

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO: uma análise da reforma do ensino médio

Sandra de Castro de Azevedo¹

RESUMO

Entender as políticas educacionais é cada vez mais, um elemento essencial na formação e na atuação docente. Por meio da compreensão das políticas é possível identificar qual o projeto de educação que o poder público defende, ampliando assim a possibilidade de resistência ou de apoio. Esse texto propõe uma análise das leis que estabeleceram a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017 e Resolução nº 3, de 2018) com base na teoria do Ciclo de Política de Ball e Bowe. O objetivo é mostrar que a política educacional pode ser analisada desde seu contexto de influência, onde são identificadas as forças em disputa, no contexto do texto que indica quais as forças conquistaram espaço na lei, no contexto da prática na tentativa de pensar como essa lei será aplicada e ressignificada e no contexto dos efeitos que a sociedade sofrerá com a lei. Os resultados da pesquisa indicam uma forte presença dos princípios neoliberais na educação brasileira e que a reforma do ensino médio pode prejudicar a formação dos alunos da escola pública pois dificultará o acesso dos alunos trabalhadores. As leis aprovadas não consideram a realidade dos filhos da classe trabalhadora, apesar de serem aprovadas com discurso de uma melhor preparação para o mercado de trabalho.

Palavras- Chave: Ensino Médio. Lei nº 13.415 de 2017. Ciclo de Política. BNCC.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND THE IMPACT ON EDUCATION: an analysis of the reform of high school

ABSTRACT

Understanding educational policies is increasingly, an essential element in teacher training and performance. By understanding the policies, it is possible to identify the education project that the government defends, thus expanding the possibility of resistance or support. This text proposes an analysis of the laws that established the High School Reform (Law nº 13.415 of 2017 and Resolution nº 3, of 2018) based on Ball and Bowe's Policy Cycle theory. The objective is to show that educational policy can be analyzed from its context of influence, where the forces in dispute are identified, in the context of the text that indicates which forces have gained space in law, in the context of practice in an attempt to think

¹ Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). E-mail: sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br.

how this law will be applied and reframed and in the context of the effects that society will suffer from the law. The results of the research indicate a strong presence of neoliberal principles in Brazilian education and that the reform of high school may harm the training of public school students as it will hinder the access of working students. The approved laws do not consider the reality of the children of the working class, despite being approved with a speech of better preparation for the labor market.

Keywords: High School. Law nº 13.415 of 2017. Policy Cycle. BNCC.

INTRODUÇÃO

A profissão docente exige uma diversidade de funções do professor, muitos pensam de forma simplista que sua única função é ministrar aula, transferir e/ou mediar conhecimento, função que exige muito preparo, mas na verdade a profissão exige muito mais do que essa etapa vinculada ao cognitivo, por exemplo, ser mediador das relações de conflitos entre os alunos e contribuir com a gestão da escola. Para desenvolver bem todas essas funções é necessário que o professor conheça e compreenda as políticas públicas que interferem diretamente na escola.

Quando o professor não conhece essas políticas, não consegue entender qual o projeto de educação que está em vigência, como cada resolução, lei, parâmetro, diretriz, plano e material didático está articulado e com isso não consegue analisar todo o processo que provoca e mantém sua desvalorização profissional perante a sociedade e financeiramente.

Entendendo a política como um elemento essencial na formação e atuação docente, a proposta deste texto é analisar algumas políticas públicas educacionais com base na análise do Ciclo de Política de Ball e Bowe, buscando entender todo o processo em que as políticas públicas são construídas e implementadas. Para isso escolhemos como material de análise a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415 de 2017 que altera as Leis nºs 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. Apesar de uma única lei alterar várias outras, neste texto vamos enfatizar as mudanças relacionadas à organização curricular do Ensino Médio da qual trata a lei.

O objetivo é entender como os interesses diversos interferem e disputam espaço na elaboração da lei e como essas leis podem ser colocadas em prática de forma diversificada, gerando com isso diferentes efeitos e resultados.

As reformas no ensino: desvendando as contradições.

A educação brasileira vem passando a algum tempo por um processo de governança, onde as políticas conduzem todo o sistema educacional. São políticas que definem a gestão da escola, a contratação de professores e funcionários, o currículo, as avaliações etc., nada escapa à tentativa de controle.

Deve-se lembrar que política pública é algo diferente de lei: a política pública não necessita da lei para existir, há programas, por exemplo, que efetivam políticas públicas sem ordenamento legal qualquer; por outro lado, em uma lei, pode haver uma, várias ou nenhuma política pública (MOCARZEL; ROJAS; PIMENTA, 2018, p. 161).

Essas políticas públicas são aprovadas de forma articulada como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017) que alterou várias outras leis, sendo a alteração mais expressiva na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ou podem ser feitas e aprovadas em momentos diferentes, dando impressão de que as leis não estão articuladas e são projetos diferentes, quando na verdade fazem parte de um projeto único, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estão relacionados à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) mesmo tendo quase vinte anos de intervalo.

Entendendo o efeito das políticas educacionais a academia passou a se dedicar a esse campo de pesquisa, Mainardes (2018, p. 3 e 6) explica que

O ponto de partida das pesquisas sobre epistemologias da política educacional é a constatação de que o campo da política educacional está em permanente expansão e continuamente em construção. Pôde-se observar uma quantidade substancial de pesquisas sobre políticas educacionais. Ao lado disso, verifica-

se que ainda são poucos os estudos sobre referenciais teóricos que têm sido empregados nas pesquisas. Dessa forma, o desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos de política educacional pode ser considerado extremamente importante e necessário para o contínuo fortalecimento como campo acadêmico

(...)

O enfoque das epistemologias da política educacional possui três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico (Tello, 2012). A perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação (exemplo: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo etc.).

Esse processo de ampliação das políticas públicas educacionais brasileiras que se fortalece desde a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional Comum Curricular comprovam que é necessário no Brasil fortalecer as pesquisas em políticas educacionais. De acordo com Mainardes (2006, p. 48)

A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade...” (Azevedo & Aguiar, 1999, p. 43). Além disso, até o presente, poucos autores têm discutido ou buscado delinear referenciais analíticos mais específicos para a pesquisa de políticas públicas, sociais e educacionais (Lima Júnior & Santos, 1976; Dutra, 1993; Rico, 1999; Frey, 2000; Souza, 2003).

A escolha pela abordagem do Ciclo de Política de Ball se pauta no fato de que a mesma analisa a política desde a sua ideia até o momento de sua prática, o que possibilita entender como cada lei é materializada em cada escola e como ocorre seu processo de ressignificação. Enquanto professora e pesquisadora me incomodava muito o discurso veiculado na mídia e nos órgãos governamentais de que a lei é boa, mas não dá certo porque o professor não sabe ou não quer aplicar, e penso que a análise da lei em vários contextos como propõe o Ciclo de Política de Ball é uma importante ferramenta para entendermos um pouco o processo. Sousa (2014, p. 45) contribui com a reflexão

Partindo do pressuposto que tanto os PCNs quanto o PNLD são representações, Lopes e Macedo (2011, p. 258) enfatizam “que como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. Neste sentido, percebo que todo texto, assim como toda política possuem uma intencionalidade, e esta intencionalidade quase sempre está associada ao controle social, no entanto é sabido que este controle é parcial, pois estes textos podem ter múltiplas interpretações e ressignificações, de acordo com o contexto em que está inserido. Neste momento me refiro como contexto à sociedade, o bairro, os profissionais, o momento histórico e econômico, etc. Ball (1994, p. 10) afirma que “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle social”, pois este controle não se efetiva devido às ressignificações feitas no contexto da prática. Segundo Bowe e Ball (1992, p. 21), “as políticas são intervenções que carregam limitações e possibilidades, e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para a qual as políticas são endereçadas”.

O interesse por estudar as políticas públicas também foi despertado por meio da vivência do cotidiano escolar, pois quem atua e/ou pesquisa em diferentes escolas, percebe que cada uma possui seu cotidiano escolar, que é único mesmo seguindo as políticas federais. E para contribuir no aprofundamento dessa discussão buscamos em Stephen Ball o apoio teórico e metodológico por meio da abordagem do Ciclo de Política.

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 46).

Para uma melhor compreensão de como a teoria de Ball pode contribuir neste processo, este texto tem o objetivo de apresentar algumas políticas educacionais e discutir cada etapa do ciclo de política de forma mais aprofundada.

Uma das etapas apresentadas por Ball é o contexto de influência onde discursos políticos iniciam as políticas públicas, nessa fase se destacam a disputa de poder (vários agentes e suas concepções), a legitimação do

discurso/concepção, a divulgação de ideias, empréstimos e patrocínios de ideias que formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006).

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

É importante refletirmos sobre como esse contexto de influência na maioria das vezes está consolidado no Brasil, muitas leis são elaboradas com a visão do estado buscando uma adequação ao seu plano de governo e na maioria das vezes essa adequação busca uma qualidade comprovada por meio de índices quantitativos, mesmo sem aumentar o investimento, e muitas vezes não conhecem a realidade das escolas e dos seus profissionais ou pelo menos não consideram essa realidade nas ideias que vão construir essas leis. Mas algumas vezes os movimentos que defendem algum aspecto relacionado à educação conseguem ser ouvidos e conquistam espaço dentro deste contexto, como aconteceu com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e com a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

No entanto a maioria das leis aprovadas segue um contexto que não é pensado na realidade brasileira, são pautadas em princípios neoliberais que são difundidos por meio da globalização e muitas vezes estão atreladas a empréstimos e vínculos que o país tem com órgãos mundiais.

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e

recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras) (MAINARDES, 2006, p. 52 e 53).

Infelizmente na maioria das vezes as políticas sofrem a influência dos órgãos mundiais e tentam padronizar a situação brasileira a isso. E a mídia frequentemente contribui para que esse contexto de influência se consolide é muito comum divulgarem dados da educação do Brasil comparando-os a exames internacionais e a países desenvolvidos, levando a população a acreditar que as leis que serão produzidas levarão o Brasil ao patamar desses países, mas não tratam a questão de uma forma mais complexa, abordando a questão social, por exemplo. Com base nesse movimento conseguem fazer com que a maioria das pessoas acredite, por exemplo, que a Base Nacional Comum Curricular vai possibilitar a mesma educação, com a mesma qualidade, a todo o Brasil, como se as diversidades locais e as desigualdades sociais não interferissem nesse processo. A carta de apresentação da BNCC assinada pelo ministro da educação afirma que

É com muita satisfação que apresentamos o resultado desse grande avanço para a educação brasileira. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 5).

O governo federal define o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis e os estados e municípios devem se adequar para atender. Em vários momentos aparece no documento da BNCC que esse processo de adequação dos estados acontecerá com apoio do governo federal, mas esse apoio na maioria das vezes não se apresenta em forma de mais investimentos, melhores condições de trabalho, mas sim em forma de apoio apenas para a adequação do currículo, como se somente o currículo fosse suficiente para mudar totalmente a educação.

Nessa disputa, argumentos amplamente divulgados nos meios de comunicação, como —qualidade na educação, encontram uma adesão pouco crítica por parte dos cidadãos, incluindo aí muitos educadores. Parâmetros internacionais de avaliação da educação, guiados pela economia globalizada, adentram o

Brasil contribuindo para a criação de uma visão ingênua de que o foco na construção de um currículo mínimo compondo uma Base Curricular Comum Nacional seria o principal catalisador para a promessa de qualificação equitativa para o mercado de trabalho e para a competitividade internacional (LIMAVERDE, 2015, p. 85).

Existem muitos sites e materiais de apoio disponíveis para ajudar nesse processo de adequação curricular, e muitas instituições privadas e ONGs envolvidas. Aliás, quais são os interesses que disputam o contexto de influência da discussão da BNCC? Para Girotto (2017)

No momento atual, não se trata apenas de uma disputa no campo ideológico. O que estamos verificando com exemplos cada vez mais evidentes é um avanço dos diferentes processos de privatização da educação pública no Brasil, que tem nestes sujeitos ocultos os seus principais agentes. Tal processo se materializa na força da indústria dos materiais didáticos (portais, livros, apostilas, equipamentos eletrônicos, sistemas de ensino e avaliação), nas contratações de consultorias, na entrega de parte das redes de ensino a gestão da iniciativa privada. Todos estes elementos tendem a ganhar muita força com uma proposta de BNCC construída nos moldes propostos pelo governo federal, pautado pelo poder econômico e político destes sujeitos ocultos, e que pode, em nossa perspectiva, ampliar a lógica da eficiência docente, através da consolidação de um sistema de avaliação reduzido a forma dos testes padronizados (GIROTTTO, 2017, p. 436).

As políticas curriculares estão sempre atreladas às políticas avaliativas e uma das políticas avaliativas que vem há anos determinando o ensino médio brasileiro é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O Exame Nacional do Ensino Médio surgiu em 1998 com o objetivo de avaliar os estudantes ao final do seu percurso da educação básica e estava atrelado a outras políticas, como indica Rocha (2014, p. 23)

É possível notar a correspondência direta entre a política de avaliação e a intencionalidade da promoção da mudança de uma variável educacional. Esta correlação contribui para evidenciarmos a centralidade da avaliação no projeto de reforma curricular do Ensino Médio, implementada no final da primeira gestão de Cardoso, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (MEC, 2000), dentre outras ações de governos voltadas para educação básica.

Mas o ENEM ganha importância maior quando passa a ser utilizado como importante meio de ingresso nas universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e nas Universidades Privadas por meio do Programa

Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), aliás, o aluno que não faz o ENEM está impossibilitado de tentar esses meios de acesso, o que torna praticamente obrigatória sua realização.

O uso do ENEM como instrumento para acesso à universidade proporcionou maior possibilidade para pessoas provenientes das escolas públicas ingressarem no ensino superior, o que é positivo, mas ao mesmo tempo acabou legitimando a função e os conhecimentos que são trabalhados no ensino médio. A maioria das escolas tem como objetivo preparar os alunos para o ENEM para que acessem a universidade, o problema é que esse movimento torna o ensino mais técnico e conteudista, limitando as atividades que levam os alunos a desenvolverem pesquisas, a aguçar a criatividade e a desenvolver a capacidade crítica. Lopes e López em seus estudos confirmam que

Como já foi discutido em outros trabalhos (LOPES, 2001; MACEDO, 2002), as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais. Com isso, nosso questionamento não se dirige à possibilidade de que, pelo currículo, haja formação de competências e habilidades ou de que o conhecimento também seja a base de performances vinculadas a dimensões pragmáticas. A problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento a essas dimensões. Tal processo pode se desenvolver quando a organização curricular é instituída por meio de competências e habilidades (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 100).

Com relação aos conteúdos de geografia desenvolvidos no ensino médio, é muito comum a maioria das escolas se preocuparem em ensinar o que será cobrado no ENEM, existem várias matérias de jornais, blogs e sites na internet que oferecem a função de pesquisar e quantificar as questões de geografia do ENEM, buscando mostrar qual o conteúdo que é cobrado com mais frequência.

Em matéria publicada em 2017 o Jornal G1 (“Enem: levantamento mostra o que mais cai na prova desde 2009”) apresenta essa informação de todas as matérias e com relação à geografia destaca estas como as mais frequentes: 19% geografia agrária, 17% meio ambiente, 14,1% questões econômicas e

globalização, 11% geografia urbana, 8,1% demografia e cultura, 7% geografia física, 5% tecnologia, transporte e comunicação, 4,6% indústria, 4% energia e 2% cartografia.

É nítido que matérias como essa têm o objetivo de conduzir os estudos dos alunos que estão no ensino médio e acabam interferindo diretamente no currículo e na legitimação do conteúdo, como se um conteúdo fosse mais importante do que o outro, trazendo desta forma prejuízo ao aprendizado dos alunos. Os professores também sofrem uma enorme pressão, pois as escolas cobram que eles preparem os alunos para o ENEM e as escolas que conseguem as maiores notas no ENEM são as mais procuradas e rotuladas por muitos como as melhores.

Estamos vivendo um processo de padronização da nossa juventude por meio de uma educação conteudista e com base na performatividade e ao mesmo tempo um processo de exclusão dos alunos que não se sentem ainda preparados para fazer o ensino superior. É como se todos fossem obrigados a terminar o ensino médio e ingressar no ensino superior, mas a realidade não é essa, muitos alunos querem trabalhar, querem exercer outras profissões que não necessitam de ensino superior e para esses alunos a escola perde o sentido, e muitos deixam de frequentar, aumentando assim o número de evasão. O acesso ao ensino superior deveria ser oportunizado a todos que queiram cursar, mas não com o objetivo único de conseguir um diploma em busca de ascensão social, mas sim como um importante momento de formação para a vida.

Saindo da etapa do contexto de influência optamos por analisar o contexto da produção do texto, pensando em como essas influências se materializam na lei e deixam claro qual sujeito teve mais influência no processo de elaboração do documento legal.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. 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 de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et

al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais (MAINARDES, 2006, p. 52).

Para entender melhor esse contexto da produção do texto, vamos analisar as mudanças feitas na LDB por meio da Reforma do Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio foi realizada por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016 que se tornou a Lei 13.415 de 2017. O ensino médio no Brasil já vem há algum tempo sendo alvo de muitas reflexões, na aprovação da LDB em 1998 era prevista a extensão e oferta progressiva do ensino médio, ou seja, os alunos que terminassem o ensino fundamental não tinham garantia que teriam acesso ao ensino médio, essa realidade foi modificada com a alteração da LDB por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que trouxe em seu "Art. 208... I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;" (BRASIL, 2009), ou seja, depois de onze anos de aprovação da LDB conseguimos um avanço da oferta do ensino médio. Em 2013 uma nova redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013 para especificar essa obrigatoriedade.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

Após 15 anos de aprovação da obrigatoriedade da oferta do ensino médio, ainda existia um grande questionamento sobre sua função, se seria um ensino propedêutico ou se seria um ensino voltado para o mercado de trabalho, e se ambos visam uma formação cidadã. Apesar do esforço de muitas escolas em conciliar o propedêutico com o preparo para mercado de trabalho, a maioria das vezes essas duas vertentes são aplicadas de forma extrema, impossibilitando a convivência das duas juntas. O ensino propedêutico não prepara para o mercado de trabalho e o ensino para o mercado de trabalho em sua maioria é muito técnico e dificulta que esse aluno curse um curso superior. O primeiro fica preso aos conteúdos e o segundo fica limitado ao ensino técnico e ambos acabam não

atingindo uma formação cidadã para a vida. Para avançar nesta discussão foi criada a Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI).

Para o autor do Requerimento que originou esta Comissão Especial, o ensino médio, etapa final da educação básica e nível obrigatório de ensino a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o ensino médio oferecido atualmente não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país (BRASIL, 2014, p. 13).

A CEENSI foi criada em 2012 e desenvolveu várias atividades buscando envolver o maior número de pessoas nessa discussão, foram realizadas várias audiências públicas, seminários estaduais e nacionais que alimentaram as discussões da comissão. O relatório da Comissão foi entregue em 2013, dando origem à PL nº 6.840. Esse processo foi interrompido pela Medida Provisória 746,

No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados (FERRETTI, 2018, p. 26).

O discurso do presidente que assinou a MP 746 era de que as discussões já haviam acontecido e que era necessário avançar, no entanto esse ato causou muita indignação e resistência, pois os interesses ainda não haviam chegado a um consenso no contexto de influência. A Medida Provisória 746/2016 se tornou a Lei 13.415, mesmo ocorrendo muitas manifestações de alunos por meio de ocupações de escolas, protestos de profissionais da educação básica e críticas de pesquisadores da academia.

A reforma do Ensino Médio, trazida a público pela Medida Provisória n. 746/2016 e materializada na Lei 13.415 (BRASIL, 2017) fomentou a desconfiança de muitos gestores de instituições públicas e privadas, inicialmente pela falta de compreensão de sua real intenção. Por um lado, acredita-se que a proposta foi formulada na tentativa de o governo de criar uma agenda propositiva, para escamotear os escândalos envolvendo o seu primeiro escalão, inclusive o Presidente da República. O texto traz profundas mudanças no modelo de organização do

Ensino Médio, criando responsabilidades novas para os sistemas de ensino, sobretudo os estaduais, e para as escolas privadas (MOCARZEL; ROJAS; PIMENTA, 2018, p. 167).

A lei foi aprovada com um discurso de que a situação do ensino médio era insustentável e que a mudança era emergencial e que as discussões que duraram anos não chegaram a um consenso, portanto resolveu-se o problema com a medida provisória, atitude que pode ter várias consequências.

O texto da lei apresenta vários pontos importantes que merecem ser analisados, neste texto vamos priorizar a análise da estrutura curricular.

No Art. 36 da LBD atualizada até 2016 constava

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2016).

Todo esse texto foi alterado pela redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, como podemos perceber a seguir

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.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Pelo texto é possível perceber que toda a preocupação com metodologias, com avaliação e com uma formação mais ampla foi retirada do texto da lei, passando esta a ter um caráter mais tecnicista e parcial.

É importante ressaltar uma diferença no texto na LDB atualizada até 2016, as disciplinas de filosofia e sociologia eram obrigatórias em todas as séries do ensino médio, já na redação dada em 2017 afirma que na BNCC obrigatoriamente haverá estudos e práticas de sociologia e filosofia, ou seja, a obrigatoriedade deixa de ser em formato de disciplina e passa a ser a presença no documento, o que não garante a implementação da mesma, pois a escola e os sistemas de ensino podem oferecer o itinerário de ciências humanas e sociais aplicadas sem oferecer essas disciplinas. Essa forma de produção de texto ocorreu depois de um forte movimento contra a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia do ensino médio. No momento da divulgação da MP 746/2016, entendemos que para diminuir os conflitos esse texto foi proposto na redação final da lei, em que ao ler a palavra *obrigatório* muitos podem pensar que voltou a obrigatoriedade da disciplina, quando na verdade o termo se refere à presença no documento BNCC.

Outra questão importante é que a Lei nº 13.415 de 2017 revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que definia: “Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005). A nova redação define uma segunda língua estrangeira como optativa e o espanhol passa a ser entendido como preferencial. Ainda com relação à língua estrangeira, a nova redação coloca como obrigatória a língua inglesa. Como é possível notar no Artigo 26:

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 2016).

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (BRASIL, 2017).

Por meio da análise do texto é possível perceber que algumas mudanças aparecem de maneiras sucintas na escrita, existe uma estratégia na produção do texto para evitar conflitos, por exemplo, o uso do termo preferencialmente mantém a opção de a disciplina existir ou não, dessa forma ninguém pode alegar que está havendo um processo que visa impossibilitar sua oferta, mas sabemos que o que não é colocado como obrigatório, muitas vezes não é atendido.

Outro elemento importante a ser destacado no texto da Lei nº 13.415, de 2017, é a carga horária que passa de 800 horas para 1.400 horas anuais. É interessante observar que a questão da carga horária possui um artigo definindo sua quantidade (Artigo 24) e um artigo definindo sua organização (Artigo 35). Essa redação dificulta o entendimento de como a carga horária deve ser organizada, segundo esses artigos são 4.200 horas, sendo que destas a BNCC deve ser utilizada no máximo em 1.800 horas, e de acordo com a lei as disciplinas de língua portuguesa e matemática são obrigatórias nos três anos. Esse texto traz de forma sucinta uma limitação do acesso ao conhecimento de ciências como história, geografia, sociologia, filosofia, biologia, física e química, pois a oferta das mesmas como disciplinas não aparece como obrigatória na lei, estarem presentes na BNCC e comporem o itinerário não garantem sua oferta.

Todos esses elementos presentes na lei que representa a política podem ser entendidos por meio de um dos objetivos da lei que é instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e traz até uma reorganização financeira para que isso se concretize, por isso a ampliação da carga horária do ensino médio é muito forte no texto da lei. Contudo, pensar em um ensino médio em período integral não é uma tarefa fácil no Brasil.

Discutir o ensino médio em tempo integral requer não só uma reflexão sobre suas especificidades, mas também considerar que o Brasil, por sua dimensão continental, apresenta-se bastante desigual em relação às condições sociais, econômicas e educacionais de seu povo. Exige, ainda, assumir que a escola pública é a única possibilidade de os filhos de trabalhadores terem acesso aos conhecimentos, historicamente elaborados pela humanidade, visando a prosseguir na vida e no trabalho, exercendo sua cidadania. Sabe-se que, ao longo de sua história, o ensino médio tem oscilado entre propiciar formação profissional e formação propedêutica ou preparar para o trabalho ou para prosseguir na vida acadêmica. Alguns projetos pedagógicos têm se estruturado visando ao atendimento dessa dualidade, o que leva seus idealizadores a desconsiderar a diversidade do público que vem sendo atendido (CZERNISZ; PIO, 2017, p. 61).

A proposta é de um ensino médio de tempo integral com caráter técnico, ou seja, todos os jovens passam a ter que fazer o ensino médio técnico, fato que acaba com a liberdade de escolha que os jovens tinham, pois até então podiam escolher entre ensino médio regular, ensino médio técnico, e ensino médio

regular com técnico. No entanto a estrutura para esse ensino técnico segue um novo padrão, conforme propõe a lei.

§ 6º 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;

(...)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Ou seja, de acordo com o texto os sistemas de ensino deverão se articular para oferecer esse itinerário técnico, não estamos analisando aqui escolas que são construídas para ter um ensino técnico, mas sim de escolas que até então eram regulares e terão que se adaptar à lei.

A lei deixa claro que a BNCC só pode ser utilizada em somente 1.800 horas nos três anos. As demais horas pressupõe-se, porque o texto não deixa claro, que devem ser utilizadas para os itinerários formativos que possuem a mesma denominação das áreas da BNCC, exceto o itinerário de formação técnica e profissional que recebeu destaque na lei.

No que diz respeito a um dos itinerários formativos - a Educação Profissional de nível técnico - que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação

geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (FERRETTI, 2018, p. 28).

Outro ponto importante é que a lei não fez alterações na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, então teremos no sistema duas formas diferenciadas de ensino médio técnico, uma que é pensada desde sua origem para atender o aspecto técnico e outra que terá um itinerário técnico, fica assim uma dúvida de como o mercado de trabalho irá tratar essa diferenciação.

No entanto, o texto deixa claro que podem existir eixos integrados definidos pelos sistemas de ensino. Como serão organizados esses itinerários? Quais serão os materiais norteadores? Essas questões não estão respondidas no texto da lei. No entanto Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio esclarece no Artigo 11 “§ 15. Cabe ao Ministério da Educação a elaboração de um guia que oriente as instituições e redes de ensino na implementação dos itinerários formativo” (BRASIL, 2018, p. 5) e no “Art. 33. O Ministério da Educação deve estabelecer os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos no prazo de até 90 (noventa) dias a contar da data de publicação desta Resolução” (BRASIL, 2018, p. 16).

Outra questão que não está clara no texto da lei é com relação à carga horária que será utilizada para a parte diversificada. Na Lei nº 13.415, de 2017, no Artigo 3º, inciso IV

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017).

Não está claro se a parte diversificada deve contar na carga horária destinada à BNCC, pois o termo harmonizada pode possibilitar um entendimento de que quando for tratar a temática a BNCC se amplie e trabalhe a parte diversificada articulada ao contexto do aluno, ou seja, ela pode ser trabalhada em uma carga horária à parte desde que seja harmonizada à BNCC. O entendimento se torna mais difícil pelo fato do termo *parte diversificada* aparecer somente uma vez na redação da Lei 13.415, de 2017. "Geralmente esses currículos únicos possuem um discurso de buscarem a melhoria do ensino, a autonomia do aluno e a valorização do professor, mas, em sua maioria, realizam

uma padronização do ensino dificultando um processo de contextualização do conteúdo na metodologia de ensino-aprendizagem do professor. (AZEVEDO,2018, p.168)”

Outra questão importante é a possibilidade de parte do ensino médio poder ser realizado à distância, “§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação” (BRASIL, 2017). O documento não estabelece quanto da carga horária pode ser à distância e nem se esses convênios podem ser com instituições privadas, fato que pode reforçar o caráter da educação como mercadoria. No entanto é importante esclarecer que a carga horária que pode ser utilizada à distância foi determinada pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta no Artigo 17, parágrafo III,

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018, p. 11).

Essa organização afirmada nesse texto possibilita pensarmos que o ensino médio define sua identidade e passa a ser somente para o mercado de trabalho com viés técnico, ou seja, formar mão de obra com baixa qualificação para atender o mercado de trabalho. E como fica o ensino propedêutico com fins de preparar o aluno para o ENEM e com isso conseguir ingressar em uma universidade? Em 2018 foi aprovada a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com relação ao ENEM a mesma afirma no

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será

realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 2º **O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.** § 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (BRASIL, 2018, p. 15, grifo nosso).

O fato de o estudante ter de escolher a área que irá realizar na segunda prova, pode ser um limitador da sua possibilidade de escolha. No momento de ingresso na universidade, é muito comum os estudantes terem como opção cursos de áreas diferentes, e muitas vezes sua decisão por qual curso realizar depende da sua pontuação no ENEM.

Lembrando que os itinerários formativos são linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional que se assemelham muito a quatro áreas apresentadas na BNCC, ou seja, o texto parece falar da mesma coisa de forma diferente. No entanto a Resolução que Atualiza as DCNs esclarece que

II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na 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; III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 2).

Desta forma é possível entender que a formação básica geral deve vir antes e separada dos itinerários. Outra informação importante é que cada sistema de ensino vai definir quais itinerários vão aplicar, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Se cada sistema fará a oferta de diferentes itinerários como esses serão cobrados no ENEM? Essa redação passa a ser contraditória, pois prevê uma Base Nacional Curricular Comum e a possibilidade de oferta de itinerários diferentes, no mínimo deveriam garantir que em todos os sistemas de ensino

todos os itinerários com todas as áreas do conhecimento fossem oferecidos aos alunos. Será que em uma região onde existe ausência de professores de geografia, história, filosofia e sociologia estas áreas estarão nos itinerários de ciências humanas e sociais aplicadas. Isso porque já é de conhecimento de todos o déficit de professores para atuarem no ensino médio.

A auditoria do TCU identificou déficit de pelo menos 32 mil professores no conjunto das disciplinas obrigatórias do ensino médio nas redes públicas estaduais. Física é a disciplina com maior carência, representando 30% do total e alcançando todos os Estados. Em seguida aparecem as disciplinas de química (15% do déficit e carência em 25 Estados) e sociologia (14% do déficit e insuficiência de professores em 20 Estados) (TCU, 2014, p. 23).

Ou seja, somente a mudança na carga horária e do currículo não é suficiente para garantir mudanças no ensino médio e essas leis podem ter sérias consequências negativas.

Após analisar o contexto da produção de texto é importante analisar também o contexto da prática, pois é por meio deste contexto que conseguimos entender por que a mesma política é aplicada de formas diferentes em cada escola. Segundo Bowe (1992 apud MAINARDES 2006, p. 53),

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al., 1992, p. 22).

Ressaltamos neste texto que além da questão da interpretação que leva a uma recriação ou ressignificação da lei, como propõe Bowe, existe a questão das condições existentes para aplicar a lei, muitas escolas adequam as leis às suas condições, mesmo entendendo que não estão seguindo efetivamente a lei, mas fazem o possível dentro das condições que possuem. Por exemplo, a aplicação da BNCC dependerá da formação dos professores, dos materiais disponíveis, da quantidade de alunos por sala, do auxílio da gestão etc.

Com relação ao contexto da prática da Reforma do Ensino Médio, a organização da escola dependerá diretamente do sistema de ensino e das condições que cada região terá de oferecer os itinerários formativos, apesar de no discurso da divulgação da lei na mídia, afirmar-se que cada aluno vai poder optar sobre qual itinerário estudar, a lei deixa claro que é o sistema de ensino que definirá isso, penso que as regiões que possuem profissionais de todas as áreas e uma atividade industrial consolidada consigam oferecer uma variedade de itinerários, já nas cidades menores e com pouca industrialização a oferta de itinerário seja menor.

Seguindo nossa análise quanto ao contexto dos efeitos, penso ser um importante elemento para se destacar:

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

A insatisfação com a reforma do ensino médio ocorreu em sua maioria devido à preocupação com o efeito dessa lei em um país onde a desigualdade é enorme. Poderíamos pensar: todos os jovens estarão na escola em período integral, isso não é bom? Talvez fosse uma boa proposta, mas considerando que temos uma juventude diversificada isso não será positivo para todos. Será que todos os jovens podem frequentar a escola em período integral, e os jovens que precisam trabalhar para ajudar a sustentar a casa, ou que optam por trabalhar para poderem comprar seus objetos particulares para fazerem parte de um grupo ou até mesmo para não ficar na dependência dos pais, como ficam? Dayrell e Jesus em sua pesquisa confirmaram que

Para muitos jovens entrevistados nesta pesquisa, a relação escola-trabalho não é simples, pois geralmente se configura em projetos que se superpõem ou que sofrem ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. É elevada a porcentagem de jovens que buscam conciliar escola e trabalho, mas também é considerável o percentual dos que não conseguem articular tais dimensões.

Ao se referirem aos sentidos do trabalho, boa parte dos jovens pesquisados citaram a necessidade de sobrevivência, a ajuda à família e o desejo de independência e autonomia. Entre as justificativas utilizadas para explicar a substituição da frequência escolar pela frequência ao trabalho, destaca-se o anseio de ajudar a família, o que coloca em xeque o pretense hedonismo e egocentrismo atribuído aos jovens contemporâneos (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 413).

Ou seja, é muito comum os jovens da classe trabalhadora iniciarem sua vida no trabalho no período em que estão cursando o ensino médio, muitos trabalham em um período e estudam em outro ou trabalham o dia inteiro e estudam à noite. Com relação ao ensino médio noturno as DCNs atualizadas trazem que

§ 3º No ensino médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, a proposta pedagógica deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o êxito destes estudantes, ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022 (BRASIL, 2018, p. 10).

Existe na lei uma possibilidade de ampliação da carga horária do ensino médio noturno e não uma obrigatoriedade como no ensino médio regular, reforçando a já existente desigualdade entre os ensinos diurno e noturno. A reforma do ensino médio não se preocupa com esse aluno trabalhador, ao invés de pensar em uma lei que lhe desse condições de cursar um ensino médio de qualidade e evitar a evasão que já é elevada, a lei estabelece o ensino médio integral para todos. O efeito dessa lei pode ser uma maior exclusão da juventude trabalhadora da escola, o discurso é que a lei vai preparar para o mercado de trabalho, mas muitos que já estão inseridos de alguma forma nesse mercado serão excluídos da escola.

Outra questão importante no contexto dos efeitos desta reforma do ensino médio é a organização das escolas no município. Muitos municípios possuem

escolas que oferecem o ensino fundamental II em um período e o ensino médio em outro período, a partir do momento que essas escolas passarem a ser somente de ensino médio, em quais escolas estudarão os alunos do ensino fundamental que estudavam nessa escola? Serão construídas novas escolas? Essas escolas serão construídas em áreas em que conseguem atender à população que necessita ou elas terão de se deslocar em um longo percurso para chegar à escola. Ou seja, o efeito da lei pode ser variado, ainda mais quando não é construída pensando na realidade em que será aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as políticas públicas considerando todos os seus aspectos e articulações não é tarefa simples, exige certa complexidade. O Ciclo de Política de Ball e Bowe se mostrou uma maneira de se entender a política em seus diferentes contextos, por meio do ciclo de política conseguimos entender quais foram as influências presentes antes da elaboração do texto, geralmente esse contexto de influência é um espaço de muito conflito e muita disputa e infelizmente, no caso brasileiro, no caso das políticas públicas educacionais, os profissionais da educação e a população atendida pela escola pública pouco têm tido voz nesse campo de disputa. E quem teve o predomínio de influência foi a formação para o mercado de trabalho.

Com relação ao contexto da produção de texto no caso da lei que gerou a reforma do ensino médio, a redação está confusa, muitos trechos permitem diversas interpretações e em muitos momentos a redação é obscura, tanto que para esclarecer muitas coisas aprovaram a Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e é nesta política que muitos elementos foram esclarecidos, mas é necessário ressaltar que houve um espaço de um ano e nove meses entre um documento e outro, o que possibilita levantar a hipótese de que aprovaram o texto da lei sem terem clareza de como ele funcionaria na prática.

Enfim, ao analisar o contexto de efeitos e resultados nessas políticas públicas fica nítido que atendem interesses ligados aos princípios neoliberais e ao mercado, não se atentando para as necessidades reais da população, e esse

fato pode ter resultados muitos negativos para a classe trabalhadora e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Sandra de Castro de. Políticas públicas educacionais, formação de professores e precarização do Trabalho no Sul de Minas Gerais. In: FERREIRA, Marta Marujo; VAIE, Ana Rute do (Org). **Dinâmicas Geográficas no Sul de Minas Gerais**. Curitiba. Appris, 2018, p.153-174.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília**, 1996. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; nº 263 PDF). Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequencia=46>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **Relatório Final da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio- CEENSI**. Brasília. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 43p - (Série comissões em ação; n.39)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. Ensino médio integral: desafios e perspectivas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 60-71, maio/ago. 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr.-jun. 2016.

ENEM: levantamento mostra o que mais cai na prova desde 2009. **G1**, 5 maio 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-levantamento-mostra-o-que-mais-cai-na-prova-desde-2009.ghtml>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.** [online], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

LIMAVERDE, Patrícia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Dossiê ECOTRANS D: Ecologia dos saberes, Transdisciplinaridade e Educação**. v. 5, n. 1, p. 78-97, jan./jun. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 23, p.1-20, 2018.

MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 159-176, mar. 2018.

ROCHA, Ana Angelita. Um estudo sobre o Enem e o currículo de geografia no ensino médio. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 21-32, jul./dez. 2014.

SOUSA, Narayana Fernandes de. O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditoria coordenada na educação: ensino médio**. Brasília: TCU, 2014. 32 p.