

“Novo” ensino médio na Bahia: contexto político e implementação em um Colégio Militar

“New” high school in Bahia: political context and implementation in a Military School

Antonia Almeida Silva¹

Bianca Matos Gomes de Assis²

Rayana Cecília Machado de Jesus³

Yasmin Ferreira do Rosario Rocha⁴

Resumo

Este artigo problematiza o Novo Ensino Médio (NEM) na Bahia e coloca em evidência os movimentos para a sua implementação nas escolas pilotos, com destaque para os processos vividos em um Colégio da Polícia Militar (CPM). A pesquisa foi orientada pelos pressupostos da abordagem crítica e tomou como fontes documentos originados nos órgãos oficiais, textos veiculados em jornais e questionário aplicado à equipe gestora, além de registros em diário de campo. Ficou demonstrado que a implementação do NEM na Bahia incluiu mais da metade das escolas estaduais como instituições piloto, as quais foram induzidas a discutir e elaborar a Proposta de Flexibilização Curricular. Isto não evitou conflitos e dificuldades que ultrapassam a realidade imposta pela pandemia da COVID-19, especialmente quanto ao direcionamento dos Itinerários Formativos e ao convencimento de estudantes, mesmo numa instituição com gestão cívico-militar.

Palavras-chave: ensino médio. Implementação. colégio da Polícia Militar. militarização.

Abstract

This article problematizes the New High School (NHS) in Bahia and highlights the movements for its implementation in pilot schools, with emphasis on the processes experienced in a Military Police School (MPS). The research was guided by the assumptions of the critical approach and took as sources documents originating from official bodies, texts published in newspapers and a questionnaire applied to the management team, in addition to records in a field diary. It was demonstrated that the implementation of the NHS in Bahia included more than half of the state schools as Pilot institutions, which were induced to discuss and prepare the Curricular

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Brasil, Email antoniasilva@uefs.br; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6790-7761>.

² Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Brasil, email: bicagomes359@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2998-5155>

³ Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Brasil, email: rayanadjess63@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1769-0975>

⁴ Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Brasil, email: rochayasmin2020@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0209-8211>



Flexibility Proposal. This did not avoid conflicts and difficulties that go beyond the reality imposed by the COVID-19 pandemic, especially regarding the direction of Training Itineraries and the convincing of students, even in an institution with civic-military management.

Keywords: high school. implementation. Military Police school. militarization.

Introdução

Este artigo⁵ apresenta os resultados de uma pesquisa que problematiza o chamado Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei 13.415/2017, que, dentre outros aspectos, alterou os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificando a organização e concepção do Ensino Médio, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). Em vista da amplitude e complexidade das alterações realizadas, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, através da Portaria 649/2018, e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, com vista à elaboração e execução dos respectivos Planos de Implementação de novo currículo integrado à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais (Brasil, 2018a). A Bahia aderiu ao Programa ainda em 2018 e, a partir de então, passou a observar os critérios determinados na Portaria, dentre os quais o início da implantação em 2019 em escolas pilotos, notadamente as de Tempo Integral, mas também as participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e as instituições que já possuíam jornada de cinco horas diárias de trabalho. Do total de 1001 (hum mil e uma) escolas da rede estadual, 565 foram determinadas como pilotos, correspondendo a mais da metade das instituições. Conforme as orientações publicadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEEB), as escolas pilotos da Rede Estadual da Bahia foram determinadas pela adesão voluntária, mas, no caso das CPMs, apurou-se que a

⁵ Os dados apresentados no artigo é parte dos resultados da pesquisa interinstitucional “Itinerários formativos e projetos de vida no novo ensino médio: processos, propostas e sujeitos”, financiada pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT No 40/2022 PRÓ-HUMANIDADES. No recorte em destaque, os dados foram produzidos no âmbito das atividades de Estágio em Gestão Escolar, desenvolvido à guisa da compreensão do Estágio com e como pesquisa (Pimenta; Lima, 2017).

decisão foi centralizada. As instituições piloto constituíram-se como agentes para a elaboração e execução da Proposta de Flexibilização Curricular para o período de transição, inicialmente com estudantes do 1º ano do Ensino Médio (EM) (Bahia, 2020), com a oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos.

Nesse contexto, o estudo aqui empreendido procura lançar luzes sobre os percursos e os desafios para a implementação do NEM, tomando como campo empírico um Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM-BA), situado no interior do estado, que vive a situação ambígua de vínculo com a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação. A pesquisa foi de natureza qualitativa e explorou documentos originados nos órgãos oficiais responsáveis pela condução e implementação das alterações legais, textos veiculados em jornais e materiais utilizados pela escola. Além dos documentos, a pesquisa, também, tomou como fontes um questionário elaborado para a recolha de informações complementares junto à equipe gestora do Colégio, usando a ferramenta do *Google Forms*, e os registros em diário de campo das pesquisadoras.

O questionário explorou aspectos atinentes à implementação do NEM, abrangendo perguntas tais como: Quando e por quem foi definida a implementação da Reforma do Ensino Médio? Quais sujeitos do corpo escolar estiveram/estão envolvidos no processo de elaboração da Reforma no Colégio? Como está sendo a implementação? Frente à implementação dessas mudanças, que tipo de suporte a instituição vem recebendo da Secretaria Estadual de Educação? Os dados empíricos foram coletados durante um período de 10 (dez) dias de vivência cotidiana no ambiente escolar, no contexto da realização do estágio curricular obrigatório em Gestão Escolar.

Além desta seção introdutória, o artigo abrange mais três tópicos que se complementam: um que contextualiza e diferencia as instituições cívico-militares das militares, além de situar brevemente o CPM que foi o campo empírico. Outro tópico caracteriza a reorganização legal do NEM, as diretrizes para sua implementação, as expectativas e desafios experimentados pelo Colégio que constituiu o campo empírico. Por fim, as considerações finais.

Os Colégios Militares: características e atuação na Bahia

Desde 2013, a militarização de escolas vinha ocupando centralidade na agenda de governos estaduais, e isso ganhou ainda mais notoriedade com o documento Compromisso Nacional pela Educação Básica que orientou a implantação de escolas cívico-militares como projeto transversal para a elevação dos indicadores educacionais. O documento teve como uma de suas metas a implementação de 216 escolas cívico-militares até 2023, com o aporte de R\$ 54 milhões do Ministério da Educação (MEC), para adaptar 54 colégios ao modelo já em 2020. (BRASIL, 2019). Nesse ínterim o Brasil contava em 2013 com 39 escolas estaduais geridas pela Polícia Militar e Bombeiros e saltou para 203 escolas em meados de 2019, em 23 estados e no Distrito Federal (Pinheiro, Pereira, Sabino, 2019). Desde então ganhou mais visibilidade a expressão cívico-militar ou militarização, que se refere a uma tipificação que se distingue das clássicas escolas militares que nasceram vinculadas ao Ministério da Defesa “com a função específica de formar quadros para o exército, além de atender os filhos dos militares, disponibilizando um pequeno percentual de vagas para alunos provenientes de famílias civis” (Pinheiro, Pereira, Sabino, 2019, p. 669).

Na Bahia, o Colégio Militar de Salvador, foi criado pelo decreto presidencial nº 40.843, de 28 de janeiro de 1957 e integra o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), formado por 12 Colégios em todo país, atuando do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (Bahia, 2016). Por sua vez, os Colégios da Polícia Militar (CPM) da Bahia estão diretamente ligados à corporação baiana e sua primeira unidade também é referida como iniciada em 1957. Nos dias que correm, trata-se de uma rede com atuação em várias localidades, mantida pelo governo do estado, em associação com a Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar (CCPM), com um total de 14 colégios entre a capital e o interior.

A interiorização dos CPMs da Bahia se deu entre 2003 e 2007, a partir da autorização do então governador Paulo Souto para transformar escolas públicas em estabelecimentos militarizados (Gomes; Oliveira, 2023), de modo que a corporação estadual é a principal referência nesse quesito. Atualmente, além da rede CPM, o estado da Bahia vem ampliando sua

inserção através de escolas cívico-militares, tendo por base o convênio entre a Diretoria de Ensino da Polícia Militar da Bahia (PM-BA) e a União dos Municípios da Bahia (UPB) (Brito; Rezende, 2019), com apoio do governo do estado desde 2018, ação que foi amplificada com o decreto do governo federal 9.465/2019, que visava fomentar o modelo, por adesão, nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distritais.

Como registram alguns estudos, o modelo ganhou força discursiva pela associação com dois elementos de grande importância entre diferentes segmentos da sociedade: segurança e qualidade do ensino. Levando isso em conta, “a parceria [entre âmbito pedagógico e militar] prevê a contratação de policiais da reserva ou reformados[...] para cuidar da parte disciplinar da escola. A administração da escola e o projeto pedagógico permanecem sob a alçada dos professores.” (Pitombo, 2019, s.p.) Os policiais interferem, portanto, na padronização estética, exigindo uniforme padronizado, incluindo sapatos fechados, blusas por dentro da calça e nenhum acessório como correntes ou bonés. No caso das meninas, os cabelos abaixo dos ombros devem ser penteados com coque e os brincos não podem ultrapassar o lóbulo da orelha. (Pitombo, 2019)

No entanto, nota-se que o crescimento do número de instituições militarizadas, num período tão curto é mais um sintoma de desequilíbrio na organização do sistema educacional e nos direcionamentos políticos adotados, especialmente quando se busca dar visibilidade a novos arranjos de gestão e investimento público, ao mesmo tempo em que reproduz a lógica de soluções pontuais para problemas estruturais. Assim, mesmo que apenas 14 instituições sejam designadas como CPMs de “pura cepa”, a difusão dos modelos de ensino e de gestão é fato, a despeito da revogação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, pelo governo federal, em julho de 2023 (Brasil, 2023b).

Como já foi salientado, a instituição que se constituiu como campo empírico para este estudo é integrante da rede estadual, mas só foi convertida em CPM em 2005, dentro dos movimentos de difusão do modelo de gestão compartilhada. Isso ocorreu após decisões administrativas da Secretaria de Educação que encampou esse modelo alegando a importância

da instrução de filhos de militares e civis em ambientes favoráveis ao combate à violência e à elevação da qualidade da educação.

Na instituição a gestão é compartilhada entre civis e militares, dentro da divisão já mencionada – direção pedagógica e direção militar, essa última, responsável pelos aspectos disciplinares. Durante o período de permanência na escola, as pesquisadoras verificaram que a gestão pedagógica do CPM em causa era, predominantemente, de um grupo de professoras com longa trajetória na instituição, mas não integrantes da corporação militar. A instituição oferta Ensino Médio no turno matutino, e anos finais do Ensino Fundamental, no vespertino, enquanto no noturno funcionam turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – nesse turno, o colégio não é militarizado.

No contexto da implantação do NEM a decisão de incluir os CPMs no grupo de instituições pilotos não foi descentralizada, de modo que toda rede foi inserida como tal. No caso em foco, o CPM reviveu alguns dos conflitos da experiência de conversão do modelo de gestão, pois a rede passou a compor o quadro das instituições pilotos, num cenário de polarizações políticas no país e de experimentações pedagógicas até então desconhecidas, dado que a própria noção de itinerários formativos ainda estava em amadurecimento, como veremos no próximo tópico.

Reconfiguração do Ensino Médio e a rede CPM como grupo piloto

O chamado Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído, inicialmente, como Medida Provisória 746/2016, pelo Governo Michel Temer, em 22 de Setembro de 2016 e, também, ficou conhecido pela designação de Reforma do Ensino Médio, após o Congresso Nacional converter essa medida provisória na Lei nº 13.415/2017, de 16 de Fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996. A lei modificou a estrutura curricular do Ensino Médio, além de interferir diretamente em sua carga horária, a qual passou do mínimo de 800 para 1000 horas anuais.

As alterações realizadas foram apresentadas em nome da flexibilidade e da intenção de permitir que o aluno tenha autonomia para escolher a área do conhecimento de sua preferência. Para isso, foi proposta uma organização curricular composta por uma parte comum obrigatória, denominada **Formação Geral Básica**, estabelecida pela BNCC – e uma parte flexível, nomeada **Itinerários Formativos**, definida como conjunto de ações e atividades à escolha dos estudantes em uma ou mais Áreas de Conhecimento na formação propedêutica e/ou na Formação Técnica e Profissional. Tanto a parte obrigatória quanto a flexível do currículo, em tese, deverão ser orientadas para a formação integral dos estudantes, assegurando a articulação com a noção de Projeto de Vida, como se verifica na redação do Artigo 35A da LDB e respectivos parágrafos, onde destaca-se o 7º parágrafo:

§ 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. (Brasil, 2018d).

Essa reformulação começou a ser desenhada desde 2013, com o Projeto de Lei (PL) nº 6840, que sugere a flexibilização curricular e mais enfoque à carreira profissional do estudante da Educação Básica. Mesmo não abordando diretamente a questão de projeto de vida, o PL destaca que

o aluno poderá optar pela formação que mais se adéqua às suas preferências e necessidades, possibilitando, inclusive, uma preparação mais adequada àqueles que pretendem ingressar na educação superior ou antecipar sua entrada no mercado de trabalho, além de permitir, no futuro, eventuais “correções de rumo” pelo próprio aluno. (Brasil, 2013)

As ideias apresentadas no texto estão alinhadas com a suposta finalidade de tornar a grade curricular mais atraente aos alunos, de modo a evitar evasão escolar e garantir a inserção do estudante no mercado de trabalho. Outra iniciativa que antecedeu à Lei nº 13.415/2017 e que confirma a mobilização de segmentos diversos para alterar o Ensino Médio se deu com a discussão da BNCC, já sob as coordenadas das forças políticas autoritárias que ascenderam ao governo através do golpe de 2016. O NEM, portanto, incorpora as noções de habilidades e competências que vêm orientando as decisões de organismos internacionais no campo da

educação, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), responsáveis pela elaboração e difusão de uma agenda educacional global pelo mundo capitalista, em conformidade com os pressupostos da chamada nova gestão pública.

Nessa frente, quando da divulgação da proposta, uma premissa bastante mencionada pelo MEC foi a de que os professores atuariam como mediadores na definição dos projetos de vida dos estudantes, tal como informam peças publicitárias, mas, também a página destinada a esclarecer dúvidas, no site oficial. Nesse espaço, entre outras informações, divulgou-se que:

No Novo Ensino Médio os professores contribuirão para a construção do projeto de vida dos estudantes. Ou seja, você terá tempo e espaço para refletir sobre suas possibilidades de estudo e realizar escolhas responsáveis, coerentes com aquilo que deseja. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que seguirá ao longo do ensino médio e no seu futuro pessoal e profissional. (Brasil, 2023)

A Lei determinou que os sistemas de ensino elaborassem os seus cronogramas para iniciar o processo de implementação do NEM a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da BNCC (Brasil, 2017), o que acelerou a instituição da Resolução de nº 4/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata especificamente da referida base para o EM (Brasil, 2018c). Todavia, ao longo do período o cronograma foi sendo ajustado, inclusive porque a pandemia do COVID-19 impôs medidas sanitárias que resultaram na suspensão de atividades presenciais em diferentes setores de atividades, com grande impacto sobre o ano letivo de 2020. A vista disso a penúltima regulamentação do Cronograma de Implementação teve como base a Portaria 521/2021 (Brasil, 2021) e, depois, a Portaria 627/2023 suspendeu os prazos até a conclusão da consulta pública de avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023a). Essa dinâmica informa que as contendas em torno das medidas para acelerar a imposição do NEM estão longe de serem saneadas. Há, contudo, muito investimento político, econômico e social em jogo, seja para convencer e obter adesão à proposta, seja para questioná-la e superá-la.

Na Bahia, por exemplo, a Secretaria da Educação do Estado iniciou ações para orientar

a transição curricular para o período 2020-2023 assumindo os termos da adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pelo governo federal através da Portaria 649/2018 (Brasil, 2018a).

As instituições pilotos foram os laboratórios e tiveram importante papel na formulação, realização e avaliação da transição curricular, inclusive porque passaram a ser contempladas com parte dos recursos federais para a implementação da Proposta de Flexibilização Curricular – PFC, desde 2020, dentro do Cronograma do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Bahia, 2020), e os CPMs tiveram parte nisso.

De acordo com os documentos e os registros dos questionários aplicados, houve grande empenho da equipe gestora para adequar a instituição às normativas. De acordo com uma das vice-diretoras, a implementação ocorreu, em sua maior parte, de forma intuitiva, tendo por referência a discussão das orientações da Secretaria de Educação, tanto nas reuniões pedagógicas, quanto nas palestras. As dúvidas foram tratadas no âmbito da escola com a mediação da gestão, através de mesas redondas, oficinas, debates e reuniões. Essa experiência, na avaliação da equipe gestora, ajudou a compreender melhor as diretrizes fundantes do NEM e a integrar o Colégio no percurso, mas isso não apagou o sentimento de que a Secretaria da Educação deu pouco suporte às instituições.

A participação na consulta pública que deu origem ao Documento Curricular Referencial da Bahia Ensino Médio (DCRB-EM) (Bahia, 2022a) não foi lembrada como uma experiência, pois o tempo foi referido como demasiadamente curto. Embora já houvesse atenção com a especificidade do trabalho com adolescentes, jovens e adultos, o conceito de projeto de vida passou a constituir parte das preocupações na nova arquitetura curricular. Antes da DCRB o documento orientador para a implementação do NEM estabeleceu que o Projeto de Vida envolve uma “reflexão que deve ser promovida, junto aos estudantes, sobre objetivos, ideais e sonhos, bem como a organização e o planejamento para a definição de metas de curto e de médio prazos, para o presente e para o futuro (Bahia, 2020, p. 17)”. Contíguo a isso, a concepção dos Itinerários Formativos está atrelada à presunção de orientar os projetos de vida dos jovens, em face das pressões dos setores hegemônicos para subordinar o ensino médio público à lógica do mercado, daí que um dos eixos integradores da parte flexível do currículo é

justamente “empreendedorismo”. O termo, já é bastante disseminado em diferentes circuitos de relações sociais, mas a sua introdução no currículo é reveladora das conexões forjadas para referendar relações sociais alicerçadas pela lógica de mercado. Ademais, é importante assinalar que, nem sempre, os jovens estão em condições de tomar decisões tão complexas nessa fase do seu desenvolvimento. Como lembra Corrêa, Ferri e Garcia (2022, p. 17),

Sobre os itinerários formativos, estudiosos apontam que esses não poderiam ser exclusivamente escolhidos pelos/as estudantes, uma vez que, anteriores ao processo de escolha, existem questões de ordem estrutural. Por exemplo, haveria condições físicas e materiais em todas as escolas para oferecer esses itinerários? Somente essa questão já é contraditória: como pode o/a discente fazer a escolha se, dependendo da realidade escolar, não é possível ofertar todos os itinerários?

No CPM em foco os itinerários foram selecionados a partir de opiniões dos membros do Conselho Escolar, as quais foram analisadas nas reuniões de Atividades Complementares (AC) pedagógicas. Alguns dos itinerários foram atribuídos para completar a carga horária de docentes que estavam em déficit nesse quesito, o que já revela um dos impactos do NEM na vida funcional dos profissionais. Essa questão foi comentada por vários profissionais, durante a coleta de dados, combinada a avaliação de que a autonomia dos alunos para o direcionamento de seus itinerários é falaciosa, se pensada à margem das condições objetivas das escolas, visto que a proposição da parte flexível do currículo depende diretamente dos perfis dos profissionais, entre outros aspectos. Percebendo esses problemas, a gestão declarou que o colégio buscou discutir a constituição de sua grade curricular com o devido cuidado, de modo que todos os itinerários estabelecessem relação com o conteúdo científico abordado nas áreas do conhecimento, respeitando o perfil dos seus profissionais docentes.

Foi relatado que, embora a instituição tenha investido na preparação dos estudantes para ingressarem no NEM, desde o último ano do Ensino Fundamental, a indecisão sobre as escolhas a serem realizadas é constante entre os adolescentes e jovens. Em alguns momentos, o aluno percebe que o caminho selecionado não corresponde à formação almejada, seja porque o seu interesse muda ou porque avalia que o novo currículo não o prepara para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal forma de ingresso no ensino superior.

A parte flexível, nesse cenário, tornou-se um gargalo, pois nem sempre a instituição pode equilibrar oferta de itinerários variados e compatíveis com a formação docente. Deve-se lembrar que ante a redução do tempo de hora/aula da formação geral, o corpo docente foi compelido a assumir unidades curriculares novas. Conforme as Orientações para a implementação, as escolas pilotos sugeriram tais unidades e cita: “palco e telas que abordam uma apresentação histórica das diversas linguagens artísticas; Letras Negras: literatura e (re)existência; Alfabetização Cartográfica; Química na Cozinha; Universo da Astronomia e Descomplicando os Saberes da Matemática” (Bahia, 2020, p. 18). Algumas dessas disciplinas não têm, necessariamente, relação com a área de formação dos professores e professoras, tampouco atendem às expectativas das/dos estudantes.

Apesar das adversidades existentes, uma vice-diretora demonstra otimismo com a proposta e declarou que o novo currículo do Ensino Médio auxilia os estudantes no processo de reflexão e aprofundamento das áreas de conhecimentos e, também, para o autoconhecimento, por meio do projeto de vida. Esse aprofundamento, segundo ela, ultrapassa as barreiras curriculares convencionais e conduz os estudantes ao alcance de um bom desempenho no ENEM. Tal opinião, diverge da grande maioria de professores pesquisadores representados em entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que encaram as mudanças introduzidas pela Lei 13.415/2017 como um retrocesso, tanto em termos da concepção curricular, quanto no que toca ao ataque à carreira docente, considerando a admissão de profissionais não habilitados para o desenvolvimento das atividades de ensino, sob a chancela do chamado “notório saber”. Tal como vem demonstrando essas entidades, aspectos centrais que circundam a prática educativa – como o financiamento, um currículo que integre formação geral e autonomia intelectual de estudantes, a formação e a valorização de professores – foram comprometidos, em favor da proteção dos interesses políticos dos setores economicamente dominantes, os quais defendem a redução de gastos e prezam pela educação instrumental para a domesticação dos segmentos oriundos da classe trabalhadora, reduzindo-os a capital humano, na cartilha neoliberal da

política educacional global, pilotada pela UNESCO, dentre outras agências. Isto posto, o questionamento das relações de sociabilidade gestadas e reproduzidas pela lógica neoliberal é importante chave interpretativa dos movimentos em ação, ademais, são evidentes os sinais de que essa lógica busca impor a formação para o trabalho simples, isto é, para o treinamento de habilidades específicas, diretamente subordinadas aos interesses dos setores hegemônicos (Martins; Neves, 2015), ao tempo em que opera para desacreditar a formação para o conhecimento poderoso, nos termos cunhados por Young (2007). Isto é, as expectativas emancipatórias que a escola pode assegurar ao proporcionar o acesso àqueles conhecimentos que raramente os educandos oriundos de segmentos sociais historicamente explorados teriam em casa.

[...] Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2007, p. 1294)

Nesta cena, problematizar alguns elementos do discurso pró NEM é crucial, dada a sua proximidade com a lógica que esvazia a pergunta sobre o sentido da escola e a circunscreve aos interesses do mercado. Nesse confronto, não se curvar às pressões políticas e econômicas por flexibilidade e adequação do currículo aos interesses mais imediatistas é parte dos desafios a serem enfrentados.

Considerações finais

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) registra que a implementação do NEM no estado teve início com a mobilização das Escolas-Piloto, as quais foram induzidas a discutir e elaborar a Proposta de Flexibilização Curricular, a ser experimentada a partir de 2020. Os obstáculos impostos pela pandemia do COVID 19, ao lado da instabilidade política que envolveu a cena nacional desde 2016 e vem circunstanciando o NEM, levaram ao

adiamento do cronograma da sua implementação, mesmo entre as instituições pilotos, as quais só teriam dado efetividade a esse projeto a partir de 2021 (Bahia, 2022).

Os elementos trazidos pela pesquisa indicam que a reestruturação imposta às instituições trouxe várias implicações para o fazer pedagógico e foi inevitável lidar com alguns conflitos. No caso do CPM o percurso foi marcado por desafios que tocam as alterações curriculares, as expectativas dos estudantes e responsáveis, além das condições materiais para levar as propostas do NEM a efeito.

Observou-se que as promessas do Ministério da Educação não vêm se sustentando, pois a propalada flexibilidade do currículo encontra barreiras tanto nas condições para sua realização, quanto na própria receptividade dos/das jovens, assim como dos/das responsáveis. Apesar do esforço de docentes e gestores para a promoção de uma prática educativa que reinventasse e desse relevo ao projeto de vida, as maiores preocupações das/dos responsáveis e das/dos estudantes foram dirigidas para Formação Básica Geral. Nesse cenário, a equipe gestora se deparou com situações adversas, como: a oposição de pais às escolhas de seus filhos no direcionamento dos itinerários; a proposição de eletivas que não frustrassem as projeções de êxito em processos seletivos como o ENEM; a manutenção do corpo docente com distribuição equitativa dos encargos, considerando o aumento do número de turmas e de disciplinas eletivas.

Os dados evidenciam, ainda, a existência de preocupações sobre os direcionamentos dos itinerários, ademais a busca por Colégios Militares, além dos aspectos disciplinares, está ancorada na suposição de melhores resultados escolares. Apesar das dúvidas e insatisfações com a proposta, os movimentos crescentes de militarização de escolas públicas no estado, assim como a adesão dos CPMs a esse processo, foram percebidos pelas pesquisadoras como sinais de disposição da rede para seguir disputando a visibilidade e a validação de sua atuação no sistema educacional. Isso desafia-nos a olhar além da proposta para o NEM e a refletir sobre os modelos educacionais em evidência e seu papel na formação de consensos. Em face do exposto, seguir acompanhando e disputando a direção político-pedagógica da educação integral é parte das tarefas que estão postas a educadores e educadoras do campo crítico, inclusive buscando

mobilizar a sociedade civil comprometida com as causas populares, com vista à superação da formação para o trabalho simples e, portanto, engajada na defesa e construção de uma educação pública comprometida com a emancipação daqueles e daquelas que têm na escola um dos principais espaços de acesso ao conhecimento poderoso. Destaca-se nesse processo a urgente tarefa de rejeitar “a identidade ambígua das escolas militares, que possuem vínculos com dois sistemas estaduais, a educação e a segurança pública, permitindo que a escola atue com privilégios e ordenamento operacional próprios” (Alves; Toschi, 2019, p. 641)

Por fim, cabe documentar que, a despeito da atuação das escolas pilotos, a pandemia do COVID-19 afetou em cheio o cronograma de implementação do NEM para as demais escolas, de sorte que só em 2022 o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB-EM) foi aprovado e o Conselho Estadual de Educação (CEE) flexibilizou a sua implementação a partir de 2023, com expectativa de emissão de novas normativas (Bahia, 2023), acompanhando a decisão do Ministério da Educação de suspensão do cronograma de implementação do NEM e subsequente Consulta Pública sobre a matéria (Brasil, 2023a). Até o momento, o Congresso insiste em confrontar as propostas oriundas dos setores mais progressistas e aprovou uma proposta muito similar à de 2017. Resta-nos seguir resistindo e atentos aos desdobramentos no Senado.

Referências

ADAILTON, F. Aluna negra sem coque é impedida de entrar em escola militar na Bahia. **Folha de São Paulo**, 2022, s.p. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/autores/franco-adailton.shtml> Acesso em 22/05/2022.

ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBP AE*, v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB-EM)**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, versão final, 2022a.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento de Implantação de Itinerários Formativos (PAIFBA)**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022b.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Governo do Estado). **Implementação Novo Ensino Médio Bahia: documento orientador rede pública de ensino** [versão final]. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2020. Acesso e *download*: 18/05/2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Governo do Estado). **Documento orientador: rede pública de ensino**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2019. Disponível em: dcrb.educacao.ba.gov.br Acesso em: 14 de maio de 2023.

BAHIA. **Colégios da Polícia Militar da Bahia: breve histórico**. Entre 2018 e 2023. http://www.pm.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2371&Itemid=540 – acessado em 03/05/18

BAHIA. **Colégio Militar de Salvador: Histórico**. Salvador: site do Colégio Militar, publicado em 25 de Outubro de 2016. Disponível em: <https://cmsalvador.eb.mil.br/index.php/historico-cms>. Acesso em 11/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235> Acesso em: 12/08/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Ofício Circular nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC. Assunto: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, 10 de julho de 2023b.

BRASIL. MEC abre evento internacional Educação 360. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/comproisso-nacional-pela-educacao-basica>. Acesso em 11/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 julho de 2018, institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/publicacoes>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Brasília, MEC/SEF., 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 25 abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a

Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018c. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL.SENADO FEDERAL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 10 de maio de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N. 6.840-A, de 2013** (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Brasília: 16 de dezembro de 2014. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=A+vulso+-PL+6840/2013> Acesso em: 23 de maio de 2023.

BRITO, Eliana Povoas P. E.; REZENDE, Mariza S. “Disciplinando a vida, a começar pela escola”: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **RBP** - v. 35, n. 3, p. 844 - 863, set./dez. 2019.

CORRÊA, Shirley de Souza; FERRI, Cássia; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 15-21, jan./abr. 2022.

GOMES, Linda; OLIVEIRA, Paulo. Militarização avança nas escolas públicas da Bahia. In: **Meus Sertões**. Publicada em 19 de maio de 2022; Atualizada em 30 de novembro de 2023.

Disponível em: <https://projecolabora.com.br/ods4/militarizacao-avanca-nas-escolas-publicas-da-bahia/> Acesso em: 16/04/2024.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada**. São Paulo: Xamã, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, Daniel S.; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBP**, v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3872/showToc> .Acesso em: 22/07/2021.

PITOMBO, João Pedro. Com aval de governo do PT, Bahia chega a 83 escolas militarizadas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2019, s.p. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-aval-de-governo-do-pt-bahia-chega-a-83-escolas-militarizadas.shtml> Acesso em 11/04/2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR - CPM – (nome omitido para assegurar anonimato). (impresso), 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Data de envio: 03/10/2024

Data de aceite:04/09/2025