020
Governo do Estado/Seduc	Rossieli Soares, Haroldo Rocha, Sidnei Fenolio, Débora Garofalo, Caetano Siqueira	João Doria, Rossieli Soares, Caetano Siqueira, Marcos Citem, Equipe COPED (Alexandre, André Ricardo, Flavio, Leandro, Ana Laura, Marilanda, Marcelo19)
Amplifica	-	Carla Arena, Samara Brito
Boeing Brasil Serviços Técnicos Aeronáuticos Ltda.	-	Glauca Balvedi
Faz Educação/Apple	-	Luis Namura, Ton Ferreira
Fundação Getúlio Vargas	-	Claudia Costin
Fundação Telefônica	Dulce Angela, Fabrizio Neias, Luiza Dualde, Marcelo Mano, Mônica Mandaji, Vanessa Reis	Beatriz Torres, Dulce Angela, Isabel Cristina Gonzaga, José Diego de Melo, Leonardo Villacorta, Luciana Scuarcialupi, Mariana Clini, Karen Kanaa, Ana Luiza Araujo, Davi Moreira
Instituto Inspirare; Ashoka Empreendedores Sociais	Anna Penido	-
Instituto Ayrton Senna	Viviane Senna, José Moran, Helton Lima	Emilio Munaro, Bruna Waitman, Edna Borges
Instituto Educadigital/Unesco	-	Bruna Nunes
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Thereza Paes Barreto	-
Instituto PROA	Naiara Martins, Alini del Magro	-
Instituto Reúna; Instituto Mathema	Kátia Smole	-
Instituto Singularidades; Triade Educacional	Lilian Bacich	Leandro Holanda
Microsoft	Gislaine Munhoz	Fernando Henrique Puertas Gonçalves
Mundo Maker	Giovanna Paludetti, Guilherme Souza, Kaio Barbosa, Nelson Labela, Nelson de Oliveira Labela, Adabergio Zacarias da Silva, Patrícia Brandão, Fabio	-

	Zsigmond	
Palavra Aberta	Daniela Machado, Patricia Blanco, Saula Ramos	Patricia Blanco, Daniela Machado, Mariana Mandelli, Saula Ramos, Mariana Ochs
Prefeitura Municipal de São Paulo	-	Carlos Lima
Qualcomm e Grupo +Unidos	-	José Palazzi, Marco Soares, Milena Vasconcelos
Quebrando o Tabu	Luiz Guilherme Prado	-
Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC)	Veronica Gomes	Gislaine Batista Munhoz, Paula Carolei, Thaís Eastwood, Eduardo Bento, Leo Burd, Veronica
Universidade Federal de São Paulo	Paula Carolei	-

Fonte: Elaborada pelos autores (Goulart & Alencar, 2021)

Há uma certa atitude proativa desse setor presentes nos espaços legislativos e executivos de municípios, estados e até mesmo a âmbito federal geralmente contando com o aparato do Estado que partilha suas propostas e implementa-as. (Krawczyk, 2014) Essas propostas aplicam modelos de gestão empresarial à organização escolar tendo como objetivo a melhoria das avaliações institucionais.

“Tal lógica promove a circulação de um conjunto de propostas que, muitas vezes, influenciam as ações políticas; quando não, servem para legitimar decisões já tomadas. Abre espaço também para que institutos e fundações empresariais, em associação com ONGs e empresas de consultoria, passem a buscar evidências empíricas nacionais e internacionais e implementar projetos pilotos, formando-se, assim, uma espécie de “banco de ideias e de experiências” viáveis para reprodução em larga escala, passíveis de se tornarem políticas públicas.” (Krawczyk, 2014, p.25)

A atuação dos organismos privados reflete-se na construção do Programa Inova Educação apresentando diagnósticos sobre o Ensino Médio, por vezes reforçando narrativas já vistas na Reforma do Ensino Médio de que é necessário melhorar os índices de avaliação em larga escala, de que os estudantes não tem liberdade de escolha, que os conteúdos curriculares são extensos e enfadonhos devido a uma escola que se apresenta como ultrapassada e desatualizada.

Em pesquisa realizada pelas autoras (Adrião e Dominiciano, 2018) que visa investigar a relação entre educação pública e as corporações em uma década (2004-2014) de investimentos no Brasil, duas fundações (já citadas anteriormente) ligadas ao

mundo corporativo que possuem relações privilegiadas com os governos são elencadas como exemplos.

O primeiro é o Instituto Ayrton Senna – IAS, que atua em parceria com estados e municípios. O instituto utiliza recursos públicos para implantar “tecnologias educacionais”. Em 2014, o IAS solicitou à Agência de Regulação e Financiamento do Ensino Superior no Brasil (CAPES), uma autarquia governamental, a abertura de um edital (nº44/2014) para financiar pesquisas sobre a medição de “habilidades socioemocionais”, recebendo subsídio público de cerca de US\$242 mil para tal.

No segundo exemplo, a Fundação Lemman é destacada. Seu fundador, Jorge Paulo Lemman, também é um dos principais investidores do Grupo Eleva Educação, uma holding educacional estabelecida em 2013. O Grupo Eleva Educação atua tanto na prestação de serviços de educação privada, através de escolas de sua propriedade, quanto no desenvolvimento de um sistema de ensino privado adotado por cerca de 80 escolas. Parte dos recursos para fundar essa holding foi proveniente do Gera, uma empresa de investimento de risco pertencente ao mesmo grupo, focada em empreendimentos educacionais. Essa interconexão entre a Fundação Lemann, o Grupo Eleva Educação e investimentos no setor educacional ressalta uma relação significativa entre entidade educacionais privadas e interesses comerciais.

“A lógica do “Grupo Lemann”, é a versão brasileira das chamadas *venture philanthropic entities*, modelo de investimento estimulado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem acelerado a transformação dos sistemas públicos de ensino em mercados. Trata-se de fundações ou organizações similares a estas, vinculadas ao setor empresarial, que oferecem seus préstimos a diferentes governos, como parte de suas estratégias para ampliação e o desenvolvimento de novos produtos e serviços os quais, por sua vez, alavancarão empresas emergentes (ADRIÃO, 2015; 2017a). Tais setores investem na educação para crianças pobres ou minorias, financiam programas e redes públicas, utilizam a linguagem e a lógica do mercado e esperam retornos agressivos para seus investimentos.” (Adrião e Dominiciano, 2018, p.6)

No cenário global, a partir de 2012, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) estabeleceu uma rede global conectada ao seu Centro de Desenvolvimento. Essa rede é composta por um pequeno grupo de fundações com o propósito de promover inovações criadas por filantropos empresariais, visando a oferecer alternativas diante da redução dos recursos públicos destinados ao setor social.

Paralelamente a essa abordagem de filantropia de risco (venture philanthropy), uma tendência mundial que foi observada é o aumento da participação de grandes grupos privados como fornecedores de recursos curriculares para redes públicas de ensino. Inicialmente o principal produto comercializado nesse contexto foi denominado de Sistemas Privados de Ensino (SPE), que consiste em um conjunto de recursos curriculares, processos de gestão e avaliação educacional, adaptados de acordo com o orçamento do governo contratante. (Adrião e Dominiciano, 2018)

No final da década, essa oferta evoluiu para incluir plataformas digitais que proporcionam acesso a dados e conteúdos digitais. Essas plataformas frequentemente desenvolvidas por startups financiadas pela filantropia de risco. Essa mudança reflete a maneira pela qual as abordagens educacionais privadas estão se adaptando e aproveitando o potencial das tecnologias digitais para expandir sua influência e alcance.

Não obstante, o Programa Inova Educação parece estar em sintonia com as propostas de mudanças curriculares advogadas pela OCDE. Estas propostas têm como objetivo principal dar maior destaque ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais e acabam preterindo o conhecimento científico.

Em São Paulo, esse enfoque está sendo implementado em colaboração com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que já vem conduzindo estudos nessa direção. A parceria entre o governo estadual e o Instituto Ayrton Senna sugere uma abordagem que busca integrar a visão da OCDE sobre habilidades socioemocionais ao contexto educacional brasileiro, a fim de preparar os alunos para as “demandas do século XXI”.

A OCDE intervém na educação desde a década de 1950. Num primeiro momento, era responsável por desenvolver instrumentos de apoio ao planejamento educacional, posteriormente passa a monitorar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos e atualmente como aponta o autor:

“O que parece estar hoje em causa é o governo da educação como factor gerador de vantagens na competição global e a capacidade dos sistemas educativos produzirem uma força de trabalho “flexível”, capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho.” (Carvalho, 2009, p. 1015)

A OCDE se coloca de maneira diferente de outros órgãos como o FMI e o Banco Mundial por não se valer de instrumentos financeiros e nem legais, ou seja, a organização age sobretudo através da chamada *soft policy*, na “construção de

consensos” e da “pressão pelos pares”, governando sob a égide da criação de espaços “competitivo- cooperativo mundiais” (Carvalho,2009).

Na realidade, o que encontramos como consequência da aplicação desse tipo de gerenciamento da educação por órgãos como a OCDE, são formulações de políticas educativas pensadas verticalmente, que acabam por deslegitimar os saberes, conhecimentos e especificidades da prática educativa de um determinado país ou região, desprezando, a participação de docentes, pais e toda a comunidade escolar de maneira orgânica para a discussão dos rumos e problemas da escola.

Os atores da sociedade civil que mais tem protagonismo nesse processo são sobretudo grupos empresariais organizados que se fazem presentes na educação pública brasileira através das chamadas parcerias público-privadas, financiando pesquisas e construindo estratégias de consensualização para sua aprovação. Intitulados por muitos pesquisadores como reformadores empresariais da educação, estes são parte integrante do processo que vai desde a idealização de um novo currículo comum nacional até a sua materialização enquanto política pública no campo educacional. Alinhados com as políticas e recomendações de agências internacionais como a OCDE, estes grupos conseguem pautar o debate e ditar os rumos da escola pública impondo suas concepções e seu projeto não só de educação, mas sobretudo de sociedade.

O neoliberalismo no Brasil, desde os anos 1990, impactou a educação pública através de desregulamentação, focalização e privatização. Na última década, o foco mudou para a formação dos desempregados, usando um currículo que transforma o indivíduo em empreendedor de si mesmo, combinando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais com estratégias de gestão de si. Isso envolve técnicas de governação, enfatizando habilidade como eficácia comunicacional, autodesenvolvimento como capital, e a ideia de que características pessoais (as chamadas competências) como autoestima, criatividade, empenho, perseverança e adaptação são recursos inovadores para uma espécie de “sobrevivência no século XXI”.

Observando como essas leis estão articuladas com os desdobramentos políticos nacionais mais amplos no intervalo de tempo em que essas medidas são aprovadas, Favacho (2020) contribui com o debate ao colocar que:

“A reforma do Ensino Médio articula-se com uma agenda de reformas liberais, que começa com o Ponte para o Futuro durante o governo Temer e se estende até o governo Bolsonaro, intensificada pela Emenda Constitucional 95, que

congela os gastos nas áreas sociais por 20 anos, a reforma trabalhista (e seu vínculo direto com a legalização do trabalho precário) e a reforma da previdência, de caráter ultra liberal.” (Favacho,2020, p.87)

O argumento da autora é de que há uma correlação entre essas diversas leis, seus conteúdos e elementos processuais que nos possibilitam entender por exemplo qual o papel da Reforma do Ensino Médio na formação de um novo sujeito e qual o mandato da educação desse sistema educativo que não está descolado da realidade internacional.

III. 3 - Do geral ao particular: O Programa Inova no contexto das políticas educativas nacionais e internacionais.

Neste trabalho nosso esforço foi direcionado a compreender e analisar o Programa Inova Educação elaborado pela SEDUC em parceria com o IAS no Estado de São Paulo. De maneira que também se fez pertinente à investigação, entender como se articulam as três políticas educativas que reestruturam o Ensino Médio brasileiro na última década, quais sejam: a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e o Programa Inova Educação. Bem como quais são os objetivos de sua implementação, o que é expectável da formação desse sujeito e como essas políticas se inserem num quadro mais alargado das políticas no campo da educação a âmbito global.

Para tal, é necessário localizar o debate no seu tempo e espaço. É sabido que a política educativa está circunscrita a um determinado contexto histórico e a totalidade social, havendo a necessidade de entender sua origem, movimento e contradições. (Mainardes&Alferes,2014)

Dale (2010) ao revisitar seu próprio trabalho materializado no livro “The State and education policy”, vai à procura de verificar se os argumentos e análises que fez a respeito da relação da globalização com o Estado, e da globalização com a sociologia da educação ainda são válidos. Um dos seus objetivos é compreender se a globalização representa uma “continuidade”, se é visto como “algo novo” ou se existe uma “ruptura” com o que veio anteriormente.

O autor elenca o que considera dois problemas nessa relação. O primeiro tem a ver com o fato de que as abordagens adotadas na maioria das vezes pela sociologia da educação enxergam a globalização como “continuidade” no sistema educativo, por vezes ignorando o fato, ao realizar a análise, da possibilidade de “ruptura” nessa relação. Já a segunda questão é justamente ver a globalização tendo um papel de

influência direta e hierarquizada, “de cima para baixo”, com um protagonismo quase incontestável. (Dale,2010)

O impasse desta questão implica numa limitação para enxergar outras perspectivas dentro de uma totalidade social que podem ter destaque nesta relação:

“Além disso, os próprios Estados (pelo menos os ocidentais), longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com os outros agentes da globalização (especialmente outros Estados, com os quais celebram acordos que a impulsionam).” (Dale, 2010, p.1102)

Como já abordado anteriormente, esta totalidade social é abrangente do Estado e sua relação com o sistema capitalista, a qual Dale&Ozga (2001) elencam três principais problemas derivados desta, quais sejam: a necessidade do Estado dar suporte ao processo de acumulação de capital; do mesmo garantir o contexto basilar para a sua contínua expansão e a necessidade de tornar o modo de produção capitalista legítimo.

Neste trabalho, escolhemos olhar para o Programa Inova Educação e consideramos que a pesquisa nos possibilitou uma compreensão inicial de que o documento é apenas um fragmento de todo um processo político para o sistema educativo que se encontra articulado.

Retomando Dale&Ozga (1991), utilizamos as categorias de *fonte*, *âmbito*, *padrão* e *mandato* para nos guiar no olhar sob o objeto, acompanhados pelo questionamento principal que era compreender qual era a nova proposta de formação deste sujeito trazida pelas políticas em questão.

Sabemos que a *fonte* da política educativa pode vir então da sociedade civil, da economia ou do Estado de maneira heterogênea e diversa. Sabemos que a *fonte* não é sempre a mesma e nem é sempre dominante, para compreender sua origem é necessário uma análise do equilíbrio de forças em relação à forma específica e à intensidade tomada pelos três problemas centrais na agenda dos sistemas educativos. Segundo a nossa análise, podemos dizer que a *fonte* neste caso é proveniente da economia, determiná-la implicou a compreensão da situação internacional pautada na lógica gerencial e reguladora das agências internacionais, da política nacional brasileira a qual estava passando por processos de instabilidade e mudança também reorientados pela

lógica de mercado e da política da educação, a qual foi reestruturada a âmbito federal e estadual durante o período pontuado.

O *âmbito* relaciona-se com aquilo que é proposto e esperado, desejado e possível de alcançar por um sistema educativo ou partes dele como as políticas analisadas. O *padrão* então aponta que a política educativa necessariamente assume e afeta os processos e práticas educativas que já são correntes, sendo que o que lhe dá conteúdo para essa compreensão são: *o currículo, a pedagogia, a avaliação e a organização escolar*.

A formulação e a implementação destas políticas em específico está vinculada a uma agenda globalmente estruturada para a educação, a qual influencia e é influenciada por três escalas de ação: a supranacional, a nacional e a subnacional. Dale (2010) considera estas três escalas de governança, circunscritas a um sistema mais completo que é a governança educacional multiescalar¹³.

Na nossa leitura, a esfera supranacional compreende o papel desempenhado pelas agências internacionais OCDE e o Banco Mundial em regular e elaborar diretrizes e normas para a educação no século XXI; a esfera nacional compreende não apenas o papel desempenhado pelo Estado na garantia e oferta da educação e elaboração de políticas, mas também todos os atores sociais (públicos e privados) que tem participação neste campo de disputa de projetos que é a política educativa. Em âmbito subnacional encontramos o desdobramento das políticas educativas dentro do Estado-Nação, ou seja, no caso brasileiro, representaria o desenvolver dessas políticas nos mais diversos Estados da federação. Este Estado- Nação:

“(...) Não é mais apenas um Estado nacional, nem um Estado executivo eficiente, mas continua sendo o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham (como vimos em muitos casos de fracassos de parcerias público-privado, por exemplo).” (Dale, 2010, p.1106)

Ao traçar um histórico de surgimento destas políticas, vimos também quais grupos de interesses estavam envolvidos na sua formulação e implementação. A proposta de um currículo padronizado em escala nacional já vinha sendo discutido há

¹³ Neste sistema também se insere as atividades de governança pautadas pelas instituições de coordenação como o Estado, o Mercado, a Comunidade e o “Lar”, todos estes que exercem atividades de governança ligadas ao financiamento, propriedade, fornecimento e regulação. (Dale, 2010)

algum tempo, mas ganha corpo e toma forma a partir de 2016 muito impulsionado pela articulação dos grupos empresariais já mencionados como a *Fundação Lemman* e o grupo *Todos pela Educação (TPE)*.

Já a Reforma do Ensino Médio é aprovada como medida provisória em 2016 e transformada em lei em 2017, num contexto de extrema instabilidade e crise política no Brasil sob o governo Temer. Junto dela, já vinha sendo discutidas outras reformas a que muitos chamaram de “pacote de maldades”: da Reforma Trabalhista aprovada em 2017, acompanhada da Reforma da Previdência a qual é aprovada em 2019, as quais vieram precarizar as condições de trabalho e cortar direitos históricos conquistados pelos trabalhadores.

Existem dois principais projetos hoje em disputa na educação pública brasileira como um todo, e os dois expressam conjuntamente os interesses de grupos empresariais, tais como Fundação Lemman e o Instituto Ayrton Senna, sendo os principais. O primeiro projeto incide sob a disputa pela verba pública reservada para educação e o segundo, expressa o embate sob a necessidade da formação de um sujeito adaptado à lógica do mercado neoliberal. (Goulart&Alencar,2021)

No caso específico do Estado de São Paulo, de forma complementar e para situar o debate em seu contexto histórico, existem três aspectos importantes que acompanham as quase três décadas de governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileiro) e que denotam o aprofundamento do avanço neoliberal no Estado de São Paulo na gestão das políticas públicas para a educação. Esse processo decorre da racionalização de recursos, das parcerias com o setor privado para elaboração e implementação de projetos e programas educacionais, e da gestão com foco em resultados.

“O perdurar do PSDB no governo do estado de São Paulo, desde 1995, aponta a hegemonia de um projeto político que se adapta à medida que um mesmo partido se mantém encabeçando uma série de contrarreformas alinhadas ao desmonte dos direitos, dentre eles o direito à educação, promovendo um verdadeiro laboratório neoliberal nas escolas públicas da rede estadual paulista.” (Goulart&Alencar,2021, p.346)

Um projeto orquestrado que denota o alinhamento dos governos a uma lógica neoliberal, de forma que primeiramente os Estados diminuem drasticamente os investimentos no setor público educacional e concomitantemente a isso, assistimos uma

drenagem de recursos públicos para empresas e institutos privados que são pagos para elaborar projetos e programas para as escolas, como o exemplo do Inova Educação.

Exemplo palpável deste tipo de política gerencial da educação, é a participação política do secretário de educação paulista (2019-2022) Rossieli Soares da Silva na aprovação da BNCC, muito pautada numa lógica de gestão:

“Em nível federal, na gestão Temer (PMDB), foi ministro da educação e diretor titular da Secretaria de Educação Básica do governo federal, além de conselheiro na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) com papel central na aprovação da BNCC e na formulação da REM, o que pode caracterizar uma expressão dos grupos de intelectuais em movimento acerca dessas medidas para a rede estadual paulista. Entre 2012-2016, Rossieli Soares foi secretário da educação estadual e presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e, entre 2015-2016, foi vice-presidente do Consed.” (Goulart & Alencar, 2021, p. 346)

Nesse sentido, o Estado de São Paulo se apresenta como grande laboratório de políticas educativas. Podemos ver que o foi experimentado lá a partir da implementação do Programa Inova em 2019, aparece na Portaria 1.432 de dezembro de 2018 no conteúdo das diretrizes para elaboração dos itinerários para o EM, ou seja, temos aqui o conteúdo do que será o Novo Ensino Médio brasileiro a partir da aprovação da Lei da Reforma do EM.

Krawczyk (2005) ao analisar as políticas de regulação e mercantilização da educação e seus desdobramentos para uma nova cidadania, traz um apontamento necessário para situarmos o debate na época contemporânea. A autora argumenta que a cidadania moderna forja um sujeito de direito que por consequência será mantido pelo Estado, o responsável pela garantia desses direitos:

“No entanto, no momento em que as funções do Estado se restringem à regulação do mercado – transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-las enquanto iniciativa privada –, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito.” (Krawczyk, 2005, p.800)

Entretanto, a questão da igualdade cidadã hoje transcende a possibilidade de acesso a estes direitos por parte dos sujeitos, mas de que maneira se dará sua própria formação ao longo da vida. Se tratando de educação, o que antes víamos como um movimento do neoliberalismo de diminuição do Estado e privatização da educação hoje se transfigura e se aprofunda de outras formas.

As políticas educativas aqui analisadas trazem pistas importantes sobre como se dará essa formação ou, de outra forma, que mandato está a ser construído para o sistema educativo brasileiro. Estas políticas propõem uma escola inovadora, jovem e voltada para a formação do indivíduo apto a viver numa nova sociedade que surge no século XXI. Todas elas reforçam o protagonismo juvenil e tem como novidade a promessa de escolher seu caminho ao construir o seu currículo e pensar o seu projeto de vida. Também apresentam a possibilidade da escolha entre uma formação técnica e profissional ou uma mais voltada para o desenvolvimento científico com viés acadêmico.

O argumento da possibilidade de escolha cai por terra quando olhamos para a realidade da escola pública brasileira. Débora Goulart, importante pesquisadora dentro da área das políticas educativas no Brasil, num estudo sobre o lugar da disciplina de Sociologia na BNCC e na Reforma do EM, afirma que o núcleo da ideia de flexibilização curricular, da possibilidade de escolha, não será feita pelos estudantes, mas pelos sistemas educativos, isto porque:

“(...) Mais da metade dos municípios brasileiros tem apenas uma escola de Ensino Médio, que atende, em geral, uma microrregião. O argumento de que 11 disciplinas seriam um agigantamento do Ensino Médio, tornando-o enfadonho e incentivando a evasão escolar, fica deslocado quando o texto da reforma institui como componentes obrigatórios nos três anos apenas Língua Portuguesa e Matemática.” (Cássio & Catelli Jr, 2019, p.215)

Para além da novidade da possibilidade de escolha de apenas uma área específica de formação no Ensino Médio, a outra novidade que surge desta política é justamente o itinerário formativo da “formação técnica e profissional”.

No Brasil, existem escolas públicas que oferecem este tipo de formação combinada com o Ensino Médio. Um exemplo disto acontece no Estado de São Paulo, são as chamadas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, que oferecem a

possibilidade de uma formação técnica profissional acrescida da formação comum curricular (sem diminuição da carga horária de formação básica) a qual acontecia no contra turno do período letivo. Já a Lei 13.415/2017 prevê que a formação técnica profissional terá a seguinte composição:

“A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.” (Art.4, inciso 6 da Lei 13.415/2017.

A formação técnica e profissional então é incorporada no currículo de forma obrigatória e passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) o que demonstra uma relevância muito grande à necessidade da formação do estudante para uma inserção no mercado de trabalho. Ao contrário do que é ofertado nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, a formação profissional aqui é rebaixada à condição de “itinerário formativo”, de baixa complexidade e ofertada de maneira precária em escolas sem infraestrutura para tal.

Outra questão que passa a ter peso nas políticas analisadas é a ênfase no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais.

No caso do Programa Inova, as habilidades cognitivas aparecem separadas das habilidades socioemocionais. Segundo o texto, as habilidades cognitivas:

“(...) podem ser definidas como a capacidade mental de raciocinar, planejar, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas e aprender a partir da experiência. São a partir das habilidades cognitivas que os estudantes aprendem e mobilizam conhecimentos para resolver problemas.” (Inova,2019, p.21)

Enquanto que as habilidades socioemocionais são:

“(...) aquelas que preparam os estudantes para reconhecer e trabalhar com suas emoções, lidar com conflitos, resolver problemas, relacionar-se com outros, mostrar empatia, estabelecer e manter relações positivas, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida.”(Inova, 2019, p.21)

Smolka et al.(2015) analisam o problema da avaliação das habilidades socioemocionais serem utilizadas como política pública no Brasil, a partir de um exemplo curioso:

“Uma das recentes iniciativas de avaliação no Brasil é a impulsionada pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que inclui a medição de competências socioemocionais em estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, com vistas a transformar essa medição em política pública de avaliação e em abordagem educacional a ser adotada no país.” (Smolka et al., 2015, p.220)

As autoras apontam para o fato de que historicamente há uma busca de superação das dicotomias estabelecidas (razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente). De modo que:

“Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar.” (Smolka, 2015.p.18)

São essas habilidades que encontramos também contidas nas competências para o Século XXI, as quais segundo o documento:

“(...) englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades e atitudes, incluindo habilidades de inovação e aprendizagem tais como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e colaboração,

conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), habilidades de carreira e vida como flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, gratidão, liderança e responsabilidade. Muitas dessas habilidades são socioemocionais e 22 estão associadas a habilidades cognitivas. As competências para o Século 21 estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho, o qual está em constante mudança em função das transformações tecnológicas.” (Inova, 2019, p.21)

As competências para o século XXI são transversais a alguns dos documentos analisados, sobretudo são salientadas no Programa Inova Educação, mas antes disso aparecem como estruturantes na BNCC do Ensino Médio. Como vimos, esta não é uma discussão nova, tem sua origem em meados dos anos 90 e estará presente nos grandes programas de avaliação trazidos por órgãos como a OCDE.

Um debate importante e muito presente entre professores, sociólogos e acadêmicos da área da educação é a questão da crise de sentidos e significados na escola (Mendonça, 2011), a qual ressalta que o modelo escolar forjado no século XVIII em plena Revolução Industrial, hoje já não corresponde aos anseios da sociedade atual. Mas qual seria a melhor escola para essa sociedade? Ou melhor, quem diz qual escola deve ser a melhor? Segundo o texto do Programa INOVA, a melhor escola é a da inovação, da experiência, da escolha.

A predicação hegemônica confunde os desavisados, primeiro a tratar a questão como se houvesse um consenso entre os mais diversos atores sociais sobre um único projeto educativo, e por outro lado, mostra que na realidade essa escola dita “inovadora” está calcada numa formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis dentro da lógica neoliberal.

De maneira artificial, essa lógica empresarial na educação centraliza e dita como deve ser planejada a vida, alinhada as necessidades não somente de adaptação social para o mercado, mas também da necessidade de uma nova forma de subjetivação numa sociedade onde cada vez mais é necessário ser um sujeito flexível, frente a um mundo e a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e instável.

A ideia da inovação, da possibilidade de “escolha”, da elaboração de um projeto de vida, do empreendedorismo na educação vem interpelada por outros elementos alinhados com o discurso empresarial. O conceito de educação é substituído pelo de

formação ao longo da vida (Laval, 2004). Nessa perspectiva, o sujeito em questão tem sempre que buscar um aprimoramento individual para a disputa num mercado cada vez mais competitivo. Essa lógica aparece quando temos também uma disciplina de Empreendedorismo como eixo estruturante nas diretrizes para o EM e conseqüentemente no Programa Inova. A lógica empresarial que olha a vida como produto e transforma a escola num lugar ascético, parte da noção de que se você planeja bem um produto, obtém bons resultados.

“A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão a universalidade numa sociedade de classes, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação na época neoliberal, visa, ao contrário, à formação do assalariado, ou mais geralmente, do “trabalhador” cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil.” (Laval, 2004. p.42)

Seria, portanto, simplista falar de privatização da educação hoje. O que está em pauta é a construção de uma subjetividade neoliberal, de um sujeito “flexível”, que sabe “resolver problemas”, “empreendedor de si”, adaptado a uma sociedade instável, sem garantias de direitos sociais e trabalhistas.

“A noção de “empresa de si mesmo” supõe uma “integração da vida pessoal e profissional”, uma gestão familiar do portfólio de atividades, uma mudança da relação com o tempo, que não é mais determinada pelo contrato salarial, mas por projetos que são levados a cabo com diversos empregadores. E isso vai muito além do mundo profissional; trata-se de uma ética pessoal em tempos de incerteza” (Dardot & Laval, 2016, p. 336)

Levando em consideração todo o cenário mais alargado de como surgem essas políticas educativas e os grupos de interesses que estão envolvidos em seu processo de redação e implementação, e ao encontramos na nova proposta de organização escolar e currículo disciplinas como projeto de vida e empreendedorismo como estruturantes, conseguimos visualizar qual é a intencionalidade desta proposta.

É o que os referidos autores denominarão de *processo de valorização do eu*, partindo do princípio de uma diluição dos âmbitos da vida profissional, pessoal, emocional para culminar na noção de que o sujeito agora é a “empresa de si” e a *empresa constitui um processo educativo* (Dardot & Laval, 2016).

Considerações Finais

Limitações e pistas para investigações futuras

Procuramos trazer neste trabalho uma reflexão que fosse mais alargada e crítica sobre a proposta do INOVA para a educação pública paulista. O trabalho nos possibilitou enxergar que, o que parecia um caso circunscrito ao Estado de São Paulo, na verdade é representativo de todo um projeto de educação que está posto nos dias atuais em âmbito nacional e transnacional, o que reforça a posição de Roger Dale quando refere a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

A análise de políticas é multifacetada e possibilita compreendê-la como discurso mas também como texto, permitindo também a sua visualização como processo. Uma vez que esta não se limita apenas ao texto, mas ao contexto de produção, ao processo que irá articular uma série de acontecimentos políticos, acordos, interesses que serão consolidados no texto da política, desdobrando-se em outras formas a medida é que se materializa em sala de aula.

Por sua vez, para melhor compreendermos quais foram os desdobramentos concretos e o impacto deste Programa em sala de aula e no dia a dia da organização escolar hoje precisaríamos dar continuidade a esta investigação, a qual poderá ser realizada em estudos futuros.

Esta pesquisa limitou-se a analisar a influência e o papel das agências e agentes empresariais no referido Programa, mas não exclui a necessidade de também abordar os outros atores sociais que entram na disputa deste projeto de educação.

Apesar das fundações privadas e dos órgãos internacionais terem grande força justamente por conta da possibilidade de oferta de uma estrutura, do financiamento para garantir a sua inserção no debate, ainda temos exemplos de resistência gestados por quem faz a educação acontecer, por professores e educadores que têm uma formação crítica e propõem outros modos de trabalho que vão ao encontro do desenvolvimento das potencialidades humanas, e não simplesmente no seu treinamento em formar mão de obra apta para suportar o mercado de trabalho.

Há outras formas de resistência ao Programa e a tentativa de construir algo novo. Em artigo recentemente publicado, Alencar et al (2023) dissertam sobre as possibilidades de resistências, apropriações e alternativas de escolas ao Programa Inova.

O Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD)¹⁴, por exemplo, foi criado em 2019 e reúne professores da rede pública paulista e pesquisadores do Estado de São Paulo que trabalham juntos traçando possibilidades de mudança para o cenário que está posto. O grupo aglutina comunidade de 15 escolas estaduais que se articulam para pensar alternativas “(...)orientado pelos princípios constitucionais do direito à educação, da gestão democrática da escola e da qualidade socialmente referenciada da educação pública.” (Alencar et al, 2023). Seja dentro da escola com a possibilidade de trabalhar conteúdos que resgatem o papel do conhecimento científico, seja através das pesquisas sobre os processos de mudança das políticas educativas em curso no Brasil.

Como dito anteriormente, o Programa se traduziu numa espécie de experiência realizada no Estado de São Paulo e que ensaiou o que mais tarde viria a ser no Novo Ensino Médio brasileiro implementado pela Lei 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio. Sua concretização ainda não aconteceu de fato e são inúmeros os debates e pressões de diversos setores da sociedade civil pela sua revogação e até uma consulta pública foi aberta este ano para ampla discussão do tema.¹⁵

Os principais argumentos pela revogação giram em torno do fato da criação de um conjunto de novas disciplinas sob a orientação de institutos e fundações empresariais, excluindo do currículo algumas dessas disciplinas ligadas ao campo científico; a questão da liberdade de escolha em montar seu itinerário estar muito relacionada a possibilidade de oferta de cada escola e município, especialmente para os quase 3 mil municípios brasileiros que só possuem uma escola de Ensino Médio, além de oferecer uma formação profissional de baixa complexidade de maneira precária em escolas sem infraestrutura para tal.

¹⁴ O GEPUD reúne profissionais da educação superior pública do Estado de São Paulo para discutir políticas que garantam o direito à educação e a gestão democrática da escola. Para saber mais, acesse <http://www.gepud.com.br/gepud.html>.

¹⁵ (2023, 3 de abril). *MEC deve suspender cronograma de implementação do Novo Ensino Médio; entenda o que está em jogo*. g1.com.br. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/03/mec-deve-suspender-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo.ghtml>

Foi possível concluir com esse trabalho que há influência de diversos atores sociais no desenvolvimento e concretização das políticas educativas brasileiras analisadas. Sobretudo esta influência se expressa de maneira predominante e com maior peso pelo setor empresarial que possui poder de articulação e financiamento para sua concretização. De forma que os mesmos conseguem imprimir uma agenda e um projeto de educação, traduzidos na reestruturação da matriz curricular e na organização escolar, alinhados com as demandas do mercado, com o pensamento hegemônico neoliberal. Deste modo, os documentos oficiais aqui analisados sobrevalorizam um dos mandatos para o sistema educativo, em detrimento dos outros dois: contribuir para a disponibilização de uma mão-de-obra devidamente qualificada e estratificada, tornando a educação ocupacionalmente relevante (Dale&Ozga, 1991), considerando aquelas que são as características consideradas necessárias a um mercado de trabalho também ele em transformação.

A escola passa a ter uma função de produção de novas subjetividades aptas a um novo tipo de pensamento e racionalidade, adaptadas a lógica da empresa, à necessidade de aprimorar para rentabilizar cada vez mais um conjunto de características atrativas para o mercado: a polivalência, a afabilidade, a resiliência, a flexibilidade. O sujeito mais ajustado a esta lógica é o que tem mais chances de sobreviver numa sociedade cada mais incerta e sem direitos sociais garantidos.

Longe de querer retornar ao que tínhamos antes e conservar uma escola e um currículo que também precisam de inovação e renovação, a questão também perpassa em torno de como e por quem eles são pensados. Nossa preocupação aqui foi olhar para um projeto que não se finda na escola, mas que demonstra ser um projeto de educação. Um projeto de educação que vai na contramão de uma educação pensada com ampla participação popular, voltado para o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades humanas num sentido de construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Referências bibliográficas

Alencar, Felipe, Oliveira M. J., Isaac., & Jacomini A., Márcia. (2023). Resistências, apropriações e alternativas de escolas ao Programa Inova Educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 15(2), 158–183. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.54845>

Amado, João (coord.) (2013) Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Ball, Stephen. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes

Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Brasil Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensinomedio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em 09 de maio de 2022

Cabral Neto, Antonio., & Freitas Lopes, Wiama. d. J. (2020). Políticas educacionais na América Latina. *Revista Educação em Questão*, 58(56). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56id21017>

Calgaro, F., Tenente, L., & Santos, E. (2023, 3 de abril). *MEC deve suspender cronograma de implementação do Novo Ensino Médio; entenda o que está em jogo*. g1.com.br. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/03/mec-deve-suspender-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo.ghtml>

Carvalho, Luís Miguel. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>

Cássio, Fernando., & Catelli Jr, Roberto. (Orgs.). (2019). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. Ação Educativa.

Codd, John (1998). The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. *Journal Education Policy*, 3:3, 235-247 <https://doi.org/10.1080/0268093880030303>

Cortesão, Luiza, M. Magalhães, António, & R. Stoer, Stephen. (2001a). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo de realização das

políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, (15), 45–58.
https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82042

Dale, Roger. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Campinas, Educ. Soc.* 25(87), p. 423-460
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

Dale, Roger & Ozga, Jenny. (1991). Introducing education policy: Principles and perspectives. In *E333 Policy-Making in Education, Módulo 1. The Open University, Inglaterra*Dale, Roger. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1099–1120. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400003>

Dardot, Pierre & Laval, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2016.

Favacho, Ana V. (2020) *A empresa na escola: O Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio*. (Dissertação de mestrado, Repositório da Unicamp, Campinas, Brasil).

Frey, Klaus. (2000). Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.. *Planejamento e Políticas Públicas*, 21.https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4025/5/PPP_n21_Politicas.pdf

Goldenberg, Mírian. (1997). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciencias sociais*. Record.

Goulart, Débora C., & Alencar, Felipe. (2021). Inova educação na rede estadual paulista : Programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 337–366.
<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>

Krawczyk, Nora R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, 26(92), 799–819. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300005>

Lançamento do Programa Inova Educação. Retirado de <https://inova.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/Inova-Educac%cc%a7a%cc%83o-%e2%80%93Lanc%cc%a7amento2.pdf>

Laval, Christian. (2004). *A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Brasil: Editora Planta.

Lima, Licínio. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? *Educ. Soc.*, 35 (129). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>.

Lei Nº13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União – Seção 1 – 26/06/2014, Página 1 (Publicação Original) Brasil. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 14 de maio de 2022

Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União – Seção1 – 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original) Brasil. Disponível em <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal152003-pl.html>. Acesso em 09 de maio de 2022

Löwy, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

Mainardes, Jefferson. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47–69. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

Mainardes, Jefferson & Alferes, Marcia (2014). Sociologia das políticas educacionais: Contribuições de Roger Dale. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME* v. 9, n. 2, p. 392-416, mai./ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p392-416>

Mendonça, Sueli. G. (2011) A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. CEDES [online]*.vol.31, n.85, pp.341-357. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300003>

MOELLER, Kathryn; TARLAU, Rebecca. (2020) O consenso da filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

Portaria nº1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração do itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União – Seção 1- 05/4/2019, Página 94 . Brasil. Disponível em < PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*) - Imprensa Nacional (in.gov.br)> Acesso em 07 de junho de 2022

Programa INOVA Educação. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2019. Brasil. Disponível em < <https://inova.educacao.sp.gov.br> Acesso em 05 de abril de 2022.> Acesso em 04 de março de 2022.

Resolução CNE/CP n.º N°2 (2017)
(Brasil). https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo

Silva, Daniele Costa d., & Hernández, Lorena. Granja. (2020). Aplicação metodológica da análise de conteúdo em pesquisas de análise de política externa. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (33). <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2020.33.218584>

Smolka, Ana L. B., Laplane, Adriana L. F. d., Magiolino, Lavínia. L. S., & Dainez, Débora. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219–242. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015150030>

Apêndices

	BNCC do Ensino Médio	Reforma do Ensino Médio	Portaria 1.432/2018	INOVA Educação
Currículo (Alteração da oferta formativa, itinerários formativos)	As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858). (p.472) As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e	Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Art.35-A: § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a	Os itinerários formativos tem 4 eixos estruturantes, quais sejam: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.	Inclusão de tempos de aulas para que os estudantes possam vivenciar atividades educativas mais contemporâneas e alinhadas ao seu desenvolvimento integral, como eletivas, tecnologia e projeto de vida. O propósito é assegurar maior nível de reflexão, escolha, participação, engajamento e preparação dos alunos para planejar e alcançar seus objetivos presentes e futuros. Serão 5 tempos a mais por semana: duas aulas de Projeto de Vida, duas de Eletivas e uma de Tecnologia. (pag 9)

	sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (p.477)	inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (p.3)		
Pedagogia (Modos e formas de trabalhar com os alunos)	Fundamentos pedagógicos: Foco no desenvolvimento de competências	Art.61 -IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36	Cada eixo estruturante possui o seu foco pedagógico.	“- Estudante no centro do processo de aprendizagem. Escolas adequam projeto pedagógico, ambiente e práticas às características, interesses, necessidades, culturas e realidades em que vivem seus estudantes. - Currículo conectado à educação integral e ao século 21. Escolas garantem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que preparem os estudantes para lidar com desafios da vida presente e futura (dez competências da BNCC) -Metodologias ativas. Abordagens pedagógicas que promovam maior nível de engajamento, interação e autoria dos estudantes em relação ao

				seu processo de aprendizagem e desenvolvimento - Protagonismo do estudante. Alunos são escutados, considerados e participam ativamente do cotidiano das suas escolas, inclusive contribuindo com a harmonização do clima escolar e o desenvolvimento dos seus pares. - Presença pedagógica do educador. Profissionais da educação estabelecem vínculos com a escola, seus colegas e estudantes, comprometendo-se genuinamente com a sua aprendizagem e desenvolvimento. - Cultura do acolhimento. Escolas e educadores zelam pelo clima e pelas relações, assegurando que todos os estudantes se sintam acolhidos, seguros e motivados a aprender e se desenvolver. -Intencionalidade. Processos e práticas escolares acontecem de forma planejada e assertiva, com base em objetivos pedagógicos claros e na análise de evidências. - Universalidade. Inovações se estendem para todas as escolas e estudantes dos Anos Finais e do Ensino Médio da rede. - Excelência em
--	--	--	--	---

				gestão. Mudanças são desenhadas e implementadas buscando a qualidade e efetividade dos processos e a melhor utilização possível dos recursos disponíveis
Avaliação (De que modo é feita a avaliação)	O documento não tem como objetivo estabelecer de que modo acontecerá a avaliação, mas aponta como o desenvolvimento de competências tem orientado as avaliações externas: Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em	Artigo 35-A: § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line , de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”	Não se aplica.	“As disciplinas não terão avaliação numérica e nem reprovação, exceto por faltas. O professor fará o acompanhamento da turma de estudantes e de seus projetos ao longo do semestre.” (pag.24)

	espanhol)12. (p.15)			
Organização Escolar (-modos de organização do trabalho na escola -tempo escolar -escola integral, carga horária anual)	Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10). Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas: orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio em até 1.800 horas do total da carga horária da etapa, o que constitui a formação geral básica, nos termos do Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018. (p.478)	I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.	Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas; Itinerários Formativos: Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas	Ampliação da jornada escolar regular, que passa a ter sete tempos de aula diários de 45 minutos, ao invés de seis tempos diários de 50 minutos. A mudança busca criar mais oportunidades para que os estudantes desenvolvam atividades educativas que promovam autonomia, protagonismo, aprendizagem e desenvolvimento pleno. (p.8)

ANEXOS

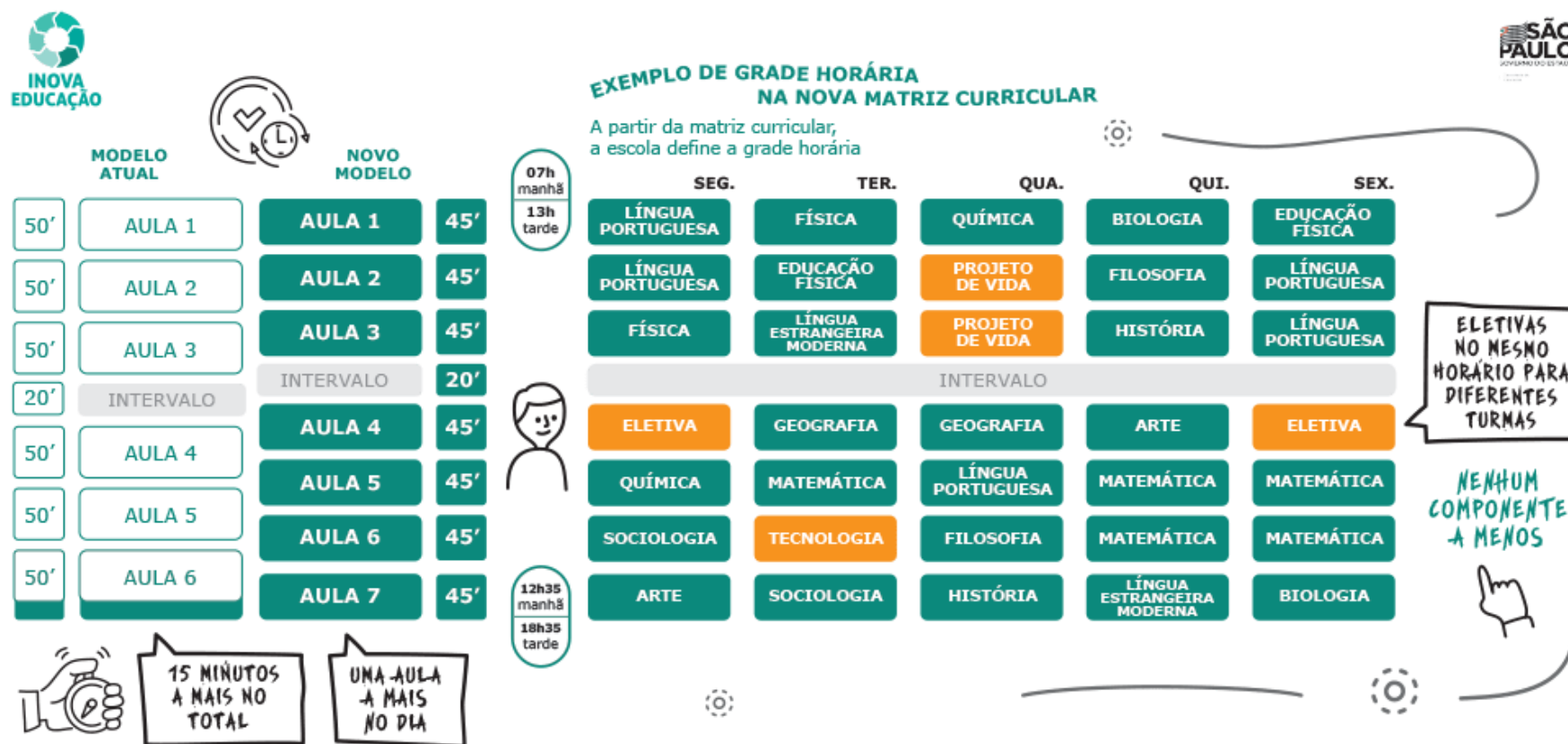


Figura 1 Retirado do site: <https://inova.educacao.sp.gov.br/anos-finais-e-ensino-medio/grade-horaria/>