

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; PEREIRA, M. S. V. Educación y territorio: Las políticas educativas de la Enseñanza Media en la formación de la escuela 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>



| **Enviado en:** 23/05/2023
| **Revisiones requeridas el:** 19/07/2023
| **Aprobado el:** 07/09/2023
| **Publicado el:** 02/01/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Pará (UFPA), Abaetetuba – PA – Brasil. Maestría en Ciudades, Territorios e Identidades, Instituto de Ciencias Exactas y Tecnología.

² Universidad Federal de Pará (UFPA), Abaetetuba – PA – Brasil. Doctor en Educación. Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología.

³ Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Doctora en Educación. Instituto de Ciencias de la Educación.

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.

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.

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.

Introducción

La Enseñanza Media (EM) en Brasil ha sido históricamente objeto de muchos debates derivados de la falta de consenso sobre su función, por lo que esta etapa de la Educación Básica se convierte en foco de tensiones en el ámbito de las discusiones de las políticas educativas, especialmente cuando se tienen en cuenta los intereses de las esferas pública y privada. Este choque se centra entonces en el tipo de formación que debe estar dirigida a los jóvenes del país, interfiriendo en la oferta, estructura y organización de la educación en los contextos sociopolíticos y económicos más adversos y desiguales del territorio brasileño, sus estados y sus municipios.

El contexto de la formación y las premisas que la sustentan provienen de un escenario de disputas permanentes entre grupos sociales, ya que el tema es objeto de luchas de movimientos sociales (estudiantes y sindicatos) que reclaman una educación de calidad diseñada para la realidad de estos sujetos, con el fin de promover una educación crítica y emancipadora. asociados a la función social, gratuita y pública de la última etapa de la formación de la Educación Básica en la legislación brasileña en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), n.º 9.394/96 – aunque modificada por la Ley n.º 13.415/2017 y por modificaciones en el alcance de la formulación e implementación de políticas públicas en el país (Mota; Frigotto, 2017).

En el presente estudio cualitativo, la educación es entendida como todo conocimiento adquirido a partir de vivir en sociedad, tomando marcadamente su significado de formación humana. La educación es algo que forma parte de la vida del hombre, está presente en todo momento, en todo lugar y lo acompaña desde su nacimiento hasta su muerte, por lo tanto, configurándose como un proceso que engloba varias educaciones.

La educación es una de las estrategias concretas según las cuales el hombre puede desarrollarse plenamente, porque es a partir de ella que puede alcanzar otros derechos, como la salud, el saneamiento, la cultura y el ocio, coherentes con una realidad de vida digna en una sociedad capitalista (Vale, 2022, p. 25, nuestra traducción).

Por lo tanto, es el vehículo motriz que agrega y desagrega valores, el generador de conocimiento humano. Así, el acto educativo está presente en todas las sociedades humanas y tiene lugar en todos los ambientes -en casa, en la escuela, en contacto con los demás- porque se produce en cualquier lugar, mientras todos formamos parte de este proceso. Por esta razón,

la educación es una fracción de la experiencia humana, que aparece siempre que hay relaciones entre las personas y la intención de enseñar y aprender (Brandão, 1985).

En este sentido, la "educación en el territorio" tiene una profunda relación con un tipo de educación orientada a la ciudadanía y a la emancipación de los sujetos de un lugar determinado. Esto se debe a que las acciones y/o políticas públicas del Estado y los agentes del capital organizan el territorio de acuerdo con sus intereses. De esta manera, la región y el territorio se constituyen en formaciones sustantivas basadas en la acción del Estado y de grupos oligárquicos estructurados regionalmente (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.

En este trabajo también se realizó el relevamiento y selección de la legislación educativa a nivel nacional, con: a) Ley N° 9.394/1996, LDB (Brasil, 1996), actualizada por la Ley N° 13.415/2017 (Brasil, 2017), en lo que respecta a la oferta, estructura y organización de la EM a partir de la reciente Reforma de la Enseñanza Media; y la Ley N.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), que aprobó el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024). Este fragmento fue realizado con el objetivo de demostrar la materialización de la política educativa en el proceso formativo de la Enseñanza Media en diálogo con la literatura.

Por lo tanto, el texto tiene como objetivo analizar los marcos teóricos y las principales legislaciones educativas vigentes que se instituyen para la EM, considerando la relación entre educación y territorio y cómo esto se materializa en el ámbito de las políticas estatales y de las políticas gubernamentales dentro del vasto territorio brasileño. Se buscan fundamentos teóricos en perspectivas que se ocupen precisamente de esta interfaz entre educación y territorio (Santos, 1986; Santos, 2011; Nacimiento; Arroyo; Souza, 2019), ya que permiten complejizar la visión del objeto de estudio.

En la siguiente sección, se presentan temas sobre educación, territorio y los marcos teóricos y legales de la Enseñanza Media en Brasil, abordando los marcos teóricos de esta etapa de la educación en el territorio brasileño a través de la investigación bibliográfica. A continuación, se discute cómo se manifiestan las políticas públicas de educación y Enseñanza Media en el contexto de las disputas sobre la función y el propósito de la formación de los EM en el país. Finalmente, se presentan los aspectos legales de la oferta, estructura y

organización de la Enseñanza Media a partir de la LDB/1996, post-PNE y con la Ley n.º 13.415/2017, con el fin de resaltar las prerrogativas teóricas y las principales legislaciones educativas vigentes que se instituyen a la EM en la relación entre educación y territorio.

Educación, territorio y marcos teóricos y legales de la Enseñanza Media en Brasil

Como afirma Saramago (2013), la educación tiene como función social la formación de una mente abierta, con dominio de conceptos e información sobre las sociedades humanas, sus contradicciones, su historia, el pasado colectivo, el presente individual y plural, teniendo una relación esencial con las dimensiones del territorio.

Para Milton Santos (1986), el territorio une el pasado inmediato y el futuro, es un lugar para el ejercicio de la dialéctica y las contradicciones, entre el Estado y el mercado, el uso económico y social de los recursos. En ella, el conocimiento local se alimenta de la vida cotidiana, estableciendo la relación para la producción de una política, mientras que el proceso de construcción del espacio es procedimental y dinámico, involucrando a las clases sociales dominantes y dominadas.

La relación entre educación y territorio, desde este punto de vista, permea el panorama de marcos teóricos y legales sobre la última etapa de la Educación Básica en Brasil, por lo que se establece en el contexto de la producción de textos legales y la conducción de políticas educativas dirigidas a la Enseñanza Media, proceso aquí analizado con prominencia frente a un escenario de conflictos y divergencias sobre el proyecto de formación de jóvenes en el país.

Los marcos teóricos son abordados a la luz de los estudios, discusiones y análisis de investigadores en el área de políticas educativas en Brasil, que muestran el papel del Estado y de las políticas gubernamentales en el escenario de disputa entre intereses públicos y privados, como se dirige a la Enseñanza Media. Así, dialogamos aquí con los siguientes autores: Hofling (2001), Muller (2011), Ball (2008), Durham (2010), Arroyo (2011), Lima, Cabral e Gasparino (2009), Dourado (2017), Frigotto, Ciavatta y Ramos (2005), Carneiro (2012) y Nascimento, Ribeiro y Souza (2019).

En el contexto de las políticas educativas, existe una diversidad de estudios y referencias sobre la comprensión de las políticas públicas y su relación intrínseca con las acciones del Estado, así como sobre las políticas gubernamentales dirigidas al Bachillerato y a un tipo de proyecto de sociedad al que se destina esta etapa educativa.

En estas discusiones, las definiciones de Estado y gobierno tienen similitudes en el alcance de la acción pública, como explica Hofling (2001). Así, el Estado puede ser entendido como un conjunto de instituciones permanentes (órganos legislativos, tribunales, ejército, entre otros) que posibilita la acción en el gobierno, que, a su vez, se entiende como el conjunto de programas y proyectos en un territorio y período determinados. Estos aspectos forman parte de un marco de supuestos indispensables para el análisis de las políticas públicas.

De acuerdo con Muller (2011), las políticas públicas contemporáneas se remontan al siglo XX, con la división social del trabajo y el reagrupamiento de las identidades profesionales, caracterizando la forma de acción de gobierno en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico determinado. En este proceso, el Estado elabora propuestas políticas específicas, divididas en sectores en los que se definen reglas de funcionamiento, se elaboran normas y valores específicos, además de fijar sus límites legales de acción.

A partir de esta percepción, Muller (2011) también señala que corresponde al investigador entender la política pública como una construcción social, cuya configuración dependerá de varios factores propios de la sociedad y del sistema político. Por lo tanto, es necesario decodificar las lógicas administrativas aplicadas a la elaboración de políticas públicas -o a lo que se presenta como el contexto de producción del texto, desde la perspectiva de Ball (2008)- para comprender la complejidad de los actores que participan en la acción pública, que cambian a lo largo de la elaboración e implementación de la política.

En Brasil, el estudio y análisis de las políticas públicas, específicamente las políticas educativas, cobró fuerza y se amplió con la destitución de la dictadura cívico-militar (1964-1985) y la promulgación de la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), evidenciando diferentes intereses sobre qué tipo de educación se dirigiría a la juventud brasileña.

De acuerdo con Durham (2010), el Régimen Militar fue un período en el que la educación brasileña fue definida como un modelo de universalidad, basado en la reorganización de la educación básica, uniendo el gimnasio y la escuela secundaria en un solo nivel, identificado como fundamental. A partir de 1985, con el inicio de la redemocratización de la sociedad brasileña, que tiene como marco legal la Constitución de 1988, surgió un movimiento que revisó sus instituciones y leyes, dando lugar a la Asamblea Nacional Constituyente (Simões, 2011). Para Kemil y Nascimento (2019a), la Constitución Federal se refiere a un avance considerable en materia de derechos sociales, trayendo nuevas características al papel y autonomía de las entidades federadas y los municipios, con leyes y

normas para ampliar la colaboración entre la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios.

En 1988 hubo movilizaciones por parte de la sociedad civil, que se organizó en defensa de las escuelas públicas y de la educación de los trabajadores. De acuerdo con Frigotto, Ciavatta y Ramos (2005), un momento emblemático ocurrió en este período con la presentación del primer borrador de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB) a la Cámara de Diputados. Actualmente se sabe que algunos aspectos de la legislación brasileña, así como de la LDB, no se ajustan a la realidad, sin embargo, es a partir de esta ley que se hace visible la representación de fuerzas en los aspectos estructurales y coyunturales de la sociedad.

Kemil, Nascimento y Souza (2022) señalan que la Carta Magna promovió cambios en los derechos civiles en todos sus aspectos legales, como la educación. Con la LDB, elaborada de manera participativa por la sociedad organizada y las instituciones, llegaron las propuestas para los politécnicos en la escuela secundaria. La esfera conservadora del Congreso Nacional logró retrasar la aprobación de esta ley y, cuando hubo presencia de un eje político favorable, salió a relucir la idea de otro proyecto, "que valora mucho más la educación profesional, desde la perspectiva neoliberal, comenzando a dominar el Estado a partir de 1990" (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 67, nuestra traducción).

Se puede afirmar que la concepción de la educación escolar unitaria y politécnica o tecnológica -cuyos ejes centrales son el no-dualismo y la fragmentación y la unión entre formación intelectual y producción material, articulando teoría y práctica en el desarrollo de los fundamentos o bases científicas generales de todos los procesos productivos- no emergió en el debate y disputa de proyectos sociales y educativos de manera arbitraria o como ideas fuera de lugar (Frigotto, 2006, p. 268, nuestra traducción).

Así, la promulgación de la CF fue un parteaguas, ya que, con ese marco legislativo, vinieron los grandes cambios en la oferta, estructura y organización de un sistema educativo basado en los supuestos legales, lo que hizo posible, con la aprobación de la LDB (Brasil, 1996), un cambio importante en la organización y funcionamiento de la educación brasileña en general y en la Enseñanza Media. en particular, a partir de una formación más amplia y articulada entre las etapas educativas con una finalidad formativa diferente a la de periodos anteriores.

De acuerdo con Kemil, Nascimento y Souza (2022), la LDB/1996 establece la identidad de la Enseñanza Media como una etapa de consolidación de la Educación Básica, mejorando al estudiante como ser humano. También retrata la continuidad y profundización

de los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental, ofreciendo una preparación básica para el trabajo y la ciudadanía. Durante este período, se iniciaron acciones para integrar la enseñanza media con la educación profesional, sin proponer una educación no profesional, en interés de los trabajadores y de la juventud en general, pero esa integración como posibilidad solo ocurrió en 2004, durante el primer mandato de Lula. Este instrumento también define y regula el sistema educativo brasileño, con base en los principios presentes en el CF de 1988. Según Lima, Cabral y Gasparino (2009), la primera LDB fue creada en 1961 (con la Ley N.º 4.024/61), seguida de una reforma en 1971 (con la Ley N.º 5.692/71), que estuvo vigente hasta la creación de la más reciente, en 1996 (Ley N.º 9.394/96).

De acuerdo con Kemil, Nascimento y Souza (2022), la Enseñanza Media es la última etapa de la Educación Básica, representando el final de la misma y el límite para el ingreso a la Educación Superior o el avance directo al mercado laboral, considerando la edad promedio de 18 años. Esta denominación ha sufrido muchas variaciones a lo largo del tiempo y de las políticas públicas en la educación brasileña. Segundo Lima, Cabral y Gasparino (2009), en la Ley N.º 4.024/61, la denominación era Grado Medio o Enseñanza Media, dividida en dos ciclos, secundaria y bachillerato.

El gimnasio tenía sus dos primeros grados con ocho asignaturas, de las cuales una o dos eran optativas. El tercer grado se basó en un currículo basado en aspectos históricos, lingüísticos y literarios. La escuela secundaria, por otro lado, tenía un plan de estudios más diversificado, con el objetivo de preparar los cursos de educación superior, con cuatro a seis asignaturas (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 66, nuestra traducción).

Kemil, Nascimento y Souza (2022) señalan que con la Ley N.º 5.692 en la reforma de 1971, las escuelas brasileñas se centraron en la formación técnica, y la Enseñanza Media recibió el nombre de "Segundo Grado", manteniendo esta estructura hasta la LDB de 1996, como afirman Lima, Cabral y Gasparino (2009). En vista de ello, el LDB/1996 está compuesto por directrices, que asumen un carácter indicativo, más que decidido, en lo que respecta a las cuestiones educativas. Estas directrices están relacionadas con el artículo 210 de la Constitución Federal de 1988. "La Resolución n.º 2, de abril de 1998, de la Cámara de Educación Básica, presenta las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) como directrices básicas descritas por la Carta Magna brasileña, que es la materia prima de la LDB" (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 68, nuestra traducción).

De acuerdo con la LDB/1996, actualizada por la Ley N.º 13.415/2017, los objetivos de la Enseñanza Media son: posibilitar la continuación de los estudios, consolidando y

profundizando los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental; promover la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del educando; el perfeccionamiento como ser humano, proponiendo la formación ética, el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico; Comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, haciendo la relación entre teoría y práctica en la enseñanza de cada disciplina.

Con el avance de la globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación, los comportamientos y las formas de vida se han visto afectados, en un proceso que está en pleno apogeo. Así, hubo una mayor preocupación por la formación del trabajador, por lo que este aspecto comenzó a insertarse con mayor énfasis en la organización escolar – incluso en la autoorganización de los trabajadores de la educación y sus alumnos, en la influencia en las decisiones a tomar en la institución. El cúmulo de discusiones generó mayores debates y propuestas en la política educativa brasileña, influyendo en el desarrollo de políticas como la LDB que reflexionaron directamente sobre la coyuntura y propuesta educativa de la enseñanza media (Negrão, 2019).

Siguiendo el proceso de formulación de la LDB, es posible observar que se han reformulado las responsabilidades y atribuciones del Estado, el mercado y la sociedad en el campo educativo. Surgieron entonces nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad y la aplicación de reformas educativas que, según el Gobierno, harían compatible la educación formal brasileña con la modernización del Estado. Las responsabilidades comenzaron a distribuirse a nivel federal, estatal y municipal. Como resultado, la oferta y la calidad de la educación secundaria pasaron a ser responsabilidad de los estados; por otro lado, la esfera federal de gobierno continuó siendo la principal responsable de la Educación Superior, manteniendo su función de coordinación del sistema en su conjunto, lo que interfiere en la materialización de las políticas educativas en la dialéctica de cada municipio (Kemil; Nascimento, 2019b).

Al respecto, Durham (2010) señala que la oferta y la calidad de la educación brasileña ya habían sido señaladas como un problema desde la década de 1980 por investigadores del área, dados los altos niveles de fracaso. Esto se debe a que el sistema estaba lleno de "tamices" que, en opinión del autor, excluían a las familias de menores ingresos. Los pocos estudiantes que terminaban la antigua Enseñanza Fundamental debían aprobar un examen de ingreso para ingresar al ensino secundario, lo que restringía aún más el acceso a esta etapa, algo que se vio debilitado por las políticas de la década de 1990 durante la administración de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A partir de la formación en la EM, se produjo la preparación para el examen de ingreso, y este nivel ahora está diseñado para fines de Educación Superior o el mercado laboral. La clase más favorecida económicamente tenía ventajas para obtener plazas en las universidades, debido a la dificultad de aprobación, lo que perjudicaba a la clase trabajadora, históricamente incapaz de invertir en estudios. Luego, con la primera administración del gobierno de Lula (2003-2010 y 2023-actualidad), se volvió a producir el cruce entre la educación propedéutica y la técnica, que marcó las últimas décadas del siglo XX (Durham, 2010). En este escenario, las políticas educativas necesitan fortalecer el reconocimiento de las culturas, los conocimientos, así como las formas positivas de pensar sobre los diferentes y pensar sobre uno mismo.

Para Arroyo (2011), ha habido un fracaso en este aspecto, porque los hijos de las clases populares, tratados en la historia como inexistentes, han sido ignorados. Según la autora, en la medida en que se afirman los sujetos de conocimiento, las culturas, la historia, la memoria, las identidades y los valores presentes, las políticas se ven obligadas a hacer ese reconocimiento. Si bien existe la idea de carga, marginal, excluido, pobre, desempleado, irracional, violento y sin valores, estos colectivos son vistos como un problema social, político y económico, e incluso son considerados un problema cultural y moral.

El Estado, sus instituciones y sus políticas se imponen como una solución, dice Arroyo (2011), pero no abordan la situación pensando en cómo ellos mismos serían parte del problema, ya que sus medidas también promueven la exclusión. Como ejemplo, es posible mencionar el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), principal puerta de entrada a la Educación Superior. No todos los estudiantes tienen acceso a los contenidos cubiertos en este examen, lo que hace inviable tener igualdad de condiciones para todos los estudiantes de secundaria, especialmente cuando la mayoría de las escuelas públicas enfrentan problemas de infraestructura, falta de recursos, transporte, organización y similares.

Así, la política manejada por el Estado y sus instituciones está promoviendo la exclusión de estos estudiantes e intensificando el problema en lugar de resolverlo. Arroyo (2011) también llama la atención sobre la visión del Estado, las políticas y las instituciones. Estos son vistos como la solución a los problemas, regulando derechos y deberes y garantizando derechos. El Estado aparece aquí como el único agente y los colectivos populares como receptores a la espera de soluciones. Cuando tratan de acelerar la solución, son llamados al orden, a esperar su momento con políticas, renunciando a sus luchas. Aun así, como afirma la autora, los diferentes están teniendo cada vez más una presencia afirmativa en

las dinámicas sociales, afirmándose no solo como sujetos de derechos, sino como sujetos políticos y políticos, abriendo caminos para garantizar la ciudadanía.

Señalan y hacen realidades políticas de reforma agraria, urbana, educativa, indígena y quilombola. Abren espacios en las instituciones del Estado para la formulación y gestión de políticas: MEC-SECAD, en las Secretarías de la Mujer, de Promoción de la Igualdad Racial, en la Secretaría Nacional de Recursos Humanos, en la CONAE, en el PNE, en el CNE.

El Estado, sus instituciones, sus políticas y su gestión se convierten en espacios de disputa entre los propios colectivos, ya no inexistentes, sino presentes. En este contexto, se ven obligados a redefinirse y redefinir su visión de los diferentes colectivos, a reconocerlos como sujetos políticos, a incorporarlos en la formulación, gestión y evaluación de políticas. Obligados a radicalizar la gestión democrática de las políticas y las instituciones (Arroyo, 2011, p. 94, nuestra traducción).

LDB/1996, a partir de la Ley n.º 13.415/2017, define la Enseñanza Media como una etapa de transición entre la Educación Básica y la Educación Superior, que tiene como objetivo profundizar los conocimientos adquiridos en la Escuela Primaria, la formación básica para el trabajo, el perfeccionamiento de la noción de ciudadanía, además de la comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos. A pesar de su carácter transitorio, la EM no es simplemente una etapa, es una fase fundamental en la formación del alumno.

Consideremos, según Araujo, Rodrigues y Alves (2015, p. 234, nuestra traducción), que la Enseñanza Media "[...] debe ser entendida en el contexto de las necesidades humanas esenciales y como una etapa de la Educación Básica dirigida a promover el desarrollo de la autonomía intelectual y emocional de los sujetos, como factor primordial para la vida comunitaria". Sin embargo, a esta etapa se le acabó asignando la responsabilidad de prepararse para el mercado laboral, convirtiéndose en el blanco de políticas de reajuste de la escuela para satisfacer las necesidades del mercado laboral, llegando incluso a minimizar la formación para satisfacer la demanda.

Al reflexionar sobre las competencias que el estudiante debe desarrollar al asistir a la EM, se hace referencia al artículo 22 de la LDB/1996, que prevé: el ejercicio de la ciudadanía, el progreso en el trabajo y la continuación de los estudios. Sin embargo, estos aspectos no han sido contemplados como estaba previsto. En el artículo 35 de la misma ley se evidencia la preocupación por la comprensión de los aspectos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando teoría y práctica en el abordaje de las disciplinas, mientras que la Base Nacional Común Curricular (BNCC) define los derechos y objetivos de aprendizaje de la Enseñanza Media.

Ahora, los jóvenes esperan una educación adecuada, capaz de cumplir sus metas de vida, además de estar en una fase de la vida que favorezca la manifestación del conocimiento, la comprensión del ser, del mundo. Es el momento propicio para la culminación de los conocimientos abordados hasta ahora y para su mejor asociación con la realidad. Muchos buscan formarse a nivel de bachillerato para llegar a un lugar en el mercado laboral, sin embargo, no cubre esta preparación. En la sociedad brasileña, existe una falta de mano de obra calificada y con la preparación necesaria para el desempeño profesional futuro, en un escenario que ha llevado a Brasil a importar trabajadores especializados de otros países.

Por lo tanto, no es cierto decir que, después de la EM, el estudiante estará calificado para ingresar al mercado laboral, porque el desempleo es estructural, lo que hace que el mercado cree y renueve sus trampas para atraer a los jóvenes – especialmente en el territorio de la Amazonía –, como la forma en que el emprendimiento fomentado por las actuales políticas de la escuela secundaria estimula el individualismo y la competencia del neoliberalismo (Vale, 2022).

Para Santos (2019), la escuela pública tiene como público mayor a las clases populares, quienes merecen tener asegurado su derecho a la Educación Básica, ya que es un derecho primario y en este espacio se fortalece la seguridad de otros derechos sociales. Al no promover políticas efectivas en la EM, el Estado vulnera los derechos de esta población, perdiendo la posibilidad de participar activamente en la sociedad y el conocimiento. Según Carneiro (2012, p. 248, nuestra traducción):

En Brasil, la Enseñanza Media es, en muchos casos, la única oportunidad que tienen los jóvenes de las clases bajas para "dar sentido" y reforzar el sentido de su cultura y sus múltiples valores. Llega a ella como la única instancia capaz de ayudarlo a abrir puertas para ampliar las posibilidades de imprimir una dimensión social y política a su vida.

Existe una propuesta de unidad curricular, con contenidos básicos para ser abordados a nivel nacional, sin embargo, no se puede dejar de abordar los aspectos locales, las dinámicas sociales del propio mundo, además de las necesidades del universo en el que se vive. Dicho esto, los estados y municipios necesitan superar estas dificultades y actuar en la formación de sujetos emancipados y críticos, conscientes de la realidad en la que se insertan, considerando los aspectos culturales, económicos, políticos y sociales, con el desarrollo de políticas públicas de sentido propio y dirigidas a la población a la que aplican.

Kemil, Nascimento y Souza (2022, p. 65, nuestra traducción) señalan que "cuando se habla de políticas públicas, se piensa inicialmente en una intervención del Estado en una

situación social problemática". Pero es importante destacar que la política representa al Estado en acción, en relación directa con lo social, que es la función del Estado representativo moderno que conocemos, que permea las correlaciones de fuerzas, ya que las diferentes clases tienen intereses particulares (Vale, 2017; Vale; Santos, 2022).

Kemil, Nascimento y Souza (2022) también señalan que en el artículo 35 de la LDB, la Enseñanza Media se caracteriza como la etapa final de la Educación Básica, con una duración mínima de tres años, sin contar los reprobaciones y deserciones y los propósitos de preparar al estudiante para continuar estudios de nivel técnico o superior, además de apuntar a la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía, la formación ética, el desarrollo de la autonomía intelectual, el pensamiento crítico y la comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos porque la educación no se desplaza del aspecto económico en las sociedades capitalistas (Vale, 2022). Todo esto debe basarse en la composición de un currículo que aborde la educación tecnológica básica, la comprensión del significado de las ciencias, la literatura y las artes, así como el conocimiento sobre el proceso histórico, las transformaciones sociales y culturales, utilizando la lengua portuguesa como instrumento de comunicación (Brasil, 1996).

Del PNE a la Ley N° 13.415-217: las acciones del Estado en favor de la juventud

A partir de la LDB se desarrollaron otras legislaciones con el fin de profundizar algunos temas ya mencionados en la Constitución Federal de 1988 y en la propia LDB como una forma de mejorar la calidad de la educación, según el discurso oficial (Kemil; Nascimento, 2019a; Kemil; Nascimento; Souza, 2022). Como ejemplo de ello, a través de la Ley N.º 13.005/2014, el Plan Nacional de Educación (PNE/2014) presenta elementos de la educación en general, proponiendo lineamientos y metas a cumplir en un plazo de diez años. Sin embargo, aquí se hace énfasis en los puntos que se relacionan con la Enseñanza Media, y a lo largo del logro y cumplimiento de las metas, se produce su actualización. Entre los principales objetivos citados se encuentran la mejora de la calidad de la educación y la erradicación del analfabetismo. En cuanto a la Educación Secundaria, es posible observar en el tercer objetivo la intención de universalizar la asistencia escolar, incrementando la tasa neta de matrícula:

Meta 3: Universalizar, para 2016, la asistencia escolar de toda la población de 15 (quince) a 17 (diecisiete) años y elevar, al final del período de vigencia de este PNE, la tasa neta de matrícula en la enseñanza media al 85% (ochenta y cinco por ciento) (Brasil, 2014, nuestra traducción).

Al analizar las metas del PNE, Kemil, Nascimento y Souza (2022) afirman que la séptima meta presenta la propuesta de mejora de la calidad de la Educación Básica, con el objetivo de elevar los niveles del IDEB: "Meta 7: Fomentar la calidad de la Educación Básica en todas las etapas y modalidades, con mejora del flujo escolar y del aprendizaje" (Brasil, 2014) y su octavo objetivo incluye la intención de elevar la escolaridad media de la población de entre 18 y 29 años, especialmente en las regiones con menores niveles de escolaridad, igualando la escolaridad media entre poblaciones para reducir las desigualdades entre territorios (Santos, 1986):

Meta 8: Elevar el promedio de escolaridad de la población de 18 (dieciocho) a 29 (veintinueve) años, con el fin de alcanzar por lo menos 12 (doce) años de escolaridad en el último año de este Plan, para las poblaciones del campo, la región con menor escolaridad del país y el 25% (veinticinco por ciento) más pobre. e igualar el promedio de escolaridad entre negros y no negros declarado al Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (Brasil, 2014, nuestra traducción).

Otro objetivo también tiene que ver con el aumento de la tasa de alfabetización de la población de 15 años y más, con el fin de erradicar el analfabetismo absoluto y reducir el analfabetismo funcional:

Meta 9: Elevar la tasa de alfabetización de la población de 15 (quince) años y más al 93,5% (noventa y tres y cinco décimas por ciento) para el año 2015 y, al final del período de vigencia de este PNE, erradicar el analfabetismo absoluto y reducir la tasa de analfabetismo funcional en un 50% (cincuenta por ciento) (Brasil, 2014, nuestra traducción).

Vale y Santos (2022) y Dourado (2017) afirman que las luchas por las políticas públicas, incluida la defensa del PNE, involucran la organización y movilización de la sociedad civil en la búsqueda de superar la lógica histórica de la política brasileña para que esta etapa no sea mercantilizada en términos de su propósito pedagógico.

A lo largo de la historia de la educación brasileña, han existido varias disputas proyectuales con diferentes concepciones del papel del Estado y de la planificación, con diferentes visiones políticas y pedagógicas que reflexionan sobre diversos campos de la educación, como los procesos de financiación y gestión (Kemil; Nascimento; Souza, 2022, p. 71, nuestra traducción).

Las disputas por los fondos públicos entre los partidarios de la educación pública y los partidarios de la educación privada son cada vez más feroces en la coyuntura de las políticas para la educación secundaria, las cuales se ven debilitadas por la ausencia de un sistema

educativo nacional y de cooperación entre entidades federadas en las que el sector privado se presenta como una solución con el Estado y agrava los problemas históricos para la educación secundaria pública, que tiene como soluciones actuales acciones rápidas y la aceleración como demanda del mercado (Vale; Santos, 2022).

Dourado (2017) también señala que la ejecución y cumplimiento de las metas establecidas en el PNE, de acuerdo con su artículo 5, será monitoreada y evaluada periódicamente por el Ministerio de Educación (MEC), la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y la Comisión de Educación, Cultura y Deportes del Senado Federal, así como por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Foro Nacional de Educación (FNE). El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) también actuará a partir de la construcción de indicadores básicos para ayudar en la evaluación y seguimiento del Plan. Especialmente en lo que respecta a esta última herramienta, este sigue siendo un aspecto muy defectuoso, ya que la mayoría de los objetivos están lejos de alcanzarse, mientras que el proceso de evaluación y seguimiento no responde ni a la demanda ni a la realidad.

El Objetivo 3 del PNE se refiere a la universalización de la asistencia escolar para el año 2016 para la población de 15 a 17 años, con el objetivo de elevar la tasa neta de matrícula en la Enseñanza Media al 85% para el año 2024. Para lograr este objetivo, es necesaria una política clara que garantice el acceso y la permanencia en una educación de calidad. En la actualidad, aún no se ha producido la universalización de la asistencia escolar, debido a que el camino es más largo y complejo debido a las enormes disputas que marcan la concepción de la juventud, las diferentes realidades en las que se encuentran los jóvenes, sus expectativas y las posibilidades de ofrecer oportunidades educativas por parte del gobierno.

Todos estos aspectos interfieren en el acceso, así como en la adecuación de los jóvenes a la edad de grado, y son desafíos para los próximos años. Las medidas adoptadas hasta ahora por el gobierno han sido insuficientes frente a las dificultades encontradas en el eje de acceso y permanencia relacionado con la educación de calidad en la escuela media brasileña.

El Objetivo 11, por su parte, pretende triplicar la matrícula en la formación profesional en el nivel secundario, asegurando la calidad de la oferta. Es un objetivo importante, pero no establece plazos ni medios para permitir su seguimiento y evaluación. Cuando se habla de expansión profesional y técnica, es necesario pensar en la acción de la red pública, el mantenimiento del proceso, la internalización y democratización para que todos tengan garantizado este derecho, independientemente de su ubicación, condición social, cuidados

especiales y otros. Cabe destacar que toda persona tiene este derecho y debe ser garantizado, además de la necesidad de ampliar los debates sobre las políticas y la formación presentes en este proceso (Kemil; Nascimento; Souza, 2022).

Para alcanzar los objetivos y superar algunas de las dificultades presentes en la EM, es fundamental considerar la interdisciplinariedad, la innovación, la relación entre teoría y práctica, y currículos que organicen los contenidos de forma equilibrada y diversificada, articulándolos en diferentes contextos de los diferentes territorios de la realidad brasileña. La política de la EM debe considerar las cuestiones curriculares específicas de la diversidad brasileña, los aspectos relacionados con la infraestructura de la red pública, los objetivos, la profesionalización de los docentes, así como las diversidades sociales que en el caso de Pará se destacan, como los ribereños y los campesinos, por ejemplo. Por esta misma razón, existen grandes desafíos para cumplir con las metas en el plazo establecido, ya que es necesario dar muchos pasos (Kemil; Nascimento; Souza, 2022).

Además de la comprensión de cómo la Escuela Media fue organizada por la LDB/1996 y cómo es el foco de atención por parte de la PNE/2014, otro escenario destaca aún más el contexto de disputas sobre el proceso formativo de la Enseñanza Media en Brasil, que se establece a partir de la promulgación de la Medida Provisional N.º 746, del 23 de septiembre de 2016 y las audiencias públicas para discutir la Base Nacional Común Curricular.

Tras la aprobación de la Medida Provisional (MP) n.º 746/2016, denominada por el gobierno brasileño Reforma de la Enseñanza Media, convertida en Ley n.º 13.415/2017 y nombrada por el Ministerio de Educación (MEC) como Nueva Enseñanza Media (NEM), se modifica la última etapa de la Educación Básica definida por la LDB/96; además, se materializa en un dispositivo jurídico con repercusiones en la sociedad, cambiando la estructura curricular de la Educación Básica. Asociado a esto, por el establecimiento de la unificación de la Base Nacional Común, hubo una repercusión negativa que continúa sacudiendo las políticas educativas de la Enseñanza Fundamental, marcadamente, en su reorganización por las redes estatales en los diferentes estados de Brasil.

En general, como marco legal de la legislación educativa vigente, existe la Ley N.º 13.415/2017, complementada por la Resolución CNE/CEB N.º 03/2018, que define las recientes Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Media (DCNEM), y la Base Nacional Común Curricular para la Enseñanza Media (BNCC/EM). También se puede observar que la Ley N.º 13.415/2017 altera la Educación Media en LDB/1996, en todos sus

ámbitos – federal, estatal, municipal, en el ámbito público y privado – y se caracteriza, predominantemente, como una reforma de los cambios curriculares, además de cambiar también la legislación sobre financiamiento, interfiriendo en la última etapa de la Educación Básica en el país en sus más diversos territorios y territorialidades.

La carga horaria se cambió a por lo menos 3.000 horas anuales, con 1.000 por cada año de Enseñanza Media, por lo que, a partir de la Reforma, se dividirá en dos partes. El primero tiene una asignación anual de hasta 1.800 al BNCC, que, de acuerdo con la definición de los sistemas educativos, definirá los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con los lineamientos del CNE, en las cuatro áreas de conocimiento: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Humanas. Por su parte, la segunda parte se dirigirá a los itinerarios formativos, incluyendo, además de las demás áreas de conocimiento, también el quinto itinerario referido a la formación técnica y profesional, lo que lleva a la fragmentación de la educación común a todos, sacudiendo así el concepto de Educación Básica garantizado por el CF/88, en favor de una flexibilidad curricular determinada por los itinerarios formativos.

Consideraciones finales

La Ley de Lineamientos y Bases de 1996, modificada en 2017, y el Plan Nacional de Educación de 2014 fueron documentos oficiales importantes en el sentido de brindar información y datos sobre la estructuración de la educación y la Enseñanza Media a nivel nacional. El PNE y el LDB presentan dictados establecidos a nivel nacional en materia de educación, incluida la Enseñanza Media, abordando la legislación en este nivel educativo.

Por lo tanto, los datos de esta investigación proporcionan la base para el análisis y el estudio bibliográfico con una perspectiva cualitativa, que nos permitió identificar, a partir de la encuesta realizada en la legislación analizada, cómo la política histórica de la escuela secundaria en cuestión apunta a aspectos de mercado y no tiene como foco principal de hecho la formación humana. Frente a esto, en la investigación bibliográfica no se identificaron proyectos, propuestas y acciones para la escuela, excepto cuando se postula la propuesta de Enseñanza Media como preparación para el mercado laboral. Esta idea concibe en la política el propósito de buscar mano de obra de menor costo para las empresas, mientras no existieran inversiones, recursos, propuestas o proyectos dirigidos a mejorar la formación de los estudiantes.

Por otro lado, hubo falta de infraestructura, recursos básicos y poca o nula inversión en la formación docente cuando se plantean políticas para la Enseñanza Media. Este aspecto es especialmente preocupante porque estas políticas alteran las realidades locales del público objetivo, como si los estudiantes estuvieran aislados de otros factores, una contradicción, ya que, a partir del marco teórico-metodológico movilizado, nos damos cuenta de que sus realidades son multifactoriales y que las políticas educativas necesitan tener una perspectiva macro de currículo, estructura física, formación docente y remuneración. así como otras cuestiones.

Con relación a la caracterización errónea de los territorios con las políticas actuales para la Enseñanza Media, esto ocurre debido a la descontextualización de los saberes y a la dificultad de contextualizarlos y acercarlos a la realidad del estudiante en cada territorio. Muchas veces, el conocimiento del campo, por ejemplo, es ignorado y desvalorizado, por lo que el sistema educativo termina descuidándolo y transmitiendo el contenido de una manera dissociada de las vivencias, vivencias y cosmovisiones de los estudiantes y sus pares porque cada territorio recibe la política de una manera que depende de las peculiaridades de los contextos en cada territorio.

De acuerdo con Lima, Cabral y Gasparino (2009), para que el funcionamiento de las redes escolares atienda a diferentes sujetos, es necesario unir las acciones del texto constitucional y el contexto de la LDB/1996, sumado a las necesidades emanadas de las diferentes realidades, para definir las acciones de las políticas y planeaciones educativas con el fin de establecer un funcionamiento coherente con la realidad de cada espacio. Lo que se observa en la realidad es el distanciamiento entre la legislación y el contexto social, como si los primeros fueran elaborados por personas alejadas del contexto, algo que se revela en cómo enfatizan muchos elementos que son ajenos a la vida cotidiana en la que deberían aplicarse.

La economía, la ciencia y la tecnología fueron objeto de apropiación y se pusieron al servicio de la acumulación y el mantenimiento de relaciones de dominación/subordinación. La propuesta curricular actual abarca solo lo necesario, sistematizado, incuestionable, que conduce a un currículo y a una enseñanza sin libertad ni posibilidad de innovaciones creativas genuinas. Por lo tanto, al identificar que la propuesta de Enseñanza Media se refiere a la continuidad de estudios, en este caso, a los exámenes de ingreso y el ENEM, a la formación ciudadana, al cumplimiento de una meta y a la preparación para el mercado laboral, se hace notorio que, con la presencia de tantas ideas sobre un mismo nivel de educación, termina siendo más difícil contemplarlas todas.

La Enseñanza Media es una etapa docente de suma importancia, pero es posible identificar la fragilidad de los contenidos transmitidos en el proceso formativo, porque estos conocimientos no se están adaptando a la necesidad de profundización. Por su estructura y formación, poco reflexiona sobre la preparación, para la continuidad de los estudios y para el mundo laboral, ya que quienes deseen complementar su formación tendrán que recurrir a otros lugares, como los cursos preparatorios. Esto suele ser muy común, sobre todo en las escuelas públicas, donde también existe una falta de estructura escolar, la excesiva carga de trabajo de los docentes y un cierto descuido del gobierno y/o del Estado en relación con las escuelas públicas, aspecto que se refleja en la desmotivación y deserción de los estudiantes.

Así, es necesario analizar la realidad en la que se inserta la población local, posibilitar la participación social en las deliberaciones y en los órganos de seguimiento y control de los recursos destinados a la población, teniendo en cuenta su vida cotidiana, el medio ambiente, el clima, el territorio, invertir en una propuesta didáctica que responda a estos aspectos, sumando a la identidad del sujeto, con el fin de acercar a los jóvenes a su realidad. Así, es más fácil asegurar el acceso y la permanencia en la Enseñanza Media.

Dado que la Educación Básica de calidad es un deber del Estado, es pertinente pensar que, si la Enseñanza Media forma parte de la Educación Básica, no se trata de un mero corredor de acceso a la universidad o al mercado de trabajo, sino de un nivel educativo importante en la formación de la asignatura. Sólo con la educación existe la posibilidad de combatir las desigualdades y las injusticias sociales, de buscar realmente una sociedad más justa e igualitaria.

Para el desarrollo de los contenidos a abordar en la EM es necesario un abordaje interdisciplinario y la contextualización de los contenidos, con los ajustes necesarios en el currículo, y el trabajo en equipo. Es decir, además de enseñar los contenidos, es necesario enseñar a pensar, apoyando las reflexiones sociales, políticas y culturales. Lo ideal es que, al finalizar la EM, el estudiante tenga una mayor capacidad para ejercer la autonomía, articular el pensamiento crítico y reflexivo, y contextualizar los contenidos que se tratan en la escuela. Centrándose en el examen de ingreso y de espaldas a la Escuela Primaria, se hace difícil pensar en la Enseñanza Media para la Educación Básica.

Para muchos jóvenes, especialmente los de las clases más bajas, la escuela es la única oportunidad de cambiar sus vidas. Es un lugar lleno de sueños y expectativas sobre un futuro mejor. En busca de educación, buenos trabajos, condiciones más dignas para sobrevivir y para ayudar a sus familias, muchos jóvenes terminan perseverando en sus intenciones; Para

muchos de ellos, la educación es la oportunidad de crecer. Así, este estudio se desarrolló con el deseo de contribuir al esclarecimiento de la relación entre la política pública educativa y el contexto escolar, así como motivar nuevas investigaciones, propuestas y estudios sobre el tema.

REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://tinyurl.com/mrxrpdpp>. Acceso en: 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>. Acceso en: 4 dic. 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>. Acceso en: 4 dic. 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. Disponible en: <https://tinyurl.com/4r4p2bds>. Acceso en: 4 dic. 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

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: El trabajo no pasó por el comité de ética porque no hay investigación de campo.

Disponibilidad de datos y materiales: Todos los datos están disponibles.

Contribuciones de los autores: Fahid da Costa Kemil se encargó de la investigación y la redacción. Afonso Wellington de Sousa Nascimento y Maria do Socorro Vasconcelos Pereira contribuyeron a la elaboración de la redacción y al refinamiento de los datos.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

