

**TENSÕES SEM MEDIDA:  
impactos da reforma na escola de ensino médio**

LIMITLESS TENSIONS:  
impacts of the brazilian high school reform

Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>1</sup>

Marcia Betania Oliveira<sup>2</sup>

Maria Kélia Silva<sup>3</sup>

**Resumo**

Discutimos, neste artigo, impactos/tensões da medida provisória da reforma do ensino médio (MP) no contexto escolar, no conturbado ambiente político conservador do Brasil pós-impeachment, a partir de falas de docentes que atuam na escola pública. Buscamos entender, com Stephen Ball, as 'políticas em prática' e constituídas em ciclos, tomando como referência o quadro de incertezas que a MP apresenta, hibridizadas pelas diversas políticas oficiais que continuam circulando na escola. Analisamos a recepção dos profissionais da educação à ideia de uma nova reforma. Como 'políticas em práticas' entendemos, as diversas políticas construídas pelas escolas a partir das políticas oficiais que têm a escola como foco. Especificamente sobre a produção de políticas, tomamos como referência o Ciclo Contínuo de Políticas. Compreendemos a impossibilidade de fixação de sentidos na política de currículo, afastando-nos da oratória que estabelece relações entre o dito e o feito. Consideramos que docentes (re)significam a proposta educacional/curricular contextual e contingencialmente na luta política tomando como referência demandas que permeiam o ambiente escolar e seus agentes.

**Palavras-chave:** Reforma do ensino médio. Políticas curriculares. Recontextualização de políticas.

**Abstract**

We discuss in this article, impact/tensions of the interim measure of reform of secondary education in the school context, at the troubled conservative political environment of the post impeachment Brazil, from speeches of teachers who work in public schools. Seeking to understand, with Stephen Ball, the 'policy into practice' and constituted in cycles, with reference to the above uncertainties that MP presents,

---

<sup>1</sup> O autor é Doutor em Educação – UFPB. E-mail: maccolle@hotmail.com

<sup>2</sup> A autora é Doutora em Educação – UERJ. E-mail: betaniaoliv@hotmail.com

<sup>3</sup> O autor é Mestre em Ensino – UERN. E-mail: kellmary@hotmail.com

hybridized by the various official policies that continue circulating at school, we analyze the reception of education professionals to the idea a new reform. How policies in practice, we mean the various policies built by schools from the official policies that have school focus. Specifically on production policy, we refer Continuous Cycle Policy. We seek it, understand the mounting impossibility directions in curriculum policy, away from the Oratory to establish any link between the said and done, reinforcing the view that teachers (re) mean educational / curriculum proposal contextual and contingently in political struggle by reference to the various demands that permeate the school environment and their agents.

**Key-words:** High school reform. curriculum policies. Recontextualising policies. Context of influence.

### **Introdução**

A notícia da Medida Provisória (MP) 746, proposta em setembro de 2016<sup>4</sup>, pelo atual presidente Michel Temer e pelo então ministro da educação Mendonça Filho, objetiva reformar, mais uma vez, o ensino médio. Tal medida chega às escolas sob forte desconfiança da comunidade, em um momento de grande confusão na sociedade brasileira<sup>5</sup>, com considerações significativas na escola. Além disso, não é novidade que a escola vem passando, nos últimos dezesseis anos, por intensivas políticas anunciadas/consideradas reformistas, causando um certo mal-estar entre, principalmente, docentes que são chamados para colocarem as políticas em prática. (SANTOS, 2016).

---

<sup>4</sup> A Medida Provisória (MP 746/2016) promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

<sup>5</sup> Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi reeleito vice-presidente da República do Brasil na chapa encabeçada pela Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT). No desenrolar das operações jurídicas-políticas conhecidas como “Lava Jato” denúncias afetaram o núcleo de comando do PT e do PMDB, entre tantos outros partidos da base aliada do governo e da oposição, gerando, além de prisões de expoentes petistas, um processo de impeachment contra a presidenta legalmente eleita. O fato de a presidenta Dilma não ter sido mencionada em nenhum crime específico, levou que boa parte dos movimentos organizados, artistas e intelectuais vissem a operação do impeachment como golpe parlamentar-jurídico-midiático. O ministro da educação Mendonça Filho, do Partido Democrata (DEM), emerge deste cenário. Como o quadro é complexo, não cabendo ampliar o debate aqui, sugerimos: Gentili, 2016; Jinkings, Doria; Cleto, 2016.

Assim, neste artigo, discutimos alguns impactos/tensões relacionadas à MP da reforma do ensino médio no contexto escolar, tendo como foco a análise de tal medida, sua recepção em alguns espaços educacionais e impressões retiradas a partir de falas de docentes atuantes na dinamização das políticas educacionais na escola. Interessa, ainda, analisarmos a recepção dos profissionais da educação à ideia de uma nova reforma para esse nível de ensino, diante de tantas 'reformas' em andamento.

Com este texto objetivamos entender as 'políticas em prática', tomando como referência o quadro de incertezas que a MP apresenta, hibridizadas pelas diversas políticas oficiais (mais as potencializadas/geradas por elas) que continuam circulando na escola. Como 'políticas em práticas' entendemos, com Ball (1998), as diversas políticas construídas pelas escolas a partir das políticas tidas como oficiais que têm a escola como foco principal, buscando, assim, interferir na forma como ela constrói seu processo ensino-aprendizagem.

Especificamente sobre a produção de políticas, tomamos como referência o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe (1998), como apresentado por Ball e Mainardes (2011), analisado por Lopes (2006, 2012) e por Santos e Oliveira (2013). Buscamos com isso, compreender a impossibilidade de fixação de sentidos na política de currículo, afastando-nos da oratória que estabelece relações entre o dito e o feito (por vezes considerado como o oficial e o praticado) (LOPES, 2012), reforçando a perspectiva de que docentes (re)significam a proposta educacional/curricular contextual e contingencialmente na luta política tomando como referência demandas que permeiam o ambiente escolar e seus agentes.

A pesquisa foi realizada a partir da interpretação de relatos de professores e gestores que atuam em escolas públicas de ensino médio

em cinco cidades do estado do Rio Grande do Norte<sup>6</sup>. Também, a partir de informações adquiridas durante encontros formativos promovidos pelo Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq), o qual coordenamos, e que tem participação ativa de professores e gestores que atuam no ensino médio.

Sistematicamente, utilizamos interpretações de recortes de entrevistas de 6 (seis) docentes, sendo 4 (quatro) professores e 2 (dois) coordenadores escolares. Para efeito de apresentação dos recortes da discussão usamos a letra D para docentes e C para coordenador escolar, ambas seguidas de um numeral sequencial (D1, D2...C1, C2).

### **Produção de políticas e suas relações com a escola**

Nesse item, discutimos a produção de políticas públicas educacionais/curriculares, com base em Ball (1994, 1998), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2006, 2011), Lopes (2005, 2006, 2012), Santos e Oliveira (2014) e Santos (2016). Tal literatura nos possibilita o entendimento da produção das políticas em diversos contextos, sendo possível, para efeito de estudos, identificar três principais contextos, os quais inter-relacionados, sem que haja dimensão linear ou sequencial entre eles: o contexto de influência, o da produção de textos e o da prática.

Visando dar uma abordagem mais didática, podemos dizer que o contexto de influência é aquele onde normalmente as políticas públicas educacionais são *iniciadas*, a partir da construção de discursos legitimadores, onde grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, das relações possíveis entre formação e desenvolvimento social, sobre os diversos significados do 'ser educado'. Compreendendo que a política nasce de infinitas (e não totalmente controláveis) relações sociais, embates, disputas entre

---

<sup>6</sup> Baraúna, Pau dos Ferros, Caraúbas, Mossoró e Natal.

grupos no emaranhado social (LOPES, 2006), entendemos o contexto de influência em sentido aberto, levando em consideração que *iniciar* é também uma perspectiva aberta, servindo só para sinalizar que as ideias circulam em diferentes lugares sociais<sup>7</sup>.

O mesmo entendimento da circulação de ideias vale para o contexto da produção de textos onde os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral. A partir dele os textos das políticas educacionais são produzidos, envolvendo, de forma geral, técnicos dos governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de organizações não governamentais, docentes e pesquisadores de várias instituições. Na produção de textos, os antagonismos, as diferenças e os conflitos apresentados no contexto de influência circulam em disputas por hegemonias para fazer parte no texto escrito. Destarte, os textos são o resultado de muitas das disputas reveladas, gerando acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, almejando controlar as representações da política.

No contexto da prática as ações ocorridas nas escolas se caracterizam. Nele são realizadas (re)leituras dos textos das políticas, com reinterpretação e produção de novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, a prática deve ser pensada como parte da política, concordando que os sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto

---

<sup>7</sup> Com Santos (2016, p. 274): “Dizer isso, enfatizamos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto para, a partir dele, serem irradiadas aos outros contextos, pois não é possível precisar com segurança onde surge determinada ideia. O que Ball apresenta, e concordamos com ele, é manifestar a existência de um contexto de ideias inter-relacionado com os demais contextos, sem limites precisos entre eles, sendo impossível detectar o ‘dentro-fora’ de cada um dos contextos. A separação é mais uma ação para facilitar a argumentação do ciclo do que a visualização de esferas separadas entre si”.

da prática. Portanto, consideramos inapropriado imaginar os contextos separadamente.

Segundo Mainardes (2006, p.52), “[...] 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”. Nessa perspectiva, esse autor afirma (idem) que “políticas são intervenções textuais, [...] carregam limitações materiais e possibilidades” e que “as respostas a esses textos têm consequências reais [...] vivenciadas dentro do [...] contexto da prática”.

Desta forma, a escola não pode ser vista como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de executar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado em outros lugares. As interpretações e recriações da política produzem efeitos e consequências que possibilitam representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial. Assim, os agentes mantêm intensa relação com sua construção, sejam na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, sejam nas trocas constantes entre os vários contextos. (SANTOS, 2016).

Com a perspectiva do Ciclo Contínuo de Políticas, portanto, buscamos nos afastar de concepções que pensam a política como factível de simples implementação na escola, após ser formulada em alguma instância estatal. Contudo, não desconsideramos o papel do Estado na elaboração de políticas, reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas nas escolas. Ponderamos, pois, sobre a existência de várias circunstâncias que corroboram as políticas educacionais, crendo que as propostas estatais são construídas e (re)elaboradas em vários contextos, os quais, na prática docente, são (re) significadas pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, concepções, interesses e apropriação do mundo.

Desse modo, como discute Ball (1998), colocar políticas em prática consiste em um processo criativo, sofisticado e complexo, realizado pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola. Sob esse ponto de vista, o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática, já que cada um dos contextos apresentados é constituído de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. São, pois, ambientes que envolvem embates pela significação das políticas, certamente relacionando-as com sua compreensão de mundo e seus interesses nele.

### **A crise política e o contexto de influência**

Interessa-nos aqui relacionar a produção da Medida Provisória de 2016 que reforma o ensino médio, com o quadro de crise política e com o contexto de influências, como apresentado acima. Sem pretensão de defender relações de causa e efeito entre os diversos cenários, buscamos entender como os projetos podem estar conectados, pois são produzidos a partir de jogos, interesses e disputas existentes na sociedade, que vão se hegemonizando nos embates políticos, principalmente, com predominância no contexto de influência.

Sobre isso, Mainardes (2006) mostra que no contexto de influência atuam redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Os conceitos, então, vão adquirindo legitimidade e formando um discurso viável de justificação da política. No movimento de apoio ou rechaço ao discurso em formação a política vai sendo disputada. Vários autores sociais, com diferentes interesses, mantêm-se em ação fomentando a política o mais parecido

possível com o seu ideal de sociedade, de homem, de mundo, de formação. Por ser um movimento eminentemente político, está impregnado de interesses (sociais, políticos, partidários, governamentais, econômicos, culturais etc). A partir daí age um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2006), fortalecendo os lugares de articulação de influência, sofrendo interferência e negociando discursos com especialistas, investidores, governos e demais políticas existentes (por exemplos). Assim, diversas são as mobilizações que possibilitam uma política.

Desta maneira, entendendo o contexto de influência como dinamizadora de ideias, ilimitadas políticas são potencializadas, intuídas, tornando diversas e plurais as possibilidades propostas para a educação. No entanto, só algumas 'sairão' deste contexto para seguir, sempre socialmente contextualizada e hibridizada com diversas outras possibilidades, para outros contextos (LOPES, 2012). Diante disso, surge o questionamento: O que produziria, então, o fenômeno de indução da circulação das ideias de um contexto a outro? O que possibilitaria a construção de uma política, e não de outra (no exemplo de ela seguir para o contexto de produção de texto)?

Sabendo da impossibilidade de resposta única para a resposta acima destacamos duas coisas: a primeira é que, as ideias políticas circulam, disputam espaço e negociam sua pertinência no contexto de influência em relações nem sempre de igualdade. Muito pelo contrário, os diversos grupos participam da disputa de acordo com suas forças e influência na sociedade (MAINARDES, 2006). Na sociedade capitalista, o poder econômico, o poder estatal e o poder dos órgãos/grupos que conseguem manter uma melhor relação com eles agem em territórios mais favoráveis para disseminar e disputar a hegemonia no contexto de influência, possibilitando induzir que suas ideias se revelem como universais, capazes de atender aos interesses de toda a sociedade.

Nunca é demais reafirmar que tais ideias passam por processos de ressignificação, reelaboração, hibridizando e negociando sentidos. De forma alguma seria possível encontrar, na produção de políticas, pressupostos originários. O social, complexo que é, não permite purismos.

O outro destaque: Ball (1998) reconhece o poder indutivo do estado na criação de políticas oficiais que, ao chegarem no contexto da prática, induzirão muitas outras políticas. Considerando que os sujeitos que ocupam determinado posto no estado participam também (como membros ou líderes dos grupos) do contexto de influência, é de se esperar que aproveitem a hegemonia adquirida na ascensão ao governo para fortalecer suas ideias. Quer dizer: não é possível separar a luta política no campo do contexto de influência das demais instâncias de disputas sociais (partidos, eleições, sindicatos, movimentos sociais, acadêmicos, estudantis, etc).

Daí, podemos entender um pouco o movimento que possibilita a MP de Temer/Mendonça. Com a articulação do impeachment de Dilma Rousseff, diversos grupos, com demandas diferenciadas, conseguiram assumir o poder central, parecendo unificar o judiciário (principalmente a justiça federal, os tribunais superiores), o ministério público, o legislativo (câmara e senado) e o executivo (presidência da república) sob determinadas demandas. Os grupos que assumiram o poder derrotaram outros grupos, com demandas até certo ponto diferenciadas (sem desconhecer congruências diversas entre eles), porém, de forma geral, muito próximas das lutas populares, do campo que consideramos como progressista. Desse modo, o impeachment e a prisão de expoentes nomes do Partido dos Trabalhadores na operação 'Lava Jato' foi também a derrota de setores sociais considerados populares/progressistas (mesmo que caibam muitos elementos em tais características).

Pela forma parcial das investigações no judiciário, atingindo mais e com maior força os nomes ligados ao PT, pela manipulação midiática patrocinada por grandes grupos de comunicações brasileiras e pelas diversas ‘comunidades’ que se aproximaram do poder<sup>8</sup>, podemos perceber que, em várias frentes, a pauta conservadora tomará assento principal na sociedade. Com a educação, assim, não seria diferente.

A pauta reformista do ensino médio, pois, exige ser analisada dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversas, mais precisamente em relação à constituição de uma escola dualizada, intentando centrar na formação de trabalhadores para o mundo produtivo, atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para a continuação dos estudos em nível superior, formando os especialistas que a sociedade necessita. E, com mais ênfase, na diminuição do investimento público em educação, tanto precarizando o ensino público, arrochando salários dos trabalhadores em educação, descuidando da formação continuada dos docentes, acabando ou limitando projetos formativos e de iniciação a docência na IES, como desmontando significativas construções dos governos Lula e Dilma, como os institutos federais de educação (IF). Do nosso ponto de vista, no cômputo geral, é um retrocesso de muitos e muitos anos.

Não por acaso, a MP do ensino médio vem concomitante com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016<sup>9</sup>, com a aprovação do capital estrangeiro para a exploração do pré-sal brasileiro<sup>10</sup>, com o

---

<sup>8</sup> Como setores reacionários das igrejas evangélicas e católica, do exército e da polícia, das milícias, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, dentre outros.

<sup>9</sup> A PEC 241-2016 estabelece um novo teto para o gasto público, que terá como limite a despesa do ano anterior corrigida pela inflação. A regra de congelamento do gasto público em termos reais valerá por 20 anos, período durante o qual o dinheiro economizado será canalizado para pagamento dos juros e do principal da dívida. Ao congelar os gastos, paralisa também os valores repassados às áreas de saúde e educação, além do aplicado em políticas sociais. (TERRA, 2016).

<sup>10</sup> A lei que libera as multinacionais a explorar o pré-sal sem a Petrobras (BARROCAL, 2016a).

incremento da discussão da censura na escola (comicamente chamado de ‘escola sem partido’)<sup>11</sup>, com reforma da previdência<sup>12</sup> e a reforma trabalhista<sup>13</sup>. A reação conservadora, como se vê, vem no atacado.

Portanto, operando com a perspectiva de Ball e Bowe (1998), com a política sendo produzida em vários contextos, tendo no contexto de influência ambiente propício para a elaboração e embates sobre as motivações das políticas, entendemos que não basta dominar algumas instâncias governamentais para executar determinada proposta. A disputa continuará se realizando. O que pode tornar viável a opção política é a correlação de forças atuais na sociedade, com a pauta conservadora se instalando com muita força. Assim, o fato de a disputa ter sido, momentânea, precária e contingencialmente (LOPES, 2012), hegemonizada pelo que chamamos de pauta conservadora, possibilitou a emergência da política de reforma do ensino médio vir em proposta por meio de medida provisória.

### **Considerações sobre a MP 746: caminhos de legitimação**

A partir da análise anterior, incluindo o papel do estado na formação/indução de políticas, na atual dinâmica social, a federação, estados e municípios possuem demasiada força na produção de políticas. E, pela mesma dinâmica social, essa força necessita de negociação, de busca de legitimação, de convencer que a pauta é representativa dos anseios da maioria. Desta forma, para discutir como

---

<sup>11</sup> O Escola Sem Partido é um movimento surgido em 2004 e que tem influenciado projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal. Baseia-se na ideia de que o professor é responsável por ensinar e não educar. Idealizada pelo advogado Miguel Nagib, a proposta, divulgada no site do movimento, coloca que é preciso combater o que chama de “doutrinação” nas escolas, disfarçada pelo termo ‘visão crítica’ da realidade, “um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (SHAW, 2016).

<sup>12</sup> A reforma proposta pelo governo Temer vai exigir idade mínima de aposentadoria de 65 anos (para ambos os sexos) e maior tempo de contribuição, além de prever o fim da aposentadoria integral (CRUZ, 2016).

<sup>13</sup> A flexibilização do emprego e dos direitos será a tônica da reforma trabalhista do governo Temer (BARROCAL, 2016b).

as demandas são defendidas continuamente, mostramos algumas falas de Maria Helena Guimarães de Castro<sup>14</sup>, apresentada como idealizadora da Reforma à Revista Veja:

Ela [a reforma] vem sendo discutida há duas décadas no Brasil, independentemente de governos e partidos, porque o modelo em vigor é um fracasso. A discussão sobre a reforma se desenrola desde 1996, no âmbito da [...] LDB. Passou pelo governo FHC, ficou viva em toda a era petista e, agora, ocorre na gestão Temer. É uma questão apartidária, e os próprios secretários de Educação, responsáveis por sua implantação em cada estado, estão pedindo por uma mudança. São sinais de maturidade do debate. (WEINBERG, 2016).

O primeiro movimento da fala pela reforma não é novidade para as motivações reformistas dos últimos anos. Sempre é apresentado que o modelo em vigor fracassou, necessitando uma junção de esforços para recompor a situação para a qualidade do ensino médio. Não é à toa que, anterior ao processo de apresentação da MP, várias foram as manchetes em jornais, revistas e programas de televisão (incluindo os telejornais em horários nobres, mas não limitados a eles), trazendo os números do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), colocando as escolas públicas em situação lastimável<sup>15</sup>. Com números parciais, editoriais duvidosos e pronunciamentos de supostos especialistas, o quadro foi sendo condicionado para o chamamento (apartidário e plural) de união em torno de recolocar o ensino médio no prumo, atendendo aos anseios das famílias, dos jovens e do mundo do trabalho.

Podemos perceber, pois, que a entrevistada mantém a defesa da proposta, articulando a mudança desejada. O chamamento apartidário

---

<sup>14</sup> Secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura. Socióloga, paulista, é professora/pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Já exerceu esse mesmo cargo, em 2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. (FERREIRA, 2016).

<sup>15</sup> Ver como exemplos: IDEB: o ensino médio, que já era ruim, conseguiu piorar: mapa do ensino divulgado pelo MEC é um sinal inequívoco de que é preciso repensar o modelo brasileiro. (RITTO, 2016).

não é por convicção mas parte da disputa ideológica pelo projeto, vendendo a ideia de que ela está acima de supostos interesses. Com isso, percebemos, com Ball, o movimento da própria política, construindo o discurso legitimador, chamando e discutindo com especialistas, reafirmando a necessidade de juntar o que restou para retomar algo perdido.

Então, é necessário vencer as resistências fruto de um velho/antiquado pensamento (e já derrotado pela dinâmica social) que sempre tenta adiar a mudança:

A resistência a mudanças é da natureza humana, mas no Brasil, e no caso específico da educação, é muito pior. O que estamos propondo — a flexibilização de uma parte do tempo do jovem na escola — bate de frente com uma ideia incrustada no caldo cultural da academia brasileira, que reverbera por toda a sociedade. **É a ideia de que todo mundo tem direito ao mesmo ensino, independentemente de classe social, cor, credo.** Esse discurso soa inclusivo, mas trata-se aqui de um pseudoigualitarismo. Na verdade, engessar os jovens no mesmo modelo cria uma grande desigualdade, cria uma das maiores desigualdades do mundo. (WEINBERG, 2016, grifos nossos).

O discurso vazio de ‘natureza humana’ como elemento de resistência as mudanças, não esconde, por muito tempo, a disposição de construir mais de uma escola de ensino médio, não só aprofundando a dualidade da escola média, mas buscando legitimar a diferenciação entre a escola propedêutica – aquela que possibilita a continuação dos estudos – e a escola técnica – voltada para o ingresso imediato ao mundo do trabalho, atendendo possíveis interesses do mundo produtivo –, determinando que há relação direta entre direito a educação e fatores como ‘classe social’, ‘credo’ e ‘cor’. Em síntese, o pensamento de Maria Helena Guimarães de Castro defende que seja dado tratamento diferenciado aos diferentes, evitando aprofundar as desigualdades, combatendo um falso igualitarismo. Deve-se, segundo a elaboração da

diretora executiva do MEC, reconhecer ‘naturalmente’ a divisão da aptidão dos jovens para não aprofundarmos a crise da escola.

Uma parcela importante dos jovens fica pelo caminho, sem chance nenhuma de um bom futuro. Metade dos que ingressam no ensino médio não se forma. Menos de 20% deles vão para a universidade. Um batalhão entre 15 e 17 anos está fora da escola. O que o Brasil pratica com seu modelo monolítico, único no mundo, é a igualdade da mediocridade. O sistema atual não abre caminhos diferentes para pessoas de capacidades e ambições diferentes. Ele fecha portas. Muita gente não entendeu que, ao propor trajetórias diversas dentro da escola, a reforma defende justamente a igualdade de oportunidades. (WEINBERG, 2016).

A igualdade de oportunidades, então, combatendo a difusão da mediocridade, é a flexibilização do currículo, reconhecendo a inutilidade de uma formação geral e o fracasso do modelo monolítico. Ao invés de discutir caminhos para resolver os problemas apresentados (alta evasão, baixa continuidade para o ensino superior), pretende com a MP a consolidação da situação, chamando pelas ‘capacidades e ambições diferentes’ numa apologia a meritocracia, onde não só os mais aptos sobrevivem, como também encontram seus (subalternos) espaços no habitat (sócio) natural.

Externando com clareza, sem embuste e honestamente sua visão meritocrática e conservadora da reforma, a professora Maria Helena fala pela parte da sociedade que o modelo da reforma defende. Podemos, portanto, ressaltar sua fala como vanguarda na disputa pela legitimação da política, no contexto de influência, fazendo da MP a política da vez, anunciando-a como necessária, inevitável, clamor de vários e importantes setores da sociedade (que sempre passa pelo mundo do trabalho e pela possibilidade de mais oportunidades aos jovens, no caso do ensino médio). Em seguida mostra como resolvida, caminho natural, a incorporação na escola das necessidades do mundo atual (mundo do trabalho de novo) para, mais uma vez, reafirmar a necessária ampliação das oportunidades. Não se configura como

problema, para ela, o aprofundamento da escola dual (uma propedêutica e outra técnica – com seus respectivos públicos) mas como solução: simples adaptação à realidade, evitando o pseudoigualitarismo.

Mas o discurso/argumento é suficiente para legitimar a proposta e torná-la a política a ser ‘implementada’? Não se trata de suficiência, mas de continuar a disputa legitimadora, pois nada vai bastar ou ser suficiente. De fato, há relação de idas e vindas entre o movimento político das instâncias governamentais, que dá certo poder de proposição e de indução da política no nível institucional, com o movimento de disputas das ideias no mesmo contexto de influência. A ação política discursiva não é deslocada da ação administrativa/governamental; se falamos de instâncias diferentes estamos somente tentando tornar nosso raciocínio inteligível, já que não é possível separar absolutamente uma instância da outra, como apontamos com Ball (2008) e Mainardes (2006). Não é possível determinar onde acaba o poder do especialista e começa o do burocrata: especialistas, governantes, doutrinadores, docentes etc, não só ocupam vários lugares ao mesmo tempo como, no jogo político, assumem posições diferentes e, por vezes, antagônicas.

### **A MP: elementos de um projeto (conservador) para a escola**

Aqui discutimos o posicionamento de atores sociais que atuam nas escolas, buscando aproximação com alguns entendimentos sobre impactos e tensões no espaço de sala de aula. Para efeito de discussão, destacamos pontos que envolvem a reforma já relacionando com falas/impressões sobre elas; apresentamos depoimentos em trechos curtos, focando nas falas que, em nossa opinião, mais apontam para sentidos/sentimentos apresentados pelos personagens.

A primeira questão, a que talvez cause mais desconforto na escola, diz respeito à forma escolhida para a reforma. A “medida

provisória” é unanimemente vista pelos sujeitos de nossa pesquisa como péssima escolha para propor qualquer “mudança estrutural na escola. Não se faz política curricular por medida provisória” (D1). A MP “é uma agressão à escola” (D4), fere a perspectiva de construção coletiva, de participação de diversos setores sociais no debate e, principalmente, de “envolvimento daqueles que terão de tornar as mudanças realidades no espaço da sala de aula. Sem convencimento dos professores não há reforma que consiga se estabelecer” (C1). Diante disso, faz-se “necessário resistir ao golpe, ocupar as escolas, praças e ruas” (D1) para evitar o “desmantelo total do ensino médio” (D1).

No entanto, mesmo admitindo a MP como uma “péssima ideia” (C2), há quem entenda que, dada a urgência de tomar alguma atitude em relação ao quadro lastimável pelo qual passa o ensino médio, devemos aproveitar o momento para debater, entender e “colocar em prática as mudanças sugeridas” (C2), pois não “é possível continuar do jeito que está” (C2). E mais: “só estamos discutindo as questões relacionadas ao ensino médio, o fracasso escolar, o desastre [dos números] do IDEB e [dos números do] ENEM por causa da MP”; sem “a medida provisória estaria tudo do mesmo jeito” (C2).

Sobre o IDEB<sup>16</sup>, vale ressaltar, a divulgação recente dos resultados de 2015. Apesar de ser um indicador geral que leva em consideração vários elementos, incluindo a rede pública e a rede privada, foi dada ênfase na situação do ensino médio<sup>17</sup>. Uma manchete divulgada<sup>18</sup> mostra que o “ensino médio nas escolas do país está estagnado

---

<sup>16</sup> O IDEB é um indicador geral da educação nas redes privada e pública, uma espécie de nota. Para chegar ao índice, o MEC calcula a relação entre rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e desempenho em português e matemática na Prova Brasil, aplicada para crianças do 5º e 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio. O índice é divulgado a cada dois anos e tem metas projetadas até 2021, quando a expectativa para os anos iniciais da rede estadual é de uma nota 6,0. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente as aulas.

<sup>17</sup> Já durante o anúncio midiático dos números do IDEB, o ministro Mendonça Filho faz duras críticas aos resultados, anunciando a possível medida provisória para atacar a tragédia que recai sobre o Ensino Médio.

<sup>18</sup> Nesta quinta-feira (8), o ministério apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015. O levantamento aponta que o ensino médio segue estagnado na média

desde 2011, em patamares abaixo do previsto pelo Ministério da Educação” (C2). Diante disso, a “escola também não está satisfeita com a situação” (D3), “não há quem fique contente com a precariedade do ensino médio” (D2), pois “sem bons resultados nas avaliações todos saem perdendo e a escola é vista como fracassada” (D4). A escola ser vista como ineficiente só serve aos interesses de grupos da “elite que desejam o aprofundamento de sua destruição, privatizando-a de vez” (D2).

Já em relação ao ENEM<sup>19</sup>, de um lado, houve a mesma exploração midiática dos resultados da escola pública, principalmente insistindo que mais de 90% (noventa por cento) delas tiveram desempenho abaixo da média do país. De outro lado, os números foram divulgados omitindo os resultados dos institutos federais (IF). Tal omissão “fortalece a ideia de que a iniciativa privada foi bem mais eficiente, com resultados positivos, em contraposição ao fracasso da escola pública” (D3). De forma geral, o anúncio focou em mostrar os descabros, ineficiências e desilusões das escolas públicas de ensino médio, causando grandes prejuízos aos alunos. Claro que os “alunos saíram prejudicados no ENEM, claro que os resultados poderiam ser melhores” (C1); no entanto, diante da situação que temos, “diante da diferença entre as escolas estaduais e os institutos federais” (D3) de material, de valorização docente, de público que assiste “a escola pública não se saiu tão mal assim” (D3). Isso “não justifica o mal resultado” (C1), mas mostra que podemos fazer mais, principalmente com “mais investimento na educação por parte dos governos” (D3).

De toda forma, seja pelo resultado do IDEB, seja pelo resultado do ENEM, as falas dos atores sociais aqui envolvidos se aproximam das análises encontradas nos principais órgãos de comunicação que cobriram os dois anúncios e, ainda, das falas produzidas pelo ministro da educação ao anunciar o fracasso escolar. Entretanto, não se trata de cooptação a um

---

das escolas do país com índice 3,7 e não atingiu a meta de 4,3. O patamar se mantém desde a avaliação realizada em 2011. (LUIZ, 2016).

<sup>19</sup> 91 % das escolas públicas ficaram abaixo da média no ENEM 2015. (SALDAÑ, 2016).

determinado discurso, mas de identificação a partir de entendimentos de sua condição nos diversos contextos (LOPES, 2012), bem como com as próprias disputas inerentes ao contexto de influência. (BALL, 1998).

Considerando as diversas possibilidades de trocas entre os contextos, entendemos como contingencial os discursos, não significando imediatamente que um ou outro professor esteja alinhado (ou mesmo contra) à possibilidade de reforma por medida provisória. Significa mais que, diante das condições e argumentos apresentados, algumas demandas vão estabelecendo relações com as propostas, buscando justificativas e endossando partes da reforma como alternativa ao que percebe como insuportável atualmente nas escolas.

Dentro do quadro geral, existe certa concordância de que a MP como política, apesar de causar grande dano no processo de participação e convencimento dos docentes para a execução da reforma, vai se tornando realidade por causa da “grande política” (D1), entendida como o movimento do impeachment que destituiu Dilma Rousseff e eleva Michel Temer à condição de presidente, com apoio de grandes setores conservadores da sociedade, do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional, dentre tantos outros setores. Dizer isso tem certa aproximação com a ideia de que as políticas educacionais fazem parte das dinâmicas disputas sociais, não nascendo de vontades individuais, mas de complexas articulações políticas, como defendemos. Da mesma forma, pode se aproximar também da compreensão de Ball de que políticas não são implementadas verticalmente, mas articuladas em diversos contextos, ressignificadas no contexto escolar, principalmente.

### **Flexibilização, valorização profissional e parcialidade da escola integral**

Um objetivo importante da reforma é a flexibilização do currículo. Para assim justificar, o ministro Mendonça Filho destaca que:

o Brasil é o único país do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos. (BRASIL, 2016).

Apesar de a afirmação ser duvidosa, pois a LDB 9394/96 possibilita outros formatos, o discurso de flexibilização (possibilitando que aluno, escola e comunidade componham seu currículo) agrada ao conjunto da escola. No entanto, o “profundo conhecimento da realidade escolar, faz com que os professores duvidem que a escolha pelo currículo será exercido pelos professores e alunos” (D1). Na situação de “penúria que vivem as escolas, o currículo será aquele possibilitado pelas condições objetivas” (D3) como acontece hoje, que “faltam professores para as principais disciplinas obrigatórias, imagine para as optativas” (D1).

Então, há muitas desconfiças a respeito da possibilidade de “ampliar a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas” (BRASIL, 2016), principalmente pela falta de estrutura física e de docentes qualificados na escola. Estamos falando “da realidade escolar que conhecemos. Essa proposta aí talvez seja executada no instituto federal [IFRN], onde tem professores suficientes, bem remunerados, com aquela estrutura toda” (D1), condizente com a escola integral. A situação da escola pública estadual “mal possibilita quatro horas de aula por dia (...), e ainda com qualidade duvidosa” (D3), imagine ampliar. Quais os recursos que “garantirão a escola integral? Não há!” (D3).

De fato, a MP estipula uma contrapartida financeira do governo federal para os estados, conforme artigo 5º e 6º da MP, mas os repasses de recursos são previstos pelo prazo máximo de quatro anos,

contado da data do início de implementação da proposta<sup>20</sup>. O montante, a partir das falas do ministro, é da ordem de um bilhão de reais, valendo tão somente para escolas de ensino integrado criadas a partir da MP<sup>21</sup>. Em conta simples, buscando atender a meta de quinhentos mil alunos, os estados receberão dois mil reais por aluno/ano. Dessa maneira, mesmo sem muitos cálculos, podemos perceber que os recursos estão bem distantes do necessário. A mais, num universo de oito milhões de matrículas, menos de 10% (dez por cento) do total serão beneficiadas. No entanto, a flexibilização curricular atingirá todos!

Especificamente sobre esta flexibilização, preocupa a desobrigação das disciplinas de arte, de espanhol e de educação física no ensino médio, causando possibilidade de “desemprego entre os docentes” (D1). Quer dizer, “quem for professor de sociologia, filosofia, artes, [dentre outras], deve procurar outras profissões” (D1), pois elas deixarão de ser obrigatórias. Apesar de não estar explicitamente na MP as disciplinas que passarão a ser optativas, a norma determina que somente o ensino de língua portuguesa e de matemática serão obrigatórias nos três anos do ensino médio, remetendo as demais para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Artigo 6, MP: São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento em escolas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que: I - sejam escolas implantadas a partir da vigência desta Medida Provisória e atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação.

<sup>21</sup> Artigo 5, MP: Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola, contado da data do início de sua implementação.

<sup>22</sup> A Base Nacional Comum Curricular é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Em setembro, o Ministério da Educação apresentou a proposta preliminar que vem sendo discutida por meio de

Daí, não é exagero o clima de apreensão percebida em algumas falas quando somamos “essa ideia de flexibilização de algumas disciplinas com a possibilidade de a escola explorar somente uma das áreas” (C1), como prevê o primeiro parágrafo do artigo 36<sup>23</sup> (BRASIL, 2016). Da mesma forma, a abertura da possibilidade de contratação de docentes considerados com notório saber<sup>24</sup>, sem a necessidade de formação pedagógica específica, traz incômodos para os profissionais licenciados, já que podem perder suas vagas para técnicos, tecnólogos, bacharéis etc. A perspectiva de desemprego e de diminuição das condições do trabalho docente, com diminuição da valorização, de salários, de segurança profissional, de oportunidades de trabalho para algumas formações/disciplinas específicas são reais.

Contudo, contrárias a essa preocupação, algumas falas apontam para o fato de que a flexibilização das disciplinas poderá contribuir tanto para o trabalho docente quanto para o aprendizado do aluno. Partindo do pressuposto de que o aluno pode optar pelo seu currículo, “só teremos em sala de aula os alunos simpáticos às nossas disciplinas, estando ali por livre e espontânea vontade” (D3), supondo-se o processo ensino-aprendizado mais eficiente, visto que “não teremos salas lotadas, a maioria obrigados a assistir um conteúdo sem o menor interesse” (D3), servindo somente para atrapalhar o aprendizado “daqueles que

---

sistema virtual, permitindo a participação da comunidade escolar e da sociedade civil, que podem dar contribuições ao texto. O seminário é realizado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com o Movimento pela Base Nacional Comum. Além de representantes do Ministério da Educação, especialistas da Austrália, Chile, Estados Unidos e Reino Unido também participam do debate (RIBEIRO, 2016).

<sup>23</sup> Artigo 36, da MP: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

<sup>24</sup> Art. 61. IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2016).

estão realmente interessados no assunto” (D3). Ao invés de 50 (cinquenta), 60 (sessenta) alunos por turma, “podemos fazer turma com 15 (quinze), 20 (vinte) alunos, o que seria o sonho de todo docente” (D3). Assim, “independente da reforma vir por MP, a flexibilização pode não ser uma má ideia” (D3).

Podemos perceber o clima de descrença com relação às mudanças propostas, porém, há contradições inerentes aos interesses dos sujeitos escolares. Quer dizer, diante do fato de tantos problemas em sala de aula, superdimensionados pelas mudanças propostas (sempre vindo com anúncios oficiais, cobertura da mídia e acompanhamento de órgãos diretivos estaduais), aprofundando o clima de tensão, as mudanças para o ensino médio são relacionadas com os interesses imediatos dos docentes, encontrando pontos de convergências.

Afirmar isso aproxima do entendimento de que as políticas são construídas em diferentes contextos, pois as demandas dos sujeitos escolares estarão disputando sentidos na relação com a recontextualização da política proposta. Talvez seja por isso que o professor, apesar de mostrar-se, majoritariamente, contra a reforma, encontra elementos de aproximação com a MP. A demanda pela valorização de sua disciplina, que também é um elemento de valorização profissional, reconhecida no fato de lecionar em uma turma interessada no assunto, com poucos e atenciosos alunos, toma certa aproximação com a flexibilização do currículo. Contingencialmente (LOPES, 2012), a política encontra condições de existir.

### **Considerações finais**

Discutimos, neste artigo, alguns impactos relacionados à MP 746/2016, que propõe/impõe uma nova reforma ao ensino médio, no contexto escolar, tendo como foco a análise de alguns de seus elementos, a recepção dela em alguns espaços educacionais e

impressões retiradas a partir de falas de docentes atuantes na dinamização das políticas educacionais na escola.

Analisamos a reforma do ensino médio como parte da pauta conservadora que circunda a sociedade brasileira, retomando a constituição de uma escola dualizada, centrada, basicamente, na formação de mão de obra para atender ao mundo produtivo, por um lado, e pretendendo formar uma porção menor, possivelmente de setores da elite, para a continuação dos estudos em nível superior. Há, para isso, a proposta de diminuição do investimento público em educação, precarizando o ensino público, arrochando salários dos trabalhadores em educação, entre outras iniciativas de aprofundamento do descaso com a escola pública.

Entretanto, vimos, na percepção dos docentes, aproximação entre alguns elementos da MP com os interesses de alguns professores relacionados à sua profissionalização, à valorização de sua disciplina, e à possibilidade da escola integral. Entendemos que tal aproximação não se trata de cooptação ou adesão ao discurso da reforma, mas de identificação a partir de entendimentos de sua condição nos diversos contextos (LOPES, 2012), bem como com as próprias disputas inerentes ao contexto de influência (BALL, 1998). As demandas docentes vão estabelecendo relações com as propostas, buscando justificativas e endossando partes da reforma como alternativa ao que percebe como insuportável atualmente nas escolas.

Assim, ao lado de descrenças com relação às mudanças propostas na MP, há, contraditoriamente, interesses dos sujeitos escolares em alguns elementos da reforma, revelando a dinâmica relação entre as produções das políticas, em contexto diversos, e as demandas dos sujeitos escolares. A disputa pelos sentidos da política, a recontextualização da política, é a própria produção das políticas. Enfim, compreendemos que a apropriação das políticas educacionais/curriculares, são sempre negociadas num complexo sistema

de legitimação/negociação com as demandas dos sujeitos que atuam nos diversos espaços escolares.

### Referências Bibliográficas

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, SP: Cortez, 2011

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

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Ed.). *A escola cidadã no contexto da globalização* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su 'puesta en práctica': el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(2), p. 105-131, 1998.

BARROCAL, André. Pré-sal: Congresso libera multinacionais para explorar sem a Petrobras. *Carta Capital*, 05 out. 2016a. <<http://www.cartacapital.com.br/politica/congresso-libera-multinacionais-para-explorar-sem-a-petrobras>>. Acesso em: 28 out. 2016

\_\_\_\_\_. Reforma trabalhista silenciosa tenta 'baratear' brasileiro. *Carta Capital*, 28 out. 2016b. <<http://www.cartacapital.com.br/revista/924/a-reforma-trabalhista-de-temer-coloca-o-brasileiro-em-liquidacao>>. Acesso em: 29 out. 2016

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Curricular Comum(BNCC). *Proposta preliminar segunda versão revista*. Brasília, 2016.

CRUZ, Laís Alegretti Valdo. Proposta de reforma da Previdência exige mais 10 anos de contribuição. *Jornal Folha de São Paulo*, 24 set. 2016. <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/09/1816450-reforma-da-previdencia-exige-mais-10-anos-de-contribuicao.shtml>>. Acesso em: 29 out. 2016.

FERREIRA, Anna Rachel. Saiba quem é Maria Helena Guimarães de Castro, a nova secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura. *Nova Escola*. 13 maio 2016.

<<http://novaescola.org.br/conteudo/361/saiba-quem-e-maria-helena-guimaraes-de-castro-a-nova-secretaria-executiva-do-ministerio-da-educacao-e-cultura>>. Acesso em: 28 out.2016.

GENTILI, Pablo. *Golpe en Brasil: genealogía de una Farsa*. São Paulo, SP: Clacso, 2016.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n. 2, p. 50-64, jul/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, V. 6, n.2, p.33-52, jul./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F.; OLIVEIRA, Marcus Aurelio; FONSECA, Nelma; LIMA, Rita Cristina (Org.). *A Qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Mazza Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LUIZ, Gabriel. Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do IDEB. *Portal G1*, 08 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>>. Acesso em: 29 out. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Janine defende base nacional como eixo do sistema de ensino. *Portal do Ministério da Educação (MEC)*, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381>>. Acesso em: 30 out.2016.

RITTO, Cecília. IDEB: o ensino médio, que já era ruim, conseguiu piorar. *Revista Veja*, 08 set., 2016.

<<http://veja.abril.com.br/educacao/ideb-o-ensino-medio-que-ja-era-ruim-conseguiu-piorar>>. Acesso em: 29 out. 2016.

SALDAÑA, Paulo. 91 % das escolas públicas ficaram abaixo da média do ENEM. *Jornal Folha de São Paulo*, 04 de setembro de 2016.  
<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1819634-91-das-escolas-publicas-ficaram-abaixo-da-media-no-enem-2015.shtml>>.  
Acesso em: 29 out.2016.

SHAW, Camilla. Censura na Educação - entenda o que é o PL Escola Sem partido. *Anped*, 22 de julho de 2016.  
<<http://www.anped.org.br/news/censura-na-educacao-entenda-o-que-e-o-pl-escola-sem-partido>>. Acesso em: 28 out.2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, July/Sept., 2016.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. *Educação Unisinos*, v.20, n.1, 2016.

TERRA, Fábio. Sete pecados capitais da PEC 24. *Carta Capital*, 25 de outubro de 2016. <http://www.cartacapital.com.br/politica/sete-pecados-capitais-da-pec-241>. Acesso em: 30 out. 2016.

WEINBERG, Mônica. Reforma do ensino médio defende chances iguais, diz idealizadora. *Revista Veja*, 30 set. 2016.  
<<http://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-defende-chances-iguais-diz-idealizadora>>. Acesso em: 30 out. 2016.

**Recebido:** 19 de março de 2017

**Aceito:** 29 de agosto de 2017

**Publicado:** 19 de setembro de 2017