

A reforma do novo Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas

The New High School Reform from the Perspective of the Policy Cycle Approach

Eloisa Rosotti Navarro¹, Emerson Rolkouski²

RESUMO: Este artigo aborda uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/2017, sob a ótica da “policy cycle approach” (abordagem do ciclo de políticas). Tal abordagem foi preconizada por Stephen Ball e tem sido utilizada como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais por permitir a análise de políticas públicas desde seu contexto de influência, onde se propõem as ideias iniciais sobre a necessidade da existência dessas políticas, até o estudo das disputas de controle e influxos pela conquista de espaço, bem como a aplicação dessas políticas e seus efeitos e estratégias para sanar as dificuldades ao colocá-las em prática. Essa análise permitiu reconhecer o viés neoliberal que acompanha a Reforma e seus efeitos sobre os alunos da Rede Pública de Ensino, tendo como uma das consequências a ampliação da desigualdade educacional e, conseqüentemente, social no Brasil. Dessa forma, o presente trabalho tem como uma de suas funções auxiliar na construção de estratégias para diminuir os impactos negativos da Reforma do Ensino Médio, contribuindo com o contexto atual no ciclo de políticas em que ela se encontra.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do Ensino Médio; Desigualdade educacional; Ciclo de Políticas.

ABSTRACT: This article deals with a qualitative study that aims to analyze the High School Reform, expressed in Law 13.415/2017, from the perspective of the "policy cycle approach". This approach was advocated by Stephen Ball and has been used as an analytical theoretical framework for the study of educational policies because it allows for the analysis of public policies from their context of influence, where the initial ideas about the need for the existence of these policies are proposed, to the study of control disputes and inflows for the conquest of space, as well as the application of these policies, their effects and strategies to remedy the difficulties in putting them into practice. This analysis made it possible to recognize the neoliberal bias that accompanies the Reform and its effects on public school students, one of the consequences of which is the widening of educational and, consequently, social inequality in Brazil. In this way, one of the functions of this work is to help build strategies to reduce the negative impacts of the High School Reform, contributing to the current context in the policy cycle in which it finds itself.

KEYWORDS: High School Reform; Educational inequality; Policy Cycle Approach.

¹ Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizando Pós-Doutorado no mesmo Programa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4528-2294>, e-mail: eloisa-rn@hotmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7961-4715>, e-mail: rolkouski@ufpr.br

Agradecemos a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro por meio de bolsa de estudos, de pós-doutorado, concedida a primeira autora.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde 2016, está em pauta a Reforma do Ensino Médio, oficializada pela medida provisória 746/2016 e, logo após, expressa na Lei nº 13.415/2017. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar tal Reforma sob a ótica da “policy cycle approach” (abordagem do ciclo de políticas) de Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), trazendo reflexões críticas sobre os interesses políticos e econômicos em relação às políticas que envolvem o Novo Ensino Médio e que promoveram alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Essa não é a primeira Reforma feita no Ensino Médio no Brasil, mas é a primeira, feita às pressas, a partir de uma medida provisória³ (MP 746/2016), sem a participação, necessária, de profissionais envolvidos com a Educação brasileira, como os professores, os pesquisadores, entre outros.

Nesse viés, considerando a amplitude da Reforma e a ausência de uma discussão democrática que envolvesse os educadores do país, ou, ao menos, o conhecimento da realidade que enfrentam na prática, “[...] não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 523).

A atual Reforma do Ensino Médio brasileiro trouxe mudanças significativas em vários aspectos, como, por exemplo, no cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nessa etapa de ensino com o desenvolvimento obrigatório de competências e habilidades como balizador de todo o processo de aprendizagem. Além disso, a carga horária do Ensino Médio foi dividida em duas partes: a formação geral básica (FGB), definida pela BNCC, que deverá contemplar até 1800h da carga horária total do Ensino Médio; e os itinerários formativos (IF) a serem organizados em diferentes arranjos curriculares, compreendendo: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, compreendendo 1200h da carga horária total do Ensino Médio. Ou seja, 60% do processo de ensino deve ser voltado para a FGB e 40% para os IF.

Segundo Silva (2018), tais mudanças fazem com que o aluno seja formado, quase que exclusivamente, para o mercado de trabalho, ainda assim com diversas lacunas, o que nos leva a crer, que o verdadeiro objetivo da Reforma, está mais pautado na lógica do mercado que, propriamente em questões educacionais e de emancipação.

³ Para evidenciar o contraste entre as reformas anteriores e o Novo Ensino Médio, podemos mencionar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 como um exemplo significativo. Essa legislação foi o resultado de extensivas deliberações e foi processada pelo Legislativo como um projeto de lei ordinária, recebendo aprovação do Congresso Nacional antes de ser sancionada pelo presidente. Embora a LDB não esteja livre de críticas, esse processo detalhado contrasta com a abordagem mais rápida na implementação do Novo Ensino Médio.

Inicialmente, a Reforma atual do Ensino Médio foi propagada nos meios de comunicação brasileiros como uma forma de flexibilizar o currículo para melhor atender ao aluno na questão de se preparar para o mercado de trabalho com assuntos voltados aos seus interesses específicos, representando essa possibilidade por meio de itinerários formativos.⁴

É nítido, no entanto, que essa flexibilização traz dificuldades e desigualdades entre as escolas, principalmente aquelas mantidas pelo Poder Público e, mais ainda, aquelas localizadas em cidades periféricas, fazendo com que a flexibilidade de opções no currículo, na prática, não seja possível, de fato (HERNANDES, 2019).

Assim, o que podemos observar de imediato é que a Reforma do Ensino Médio no Brasil não é boa para todos, não traz benefícios para todos, e, principalmente, não disponibiliza as mesmas oportunidades para todos os jovens, aumentando a desigualdade educacional e social. Favorece os sistemas de ensino privados, na medida em que possuem condições materiais de contratação de sistemas e profissionais capacitados para a oferta de diversos itinerários formativos, e as grandes empresas editoriais, na medida em que são demandadas à produção de materiais didáticos e/ou “pacotes educacionais”.

Dessa forma, é importante que nós, educadores, possamos refletir sobre as seguintes questões: Por que aprovar uma reforma que, fundamentalmente, oficializa as desigualdades sociais? Quem está por trás da aprovação desta reforma? Qual é a influência das grandes corporações na formulação do currículo brasileiro? Quem são os favorecidos com a Reforma? Quais são os próximos capítulos dessa história?

Nesse artigo pretendemos responder esses e outros questionamentos utilizando a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, juntamente com seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Essa abordagem foi elaborada entre as décadas de 1980 e 1990 e seu uso na busca de respostas para os questionamentos feitos anteriormente é justificável por se tratar de uma análise dos compostos de uma Reforma, que se encontra ainda em fase de adaptação, estudos críticos e muitas lacunas teóricas e práticas. Por fim, a abordagem do ciclo de políticas possibilitou a realização de uma análise crítica sobre o caminho de políticas educacionais relacionadas a Reforma, desde sua formulação inicial até sua atuação na prática.

CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

4 Exemplos divulgados pelo Ministério da Educação podem ser acessados em:

https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA&ab_channel=Minist%C3%A9riodaEduca%C3%A7%C3%A3o

https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY&ab_channel=Minist%C3%A9riodaEduca%C3%A7%C3%A3o

https://www.youtube.com/watch?v=qdjwF05OdIA&ab_channel=Minist%C3%A9riodaEduca%C3%A7%C3%A3o

Esse artigo compreende uma pesquisa qualitativa, assumindo como princípio uma investigação que enfatiza a descrição, a indução, o levantamento bibliográfico e a análise de teorias fundamentais, produzidos no contato direto dos pesquisadores com uma determinada situação estudada. Esse tipo de pesquisa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Este trabalho propõe uma análise crítica, reflexiva e argumentativa da Reforma do Ensino Médio, visando entender os impactos das políticas associadas a essa Reforma e a formulação subsequente de novas políticas como estratégia para preencher lacunas e aprimorar as práticas dos indivíduos impactados por ela. Para esse fim, o presente trabalho foi orientado pela teoria do ciclo de políticas de Ball, por nos permitir analisar a Reforma do Ensino Médio desde sua ideia inicial, onde estava sendo arquitetada, até sua efetivação na prática escolar.

Em 1992, no livro *Reforming education and changing schools*, Ball e Bowe propuseram um ciclo de políticas contínuo, formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos se inter-relacionam, não são determinados por tempo e/ou etapas lineares, e os contextos envolvem disputas, embates, interesses políticos e econômicos (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Nesse viés, os pesquisadores supracitados consideravam que os professores e demais profissionais envolvidos nas escolas não eram totalmente excluídos do processo de elaboração e aplicação das políticas educacionais e para exemplificar essa participação mencionam dois estilos de textos considerados por Roland Barthes como *writerly* (ou escrevível) e *readerly* (ou prescritivo) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) é aquele que limita o envolvimento do leitor, considerando-o um “consumidor inerte”, já um texto *writerly* (ou escrevível) é aquele que permite que o leitor seja coautor do texto, participativo e colaborador no processo de interpretação do texto (HAWKES, 1977, p. 114).

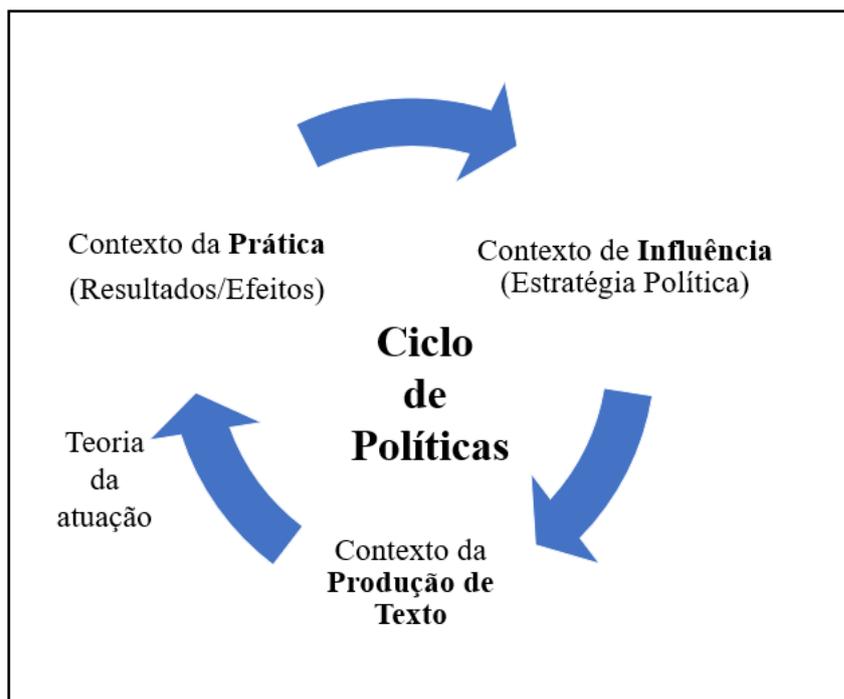
Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) acrescentou dois contextos no ciclo de políticas, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Dessa forma, o ciclo de políticas passou a ser composto por cinco contextos: de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos, de estratégia política.

Em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball sugeriu que esses dois últimos contextos (resultados/efeitos e estratégia política) poderiam ser explorados, respectivamente, com os contextos da prática e da influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Então, em 2012 foi lançado outro livro que reafirmou os três ciclos e marcou outras características do ciclo de políticas, intitulado como *How school do policy* (BALL; MAGUIRE;

BRAUN, 2012)⁵. Nesse livro, os autores apresentam a *theory of policy enactment* (teoria da atuação), que consiste em argumentar que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sujeitas a mudanças, recriações e recontextualizações. Assim, as políticas podem ser interpretadas e materializadas de diferentes formas, sendo o texto uma parte importante delas. Dessa forma, o ciclo de políticas pode ser ilustrado pela figura a seguir.

Figura 1: Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborada pelos autores

Observando a figura é possível notar que o ciclo é contínuo, ou seja, os contextos estão inter-relacionados de tal forma que não haja uma sequência linear ou temporal de etapas. Cada contexto do ciclo envolve objetivos, enfoques, grupos, discursos e disputas diferentes. Então, consideraremos nesse artigo que o ciclo de políticas é composto por três contextos (Influência, Produção de textos, Prática) e suas características, destacando como exemplo as estratégias políticas, a Teoria da Atuação e os resultados/efeitos, para que possamos analisar as políticas educacionais que envolvem a Reforma do Ensino Médio sob essa ótica.

Portanto, convém descrevermos cada um dos contextos que compõem o ciclo de políticas, para que, em seguida, na próxima seção, possamos exemplificar cada um deles com as etapas das políticas que envolvem a Reforma do Ensino Médio.

⁵ O livro foi traduzido para a Língua Portuguesa - Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

O contexto de influência é onde as políticas públicas são iniciadas, dando abertura aos discursos, reflexões e indagações sobre o assunto a ser desvelado em política.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

É nesse contexto que são organizadas comissões e/ou grupos representantes que servem como base para articulações de influências, tanto nacionais quanto internacionais. As influências internacionais podem ocorrer de duas maneiras, a primeira por meio de ideias vindas de redes políticas e sociais, de cópias de políticas e de vendas e soluções pelo mercado político e acadêmico. E, a segunda, de acordo com Ball (1998) pode ocorrer por meio de patrocínios, com soluções advindas de agências multilaterais, como o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O contexto da produção de texto está intrinsecamente relacionado com o contexto de influência, a diferença é que na produção de texto analisa-se o influxo exercido por um público mais geral e não dogmático e seletivo como no contexto de influência. Vale ressaltar que texto é entendido, nesse viés, como uma manifestação da linguagem, ou seja, é uma produção, verbal ou não verbal com o intuito de comunicar. Assim, os influxos no contexto de produção de texto podem ocorrer, por exemplo, por meio da escrita, de vídeos, de imagens, de pronunciamentos, com conteúdo oficial, político, formal e/ou informal. Segundo Mainardes (2006, p. 53), “os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”.

Dessa forma, esse contexto consiste em analisar um momento delicado da política em construção, pois os influxos podem levar a informações dúbias, desconexas, contraditórias e até mesmo, no limite, desinformações para a sociedade em geral. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992) o contexto da produção de texto é o momento em que ocorrem as disputas e acordos pelo controle das representações políticas.

Esse momento de disputas e informações gera consequências que serão vivenciadas no contexto da prática. As políticas passam então, a ser atuadas, momento em que a política é interpretada por diretores, coordenadores, inspetores e professores, momento esse de muito estudo, reflexões e argumentações desses profissionais que colocarão as políticas educacionais em prática.

Segundo Avelar (2016, p. 6), a teoria da atuação consiste em compreender que não se pode simplesmente implementar uma política na prática, como se esse fosse o ponto final, o processo que

leva todo ciclo a se completar e estagnar, pois “o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto”. Ou seja, a partir do momento em que os envolvidos com a prática atuam as políticas, podem verificar que haja a necessidade de alterações, visando o aprimoramento das políticas, já que “a atuação é local, contingencial” (AVELAR, 2016, p. 6). Dessa forma, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

A processo de atuação de políticas deve preceder o contexto da prática, sendo composto por duas ações: interpretação e tradução. A interpretação consiste na busca por compreender a política e, geralmente, é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais conjecturam significados e “peneiram detritos da política” (AVELAR, 2016, p. 6). Já a tradução é um processo de produção e criatividade, envolvendo os atores que, de certa forma, estarão envolvidos com a política na prática, elaborando estratégias para colocar determinada política em ação. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) a tradução é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática.

Assim, a atuação de políticas pode acarretar mudanças, reformulações e, até mesmo, a recriação delas para que se efetivem na prática. Dessa forma, o contexto da prática consiste em analisar como as políticas se dão na prática. Nesse contexto, os professores exercem papel de extrema importância em relação às políticas educacionais, seus relatos durante o estudo e prática das políticas devem ser alicerce para as possíveis mudanças. Mas, para que isso ocorra de forma ordenada, os professores precisam ser ouvidos e pesquisas qualitativas sobre o tema devem ser divulgadas e analisadas pela sociedade política.

No contexto da prática também são analisados os resultados/efeitos que abordam questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. Ball (1994) utiliza a palavra efeitos por compreender que uma política não gera apenas resultados, mas efeitos sob indivíduos e sociedade. É nesse momento que os efeitos de políticas educacionais colocadas em prática devem ser analisados, de forma a redimensionar o impacto sobre o currículo, a didática, a avaliação, a organização pedagógica, a outras políticas já existentes e consolidadas. Esse momento de análise e intervenção é importante, já que toda política educacional pode tornar ainda mais prolífera as desigualdades sociais já existentes. Por fim, toda essa análise pode fazer com que voltemos no contexto de influência para elaboração de estratégias e continuidade do ciclo.

Assim, analisamos a Reforma do Ensino Médio no Brasil, expressa na Lei nº 13.415/2017, no contexto de influência, de produção de texto e da prática, visando contribuir com possíveis estratégias para reformulação dessa política.

ANALISANDO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL SOB A ÓTICA DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas possibilitou o estudo da Lei nº 13.415/2017, contribuindo para que a Reforma do Ensino Médio fosse analisada desde seu contexto de influência, onde é estudado os influxos globais para a existência da Lei e as estratégias políticas que a envolvem; o contexto da produção de texto, analisando a produção de influxos em relação as políticas educacionais que promulgam a Lei e o contexto da prática, analisando de que forma essa Lei tem sido efetivada e quais os resultados/efeitos dessa Lei para os envolvidos na prática.

Partimos do **contexto de influência** onde estudamos influxos globais que envolvem o sistema educacional brasileiro. As políticas educacionais ainda são estabelecidas em nosso país por pessoas que podem não conhecer, não estudar e não ter intenção de se adentrar na realidade onde as políticas serão praticadas, se pautando unicamente em princípios neoliberais, como investimentos e empréstimos que o país se beneficia por meio de órgãos mundiais, por exemplo.

Nesse viés, a aceitação de investimentos de órgãos mundiais vem munida de equiparação e promulgação de dados comparativos. Por exemplo, é comum vermos propagandas equiparando as notas em exames internacionais dos alunos do Brasil com outros países desenvolvidos, induzindo o público-alvo (famílias, alunos e professores) a acreditar que determinada política educacional levará o Brasil ao mesmo patamar desses países.

Esse movimento e jogo de controle pode induzir as pessoas a acreditarem, por exemplo, que a BNCC foi criada exclusivamente com o objetivo de igualar a qualidade da Educação em todos os órgãos de ensino do país. Vale lembrar que o Brasil ainda ocupa um dos primeiros lugares no ranking mundial de países com mais desigualdade social, o que implica na existência de uma imensa diferença entre as condições materiais entre escolas, que, por sua vez, impõe diferentes ordens de desafio na efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular. Ignorar esse fato na elaboração de políticas educacionais já é promulgar ainda mais a desigualdade social em nosso país. A comprovação desse fato sempre aparece reafirmada no contexto dos resultados/efeitos.

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, a etapa do Ensino Médio, no Brasil, é de responsabilidade de cada estado da federação brasileira, mas a sua estrutura e organização é pensada em âmbito nacional, como os Planos Nacionais de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Não é de hoje que nosso país vem protagonizando processos de alterações na Educação. Então, é importante ressaltar que a Reforma do Ensino Médio não começou a ser arquitetada em 2017, quando foi aprovada a Lei nº 13.415. Desde 2013 já havia discussões sobre a importância e a necessidade de mudanças nessa etapa de ensino, tendo como mote a evasão escolar. Por isso, foi

criada uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos deputados, que apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, propondo mudanças radicais no Ensino Médio.

Esses fatos nos encaminham para o **contexto da produção de texto**, o Projeto de Lei nº 6.840/2013, proposto pela Comissão Especial, foi amplamente criticado e foi proposto, então, a participação de alguns professores para se pensar uma Reforma para o Ensino Médio. Isso de fato aconteceu, as propostas de inserção e teorização da BNCC estavam sendo estudadas por alguns professores de Universidades Públicas de Ensino no Brasil, porém essas discussões e estudos foram ignorados, como registrado pela publicação de uma Medida Provisória (MP 746/2016), contendo elementos do Projeto de Lei nº 6.840/2013, anteriormente criticado. Tal MP foi duramente criticada pelos estudiosos e pesquisadores de todo país, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elaborou um manifesto sobre o assunto, com os dizeres:

O Governo Federal anunciou hoje (22/09/2016), por meio de Medida Provisória, uma reforma no Ensino Médio Brasileiro. Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. [...] Quanto ao conteúdo em si da referida Medida Provisória ressaltamos seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças, além do que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética (ANPED, 2016, s.p.).

O que foi a base para a aprovação, logo em seguida, da Lei nº 13.415/2017. A Reforma do Ensino Médio foi alvo de críticas desde o começo, tanto de professores quanto de alunos, pela forma autoritária como foi imposta e por ferir alguns direitos de estudantes de escolas públicas pelo conteúdo das políticas educacionais propostas, provocando, até mesmo, ocupações de escolas públicas do país, por parte dos alunos.

Como consequência, houve a elaboração de uma Lei sem o devido envolvimento dos professores e demais profissionais da Educação do país, sendo os envolvidos diretamente no contexto em que a Lei teria consequências imediatas. Ao analisarem somente dados quantitativos, e

sem a devida reflexão sobre as condições materiais de efetivação da política, tal Lei, paradoxalmente, acaba por resultar na ampliação dos problemas que impulsionaram sua criação, em particular, o problema da desigualdade social de nosso país. Além disso, é preciso considerar “o interesse do setor privado em sua aprovação” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 524).

Diante dessas observações, é possível perceber que o processo de atuação da Lei e das políticas que a envolvem não aconteceu. Ou seja, o estudo de interpretação e tradução não foram realizados com diretores, coordenadores, inspetores e professores, atores diretamente ligados com a prática. A busca pela compreensão das políticas e a produção de estratégias foram relegadas para se aplicar a Lei diretamente na prática.

Além disso, a presença maciça de empresas e institutos como convidados para fóruns, financiamentos, avaliações e marketing visando a elaboração e aprovação da Lei nº 13.415, evidencia o caráter neoliberal e a priorização do sistema capitalista. Como exemplos de tais participação temos:

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burguer King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários) (MACEDO, 2014, p. 1532).

No momento da aprovação da Reforma do Ensino Médio e da abertura para que essas empresas financiassem e/ou realizassem propagandas e explicações das políticas que a envolvem, foi possível notar divergências, informações dúbias, conflitantes e, até mesmo, falsas. Em particular, ressaltamos a presença na mídia de peças publicitárias, informando que o Novo Ensino Médio seria flexível, permitindo aos alunos a escolha do que desejavam estudar, tanto em sua formação básica como para a formação para o mercado de trabalho.⁶

Vale ressaltar que entre a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e sua aplicação na prática, em 2020, houve um período de três anos. Nesse período, as empresas mencionadas anteriormente investiram em propagandas e anúncios positivos sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e, especificamente em 2019, o Brasil passou a ser governado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

A prática das políticas que envolvem a Reforma deveria ocorrer de forma gradativa, começando na 1ª série do Ensino Médio e atingindo a 3ª série em 2022. Assim, no ano de 2020, foi

⁶ Como exemplo, pode-se consultar a peça publicitária “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs&ab_channel=Minist%C3%A9rioDaEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 06 jun. 2023.

dados início as mudanças e ações que colocassem em prática a Lei nº 13.415, porém em “11 de março de 2020 a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia com graves repercussões no Brasil, o que alterou a organização nos estados, mas a elaboração das propostas curriculares continuou em larga medida” (ANPED, 2023, p. 6).

No entanto, o governo federal, que assumiu o mandato em 2019, além de administrar de forma negacionista a pandemia, ainda negou, através de seus ministros, qualquer possibilidade de diálogo com os movimentos sociais, estudantis, associações de professores, profissionais da educação e pesquisadores da área cuja pauta fosse as alterações curriculares nessa etapa da Educação Básica (ANPED, 2023, p. 6).

Assim, mesmo com atraso no cronograma devido a pandemia, a Reforma foi colocada em prática. Porém, em 2023 tivemos a nomeação de um novo governo federal, que “através do Ministério da Educação optou por realizar uma consulta pública para definir os rumos do Ensino Médio” (ANPED, 2023, p. 7).

Dessa forma, diferente do que foi propagado pelas mídias, o que podemos observar na rede pública de ensino são escolas que não conseguem oferecer o mínimo para os alunos, pela falta de infraestrutura, de professores, de tecnologia, de informações, entre outros motivos. O que resulta, portanto, na ausência da possibilidade de escolha, restando, aos alunos, se adequar a itinerários que foram possíveis de serem ofertados pela escola em que estão matriculados, e, a um currículo de formação geral básica diminuído. Os efeitos imediatos, são alunos insatisfeitos com os itinerários ofertados e vendo restringidas suas chances de adentrar em cursos superiores mais concorridos, bem como a empregos que proporcionem um bom salário. Ou seja, os alunos da rede pública de ensino não estão sendo formados adequadamente para atuarem na vida acadêmica, assim como no mercado de trabalho.

Isso ocorre porque, na prática, as políticas exibidas no contexto da produção de texto não se aplicam de fato. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), isso pode acontecer devido a busca desenfreada de meios para se propagar ensejos de uma boa e maquiada política educacional, influenciando de modo negativo o contexto da prática.

Nesse sentido, é importante analisar a produção de textos e as políticas educacionais, considerando os contextos em que serão colocadas em prática, as culturas profissionais, os possíveis materiais (infraestrutura) necessários e a realidade externa dos que estarão envolvidos com as políticas na prática. Isso pode permitir o reconhecimento de aspectos relevantes para colocar as políticas em ação, no contexto da prática (MAINARDES, 2018).

No **contexto da prática**, podemos inferir que a Lei e as políticas educacionais que a circundam deixaram lacunas e margem para interpretações diferentes. Assim, na prática, ela não foi associada de forma positiva pelos professores e profissionais da Educação Pública do país.

Dizemos que a insatisfação maior está na Rede Pública de Ensino, porque, de modo geral, as escolas da Rede Privada, no Brasil, possuem melhores condições materiais para se adequarem às mudanças de currículo, já que podem contar, por exemplo, com o respaldo e auxílio contratual de empresas privadas de Sistemas de Ensino, que, de certa forma, foram beneficiados pela Reforma, já que a procura e demanda por redes de apoio com materiais didáticos e cursos aumentou, devido aos Itinerários Formativos.

Seria necessário que os professores tivessem mais clareza sobre as políticas públicas que envolvem a Reforma do Ensino Médio antes que ela fosse para a prática da escola, ou seja, participar ativamente do processo de atuação. Pois, se o educador, que é a pessoa que colocará a política em prática, não tem conhecimento sobre a Lei que vai reger sua prática pedagógica, dificilmente conseguirá compreender qual o projeto de Educação que está em vigência, quais recursos didáticos, qual planejamento e/ou quais aparatos tecnológicos poderiam auxiliar no contexto da prática.

Essa falta de informações e comunicações com os professores e profissionais envolvidos com a Educação faz com que eles se sintam desmotivados, perdidos no meio de tanta informação e desorientados em relação ao futuro de suas ações na escola, diante da carga horária e da organização curricular que foram alterados.

Mesmo diante de toda essa falta de informações claras, o Ministro de Estado da Educação instituiu, no dia 13 de julho de 2021, estabeleceu o cronograma nacional de mudanças para se colocar a Reforma em prática, compreendendo que até 2024 todas as escolas devem estar integradas ao Novo Ensino Médio, por meio da Portaria⁷ nº 521. Tal Reforma, proposta pela Lei nº 13.415/2017, propõe a carga horária total do Ensino Médio de 3000 horas, separando-as em Formação Geral Básica (1800h) e Itinerários Formativos (1200h). A Formação Geral Básica (FGB) é destinada às aprendizagens comuns e obrigatórias previstas na BNCC e os Itinerários Formativos (IF) dependerão do que será ofertado em cada Município e/ou Escola.

Observa-se que, em um primeiro momento, os professores compreenderam que haveria um incremento no número de horas para o trabalho com os conteúdos curriculares tradicionais. No entanto, embora tenha ocorrido, como foi propagado pela mídia, a ampliação na carga horária do Ensino Médio, observa-se que a Formação Geral Básica, perdeu espaço para os Itinerários

7 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>

Formativos. Esse fato, aliado à impossibilidade de oferta de todos os itinerários pelas redes de ensino, sobretudo públicas, gera frustração e desigualdade, já que:

Escolas com maior poder aquisitivo, notadamente as particulares, poderão oferecer os quatro arranjos curriculares similares à BNCC, ou seja, os conteúdos escolares, que inclusive constituem a base para os processos seletivos para acesso ao ensino superior, bem como conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino. As escolas “remediadas” poderão compor e organizar quais e quantos arranjos curriculares puderem, ou seja, oferecerão itinerários formativos remediados. As escolas mais pobres poderão oferecer arranjos mais pobres, que não demandem recursos (HERNANDES, 2019, p. 7).

Nesse viés, dentre os principais motivos para a elaboração da Reforma do Ensino Médio, está a evasão escolar. Pensou-se, portanto, que a oferta de itinerários formativos à escolha dos alunos, pudesse auxiliar nesse sentido. Conforme observamos, de modo geral, quanto mais precária for a realidade, mais distante está a possibilidade dessa escolha. Além disso, a Lei nº 13.415 prevê o aumento da carga horária, ou seja, o Ensino Médio deve ser composto de uma carga horária diária de 7 horas até 2024, o que se caracteriza por um ensino integral. Cabe a pergunta, será que um ensino integral, nesses moldes, será, de fato, atrativo e possível?

Nesse sentido, carecemos de pesquisas que possam nos ajudar a compreender as características do público-alvo da Reforma, que pode ocorrer quando, de fato, se concretiza a teoria da atuação, proposta por Ball; Maguire; Braun (2012). Já que esse é o momento de estudar as várias realidades em que a prática se dará, um dos fatos que já se pode prever é que muitos desses jovens que cursam o ensino médio na rede pública de ensino precisam contribuir com a renda familiar, o que pode não diminuir, mas sim, aumentar a evasão. Uma Reforma que almeje a equidade, deve ser pensada para todos.

A estrutura proposta pela Lei nº 13.415 visa, então, diminuir a quantidade de disciplinas cursadas pelos alunos durante o Ensino Médio (FGB) e tornar o ensino atrativo por meio dos Itinerários Formativos, que segundo propagandas inicialmente feitas no contexto da produção de texto, poderiam ser escolhidos e decididos de acordo com os interesses dos alunos, mas

Ao inserir entre os itinerários formativos o arranjo curricular de formação técnica e profissional, o Poder Público se desobriga e se desonera do Ensino Médio público, como também da educação superior pública para acesso às classes populares, e ainda “libera” para as corporações um exército de reserva de jovens e flexíveis trabalhadores de baixa qualificação (HERNANDES, 2019, p. 11).

Assim, como vimos até aqui, a imensa diferença entre as condições materiais e de recursos humanos entre escolas da Rede Pública e da Rede Privada e, mesmo em escolas de grandes centros e de pequenas cidades, gera ainda mais desigualdade, agravando um de nossos maiores problemas.

Segundo o relatório da ANPED (2023, p. 19), “os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2022”, corroboram com as afirmações anteriores visto que de um total de 5668 municípios brasileiros, 2661 municípios possuem apenas uma escola e Ensino Médio, ou seja, cerca de 47% dos municípios do nosso país oferecerão para os alunos a possibilidade de estudar os itinerários formativos de uma única escola.

Essas discussões nos levam a refletir sobre uma idealização falsa da realidade criada pelos formuladores da Lei nº 13.415, pois de acordo com o estabelecido nela os alunos de escola pública já têm menos recursos e menos possibilidades. A realidade dos alunos de escola pública de municípios com apenas uma escola é ainda mais precária, já que têm apenas as opções que aquela escola oferecer.

Escolas privadas, com o apoio de empresas privadas de Sistemas de Ensino, conseguem deixar toda carga horária (3000h) para abordar os componentes curriculares, preparando os alunos para o ENEM e vestibulares normalmente, pois verão os conteúdos com aprofundamento teórico necessário, já que possuem material, professores, salas de aula equipadas e infraestrutura para isso, ou seja, investimento. Já os alunos de escolas públicas são obrigados a cursar os Itinerários Formativos pré-estabelecidos, disponíveis em forma de um cardápio elaborado pela rede estadual.

Em uma reportagem, intitulada “Novo Ensino Médio: não podemos permitir que exista uma escola para jovens ricos e outra para os pobres, defende pedagoga”⁸, há um nítido exemplo de como os Itinerários Formativos de escolas particulares podem ser mais teóricos do que os itinerários de escolas públicas. Nessa reportagem, uma professora discorre sobre os diferentes Itinerários Formativos propostos no Brasil e tem enfoque para um deles direcionado a ensinar os alunos a fazer brigadeiro caseiro. Assim, devemos nos perguntar: para esse aluno que precisa ajudar financeiramente em casa, a disciplina “brigadeiros caseiros” o incentivará a ir para escola?

A Reforma do Ensino Médio, ao invés de ter como prioridade ampliar a oportunidade a um ensino de qualidade, com condições melhores e mais humanas para os alunos, filhos da classe trabalhadora, de baixa renda, que precisam ajudar financeiramente em casa, evitando a evasão escolar, propõe uma Lei com Ensino integral para todos, com alterações curriculares estruturais.

Não estamos afirmando, com isso, que as questões que serão apresentadas tiveram sua origem na atual legislação, mas que a continuidade dela aponta para aumento significativo do fosso de desigualdades existente entre os jovens, prejudicando a população pobre do país, cuja única possibilidade de acesso à educação é através da escola pública das redes municipal, estadual e, em menor escala, federal (ANPED, 2023, p. 11).

8 Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-nao-podemos-permitir-que-exista-uma-escola-para-jovens-ricos-e-outra-para-os-pobres-defende-pedagoga.ghtml>

Assim, o efeito dessa Reforma neoliberal pode ser uma ainda maior evasão escolar, ou pode ser palco para a fabricação de mão de obra barata, carregando “normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 189).

Alguns dos obstáculos facilmente observados nas escolas da Rede Pública de Ensino no contexto da prática da Lei nº 13.415/2017 são o quadro deficitário de professores, a falta de infraestrutura das escolas e a existência de municípios com apenas uma escola. O que acontece é que esses fatos são praticamente irreversíveis no momento, devido ao congelamento de gastos, estabelecido no governo Temer.

Dessa forma, começa a rondar pelo país a tão sonhada pelos investidores “terceirização da educação”, já que a atual Reforma permite que os estados “façam parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369), optando pela parceria com empresas que ofereçam pacotes de cursos, para alunos e professores, nas modalidades presencial e/ou a distância. Permitindo a “determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Atualmente, por exemplo, temos algumas empresas privadas se beneficiando da Reforma do Ensino Médio com as escolas públicas, com licitações para formações para os professores, para venda de materiais didáticos, para auxílio com o cronograma e currículo, para cursos online, com a “pejotização” da profissão docente entre outros. Veja que, aos poucos, parcerias público-privadas estão se tornando naturalizadas no meio educacional brasileiro, visando ao lucro de Institutos e afins.

Diante de todos esses obstáculos, precisamos voltar ao contexto de influência e pensar criativamente em estratégias, propondo reformulações, reorganizações ou até mesmo a revogação da Reforma, priorizando o ensino de qualidade para todos, que “envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Nesse sentido, o Ministro de Estado da Educação instituiu (Portaria nº 627)⁹, no dia 04 de abril de 2023, suspender os prazos do cronograma nacional de prática do Novo Ensino Médio que foi estabelecido pela Portaria nº 521, mencionada anteriormente. Mas, o prazo inicial para essa

⁹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>

suspensão era de 60 dias, e, até o momento da finalização da escrita desse artigo, ainda não foi aberta outra portaria ou comunicado a respeito de como deve ficar o Novo Ensino Médio.

Com isso, os alunos ficam à mercê desse experimento, colocado em prática às pressas. Esses alunos que estão no Ensino Médio na Rede Pública de Ensino, desde 2021, terão as mesmas probabilidades de sucesso ao tentarem ingressar em uma Universidade como os alunos de escolas particulares?

Diante dessa realidade, o mínimo poder aquisitivo de uma família preocupada com esse assunto e com a formação de seus filhos fará com que procurem uma instituição privada para que cursem o Ensino Médio, devido a insegurança que essa Reforma causa, tanto nos pais, quanto nos professores, como nos próprios alunos diante da incerteza do futuro acadêmico. Isso é justo e negociável em uma Lei que prevê uma Reforma?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que precisamos pensar e realizar uma Reforma no Ensino Médio, já que essa etapa de ensino é a mais preocupante em relação a evasão escolar. Mas, não podemos ser ingênuos em aceitar qualquer ação que vise a aceitação de que uma mudança de currículo solucionará esse problema, desconsiderando, dessa forma, todo o contexto de desigualdade social que o Brasil enfrenta.

Não podemos ignorar o fato de que alguns alunos de escolas públicas se afastam do ambiente escolar por precisarem contribuir com a renda familiar por sobrevivência. E, ainda temos outros assuntos a serem tratados em relação a evasão escolar, como violência familiar, gravidez na adolescência, violência na própria escola, bullying, ausência de tempo para diálogo entre docentes e demais membros da escola (VOLPI, 2014).

Uma das justificativas para a aprovação da Lei nº 13.415 foi a evasão escolar. Será que o aumento da carga horária contribui para diminuição da evasão? E o aluno que precisa trabalhar para contribuir com a renda familiar, vai optar pela escola ou por ajudar a família? Facilitando a pergunta, esse aluno que precisa contribuir com a renda familiar está mais interessado em ajudar a família a sobreviver financeiramente ou em aprender a fazer brigadeiro na escola?

Essas indagações foram possíveis ao analisarmos criticamente a Reforma do Ensino Médio por intermédio da abordagem do ciclo de políticas, que tem como proposta investigar e analisar a interpretação ativa dos envolvidos e diretamente atingidos pela política em questão, que são os profissionais que atuam no contexto da prática, relacionando teoria e prática ao movimentar-se pela política, identificando dificuldades, acessibilidade, resistências, acomodações e conflitos quanto ao cumprimento da política estabelecida.

A análise da atual Reforma do Ensino Médio pelas lentes dessa abordagem possibilitou a compreensão do processo que movimenta a criação e efetivação de políticas educacionais, desvelando a dificuldade que o professor enfrenta até que as políticas cheguem até ele, de forma clara e concisa.

Dessa forma, concluímos que a reforma repentina do Ensino Médio imposta no Brasil carrega em sua estrutura a desigualdade social e propõe a construção de um abismo entre as oportunidades acadêmicas e profissionais oferecidas aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos da classe média e classe média alta, um verdadeiro retrocesso.

Esperamos que esse estudo assim como as outras pesquisas sobre o assunto auxiliem nas estratégias e tomadas de decisão sobre o futuro da Educação e, especialmente da etapa do Ensino Médio, em nosso país. Considerando que a Reforma do Ensino Médio está em análise, no atual momento, e se encontra no contexto de estratégias políticas, cabe a nós, professores e pesquisadores contribuir com essa análise para que possamos dar voz a nossa prática e nosso conhecimento desenvolvido com a experiência de sala de aula e de construções teóricas atinentes de estudos acadêmicos, mostrando que a unidade entre teoria e prática se faz como axioma metodológico imprescindível à organização de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria> Acesso em: 28 ago. 2023.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer**. 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf?_ga=2.262767755.602547610.1693267176-1914372124.1693267176. Acesso em: 28 ago. 2023.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional . Acesso em: 08 out. 2023.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03050069828225?needAccess=true>. Acesso em: 08 out. 2023.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 08 out. 2023.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013**. Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 25 abr. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVERIA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2023.

HAWKES, T. **Structuralism and semiotics**. London: Methuen, 1977.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista Educação**, v. 44, e58, p. 1–19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464443473>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21666/15916>. Acesso em: 08 out. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAINARDES, J. A. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217> Acesso em: 07 out. 2023

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2023.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação: Santa Maria**, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458/pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018. Disponível me: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 ago. 2023.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo de mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014.