

# ENSINO & MULTIDISCIPLINARIDADE

Jan. | Jun. 2020 – Volume 6, Número 1, p. 1-16.

## Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político, do percurso ao consignado em lei

*High School Reform: context of influence and production of the political text, from the path to the one enshrined in law*

Valdineia Rodrigues Lima<sup>1</sup> - <http://orcid.org/0000-0002-8605-1348>  
Ana Clédina Rodrigues Gomes<sup>2</sup> - <https://orcid.org/0000-0002-7152-4237>

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Graduada em Matemática pela Unifesspa, Marabá, Pará, Brasil. E-mail: valdineia@unifesspa.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação Matemática pela PUC/SP, Pós-doutora em Ensino e Processos Formativos pela UNESP campus de Ilha Solteira-SP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), vinculada à Faculdade de Ciências da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Marabá, Pará, Brasil. E-mail: ana.cledina@unifesspa.edu.br.

### Resumo

A reforma do Ensino Médio se consolidou no Brasil em um conflituoso momento político, alvo de debates e tensões nas últimas décadas. Nesse cenário, esta pesquisa tem por objetivo analisar os paradigmas e discursos que nortearam o percurso da reforma e as principais alterações em relação à (re)organização curricular do Ensino Médio, com apontamentos iniciais sobre a matemática, a partir dos contextos de influência e de produção apontados por Stephen Ball. A metodologia se pautou no ciclo de políticas, com uma revisão da literatura e a pesquisa documental. Os resultados evidenciaram autoritarismo em apresentar a reforma por medida provisória e uma perspectiva economicista do discurso reformador na defesa do caráter de urgência. O estudo mostrou, ainda, a importância dos movimentos sociais e acadêmicos nos rumos da reforma. Constatou que as reformas curriculares no Brasil continuam à mercê das influências neoliberais de cunho internacional, demonstradas pelo baixo investimento do Estado com estudantes do Ensino Médio quando comparado a outros países. Sendo que apenas 9% dos estudantes que concluem essa etapa possuem um aprendizado adequado em Matemática, o que demanda novas políticas públicas para o ensino da disciplina nessa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Reforma Educacional. Ensino Médio. Matemática.

---

**Como citar:** LIMA, V. R.; GOMES, A. C. R. Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político, do percurso ao consignado em lei. **Ensino e Multidisciplinaridade**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2020.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

## Abstract

The reform of secondary education consolidated in Brazil in a conflicting political moment, the target of debates and tensions in the last decades. In this scenario, this research aims to analyze the paradigms and discourses that guided the reform path and the main changes in relation to the (re) curricular organization of High School, with initial notes on mathematics, from the contexts of influence and production pointed out by Stephen Ball. The methodology based on the policy cycle, with a literature review and documentary research. The results showed authoritarianism in presenting the reform by provisional measure and an economist perspective of the reformist discourse in defense of the urgency character. The study still showed the importance of social and academic movements in the direction of reform. Also found that curricular reforms in Brazil continue to be at the mercy of neoliberal influences of an international nature, demonstrated by the low public spending on public high school students compared to others countries, only 9% of students who complete this stage have an adequate learning in Mathematics. Which demands the implementation of new public policies for the teaching of mathematics in this teaching modality.

**Keywords:** Curricular Policy. Educational Reform. High School. Mathematics.

## Introdução

Ao refletir sobre como uma política educacional acontece, possivelmente vem à mente que ela tem origem no Estado e como fim a escola, seguindo uma linearidade, ou seja, uma sequência contínua de ações sem levar em conta o contexto escolar, ou uma verticalidade, em que as decisões são tomadas em níveis hierárquicos superiores e impostas aos outros níveis. No entanto, não é dessa forma que a política funciona. Ela se movimenta constantemente em meio à tensões e acordos, sem a necessidade de um ponto fixo e definitivo que controle seus desdobramentos.

Não se trata de um processo definido com início, meio e fim, “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Isso leva ao entendimento, no que se refere à produção da política curricular, que ela não se restringe puramente a uma simples obra do Estado produzida em um certo contexto histórico, mas precisa ser concebida para além do movimento linear e vertical, e envolver uma gama de influências bem mais complexas (BALL, 1994; 2011a). Afinal, os textos “são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Por entender a complexidade presente na análise da política curricular, especificamente em relação à reforma do Ensino Médio, que se consolidou imersa em um conflituoso e conturbado momento político, a problematização deste estudo se fez acerca das seguintes questões: Quais discursos se constituíram no decorrer do contexto de influência e de produção do texto político na reforma do Ensino Médio realizada no Brasil? Como e por quem foi proposta a reforma do Ensino Médio em caráter de urgência? Em que momento político se definiu a reforma? Quais as principais alterações curriculares no Ensino Médio decorrentes da reforma? No entanto, o texto não segue, a rigor, a ordem dessas questões, tendo em vista que a análise através do ciclo de políticas dever “romper com análises mecanicistas e lineares, as quais entendem o processo político como racional e ordenado” (MAINARDES, 2018, p. 14).

Diante de tantas questões, desde o percurso até a consolidação da reforma do Ensino Médio, fez-se necessário entender os diferentes momentos, entre o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/13, a Medida Provisória (MP) nº 746/16 e a Lei nº 13.415/17. Afim de problematizar a recente reforma, a revisão da literatura dialogou com o referencial teórico proposto por Ball (1994, 2011a) denominado ciclo de políticas, e depois ampliada por seus interlocutores

(LOPES, 2004, 2016; MAINARDES, 2007, 2018; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

Em meio a processos de regulação autoritária desenvolvidos desde 2016 no Brasil, com o desafio amplificado pela crise política na qual o país se encontra e pela profusão de acontecimentos que diariamente dão novos contornos a essa crise, o objetivo da pesquisa é analisar os paradigmas e discursos que nortearam o percurso da reforma e as principais alterações em relação à (re)organização curricular do Ensino Médio, com apontamentos iniciais sobre a matemática a partir dos contextos de influência e de produção de Stephen Ball.

O trabalho segue com uma breve explanação sobre o ciclo de políticas e, em seguida, com exposição da abordagem metodológica. Através do contexto de influência, foi possível analisar o percurso e os primeiros discursos que se fizeram presentes na reforma do Ensino Médio. Logo em seguida, no contexto de produção, os discursos se materializaram e ganharam forma. Após percorrer o contexto de influência e de produção, foram apresentadas as principais alterações sobre a (re)organização curricular do Ensino Médio com apontamentos sobre a matemática.

### **Breve explanação sobre o ciclo de políticas**

A racionalidade técnica está na base do sistema capitalista, enraizada nas propostas oficiais de currículo, tentando moldar instituições e práticas sociais. Os currículos não devem ser impostos, nem pelas propostas oficiais, nem pelos livros didáticos, mas precisam ser criados cotidianamente. Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 12) afirma que quando se tem a compreensão que os currículos são “criações cotidianas dos praticantes pensantes das escolas” e que essas criações são produzidas a partir do uso de suas normas de consumo, impostas pelo Estado, iniciando assim um diálogo entre essas instâncias, pode-se supor segundo a autora que as redes de conhecimentos tecidas nesse contexto acabam dando origem a práticas emancipadoras.

Oliveira enfatiza que o currículo é dinâmico e se constrói a partir das ações cotidianas das escolas, bem como das demandas da comunidade, o que implica dizer que as políticas curriculares precisam ser pensadas levando-se em consideração tal cotidiano e sua relação com abordagens teóricas que deem sustentação ao proposto. Do contrário, a criação e determinação de políticas curriculares sem os elementos da vivência escolar ou das necessidades reais presentes em seus diversos contextos, bem como sem os devidos estudos que possam embasar mudanças significativas caímos no processo de imposição de propostas oficiais que pouco favorecem a melhoria do desempenho da escola em cenários considerados desejados.

Afim de um distanciamento da abordagem racionalista técnica, em direção a uma perspectiva de conhecimento intelectual proposto por Ball (2011a), entendemos a importância do papel da teoria para as pesquisas no campo educacional.

A teoria é um “veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência (Ibidem, p. 93).

Afastando-se da visão estatista, de que o Estado é o único formulador da política, o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball considera em sua análise os mais diversos contextos em que a política foi produzida, além dos atores que se fizeram presentes nesse processo. A política é pensada em um contexto dinâmico, de forma contínua e recheado de influências. De acordo com Lopes e Macedo (2011) essa abordagem foi composta em três contextos, de influência, de

produção do texto político e da prática, ambos inter-relacionados, aos quais posteriormente se agregam mais dois contextos, de resultados e de estratégia política, destacando a importância da percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierárquico.

Mas, segundo Mainardes; Ferreira e Tello (2011, p. 158) “Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência”, mostrando que o processo é um ciclo, sendo assim da mesma forma que as políticas públicas podem ser mudadas as abordagens e teorias também podem sofrer mudanças.

Ainda de acordo com Mainardes (2007, p. 32) a abordagem do ciclo de política “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”, o que possibilita uma visão de forma não linear da política que está sendo alvo de estudo. Para Lopes (2016, p. 3) o ciclo de política “se mostrou um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política de currículo, como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade”.

Diante dessa abordagem, em que a responsabilidade deixa de ser exclusiva do Estado, entendemos que os atores envolvidos no debate, como escolas, grupos de pesquisas, entidades, sindicatos, dentre outros, são de relevante importância para o seu desenvolvimento.

### **Abordagem metodológica**

Em busca de elementos para interlocução e compreensão acerca dos discursos da reforma do Ensino Médio foi realizada uma revisão da literatura. Quanto aos elementos de tramitação da reforma, o trabalho se pautou na análise documental que possibilita a investigação do problema de pesquisa, através de estudos de documentos que devem ser feitos a partir do ponto de vista de quem os produz, e não apenas em uma interação de forma imediata, exigindo do pesquisador uma perícia mais detalhada para não comprometer o trabalho (SILVA et al., 2009). Sendo tomados nessa etapa o PL nº 6.840/13, principal predecessor da reforma no âmbito federal, a MP nº 746/16, pela qual a reforma entrou em vigor, e a Lei nº 13.415/17, na qual a reforma foi sancionada, além dos documentos O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013 emitido pelo Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio e Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, que nortearam proposições na reforma.

Tendo em vista a complexidade no tema da reforma do Ensino Médio, optamos por fazer uso, enquanto ferramenta de análise da política educacional curricular, do ciclo de políticas de Ball (1994), que fornece instrumentos para a análise da trajetória de políticas. Por meio dos contextos de influência e de produção do texto político, na tentativa de compreender a política curricular impregnada na reforma.

No contexto de influência a análise é complexa (MAINARDES, 2018). Normalmente é onde são tomadas as primeiras decisões, em que, jogos, embates políticos e relações de poder começam a ser evidenciadas. A passagem do contexto de influência para o contexto de produção conforme afirma Lopes e Macedo (2011, p. 257) “é marcada pela noção de representação”, os textos políticos são complexos em meio a lutas e negociações e são vistos como uma representação da política.

A pesquisa tem como desafio ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas, o desenvolvimento de problemas que sejam abrangentes e fundamentados, a procura de uma ruptura com análises do tipo linear e mecanizada, buscando “realizar pesquisas analíticas e compreensivas, ou seja, que extrapolem as tendências descritivas” (MAINARDES, 2018, p. 14). Assim, buscamos por modelos que pudessem superar a diferença existente entre os

contextos de influência e produção da reforma do Ensino Médio, abordando questionamentos sobre centralidade do Estado nas políticas curriculares.

### **Contexto de influência da reforma do Ensino Médio: percurso e primeiros discursos**

O debate acerca do Ensino Médio no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, desde a promulgação da LDB, a qual lhe atribuiu estatuto de etapa da educação básica, dando uma nova identidade a esse nível de ensino, que se tornou direito de todo cidadão brasileiro, até a tão discutida reforma do Ensino Médio.

Diante de todos os problemas que caracterizavam o Ensino Médio no Brasil, no ano de 2016, após um turbulento processo envolvendo o impeachment de Dilma Rousseff, decorridos meros vinte e dois dias da posse peremptória de Michel Temer, utilizando como justificativa a necessidade de orientação e a organização para os currículos do Ensino Médio foi lavrada a MP nº 746/16, que versa sobre a polêmica reforma do Ensino Médio, com o objetivo de ampliar progressivamente a jornada escolar em tempo integral (BRASIL, 2016a).

No entanto, o texto da reforma do Ensino Médio chamou a atenção por retomar diversas proposições conhecidas e muito debatidas, desde 2013, como PL nº 6.840/13, fruto de mais de dezessete meses de trabalho da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para o Ensino Médio (CEENSI).

O discurso a respeito do baixo rendimento dos estudantes, em especial no Ensino Médio, oriundo de avaliações em larga escala, vem sendo frequentemente utilizado como justificativa para embasar a necessidade de reformas curriculares. Para Corti (2019) essa é uma tendência global, que se fortaleceu com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No Brasil e em outras nações a tendência é que “as reformas curriculares continuem à mercê das influências de âmbito internacional, envolvendo organizações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA -, com foco na literacia matemática, e a OCDE” (DIAS, 2020, p. 6). Na reforma do Ensino Médio não foi diferente, como mostra a justificativa da CEENSI, que utilizando resultados de avaliações em larga escala, tanto nacionais como internacionais, constatou que o Ensino Médio estava defasado e que mesmo com investimentos, os índices de evasão e distorção referente a idade e série continuavam altos (BRASIL, 2013).

O PL nº 6.840/13 causou impacto em várias esferas da sociedade e campo educacional, que se manifestaram contrárias à proposta, resultando na criação em 2014 de um grupo da sociedade civil, caracterizado como Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por dez entidades educacionais, que lutaram pela não aprovação do PL nº 6.840/13, resultando em diversas ações direcionadas ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação e também uma petição.

Entre as principais divergências apresentadas pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, no documento analisado, destacam-se: quanto ao ensino em tempo integral, levando em consideração os estudantes que trabalhavam, tal medida impossibilitaria o direito à educação básica para esses jovens o que feria o seu acesso à educação; quanto ao ensino noturno o PL nº 6.840/13 desconsidera as especificidades como faixas etárias, socioculturais e a experiência escolar dos jovens que estudam à noite.

O Movimento Nacional aponta divergência entre o PL nº 6.840/13 e o Artigo 35 da LDB, quando o estudante do terceiro ano do Ensino Médio pode fazer a escolha por uma formação profissional, além de desconsiderar a modalidade desse nível de ensino integrada à educação profissional, que tinha mais proximidade com a proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), praticada nas redes estaduais e federais. Embora o

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2014) tenha se colocado contrário às proposições do PL nº 6.840/13, por entender que “caracterizaram o ensino médio em migalhas” (p. 4), ao mesmo tempo, se manifestou favorável a ideia de um Ensino Médio voltado a uma educação “base” (p. 3), como sendo uma etapa da educação básica que assegurasse a formação comum como um direito a todos os jovens.

Qualquer projeto que se relacione a reestruturação curricular segundo Arroyo (2014) referindo-se ao Ensino Médio, que tenha a pretensão de determinar expectativas e normativas impostas de cima para baixo, não restauram o currículo nem mesmo inovam o sistema de ensino, na visão de que o currículo é reinventado constantemente na prática escolar pelos seus atores, e que ao Estado caberia o reconhecimento e apoio a tais ações.

Entender a origem do Movimento Nacional pelo Ensino Médio, todo árduo percurso de discussões e lutas e o efeito de tais ações, mesmo que substancialmente, refletido no substitutivo ao PL nº 6.840/13, possibilita uma maior compreensão do contexto que envolve os debates sobre a reforma do Ensino Médio. A aprovação da reforma do Ensino Médio por medida provisória (MP nº 746/16), sem a participação popular, resgata a ideia de uma política autoritária, visto que tal média possui força de lei, o que “evidenciou a postura anti-democrática do governo” (GONÇALVES, 2017, p. 134) devido à falta de diálogo com a sociedade sendo imposta por medida provisória.

Voltando um pouco na ordem cronológica dos fatos para tentar entender a justificativa de tal procedimento realizado pelo governo de Michel Temer, no dia quinze de setembro de 2016, apenas uma semana antes da promulgação da MP nº 746/16, José Mendonça Filho, então Ministro de Estado da Educação, apresentou a Temer um documento que constavam justificativas para a aprovação da MP nº 746/16, denominado Exposição de Motivos (EM nº 00084/2016/MEC), que trazia vinte e cinco argumentos, organizados em três partes: objetivo, justificativas e indicação da educação em tempo integral, com apresentação do pedido de urgência para que fosse editado a MP nº 746/16.

O documento Exposição de Motivos justificou que ao longo de vinte anos foram adotadas uma série de medidas para o Ensino Médio, sem atingir os objetivos previstos, dando nota sobre a desproporção entre o que era proposto e o que se formava nessa etapa da educação básica. Remeteu as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que permitiram a diversificação de 20% do currículo, afirmando que os Sistemas Educacionais não efetivavam essa possibilidade devido a legislação que obrigava o aluno a cursar treze disciplinas, o currículo foi criticado por ser extenso, se apresentando de forma superficial, fazendo com que não dialogasse com o jovem, com setor privado e as novas demandas do século XXI.

Para abordar os baixos resultados apresentados pelo Ensino Médio o documento utiliza dos dados educacionais publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), argumentando que esse nível de ensino estava estagnado, alegando ser resultado de um sistema educacional que prejudica e conseqüentemente acaba por não favorecer a aprendizagem, pois as disciplinas não seriam alinhadas ao mundo do trabalho, o que a proposta apresentada na Exposição de Motivos visava corrigir. O documento conclui que o Ensino Médio brasileiro,

[...] está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016, p. 2).

O caráter de urgência fica evidente no documento e se justifica no retrocesso do Ensino Médio, solicitando uma reforma e uma reorganização ainda no ano de sua apresentação, com oferta nas escolas estaduais para o ano seguinte. Assim, sete dias após a apresentação do

documento de EM nº 00084/2016/MEC, envolto de muitas críticas, foi promulgada a MP nº 746/16, com a finalidade de organização curricular e do financiamento público do Ensino Médio, intrigantemente, no mesmo ano em que apresentou a Emenda Constitucional (EC) 95/2017 que congelava gastos, impactando diretamente investimentos na educação.

A utilização de medida provisória, nessa situação, caracterizou para Lino (2017, p. 77) em “uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção”, alegando que a alteração da LDB ocorreu de forma açodada, sem debate e muito menos análise dos impactos a médio e longo prazo, podendo comprometer a qualidade da educação no Ensino Médio.

A partir do documento Exposição de Motivos fica explícito que o perfil desejável para o aluno do Ensino Médio é aquele necessário para servir aos interesses do capital, utilizando-se dos baixos índices de ensino para justificar que o currículo não dialogava nem com os alunos, nem com o setor privado, e que as disciplinas não se alinham com mundo do trabalho, evidenciando a submissão da educação, pois a formação “de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo” (LOPES, 2004, p. 114), evidenciando uma lógica neoliberal na indução da política curricular para o Ensino Médio.

### **Contexto de produção da reforma do Ensino Médio**

De modo geral, a análise sobre a contenda reforma do Ensino Médio, necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa, tanto para entender “os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma” (BALL, 2011b, p. 30), como para analisar as discussões que já envolviam a reforma, bem como os novos dilemas com sua promulgação, tais como, questionamentos sobre a suposta urgência (MOTTA, 2017; LEÃO, 2018; BRANCO et al., 2019), dúvidas se a Lei nº 13.415/17 seria uma nova política ou retorno ao PL nº 6.840/13 (CORTI, 2019). Desse modo, se fez necessário entender o percurso desde o PL nº 6.840/13 e a MP nº 746/16, até a Lei nº 13.415/17 que aborda sobre a reforma do Ensino Médio.

Entre os pontos apresentados no texto do PL nº 6.840/13 estão a universalização do Ensino Médio em tempo integral em vinte anos; o currículo organizado por áreas do conhecimento; inserção de temas transversais; a adoção no último ano do Ensino Médio de opções formativas; ampliação da carga horária mínima para 4.200 hora, entre outros pontos. O aumento da carga horária projeta o oferecimento em tempo integral, justificado no PL nº 6.840/13 e enfatiza que, se o Brasil “deseja alcançar um lugar de destaque no ensino médio, urge a adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo” (BRASIL, 2013, p. 9). Vale ressaltar que tal intento depende também do investimento imediato a essa modalidade de ensino.

A respeito da organização curricular por áreas do conhecimento, somente ratifica o que sugere as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 e as Diretrizes para o Ensino Médio de 2012. Além do que, em momento nenhum faz indicação ao fim dos componentes curriculares tradicionais, como dispõe o PL nº 6.840/13 ao se referir a base nacional comum dos currículos no parágrafo 1º mencionando os componentes e conteúdos obrigatórios do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Acerca do ENEM como componente curricular, o PL nº 6.840/13 corrobora para a percepção de que o exame tem apresentado grande avanço no processo de democratização ao ensino superior, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em que o estudante, ao concluir a educação básica, deve prestar o exame para ter o acesso à universidade.

Outro ponto alvo de muito debate foi em relação ao Ensino Médio noturno, que ficou restrito aos alunos maiores de idade, proibindo os estudantes com menos de dezoito anos a cursarem tal modalidade, com a proposição da carga horária mínima ser igual ao regular diurno, com 4.200 horas, aumentando o período de duração para quatro anos, contemplando uma jornada de quatro horas diárias.

Justificativa apresentada pela Comissão Especial no PL nº 6.840/13 referente a oferta do ensino noturno:

[...] o ensino noturno foi outro ponto bastante debatido e que inspira cuidados. É importante frisar que o ensino noturno deve deixar de ser uma regra e ser exceção. [...] Assim, serão aceitos no ensino médio noturno somente aqueles alunos maiores de dezoito anos, fazendo com que todos os alunos na idade adequada frequentem o ensino regular (BRASIL, 2013, p. 7).

A ação desenvolvida pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio se mostrou essencial na situação da época, bem como nas definições dos rumos do Ensino Médio. Do texto substitutivo do PL nº 6.840/13, cabe destacar algumas conquistas do movimento, como a substituição da restrição da faixa etária de 15 a 17 anos para aqueles que desejarem a educação obrigatória de tempo integral, quanto ao ensino médio noturno retirou a restrição de faixa etária.

Apesar do PL nº 6.840/13 ter se tornado alvo de inúmeros questionamentos por parte da sociedade civil, em especial o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, para Ferretti (2018) se fizeram presentes elementos dele com modificações na Lei nº 13.415/17, oriunda da MP nº 746/16. Desse modo, compreender os parâmetros da elaboração da MP nº 746/16 se faz fundamental para averiguar de fato a quem ela atende, bem como qual a real intensão no que se refere a intervenção nas relações sociais.

Com Michel Temer no poder, várias reformas impopulares foram promulgadas, como a Lei de Terceirização, a Reforma Trabalhista, a Proposta de Emenda à Constituição do Teto, etc., porém, o que chama mais atenção é a rapidez com que apresentou, através de medida provisória, a Reforma do Ensino Médio Nacional, o que fomentou muita desconfiança, o que segundo Gonçalves (2017, p. 134) “surpreendeu a todos”.

Houve manifestações de diversas entidades logo que a MP nº 746/16 foi promulgada. Entre elas, podemos citar: a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC); Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE); Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação (ABRAPEC); Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); Fórum Nacional de Educação (FNE); Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); III Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação); 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia / RJ; Ação Educativa sobre a Reforma no Ensino Médio; Frente Paraibana Em Defesa Da Escola Sem Mordada; Sociedade Brasileira de Física (SBF); Sociedade Brasileira de Química (SBQ); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Pereira (2019) reuniu todos esses documentos na íntegra em sua dissertação.

De acordo com Ferretti e Silva (2017), foi instituída uma Comissão Mista responsável por emitir parecer sobre a MP nº 746/16, sendo apresentadas 568 emendas e protocolados 37 requerimentos de audiência pública, que contou com a participação de representantes de órgãos do governo, vários profissionais da educação, estudantes, empresas, instituições públicas e instituições privadas. Segundo os autores, trinta e cinco pessoas foram ouvidas, excetuando parlamentares, nas audiências públicas, no Congresso Nacional, sendo que, oito delas estavam

diretamente ligadas a órgãos do governo, outras sete pessoas estavam ligadas a fundações ou instituições privadas, dezessete eram ligadas a movimentos sociais, entidades acadêmicas e instituições públicas.

Entre as falas, mostravam-se duas posições bem definidas: de um lado, o grupo formado por pessoas ligadas aos órgãos governamentais em consonância com representantes das organizações privadas, que se posicionaram a favor da MP nº 746/16; do outro lado, representantes ligados aos movimentos sociais, entidades acadêmicas, instituições públicas, que se posicionaram contrários (FERRETTI; SILVA, 2017), o que evidencia interesses capitalistas e privilégio dos setores privados. Nesse processo, concordamos também com Mainardes, Ferreira e Tello (2011): nem todas as vozes são consideradas e ouvidas. Uma vez que, há limites entre o divisível e o não divisível, tendo em vista que o governo, por vezes ouve as vozes que lhe interessa, essas não são divisíveis, ao mesmo tempo, vozes que não condizem ao seu propósito acabam sendo silenciadas, ou mesmo divididas, considerando apenas alguns pensamentos em meio a um contexto de vozes.

Da comissão resultou o Projeto de Lei de Conversão nº 34 de 30 de novembro de 2016, proveniente da MP nº 746/16, que foi votado por 39 parlamentares, alcançando somente 5 votos contrários.

A Senadora Fátima Bezerra (PT-RN) e a Deputada Maria do Rosário Nunes (PT-RS) manifestaram-se contra a MP 746/16, por considerarem que esta “*apresenta problemas estruturantes que vão desde sua origem até suas concepções e propostas*” (BRASIL, Senado Federal, Voto em Separado, 2016, p.1) e “*constituem um retrocesso à atual LDB*” (ibidem, p.13). Também votaram contra a MP 746/16 a Senadora Lídice da Mata (PSB-BA), o Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e o Deputado Danilo Cabral (PSB-PE). (PEREIRA, 2019, p. 47, grifos nossos).

Mesmo com justificativas apresentadas entre os votos contrários de que a proposta apresentava problemas estruturantes desde sua origem e que se constituía em um retrocesso a LDB, o Projeto de Lei de Conversão foi aprovado pela maioria dos parlamentares. Nesse contexto, em meio a conflitos e empasses, se consolidou a reforma do Ensino Médio, no início do ano de 2017 pela Lei nº 13.415, alterando radicalmente a LDB.

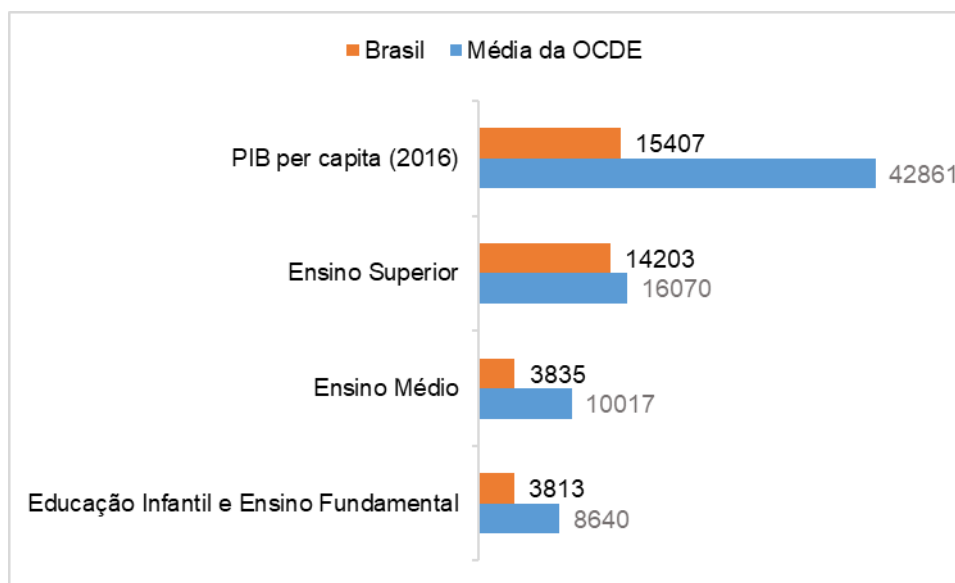
### **Apontamentos sobre a (re)organização curricular do ensino médio**

Uma mudança significativa foi a inclusão no Art. 24 da LDB que dispõe ao sistema educacional no § 2º “a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular”, sendo que essa oferta deve se adequar às condições dos estudantes (BRASIL, 2017, art. 1º), retirando a restrição dos alunos menores de idade a cursarem o Ensino Médio noturno, tendo em vista que no Brasil escola e trabalho são realidades que se fazem presentes na vida da maioria dos jovens. Esse fator social foi uma conquista do Movimento Nacional pelo Ensino Médio, com muita luta e árduos debates, que “levaram a questão a ser incluída na agenda política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158) e consolidada no texto final da Lei nº 13.415/17, mostrando a importância de movimentos acadêmicos e sociais na implementação da reforma do Ensino Médio.

Outro ponto de muito debate foi com relação à carga horária anual, disposta na alteração do Art. 24, § 1º da LDB, por meio da redação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), a qual deve ser ampliada, no prazo máximo de 5 anos, de 800 para 1.400 horas, a contar de 2 de março de 2017, sendo que devem ser oferecidas pelas escolas ao menos 1.000 horas. O alcance de tal objetivo não se consolida somente com a extensão do tempo na escola, é necessário investimento na educação, que não ocorre de forma tão simplista no contexto político. Fato observável no gráfico 1, o qual é apresentado no Anuário Brasileiro da Educação Básica,

composto pela Organização Não Governamental Todos Pela Educação. Nota-se que não se enfatiza a ideia de investimento, o que implica dizer que, mesmo indicando a necessidade que o Brasil tem de alcançar os demais países que são membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma vez que essa defasagem na educação influencia no funcionamento da economia, a ONG ressalta que se trata de um gasto público.

Gráfico 1 - Comparativo de gasto público anual por estudante da rede pública entre a média da OCDE e o Brasil – Por etapa 2016



Fonte: Elaborada pelas autoras com base no Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 123)

O gráfico aponta que o gasto, ou melhor, o investimento público no Brasil com os alunos da educação básica - por etapa no ano de 2016 - em todos os níveis é menor do que a metade apresentada pelos países da OCDE, e o Ensino Médio é detentor da maior diferença em defasagem. O mesmo documento apresentado pela ONG cita que “apenas 9% dos jovens da rede pública que concluem o Ensino Médio possuem aprendizado adequado em Matemática” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 32). Tal referência fundamenta a necessidade de implementação de novas políticas públicas curriculares para o ensino de matemática no Ensino Médio, todavia essas políticas precisam estar fundamentadas nos princípios de uma educação democrática e emancipadora e não àqueles baseados nos ideais neoliberais, como evidenciados pelos diversos sistemas privados que tentam influenciar sua dinâmica.

Embora as mudanças relativas ao ensino de matemática para o Ensino Médio se fazem mais evidentes na Base Nacional Comum (BNCC), que não é alvo de análise nesta pesquisa, consideramos importante abordar os primeiros apontamentos que correspondem à matemática desde o PL nº 6.840/13 até a Lei nº 13.415/17, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 - Comparativo entre Substitutivo ao PL nº 6.840 a MP nº 746/16 e a Lei nº 13.415/17 que altera o artigo 36 da LBD.

| Substitutivo ao PL nº 6840/13                                                                | MP nº 746/16                                                                             | Lei nº 13.415/17                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Art. 36. Os currículos do ensino médio, observado o disposto na Seção I deste Capítulo serão | Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e | Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento:<br>I –linguagens;<br>II –matemática;<br>III –ciências da natureza; e<br>IV –ciências humanas.                                                                                                                                                                                                                                 | por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:<br>I - linguagens;<br>II - matemática;<br>III - ciências da natureza;<br>IV - ciências humanas; e<br>V - formação técnica e profissional. | formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:<br>I - linguagens e suas tecnologias;<br>II - matemática e suas tecnologias;<br>III - ciências da natureza e suas tecnologias;<br>IV - ciências humanas e sociais aplicadas;<br>V - formação técnica e profissional. |
| Art. 36<br>§ 9º Assegurada a formação geral, definida na base nacional comum, e com vistas ao atendimento do disposto no inciso VIII do art. 24, serão ofertadas as seguintes opções formativas, de livre escolha pelo aluno do ensino médio:<br>I – ênfase em linguagens;<br>II – ênfase em matemática;<br>III – ênfase em ciências da natureza; e<br>IV – ênfase em ciências humanas. | Art. 36<br>§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.                                                                                                                                                                                               | Art. 36<br>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no Substitutivo ao PL nº 6.840 a MP nº 746/16 e a Lei nº 13.415/17.

Cabe salientar que a tabela acima não aborda todos os pontos tratados no Substitutivo ao PL nº 6.840/13, na MP nº 746/16 e na Lei nº 13.415/17, mas traz os aspectos referentes à matemática no Ensino Médio. Mesmo com a eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares, a matemática se manteve como obrigatória nos três anos do Ensino Médio, com a conquista na Lei nº 13.415/17, de ser assegurado esse ensino também aos indígenas em língua materna. Todavia, há que se considerar as peculiares dos diversos povos indígenas no que tange à essa área do conhecimento, como em algumas etnias que sequer existe o termo matemática na língua materna (MEDRADA, 2020).

Tendo em vista que a análise dos textos de políticas envolve entre outros elementos a “análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem” (MAINARDES, 2018, p. 13). Na proposta de alteração do Art.36 da LDB, tabela 2, é possível observar no texto do Substitutivo ao PL nº 6.840/13, que o currículo do Ensino Médio seria organizado por área do conhecimento, dentre elas a matemática. Na MP nº 746/16 o texto é alterado, com a inclusão de novos termos, nele o currículo deve ser composto pela BNCC, mesmo que sem a versão final, e por itinerários formativos, com ênfase em áreas de conhecimento, com destaque a matemática. No texto final, trazido na Lei nº 13.415/17 o currículo é composto pela BNCC e itinerários formativos, retirando do texto o termo áreas do conhecimento e incluindo a matemática e suas tecnologias. Enquanto na MP nº 746/16 os itinerários formativos são específicos, a ser definido pelo sistema de ensino, na Lei nº 13.415/17 são organizados mediante a oferta abrangendo diferentes itinerários.

Quanto aos itinerários formativos, o Presidente Michel Temer investiu em propagandas que afirmavam que os estudantes poderiam escolher, de acordo com suas perspectivas, o itinerário a ser cursado, desconsiderando que municípios que pudessem ter apenas uma escola de Ensino Médio, poderia se tornar inviável a oferta de uma variedade de itinerários, seja por falta de espaço físico, carência de funcionários, entre outras situações peculiares, não levando em consideração as enormes variações de contexto, recursos, desigualdade regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011), ao mesmo tempo que, alunos de grandes centros e estados mais ricos, podem ter acesso a uma formação mais abrangente, com uma variedade de itinerários, seja em escolas públicas ou privadas, disseminando desigualdades entre a camada mais pobre da população e a elite dominante, à medida que mesmo nos dias atuais o Brasil “está longe de garantir oportunidades iguais a todos, tem sua produtividade praticamente estagnada há décadas e grande parte de sua população sofre com problemas sociais de diversas naturezas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 32).

Porém, se faz importante destacar que as mudanças apresentadas no Substitutivo pela CEENSI em relação ao PL nº 6.840/13, se devem a movimentos das esferas da sociedade e diversas entidades educacionais, a destaque o Movimento Nacional pelo Ensino Médio. Para Pereira (2019, p.50) as mudanças estabelecidas na Lei nº 13.415/17 em relação a MP nº 746/16 foram conquistas “de professores, estudantes e entidades ligadas à educação”.

O que mostra a importância dos movimentos acadêmicos, sociais e da sociedade civil como um todo, no debate e na denúncia referente a reforma. Dessa forma, concordamos com Lopes (2016, p. 9) que a “consequência dessa análise é que acabamos por compreender como somos discursivamente regulados e colonizados, assujeitados”. Logo, Problematicar a reforma do Ensino Médio que se consolidou em um cenário de autoritarismo, se faz necessário, para compreender os interesses políticos que estão além da política curricular.

### **Considerações finais**

A análise dos contextos de influência e de produção mostrou que a apresentação da reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória gerou desconfiança e falta de compreensão de sua real intenção, que resultaram em discursos de uma postura antidemocrática e de política autoritária. Caracterizou-se por uma forma de legislar que desprezou completamente o diálogo acadêmico e legislativo, alterando a LDB de forma açodada, ignorando as discussões anteriores e sem nenhum debate sobre os impactos da reforma a médio e longo prazo, atitude típica de um regime de exceção, o que pode constituir em uma ameaça à qualidade de ensino e à formação dos jovens.

O caráter de urgência é evidenciado no documento EM nº 00084/2016/MEC, emitido pelo Ministro de Estado da Educação da época, com justificativa no retrocesso do Ensino Médio. Em meio a objetivos, justificativas e indicação do ensino em tempo integral, o documento expôs motivos à urgência da MP nº 746/16. O documento se utiliza de uma perspectiva economicista que se faz envolta em um discurso reformador do Ensino Médio, deixando claro a aproximação com o setor produtivo, o que explicita que o perfil desejável para o aluno do Ensino Médio é para servir aos interesses do capital. Utilizou-se do discurso dos baixos índices educacionais como escudo para justificar um modelo que prejudicava e não favorecia a aprendizagem.

Entendemos que analisar os contextos que levaram a essa política implica considerar os antecedentes. Dessa forma, a discussão se iniciou com o PL nº 6.840/13, amparada em um discurso antigo, que se fez presente no percurso da reforma, utilizando o baixo rendimento dos estudantes para justificar a reforma do Ensino Médio. Constatou-se que as reformas curriculares no Brasil continuam à mercê das influências de âmbito internacional.

A ampliação da carga horária apontada no PL nº 6.840/13 projetava o ensino em tempo integral com este discurso: para que o Brasil tivesse destaque no Ensino Médio, urgia a imediata adoção do ensino em tempo integral, como se essa fosse a solução para todos os problemas do Ensino Médio.

O impacto do PL nº 6.840/13 fez com que diversas entidades se posicionassem contrárias à proposta. A ação desenvolvida pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi crucial na época, com muita luta e árduos debates, e tiveram questões incluídas na agenda política. Uma conquista significativa foi quanto ao Ensino Médio noturno, que se fez presente na Lei nº 13.415/17, retirando a restrição aos alunos menores de idade, mostrando a importância dos movimentos sociais e acadêmicos na reforma curricular.

Tendo em vista que a reforma do Ensino Médio se consolidou em paralelo a PEC 95/2017 - que congelava gastos, impactando diretamente investimentos na educação -, podemos deduzir que somente ampliar a carga horária não deve gerar os efeitos que são esperados para enfrentar o problema do novo/velho discurso referente à qualidade de ensino, que resulta na defasagem do Ensino Médio brasileiro; investimentos se fazem necessários. Quanto aos apontamentos sobre a matemática no decorrer do percurso analisado, uma conquista foi assegurar esse ensino aos indígenas em língua materna.

Averiguamos que o investimento público no Brasil com estudantes da Educação Básica é inferior em todos os níveis quando comparados aos países da OCDE; e o Ensino Médio é o maior detentor da diferença, e que, entre os jovens que concluem essa etapa, somente 9% possuem aprendizado adequado em matemática. O que fundamenta a necessidade de novas políticas públicas para o ensino de matemática no Ensino Médio.

Chegamos ao desenlace, através do ciclo de políticas, que estabelecer uma (re)organização do Ensino Médio, com BNCC e itinerários formativos, no respaldo das mídias, fica evidente a intencionalidade do governo Temer de aligeirar e fragmentar a educação brasileira, por meio de uma reforma autoritária e sem o devido debate e discussão, somando-se a estudantes influenciados por propagandas enganosas que limitavam e forçavam sua visão ao objeto político. Isso deu a falsa ideia que todos teriam direito de escolher o itinerário que tivesse maior afinidade, sem perceberem que em um país com tantas desigualdades entre as regiões, ficariam à mercê das possibilidades de cada município.

Portanto, ainda há muito o que discutir quanto à reforma do Ensino Médio, inclusive no contexto da prática, pois é onde a política passa a ser executada por diferentes atores, e o texto da política pode ser interpretado e reinterpretado conforme as interlocuções estabelecidas entre o texto oficial dos muitos leitores. Dessa forma, esperamos, então, que esta produção possa contribuir para a ampliação da produção de sentidos sobre os discursos curriculares.

## Referências

ARROYO, M. G. “Repensar o ensino médio: por quê?”. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2020.

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

BALL, S. J. “Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

BALL, S. J. “Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

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

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

BRANCO, A. B. G. et al. “Urgência da reforma do Ensino Médio e emergência da BNCC”. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 345-363, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/22187>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de lei 6840 de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, 2016a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Substitutivo adotado ao projeto de Lei nº 6.640, de 2013**. Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para o ensino médio-CEENSI. Brasília, 2013.

CORTI, A. P. “Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017”. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-20, out. 2019. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e201060.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2020.

DIAS, M. O. “A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e a Base Nacional Comum Curricular.” **Praxis & Saber**, v. 11, n. 26, p. 1-17, abr. 2020. Disponível em: <[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/9757/9213](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9757/9213)>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FERRETTI, C. J. “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação”. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. “Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 26 maio 2020.

GONÇALVES, S. R. V. “Interesses mercadológicos e o ‘novo’ ensino médio”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LEÃO, G. “O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio?”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-23. 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100126&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100126&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LINO, L. A. “As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LOPES, A. C. “Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. “Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. “A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra?”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Universidad de San Andrés y Arizona State University, v. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2111>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortes, 2007.

MAINARDES, J. FERREIRA, M. S.; TELLO, C. “Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. “A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional”. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MEDRADA, I. **A etnomatemática do povo indígena Parkatêjê e a prática escolar**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2020.

MOTTA, V. C. M.; FRIGOTTO, G. “Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 476/2016 (lei nº 13.415/2017)”. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. Informe DE 16 de dezembro de 2014. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe\\_do\\_Movimento\\_Nacional\\_pelo\\_Ensino\\_Me\\_dio\\_sobre\\_o\\_PL\\_6840\\_16122014.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2020.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PEREIRA, C. S. M. **Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?** 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

SILVA, L. R. C. et al. “Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente”. In: Congresso Nacional de Educação — EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo. 2020. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478/=utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=utm_source=content&utm_medium=site-todos)>. Acesso em: 25 maio 2020.