

**EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENSINO
MÉDIO NA FORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

***EDUCACIÓN Y TERRITORIO: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA ENSEÑANZA
MEDIA EN LA FORMACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA***

***EDUCATION AND TERRITORY: EDUCATION POLICY FOR HIGH SCHOOL
WITHIN PUBLIC SCHOOL STRUCTURING***



Fahid da Costa KEMIL¹
e-mail: fa_hid@hotmail.com



Afonso Welliton de Sousa NASCIMENTO²
e-mail: afonsows27@gmail.com



Maria do Socorro Vasconcelos PEREIRA³
e-mail: vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com

Como referenciar este artigo:

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; PEREIRA, M. S. V. Educação e território: As políticas educacionais de Ensino Médio na formação da escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024004, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.18096>



| **Submetido em:** 23/05/2023
| **Revisões requeridas em:** 19/07/2023
| **Aprovado em:** 07/09/2023
| **Publicado em:** 02/01/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba – PA – Brasil. Mestra em Cidades, Territórios e Identidades, Instituto Ciências Exatas e Tecnologia.

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba – PA – Brasil. Doutor em Educação. Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia.

³ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Doutora em Educação. Instituto de Ciências da Educação.

RESUMO: Este artigo objetiva analisar os marcos teóricos e legislações educacionais relativos ao Ensino Médio, refletindo sobre a relação entre educação e território e sua materialização nas políticas públicas educacionais. Os principais marcos em vigor para o Ensino Médio são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 13.415/2017, que estabelece o novo Ensino Médio. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificou-se que, além de focarem em aspectos mercadológicos e não na formação humana, esses marcos legais não projetam ações para a escola pública brasileira de modo condizente com a realidade desse espaço plural. A proposta de um Ensino Médio como preparação para o mercado de trabalho não só intensifica diferenças entre as redes pública e privada, como também afeta os sujeitos em seus territórios, alterados pela tentativa de uniformização da política.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e território. Políticas educacionais. Marcos legais. Ensino Médio.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar marcos teóricos y legislaciones educativas establecidos para la Enseñanza Media, reflexionando sobre la relación entre educación y territorio, y cómo ella se materializa en políticas educativas públicas. Los principales marcos jurídicos para la Enseñanza Media fueron la Ley de Directrices y Bases de la Educación, el Plan Nacional de Educación y la Ley 13.415/2017, que aprueba la Nueva Enseñanza Media. A través de investigación bibliográfica y documental, se identificó que, además de centrarse en aspectos mercadológicos y no de formación humana, estos marcos no proyectan acciones para la educación secundaria en acuerdo con la realidad de este espacio plural. La propuesta de la Enseñanza Media como preparación para el mercado de trabajo tanto agudiza diferencias entre las redes públicas y privadas, como afecta los sujetos en sus territorios, alterados por la tentativa de uniformización de esta política.

PALABRAS CLAVE: Educación y Territorio. Políticas educativas. Marcos jurídicos. Enseñanza Media.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing theoretical perspectives and educational legislation enacted for High School, pondering upon the relationship between education and territory, and how it is materialized in public education policy. The main legal framework put in place for High School was the Law of Lines of Direction and Bases of Education, the National Plan for Education, and Law 13.415/2017, which enacts the so-called New High School. Through bibliographical research and document analysis, it was identified that, in addition to focusing on market-based training and not on humanistic learning, the legislation does not outline actions for Brazilian High School education that are pertinent to the reality in this plural space. Proposing High School as training for the job market not only intensifies differences between public and private school networks, but also impacts the subjects in their territories, which are deeply changed due to the policy's standardizing attempts.

KEYWORDS: Education and territory. Education policy. Legal framework. High School.

Introdução

O Ensino Médio (EM) no Brasil tem sido, historicamente, objeto de muitos debates derivados da falta de consenso acerca de sua função, de modo que essa etapa da Educação Básica se torna o foco de tensões no âmbito das discussões das políticas educacionais, especialmente quando se levam em conta os interesses da esfera pública e privada. Esse embate incide então sobre o tipo de formação que deve ser destinado às juventudes no país, passando a interferir na oferta, estrutura e organização do ensino nos mais adversos e desiguais contextos sociopolíticos e econômicos do território brasileiro, de seus estados e seus municípios.

O contexto da formação e das premissas a ela subjacentes advém de um cenário de permanente disputas de grupos sociais, uma vez que o tema é alvo de lutas de movimentos sociais (estudantis e sindicais) que reivindicam uma educação de qualidade pensada para a realidade desses sujeitos, no intuito de promover a formação crítica e emancipatória, associada à função social, gratuita e pública da última etapa de formação da Educação Básica na legislação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 – ainda que alterada pela Lei nº 13.415/2017 e por modificações no escopo da formulação e da implementação das políticas públicas no país (Mota; Frigotto, 2017).

No presente estudo qualitativo, a educação é compreendida como todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, marcadamente tomando-se o seu sentido de formação humana. A educação é algo que faz parte da vida do homem, faz-se presente em todos os momentos, em todos os lugares e o acompanha desde o seu nascimento até a sua morte, portanto, configurando-se como um processo que engloba várias educações.

A educação é uma das estratégias concretas de acordo com a qual o homem pode se desenvolver plenamente, porque é a partir dela que poderá conseguir outros direitos, como saúde, saneamento, cultura e lazer condizentes com uma realidade de vida digna numa sociedade capitalista (Vale, 2022, p. 25).

Logo, tem-se nela o veículo condutor que agrega e desagrega valores, gerador do saber humano. Assim, o ato educacional está presente em todas as sociedades humanas e acontece em todos os meios – em casa, na escola, no convívio com os outros –, pois ocorre em qualquer lugar, enquanto todos nós fazemos parte desse processo. Por isso, a educação é uma fração da experiência humana, aparecendo sempre que há relações entre pessoas e a intenção de ensinar-e-aprender (Brandão, 1985).

Nesse sentido, a “educação no território” tem uma profunda relação com um tipo de formação voltado para a cidadania e emancipação dos sujeitos próprios de um determinado

lugar. Isso, porque as ações e/ou políticas públicas do Estado e dos agentes do capital organizam o território de acordo com seus interesses. Dessa forma, a região e o território constituem-se em formações substantivadas a partir da atuação do Estado e dos grupos oligárquicos regionalmente estruturados (Santos, 2011).

Com fundamentação na pesquisa qualitativa, baseada na epistemologia dialética e em premissas teórico-metodológicas, busca-se aqui apreender o real a partir de suas contradições e das relações entre universalidade, particularidade e singularidade, captando as categorias que possibilitaram a sua apreensão numa totalidade concreta, esforço levado a cabo a partir do fenômeno analisado.

Neste trabalho, foram realizados também o levantamento e a seleção da legislação educacional no âmbito nacional, com: a) a Lei nº 9.394/1996, a LDB (Brasil, 1996), atualizada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), no que diz respeito à oferta, estrutura e organização do EM a partir da recente Reforma do Ensino Médio; e a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Esse recorte se deu com o intuito de demonstrar a materialização da política educacional no processo formativo do Ensino Médio em diálogo com a literatura.

Logo, o texto tem por objetivo analisar os marcos teóricos e as principais legislações educacionais vigentes que são instituídas para o EM, considerando a relação entre educação e território e como esta se materializa no âmbito de políticas de Estado e de políticas de governo no interior do vasto território brasileiro. Busca-se fundamentação teórica em perspectivas que tratam justamente dessa interface entre educação e território (Santos, 1986; Santos, 2011; Nascimento; Ribeiro; Souza, 2019), uma vez que permitem complexificar o olhar sobre o objeto de estudo.

São apresentados na seção abaixo tópicos sobre educação, território e os marcos teóricos e legais do Ensino Médio no Brasil, abordando-se os quadros teóricos dessa etapa de ensino no território brasileiro por meio da pesquisa bibliográfica. Na sequência, figuram as discussões acerca de como as políticas públicas educacionais e do Ensino Médio se manifestam no contexto de disputa sobre a função e finalidade formativa do EM no país. Por fim, apresentam-se os aspectos legais da oferta, estrutura e organização do Ensino Médio a partir da LDB/1996, pós-PNE e com a Lei nº 13.415/2017, a fim de pôr em evidência as prerrogativas teóricas e as principais legislações educacionais vigentes que são instituídas ao EM na relação educação e território.

Educação, território e os marcos teóricos e legais do Ensino Médio no Brasil

Como assevera Saramago (2013), a educação possui como função social a formação de um espírito aberto, com domínio de conceitos e informações sobre as sociedades humanas, suas contradições, sua história, o passado coletivo, o presente individual e plural, tendo relação imprescindível com dimensões do território.

Na visão de Milton Santos (1986), o território une o passado e o futuro imediatos, é um local de exercício de dialéticas e contradições, entre o Estado e o mercado, o econômico e o uso social dos recursos. Nele, o saber local é alimentado pelo cotidiano, estabelecendo a relação para a produção de uma política, ao passo que o processo de construção do espaço é processual e dinâmico, envolvendo as classes sociais dominantes e as dominadas.

A relação entre educação e território, sob este prisma, perpassa pelo panorama dos marcos teóricos e legais sobre a última etapa da Educação Básica no Brasil, motivo pelo qual se estabelece no contexto da produção de textos legais e da condução das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio, processo aqui analisado com destaque em face de um cenário de conflitos e divergências acerca do projeto formativo para as juventudes no país.

Os marcos teóricos são abordados à luz dos estudos, das discussões e das análises de pesquisadores da área das políticas educacionais no Brasil, que evidenciam o papel do Estado e das políticas de governo no cenário de disputa de interesses públicos e privados, conforme visam o Ensino Médio. Assim, dialoga-se aqui com os seguintes autores: Hofling (2001), Muller (2011), Ball (2008), Durham (2010), Arroyo (2011), Lima, Cabral e Gasparino (2009), Dourado (2017), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Carneiro (2012) e Nascimento, Ribeiro e Souza (2019).

No âmbito das políticas educacionais, encontra-se uma diversidade de estudos e referências acerca da compreensão sobre as políticas públicas e sua relação intrínseca com as ações do Estado, além de sobre políticas de governo voltadas ao Ensino Médio e a um tipo de projeto de sociedade ao qual se destina essa etapa de formação.

Nessas discussões, as definições de Estado e de governo têm aproximações no âmbito da ação pública, conforme explica Hofling (2001). Dessa forma, o Estado pode ser entendido como um conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras) que possibilita a ação no governo, o qual, por sua vez, é entendido como o conjunto de programas e projetos num dado território e período. Esses aspectos integram um quadro de pressupostos indispensáveis para as análises das políticas públicas.

Segundo Muller (2011), as políticas públicas contemporâneas remontam ao século XX, com a divisão social do trabalho e o reagrupamento das identidades profissionais, caracterizando a forma de ação governamental num setor da sociedade ou num dado espaço geográfico. Em tal processo, o Estado desenvolve proposições de políticas específicas, divididas em setores nos quais se definem regras de funcionamento, elaboram-se normas e valores específicos, além de terem fixadas suas fronteiras de atuação legal.

Tendo por base essa percepção, Muller (2011) ressalta ainda que cabe ao pesquisador entender a política pública como uma construção social, cuja configuração dependerá de vários fatores próprios à sociedade e ao sistema político. Por isso, faz-se necessário decodificar as lógicas administrativas aplicadas à elaboração das políticas públicas – ou ao que é apresentado como contexto da produção do texto, na perspectiva de Ball (2008) –, visando a compreensão da complexidade de atores participantes da ação pública, os quais mudam ao longo da elaboração e da implementação da política.

No Brasil, o estudo e a análise das políticas públicas – em específico, as educacionais – ganham força e se ampliam com a destituição da ditadura civil militar (1964-1985) e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), evidenciando interesses distintos a respeito de que tipo de formação seria destinado às juventudes brasileiras.

Segundo Durham (2010), o Regime Militar foi um período no qual a educação brasileira foi definida como um modelo de universalidade, a partir da reorganização do ensino básico, unindo ginásio e colégio em um único nível, identificado como fundamental. A partir de 1985, com o início da redemocratização da sociedade brasileira, a qual tem como marco legal a Constituição de 1988, surge um movimento que revisou suas instituições e leis, resultando na Assembleia Nacional Constituinte (Simões, 2011). Para Kemil e Nascimento (2019a), a Constituição Federal remete a um avanço considerável na área dos direitos sociais, trazendo novas características ao papel e autonomia dos entes federados e dos municípios, com leis e normas para ampliar a colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Houve, em 1988, mobilizações por parte da sociedade civil, a qual se organizou em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), um momento emblemático se deu neste período com a apresentação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à Câmara dos Deputados. Atualmente é sabido que alguns aspectos da legislação brasileira, assim como da LDB, não condizem com a realidade, porém, é a partir dessa lei que se torna visível a representação de forças nos aspectos estruturais e conjunturais da sociedade.

Kemil, Nascimento e Souza (2022) destacam que a Carta Magna promoveu mudanças nos direitos civis em todos os seus aspectos legais, como a educação. Com a LDB, elaborada de forma participativa pela sociedade organizada e instituições, vieram as propostas de politécnica no Ensino Médio. A esfera conservadora do Congresso Nacional conseguiu atrasar a aprovação dessa lei e, quando houve a presença de um eixo político favorável, veio à tona a ideia de outro projeto, “o qual valoriza muito mais a educação profissional, na perspectiva neoliberal, passando a dominar o Estado a partir de 1990” (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 67).

Pode-se afirmar que a concepção de educação escolar unitária e politécnica ou tecnológica – cujos eixos centrais são o não-dualismo e a fragmentação e a união entre formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases científicas gerais de todos os processos de produção – não surgiu no debate e na disputa de projetos de sociedade e educacionais de forma arbitrária ou como idéias fora do lugar (Frigotto, 2006, p. 268).

Desse modo, a promulgação da CF foi um divisor de águas, pois, com tal marco legislativo, vieram as grandes mudanças na oferta, na estrutura e na organização de um sistema educacional a partir dos pressupostos legais, o que possibilitou, com a aprovação da LDB (Brasil, 1996), uma importante modificação na organização e no funcionamento da educação brasileira em geral e no Ensino Médio, em particular, tendo por fundamento uma formação mais ampla e articulada entre as etapas de ensino com finalidade formativa distinta de períodos anteriores.

De acordo com Kemil, Nascimento e Souza (2022), a LDB/1996 estabelece a identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da Educação Básica, aprimorando o educando como ser humano. Também retrata a continuidade e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, oferecendo a preparação básica para o trabalho e a cidadania. Nesse período, começaram as ações na integração do Ensino Médio com a educação profissional, sem propor um ensino não profissionalizante, de interesse dos trabalhadores e da juventude em geral, mas tal integração como uma possibilidade só foi ocorrer no ano de 2004 na primeira gestão de Lula. Este instrumento também define e regulariza o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na CF de 1988. Segundo Lima, Cabral e Gasparino (2009), a primeira LDB foi criada em 1961 (com a Lei nº 4.024/61), seguida por uma reforma em 1971 (com a Lei nº 5.692/71), que vigorou até o estabelecimento da mais recente, em 1996 (Lei nº 9.394/96).

Segundo Kemil, Nascimento e Souza (2022) o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, representando o final desta e o limite para o ingresso no Ensino Superior ou avanço direto para o mercado de trabalho considerando a idade média de 18 anos. Essa denominação sofreu muitas variações ao longo do tempo e das políticas públicas da educação brasileira. Segundo Lima, Cabral e Gasparino (2009), na Lei nº 4.024/61, a denominação era Educação de Grau Médio ou Ensino Médio, dividida em dois ciclos, ginásial e colegial.

O ginásio tinha suas duas primeiras séries com oito disciplinas – dessas, uma ou duas eram optativas. A terceira série era embasada em um currículo pautado em aspectos históricos, linguísticos e literários. Já o colegial tinha um currículo mais diversificado, objetivando a preparação para cursos superiores, tendo de quatro a seis disciplinas (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p.66).

Kemil, Nascimento e Souza (2022) destacam que com a Lei nº 5.692 na reforma de 1971, as escolas brasileiras focalizaram a formação técnica, e o Ensino Médio recebeu o nome de “Segundo Grau”, mantendo-se com essa estrutura até a LDB de 1996, como afirmam Lima, Cabral e Gasparino (2009). Em face disso, a LDB/1996 é composta por diretrizes, assumindo um caráter indicativo, ao invés de resolutivo, acerca das questões educacionais. Tais diretrizes fazem relação com o artigo 210 da Constituição Federal de 1988. “A Resolução nº 2, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como diretrizes de base descritas pela Carta Magna Brasileira, sendo essa a matéria-prima da LDB” (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 68).

Segundo a LDB/1996, atualizada pela Lei nº 13.415/2017, os objetivos do ensino médio são: possibilitar o prosseguimento de estudos, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento como ser humano, propondo formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, fazendo a relação entre teoria e prática no ensino de cada disciplina.

Com o avanço da globalização e as novas tecnologias de comunicação, os comportamentos e os modos de vida foram afetados, em um processo que está em pleno andamento. Assim, houve maior preocupação com a formação do trabalhador, de modo que esse aspecto passou a ser inserido com maior ênfase na organização escolar – até mesmo na auto-organização dos trabalhadores da educação e seus alunos, na influência sobre as decisões a serem tomadas na instituição. O acúmulo de discussões gerou maiores debates e propostas na

política educacional brasileira, influenciando o desenvolvimento de políticas como a LDB que refletiram diretamente na conjuntura e proposta educacional do ensino médio (Negrão, 2019).

Ao acompanhar o processo de formulação da LDB, é possível observar que foram reformuladas as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade, no campo educativo. Passaram então a haver novas relações entre o Estado e a sociedade e a implementação de reformas educacionais, as quais permitiriam, segundo o governo, tornar a educação formal brasileira compatível com a modernização do Estado. As responsabilidades passaram a ser distribuídas às instâncias federal, estadual e municipal. Com isso, a oferta e a qualidade da educação do Ensino Médio passaram a ser responsabilidade dos estados; já a esfera federal do governo seguiu como principal responsável pelo Ensino Superior, mantendo sua função de coordenar o conjunto do sistema, o que interfere na materialização das políticas educacionais na dialética de cada município (Kemil; Nascimento, 2019b).

A esse respeito, Durham (2010) pontua que a oferta e a qualidade da educação brasileira já vinham sendo apontadas como um problema desde a década de 1980 por pesquisadores da área, dados os altos níveis de reprovação. Isso, porque o sistema era repleto de “peneiras”, que, na visão da autora, excluía as famílias de menor renda. Os poucos alunos que concluía o antigo Ensino Fundamental precisavam passar por um exame de admissão para ingressar no ensino secundário, o que restringia ainda mais o acesso a esta etapa, algo que foi fragilizado com as políticas dos anos 1990 na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A partir da formação no EM, havia a preparação para o vestibular, sendo este nível agora pensado para a finalidade de Ensino Superior ou mercado de trabalho. A classe mais favorecida economicamente contava com vantagens no alcance das vagas nas universidades, em razão da dificuldade na aprovação, a qual desfavorecia a classe trabalhadora, historicamente sem condições de investir nos estudos. Em seguida, com a primeira gestão do governo Lula (2003-2010 e 2023-atual), houve novamente a junção entre o ensino propedêutico e o técnico, a qual marcou as últimas décadas do século XX (Durham, 2010). Nesse cenário, as políticas educacionais precisam fortalecer o reconhecimento das culturas, saberes, bem como formas positivas de pensar os diferentes e de pensar a si mesmo.

Para Arroyo (2011), tem ocorrido um fracasso nesse aspecto, por se ignorarem os filhos das classes populares, tratados na história como inexistentes. Segundo o autor, na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes, culturas, história, memória, identidades e valores, as políticas são forçadas a fazer esse reconhecimento. Enquanto existe a ideia de fardo, marginais, excluídos, pobres, desempregados, irracionais, violentos e sem

valores, esses coletivos são vistos como problema social, político e econômico, sendo até mesmo considerados um problema cultural e moral.

O Estado, suas instituições e suas políticas se autoafirmam como solução, afirma Arroyo (2011), mas não tratam da situação pensando em como seriam eles mesmos parte do problema, uma vez que suas medidas também promovem a exclusão. Como exemplo, é possível citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de entrada para o Ensino Superior. Nem todos os estudantes têm acesso aos conteúdos abordados nesse exame, o que torna inviáveis as condições de igualdade entre todos os estudantes de Ensino Médio, especialmente quando a maioria das escolas públicas enfrenta problemas de infraestrutura, falta de recursos, transporte, organização e afins.

Assim, a política gerida pelo Estado e suas instituições está promovendo a exclusão desses alunos e intensificando o problema em vez de solucioná-lo. Arroyo (2011) também chama atenção para a visão que se tem do Estado, das políticas e instituições. Estes são tidos como a solução dos problemas, regulando direitos e deveres e na garantia dos direitos. O Estado aqui aparece como agente único e os coletivos populares, como destinatários à espera de soluções. Quando estes buscam acelerar a solução, são chamados à ordem, a esperar o tempo das políticas, renunciando suas lutas. Ainda assim, como afirma o autor, os diferentes estão cada vez mais tendo presença afirmativa na dinâmica social, afirmando-se não apenas como sujeitos de direitos, mas como sujeitos políticos e de políticas, abrindo caminhos para garantia da cidadania.

Apontam e fazem acontecer políticas de reforma agrária, urbana, educacional, indígena, quilombola. Abrem espaços nas instituições do Estado, de formulação-gestão de políticas: MEC-SECAD, nas Secretarias da Mulher, da Promoção da Igualdade Racial, na Secretaria Nacional de Recursos Humanos, na CONAE, no PNE, no CNE.

O Estado, suas instituições e suas políticas e gestão passam a ser espaços de disputa dos próprios coletivos, não mais inexistentes, mas presentes. Nesse quadro são forçados a redefinir-se e redefinir sua visão dos coletivos diferentes, a reconhecê-los sujeitos políticos, incorporá-los na formulação, gestão e avaliação das políticas. Forçados a radicalizar a gestão democrática das políticas e instituições (Arroyo, 2011, p. 94).

A LDB/1996, pós-Lei nº 13.415/2017, define o Ensino Médio como etapa de transição entre o Ensino Fundamental e o Superior, a qual visa o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a formação básica para o trabalho, o aprimoramento da noção de cidadania além da apreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos

produtivos. Apesar de seu caráter transitório, o EM não é simplesmente uma etapa, é uma fase fundamental à formação do estudante.

Consideremos, segundo Araujo, Rodrigues e Alves (2015, p. 234), que o Ensino Médio “[...] deve ser compreendido no contexto das necessidades humanas essenciais e enquanto etapa da Educação Básica voltada a promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional dos sujeitos, como fator primordial para a vida em comunidade”. Contudo, acabou sendo atribuída a essa etapa a responsabilidade de preparação para o mercado de trabalho, tornando-se alvo de políticas de readequação da escola para atender às necessidades do mercado de trabalho, chegando-se ao ponto de minimizar a formação para atender à demanda.

Ao refletir sobre as competências que o aluno deve desenvolver ao cursar o EM, remete-se ao artigo 22º da LDB/1996, que dispõe sobre: o exercício da cidadania, o progresso no trabalho e os estudos posteriores. Porém, esses aspectos não vêm sendo contemplados como planejado. No artigo 35º da mesma lei, é evidente a preocupação acerca da compreensão dos aspectos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-se teoria e prática na abordagem das disciplinas, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio.

Ora, o jovem espera uma formação adequada, capaz de atender aos seus objetivos de vida, além de se encontrar em uma fase da vida que favorece a manifestação do saber, a compreensão de ser, de mundo. É o momento propício para a culminância dos conhecimentos abordados até então e para sua melhor associação com a realidade. Muitos buscam a formação no nível médio para alcançar uma vaga no mercado de trabalho, porém, ele não abrange essa preparação. Na sociedade brasileira, falta mão de obra qualificada com a preparação necessária para uma futura atuação profissional, num cenário que tem levado o Brasil a importar trabalhadores especializados de outros países.

Dessa forma, não é verdadeiro dizer que, após o EM, o estudante estará qualificado para ingressar no mercado de trabalho, porque o desemprego é estrutural, o que faz com que o mercado crie e renove suas armadilhas para atrair os jovens – em especial, no território da Amazônia –, a exemplo de como o empreendedorismo fomentado pelas políticas atuais de Ensino Médio estimula o individualismo e a competição do neoliberalismo (Vale, 2022).

Para Santos (2019), a escola pública tem como maior público as classes populares, as quais merecem ter assegurado o seu direito à Educação Básica, já que se trata de um direito primário e que nesse espaço fortalece a seguridade de outros direitos sociais. Ao não fomentar

políticas eficazes no EM, o Estado fere o direito dessa população, perdendo-se a possibilidade de participar ativamente da sociedade e do conhecimento. Para Carneiro (2012, p. 248):

No Brasil, a escola de Ensino Médio é, em muitos casos, a única chance que os jovens das classes populares possuem para “dar sentido” e reforçar o sentido de sua cultura e de seus múltiplos valores. Ele, a ela, acorre como a única instância capaz de ajudá-lo a abrir portas para ampliar as possibilidades de imprimir dimensão social e política a sua vida.

Há a proposta de unidade de currículo, com conteúdos básicos a serem abordados em âmbito nacional, porém, não se pode deixar de abordar os aspectos locais, as dinâmicas sociais de seu próprio mundo, além das necessidades do universo em que se vive. Isto posto, estados e municípios precisam superar essas dificuldades e atuar na formação de sujeitos emancipados e críticos, conscientes da realidade em que se inserem, considerando os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais, com o desenvolvimento de políticas públicas de sentido próprio e voltadas à população a que se aplicam.

Kemil, Nascimento e Souza (2022, p. 65) destacam que “ao se falar em políticas públicas, inicialmente pensa-se em uma intervenção do Estado numa situação social problemática”. Mas é importante destacar que política representa o Estado em ação, em relação direta com o social que é a função do Estado moderno representativo que conhecemos que perpassa por correlações de forças já que distintas classes possuem interesses particulares (Vale, 2017; Vale; Santos, 2022).

Kemil, Nascimento e Souza (2022) também ressaltam que no artigo 35 da LDB, o Ensino Médio é caracterizado como a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos sem contar reprovações e evasões e as finalidades de preparar o educando para prosseguir os estudos em nível técnico ou superior, além de objetivar a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e do entendimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos porque a educação não está deslocada do aspecto econômico nas sociedades capitalistas (Vale, 2022). Tudo isso deve estar estreado na composição de um currículo que aborde a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, assim como os conhecimentos acerca do processo histórico, das transformações sociais e culturais, tendo a língua portuguesa como instrumento de comunicação (Brasil, 1996).

Do PNE à Lei nº 13.415-217: as ações do Estado para a juventude

A partir da LDB, outras legislações foram desenvolvidas a fim de aprofundar algumas questões já mencionadas na Constituição Federal de 1988 e na própria LDB como forma de melhorar a qualidade educacional, segundo o discurso oficial (Kemil; Nascimento, 2019a; Kemil; Nascimento; Souza, 2022). Como exemplo disso, por meio da Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) apresenta elementos da educação de forma geral, propondo diretrizes e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos. Porém, aqui há ênfase nos pontos que fazem relação com o Ensino Médio, e ao longo da realização e do cumprimento das metas, vai ocorrendo sua atualização. Entre as principais metas citadas, estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação no analfabetismo. Sobre o Ensino Médio, é possível observar na terceira meta a intenção de universalizar o atendimento escolar, elevando a taxa líquida de matrículas:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Ao fazerem uma análise das metas do PNE, Kemil, Nascimento e Souza (2022) afirmam que a sétima meta apresenta a proposta de melhorar a qualidade da Educação Básica, visando elevar os níveis do IDEB: “Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014) e na sua oitava meta, consta a intenção de elevar a escolaridade média da população com idade entre 18 e 29 anos, em especial nas regiões de menores índices de escolaridade, igualando a escolaridade média entre as populações para reduzir as desigualdades entre os territórios (Santos, 1986):

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2014).

Outra meta trata ainda sobre a elevação da taxa de alfabetização da população com idade a partir de 15 anos, visando erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o funcional:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e

reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Vale e Santos (2022) e Dourado (2017) declaram que as lutas sobre as políticas públicas, inclusive a defesa ao PNE, envolvem a organização e mobilização da sociedade civil na busca da superação da lógica histórica da política brasileira para que essa etapa não seja mercantilizada quanto sua finalidade pedagógica.

Durante a história da educação brasileira, ocorrem diversas disputas de projetos com distintas concepções sobre o papel do Estado e do planejamento, havendo diferentes visões políticas e pedagógicas refletindo em vários campos da educação, como no financiamento e nos processos de gestão (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 71).

As disputas pelo fundo público entre os adeptos do ensino público e os adeptos do ensino privado ficam cada vez mais acirradas na conjuntura das políticas para o ensino médio que são fragilizadas pela ausência de uma sistema nacional de educação e a cooperação entre entes federados em que o setor privado se apresenta como solução junto ao Estado e agrava históricos problemas para o ensino médio público que tem como soluções atuais ações rápidas e de aceleração como demanda do mercado (Vale; Santos, 2022).

Dourado (2017) afirma também que a execução e o cumprimento das metas estabelecidas no PNE, de acordo com seu Artigo 5º, serão monitorados e avaliados periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC), pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, bem como pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) também irá atuar a partir da construção de indicadores de base para auxiliar na avaliação e monitoramento do Plano. Especialmente sobre esta última ferramenta, trata-se de aspecto ainda bem falho, pois a maioria das metas está distante de sua concretização, ao passo que o processo de avaliação e monitoramento não atende nem à demanda nem à realidade.

A meta 3 do PNE trata sobre a universalização do atendimento escolar até 2016 para a população com idade entre 15 e 17 anos, visando elevar até 2024 a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Para a concretização de tal meta, existe a necessidade de uma política clara com o intuito de garantir o acesso à educação de qualidade e a permanência nela. Atualmente, ainda não houve a universalização do atendimento escolar, pois o caminho é mais longo e complexo devido às enormes disputas que marcam a concepção de juventude, as

diferentes realidades em que se encontram os jovens, suas expectativas e as possibilidades de oferta de oportunidades educacionais pelo poder público.

Todos esses aspectos interferem no acesso, assim como na adequação série-idade dos jovens, sendo desafios para os próximos anos. As medidas adotadas até então pelo governo têm sido insuficientes diante das dificuldades encontradas no eixo do acesso e permanência relativos à educação com qualidade no Ensino Médio brasileiro.

Já a meta 11 visa triplicar as matrículas da educação profissionalizante de nível médio, garantindo a qualidade de oferta. É uma meta importante, porém, não estabelece prazos nem meios que permitam seu monitoramento e avaliação. Ao se falar em expansão profissional e técnica, é preciso pensar a ação da rede pública, a manutenção do processo, a interiorização e democratização para que todos tenham esse direito garantido, independentemente da localidade, condição social, atendimento especial e outros. Ressalte-se que todos têm esse direito e ele deve ser garantido, além de ser perceptível a necessidade de ampliar os debates sobre as políticas e formação presentes nesse processo (Kemil; Nascimento; Souza, 2022).

Para a concretização das metas e a superação de algumas das dificuldades presentes no EM, é fundamental considerar a interdisciplinaridade, a inovação, a relação entre teoria e prática e currículos que organizem de forma equilibrada e diversificada os conteúdos, articulando-os em diferentes contextos dos territórios diversos na realidade brasileira. A política de EM precisa considerar as questões curriculares específicas da diversidade brasileira, os aspectos voltados à infraestrutura da rede pública, os objetivos, a profissionalização docente, assim como as diversidades sociais que no caso do Pará analisado com destaque são muitas como ribeirinhos e camponeses, por exemplo. Por isso mesmo, existem grandes desafios para o cumprimento das metas até o prazo estabelecido, pois muitos passos precisam ser dados (Kemil; Nascimento; Souza, 2022).

Para além da compreensão de como o Ensino Médio estava organizado pela LDB/1996 e como é foco de atenção pelo PNE/2014, um outro cenário passa a evidenciar ainda mais o contexto de disputas sobre o processo formativo do Ensino Médio no Brasil, o qual se estabelece a partir da promulgação da Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016 e das audiências públicas para discussão da Base Nacional Comum Curricular.

Após aprovação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, denominada pelo governo brasileiro de Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei nº 13.415/2017 e nomeada pelo Ministério da Educação (MEC) como Novo Ensino Médio (NEM), passa-se a alterar a última etapa da Educação Básica definida pela LDB/96; além disso, consubstancia-se em um

dispositivo legal de repercussão na sociedade, alterando a estrutura curricular da Educação Básica. Associado a isso, pela instauração da unificação da Base Nacional Comum, houve repercussão negativa que continua abalando as políticas educacionais de Ensino Médio, marcadamente, na sua reorganização pelas redes estaduais nos diferentes estados do Brasil.

De modo geral, enquanto ordenamento jurídico da legislação educacional em curso, tem-se a Lei nº 13.415/2017, complementada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que define as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Vê-se também que a Lei nº 13.415/2017 altera o Ensino Médio na LDB/1996, em todas as suas esferas – federal, estadual, municipal, nos âmbitos público e privado – e caracteriza-se, predominantemente, como uma reforma de alterações curriculares, além de alterar também a legislação sobre financiamento, interferindo na última etapa da Educação Básica do país em seus mais diversos territórios e territorialidades.

A carga horária foi alterada para no mínimo 3 mil horas anuais, com mil a cada ano do Ensino Médio, fazendo com que, a partir da Reforma, este passe a dividir-se em duas partes. A primeira conta com destinação de até 1.800 anuais à BNCC, que, de acordo com a definição dos sistemas de ensino, passará a definir os objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do CNE, nas quatro áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Enquanto isso, a segunda parte será direcionada aos itinerários formativos, incluindo, além das demais áreas de conhecimento, também o quinto itinerário referente à formação técnica e profissional, acarretando a fragmentação da educação comum a todos – portanto, abalando o conceito de Educação Básica garantida pela CF/88, em prol de uma flexibilização curricular determinada por itinerários formativos.

Considerações finais

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, alterada em 2017, e o Plano Nacional de Educação de 2014 foram documentos oficiais importantes no sentido de disporem de informações e dados acerca da estruturação da educação e do Ensino Médio em nível nacional. O PNE e a LDB apresentam ditames estabelecidos na esfera nacional sobre a educação, inclusive sobre o Ensino Médio, abordando a legislação nesse nível de ensino.

Portanto, os dados desta pesquisa dão base para análise e estudo bibliográfico com perspectiva qualitativa, o que permitiu identificar, a partir do levantamento feito na legislação analisada, como a histórica política do ensino médio em questão visa aspectos mercadológicos

e não tem como foco principal de fato a formação humana. Diante disso, não foram identificados projetos, propostas e ações para a escola na pesquisa bibliográfica, salvo quando se postula a proposta do Ensino Médio como preparação para o mercado de trabalho. Essa ideia concebe na política a finalidade de busca por mão de obra de menor custo para as empresas, ao passo que não se verificaram investimentos, recursos, propostas, nem projetos que visassem a melhoria na formação dos alunos.

Na outra via, viu-se a falta de infraestrutura, de recursos básicos, e pouco ou nenhum investimento na formação dos professores quando se propõem políticas para o Ensino Médio. Esse aspecto é especialmente preocupante porque essas políticas alteram as realidades locais dos sujeitos público-alvo, como se os alunos estivessem isolados de outros fatores – um contrassenso, pois, a partir do referencial teórico-metodológico mobilizado, percebemos que suas realidades são multifatoriais e que as políticas educacionais precisam ter perspectiva macro de currículo, estrutura física, formação e pagamento docente, bem como outras questões.

Em relação à descaracterização dos territórios com as políticas atuais para o Ensino Médio, esta se dá pela descontextualização dos saberes e a dificuldade de contextualizá-los e trazê-los para a realidade do aluno em cada território. Muitas vezes, os saberes provindos do campo, por exemplo, são ignorados, desvalorizados, de modo que o sistema de educação acaba negligenciando-os e transmitindo o conteúdo de forma dissociada das vivências, experiências e visões de mundo do alunado e seus pares porque cada território recebe a política de uma forma em função das peculiaridades dos contextos em cada território.

Segundo Lima, Cabral e Gasparino (2009), para o funcionamento das redes escolares no atendimento aos diferentes sujeitos, é necessário haver a união das ações do texto constitucional e do contexto da LDB/1996, somada às necessidades emanadas das diferentes realidades, para definir as ações das políticas e dos planejamentos educacionais no intuito de estabelecer um funcionamento condizente com a realidade de cada espaço. O que se observa na realidade é o distanciamento entre legislação e contexto social, como se aquela fosse elaborada por pessoas distantes do contexto, algo revelado por como dão ênfase em muitos elementos alheios ao cotidiano no qual deverão ser aplicados.

A economia, a ciência e a tecnologia foram objetos de apropriação e colocadas a serviço da acumulação e manutenção das relações de dominação/subordinação. A proposta de currículo vigente abarca apenas o necessário, sistematizado, inquestionável, levando a um currículo e docência sem liberdade ou possibilidade de genuínas inovações criativas. Portanto, ao identificar que a proposta do Ensino Médio remete à continuidade dos estudos, nesse caso, aos

vestibulares e ao ENEM, à formação cidadã, ao cumprimento de uma meta e à preparação para o mercado de trabalho, torna-se perceptível que, com a presença de tantas ideias sobre um mesmo nível de ensino, acaba sendo mais difícil contemplar todas elas.

O Ensino Médio é uma etapa de ensino de suma importância, mas é possível identificar a fragilidade do conteúdo repassado no processo de formação, em razão de esse conhecimento não estar se adequando à necessidade de aprofundamento. Pela sua estruturação e formação, pouco reflete na preparação, para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho, uma vez que quem desejar complementar sua formação deverá recorrer a outros lugares, como cursinhos preparatórios. Isso costuma ser muito comum, em especial nas escolas públicas, onde se observa também a falta de estrutura da escola, a carga horária excessiva dos professores e um certo descaso do governo e/ou do Estado em relação à escola pública, aspecto que reflete na desmotivação e evasão dos alunos.

Dessa forma, é necessário analisar a realidade em que a população local está inserida, viabilizar a participação social nas deliberações e em órgãos de acompanhamento e controle dos recursos destinados à população, levando em conta seu cotidiano, o ambiente, o clima, o território, para investir numa proposta de ensino que atenda a esses aspectos, somando-se à identidade do sujeito, tendo em vista aproximar o jovem da sua realidade. Assim, fica mais fácil garantir o acesso e a permanência do mesmo no Ensino Médio.

Sendo a Educação Básica de qualidade dever do Estado, é pertinente pensar que, se o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, ele não é um mero corredor de acesso à universidade nem ao mercado de trabalho, mas um nível de ensino importante na formação do sujeito. Apenas com a educação existe a possibilidade de combate às desigualdades e injustiças sociais, de se buscar de fato uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados no EM, faz-se necessária uma abordagem interdisciplinar e a contextualização dos conteúdos, com a realização dos ajustes necessários no currículo, e o trabalho em equipe. Em outras palavras, além de ensinar os conteúdos, é preciso ensinar a pensar, embasando as reflexões sociais, políticas e culturais. O ideal é que, ao final do EM, o aluno tenha maior capacidade de exercer autonomia, articular o pensamento crítico e reflexivo e contextualizar os conteúdos abordados na escola. Focando no vestibular e estando de costas para o Ensino Fundamental, torna-se difícil pensar no Ensino Médio para a Educação Básica.

Para muitos jovens – especialmente de classes populares –, a escola é a única chance de mudança de vida. É um local repleto de sonhos e expectativas sobre um futuro melhor. Em

busca de formação, bons empregos, condições mais dignas de sobrevivência e de ajudar a família, muitos jovens acabam por perseverar em seus propósitos; para muitos deles, a educação é a oportunidade de crescer. Dessa forma, este estudo foi desenvolvido com o desejo de contribuir para o esclarecimento sobre a relação entre a política pública educacional e o contexto escolar, bem como para motivar novas pesquisas, propostas e estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; ALVES, J. P. C. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o Ensino Médio na Amazônia sob análise. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, PA, v. 18, n. 3, p. 231-260, jun./set. 2015.

ARROYO, M. G. Escola, **Cidadania e Participação no Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J. New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. **Political Studies**, [S. l.], v. 56, n. 4, p. 747–765, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrxrpdpp>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://tinyurl.com/2udk23f2>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/3p463t2w>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/4r4p2bds>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 88, p. 153-179, nov. 2010.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVEZ, M. L. (org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; Políticas públicas de educação e ensino médio: algumas reflexões sobre o Ensino Médio em Abaetetuba/PA. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2019a.

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S. Políticas públicas de educação: reflexões sobre o ensino médio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE, LÍNGUA E CULTURA, 3., 2019, Pau dos Ferros. **Anais [...]**. Pau dos Ferros, RN: Rede-TER, 2019b.

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; SOUZA, A. A. C. Políticas educacionais na Amazônia: reflexão acerca das políticas para o ensino médio da escola pública da região tocantina e Vale do Acaraú/PA. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 63-81, 2022.

LIMA, C.; CABRAL, V. L.; GASPARINO, E. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: O Ensino Médio no Contexto da LDB, PNE e PDE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR/EDUCERE. 2009.

MOTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MULLER, P. **Les politiques publiques**. 9. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

NASCIMENTO, A. W. S.; RIBEIRO, E. B.; SOUZA, A. A. C. Estado e Políticas Educacionais: Educação, Organização e Movimentos Sociais na Amazônia em Cidades com Características Agrárias. In: SOUZA, A. A. C.; NASCIMENTO, A. W. S. (org.). **Políticas Públicas em Educação na Cidade e no Campo**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. p. 11-22.

NEGRÃO, A. R. M. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará**. 2019. 219 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SANTOS, E. M. N. A escola como espaço protetivo à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019.

SANTOS, M. O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 1986.

SANTOS, T. F. A. M. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo para o capital. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 187-203, jan./jul. 2011.

SARAMAGO, J. **Democracia e Universidade**. Belém, PA: EDUFPA, 2013.

SIMÕES, C. A. Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011.

VALE, C. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VALE, C. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. A mercantilização do ensino médio paraense. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, RS, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2022.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho não passou pelo comitê de ética porque não há pesquisa de campo.

Disponibilidade de dados e material: Todos os dados estão disponíveis.

Contribuições dos autores: Fahid da Costa Kemil realizou a pesquisa e a escrita. Afonso Wellinton de Sousa Nascimento e Maria do Socorro Vasconcelos Pereira contribuíram na elaboração da escrita e no refinamento dos dados.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

