

Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares

Secondary education reform: curricular policy reactions

*Jean Mac Cole Tavares Santos**
*Maria Kélia da Silva***

RESUMO

Neste texto analisamos as reações das entidades educacionais contra a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio. A partir das leituras dos documentos emitidos pelas entidades, buscamos compreender os movimentos políticos, as disputas e as diversas vozes que vão tomando assento no debate sobre a política educacional. As políticas educacionais são aqui entendidas como produções contextuais, envolvendo demandas de distintos grupos, sempre com resultados imprevisíveis. Buscamos compreender limites e disputas na defesa de interesses legítimos de determinada entidade, como alianças e supostas unidades, tanto na defesa de interesses considerados comuns, quanto no sentido de constituição do que poderia ser melhor para a formação do aluno de ensino médio.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Políticas curriculares. Comunidades disciplinares.

ABSTRACT

In this text we analyze the reactions of the educational entities against the Provisional Measure of the Secondary School reformation. By readings of the documents issued by the entities, we seek to understand the political movements, the disputes and the diverse voices that are asserting themselves on the debate about educational policy. Educational policies are understood here as contextual productions, involving the demands of different groups, always with unforeseeable results. We seek to understand boundaries and disputes in the defense of legitimate interests of a given entity, such as alliances and supposed units, both in the defense of interests considered common, and in the sense of constitution of what could be better for the formation of the high school student.

Keywords: High school reform. Curriculum policies. Disciplinary communities.

Introdução

A atual Reforma do Ensino Médio, recentemente aprovada pelo Governo Temer, propõe elevar a carga horária mínima anual, progressivamente, das atuais 800 horas para 1400 horas, possibilitando, em tese, a concretização da escola integral de Ensino Médio. Apesar da possibilidade de aumento das horas gerar perspectivas positivas, o autoritarismo da reforma por medida provisória, o silêncio com relação ao ensino noturno, a exclusão de algumas disciplinas do currículo e a possibilidade de contratação de professores com ‘notório saber’, tem dominado o debate e as reações das comunidades que militam pela educação de qualidade e em defesa da categoria dos docentes.

* Doutor em Educação (UFPb); Pós-doutor em Educação (UERJ); Professor ADJUNTO IV da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN. Coordenador do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (CNPq/UERN). E-mail: macolle@hotmail.com

** Graduada em Pedagogia (UERN); Especialista em Educação Contemporânea (IFRN); Mestrado em Ensino (UERN/UFERSA); Professora da Rede Pública de Ensino no Município de Russas, Ceará. E-mail: marykellya@hotmail.com

O fato de o ensino médio noturno, frequentado por mais de 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos, segundo dados INEP¹, não receber menção alguma na MP 746/2016, revela um pouco do tipo de reforma que está sendo construída, pois parece considerar de menor importância os docentes e alunos do turno noturno. Junto a isso, a obrigatoriedade ou não de disciplinas, sendo somente Português e Matemática apresentadas como matérias obrigatórias em todo o ensino médio, deixando, por exemplo, facultativo o ensino de Arte, de Educação Física, de Sociologia e de Filosofia, traz várias preocupações para a comunidade escolar. A mais, a admissão de contratação de professores com ‘notório saber’ em determinadas disciplinas, traz o temor de rebaixamento da profissão docente.

Com essas considerações iniciais, pretendemos perceber a reação das entidades ligadas aos diversos movimentos políticos educacionais, acadêmicos e sindicais, buscando entender as disputas e embates pelos contornos da política educacional para o ensino médio. Buscamos, com isso, compreender limites e disputas na defesa de interesses legítimos de determinada entidade, como de alianças e supostas unidades, tanto na defesa de interesses considerados comuns, quanto no sentido de constituição do que poderia ser melhor para a formação do aluno de ensino médio ou para qualquer ideia de um ensino médio de qualidade.

Desse modo, entendendo que as políticas educacionais são produções sociais, envolvendo diversas demandas, sempre com resultados imprevisíveis, consideramos importante partir da discussão de Ball e Bowe (1998) sobre a produção de políticas em diversos contextos, atentando para a interface entre o contexto de produção de textos e o contexto de influência, por concordarmos que, predominantemente, neles estão imbricadas partes importantes do debate educacional ora em disputa. Pretendemos, portanto, perceber como a política vem circulando de um contexto a outro, justificando e fazendo, no processo político de lutas, embates e disputas, a política de muitas vozes, híbrida das forças que conseguiram legitimar suas demandas (LOPES, 2005).

A pesquisa foi realizada por meio de documentos (cartas, manifestos e notas) emitidos pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

As entidades foram escolhidas por representarem segmentos significativos da sociedade, com pauta própria para as políticas educacionais, reconhecidas no âmbito político e acadêmico e, ainda, por terem assumido o compromisso público de lutar

¹ Dados do Censo Escolar 2013.

pelos direitos de seus filiados e/ou associados e em defesa de uma educação de qualidade.

Produção de políticas híbridas em diferentes contextos

As pesquisas sobre a produção de políticas educacionais e curriculares a partir de centros de poder institucionais, muitas vezes reduzidos às diversas esferas de governo, ainda tem forte influência no campo da pesquisa na área de educação. Tal perspectiva estruturalista percebe as políticas educacionais como sendo produzidas e fortemente relacionadas com as normas legais, direcionadas pelo Estado, para serem implementadas na/pela escola. Nessa ótica, para os atores escolares restam apenas duas opções: resistir ou implementar o projeto proposto/imposto. As políticas seriam pensadas e elaboradas em instancias educacionais maiores, governamentais, e encaminhadas para instâncias menores, as escolas, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos no processo de implementação das políticas. Pensar políticas dessa maneira, entendemos, diminui o potencial da participação dos sujeitos escolares em sua construção e sedimenta o crivo ‘de cima pra baixo’ percebidos em vários discursos docentes, já mostrados em pesquisas realizadas anteriormente (LOPES, 2012).

Já numa perspectiva diferente, mas não totalmente antagônica, inúmeras pesquisas têm saído do foco meramente normativo, deslocando-se da exclusividade produtiva do estado, para perceber diversas outras interferências, inclusive escolares, que constroem políticas educacionais de diferentes matizes. Trata-se de compreender as políticas educacionais enquanto movimento complexo, envolvendo interesses, embates, disputas em muitos contextos, sem, necessariamente, serem emanadas das normas estatais, dos manuais, dos livros ou diretrizes oficiais. Esta maneira diversa de perceber a produção de políticas, muitas vezes conceituada como pós-estruturalista, quando não, provocativamente, taxada de pós-moderna, tem ganhado destaque por potencializar entendimentos que recoloca a escola, e seus sujeitos, em condições históricas de contribuir com o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, com desenvolvimento humano e com a transformação social, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Desse modo, temos nos aproximado de uma perspectiva não centrada (seja no estado, seja na norma – apesar de não desconsiderar nenhum deles) de entendimento da feitura e da promulgação de políticas, optando por entendê-las enquanto resultados de embates e disputas, contextualmente ressignificadas na escola. Com isso, buscamos perceber as políticas educacionais construídas, elaboradas, reelaboradas em diferentes contextos, gerando outras e diversas políticas híbridas e, por focarem nas escolas, dão condições de intervenção privilegiadas a estas. Pensando dessa forma, nenhuma política passa a ser simplesmente implementada em determinado ‘chão da escola’. Os professores (e outros sujeitos escolares) exercem papel ativo no processo de construção, interpretação, reinvenção e ressignificação das políticas, criando/recriando sempre novas possibilidades para elas acontecerem nos

diversos contextos (BALL; BOWE, 1992).

Campo de ação de grupos de interesses nos diversos contextos

O contexto de influência é apresentado como aquele propício à circulação de ideias, no qual diversos projetos, muitas vezes antagônicos entre si, circulam em uma situação de busca por legitimidade. No confuso campo de produção e disseminação de ideias, determinados grupos disputam para tornar seus projetos hegemônicos, quase sempre assimilando outras ideias e construindo discursos híbridos. Desse modo, o contexto de influência acaba sendo considerado como o ambiente que alimenta a construção das ideias originárias e seus respectivos discursos políticos de validação das políticas. Com Mainardes (2006), entendemos que é no contexto de influência que os desígnios da política começam a ser pensados, elaborados por meio de disputas e debates em variadas arenas de poder, propiciando o amalgamento de conceitos que vão disputando legitimidade a fim de contribuir para a formação do discurso de base para a política. Dizer isso não significa afirmar que as ideias nascem nesse contexto e são, a partir dele, irradiadas para os outros contextos, mesmo que passando pelos crivos e disputas em cada um dos outros contextos (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Diante da caracterização do contexto de influência, podemos argumentar que a proposta de reforma do ensino médio não nasce simplesmente da vontade do governo Michel Temer. O conjunto de ideias propiciadora da política em questão sempre esteve circulando, disputando espaço, buscando legitimação para tornar-se hegemônica. Assim, muitos grupos, de diferentes matizes políticas e ideológicas, sentem-se representados pela perspectiva apresentada pelo governo, tendo contribuído para a sua emergência no momento histórico e decisivo da convulsão pós-impeachment.

O segundo contexto, contexto da produção de texto, tem relação próxima com o contexto de influência, ligado à constituição de linguagens de interesses de um público mais geral. Nesse contexto os textos das políticas também são caracterizados por disputas e acordos de diferentes grupos (agora) em torno do processo fechamento da política (no caso da reforma do ensino médio, podemos considerar, fortemente, o processo legislativo, envolvendo o ministério da educação, a própria presidência da República e as duas casas do Congresso Nacional), já que se trata da busca pela consolidação das ideias hegemônicas enquanto norma política (mas também em constantes disputas para manter-se hegemônicas)².

Desse modo, nesse contexto, a política ganha forma, interpretada, na maioria das vezes, de maneira escrita ou de fala. O processo de escrita (ou de fala) da norma não é uma atividade neutra, envolvendo diversos especialistas, lançando mão de um vocábulo capaz de ser inteligível a seu público alvo e continuando o processo de significação da política. O documento escrito, em parte, representa a hegemonia

² A hegemonização nunca será completa, por isso faz-se necessário alertar ao leitor o constante processo de disputas, reconhecendo que a luta política pela significação das ideias não cessa em nenhum dos contextos.

construída nos diversos movimentos da constituição da política, agora, enquanto norma legal, diretriz, orientação ou mesmo indicação dos caminhos da política educacional. Entendemos que a consolidação do texto (escrito, falado) interrompe, provisoriamente, um tipo de disputa pela significação da política. Cessa a disputa, na verdade, para tentar centrar a norma, dando à política a ilusória noção de objetividade. Contudo, os textos continuam resultando em disputas acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

O contexto da prática, por sua vez, está intimamente relacionado com a escola. Nele, professores, alunos e outros profissionais ganham força para interpretar e recriar a política dando uma nova roupagem para sentidos e significados. Assim, seus interesses, experiências, crenças e valores influenciam na determinação das políticas: “[...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Dessa forma é no contexto da prática que os discursos do contexto de influência e os textos do contexto de produção do texto político são possíveis de recriação, interpretação e reconstrução sendo modificados sentidos e acepções. e, principalmente, considerando o contexto no qual está inserida a escola em que atua.

Assim, quando enfatizamos o espaço escolar como ambiente de ressignificação e recontextualização das políticas educacionais, recriando políticas, estamos dizendo três coisas: 1. Que a escola é sim o ambiente privilegiado para a política acontecer como ‘promulgação’, ganhando certa efetividade, intentando cumprir funções de mudança nos perfis educacionais; 2. Que os sujeitos escolares, com primazia para os docentes, são atores principais dessa promulgação, pois agem sistematicamente como indutores da efetivação da política no processo de ensino; 3. Que o contexto da prática tem a escola como referência, pressupondo um espaço para as políticas acontecerem.

É razoável pensar a circulação dos atores que atuam sobre as políticas, pois, por exemplo, um docente ativo em determinada escola, pode fazer parte de uma instância governamental de produção de texto e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma entidade ou associação com atuação no contexto de influência.

Portanto, para sintetizar, o contexto da prática envolve o espaço escolar, sendo ao entorno desse ambiente que a política busca efetivação. A forma de efetivação da política vai depender de diversos interesses, embates e lutas políticas dos autores com atuação no contexto escolar. Os sentidos da política também serão disputados, contextualmente, num jogo de trocas, adaptações e assimilações, surgindo novas políticas hibridizadas por todas as condições e especificações de cada escola.

Podemos dizer que esse processo de polarização na sociedade e na escola “expressa uma recontextualização por hibridismos que visa a legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades” (LOPES, 2005, p. 60). Dessa maneira, algumas vozes se

destacam reconfigurando seus significados em função da articulação e do antagonismo presentes no processo da feitura da política.

Aproximando alguns pressupostos de Ball (1992), com relação ao ciclo de políticas, com reflexões de Lopes (2005) sobre a constituição das políticas, possibilita perceber com mais clareza a ideia de hibridismo. A recontextualização das políticas dificilmente possui traços originais de um único campo de força, pois são mais constituições híbridas que se engendram em múltiplos contextos. Portanto, o hibridismo, como “[...] uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas”, produz sentidos diversos, nem sempre controláveis, do imaginado pelos sujeitos que disputam os significados das políticas (LOPES, 2005, p. 56).

Na construção da política, “[...] os agentes, mantêm intensa relação com sua construção, seja na resignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 503).

Então, podemos dizer que a reforma do ensino médio recebeu influências dos mais diversos segmentos sociais em sua construção, porém, tais contribuições não foram inteiramente conscientes e controláveis, pois estão imbricadas no complexo quadro de disputas das ideias sociais que inviabiliza sentidos puros, únicos. Assim, a política se faz pela mistura de diferentes concepções, ou seja, por processo de hibridismo.

Existir, desse modo, é fazer política. A forma de fazer política, entretanto, não se dá hegemonicamente, não acontece por decisão de boa-vontade. Com isso, aparece fortalecido o nosso interesse em compreender as ações e reações das diversas entidades educacionais nas disputas em torno da invenção de políticas, já que elas são movimentos oriundos das disputas, na relação saber-poder, pelo fortalecimento de demandas que possibilitam constituir políticas que envolvem a forma como cada sujeito/grupo se comportará/existirá na sociedade.

Reação pela defesa da educação

De forma geral, as entidades apresentaram como principal fator contra a reforma do ensino médio o caráter autoritário, antidemocrático e unilateral representado pela forma equivocada de proposta de norma por meio de medida provisória. A partir de suas condições e lugares de fala, apresentam um chamado em defesa da educação, repudiando, em forma e conteúdo (não com a mesma ênfase), a proposta³.

Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é evidente que o ensino médio vem apresentando dificuldades, tanto estruturais quanto históricos, sendo inegável que não dá para superar a situação atual

³ A ordem e discussão das notas das entidades apresentadas a seguir faz parte de nossas escolhas argumentativas, não representando nenhuma hierarquização entre elas, estando relacionado o juízo de valor que fazemos em relação a importância da nota/entidade para o tema em estudo.

sem o amplo debate com a sociedade. A principal crítica da ANPED, então, centra na falta de diálogo e no autoritarismo da medida provisória, alijando da discussão pesquisadores que têm se dedicado a estudar a precariedade da educação básica nos últimos anos (ANPED, 2016).

Apesar de indignada com todo o conteúdo da proposta trazida pela MP 746/2016, a crítica mais acentuada da ANPED na forma como a proposta chega, diz muito de uma instituição que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, com envolvimento na formação acadêmica de mestres e doutores das áreas de educação e ensino em todo o país. A ANPED fala pelos/com os pesquisadores de universidades e instituições de pesquisas de todo o Brasil, muitas delas com relações sólidas com instituições estrangeiras, não podendo ser ignorada pelo governo que ora ocupa o espaço oficial de propor as políticas.

Com ênfase também no autoritarismo da MP, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se manifestou publicamente contra a reforma considerando a grave ameaça a qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira. Para a ANFOPE, a reforma traz, sob o argumento da flexibilização, um retrocesso de décadas, instituindo o aligeiramento e a precarização desse nível de ensino. “A instalação de uma reforma desse vulto deve necessariamente ser antecedida de debates e embates que incluam, em especial, os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes – sujeitos da educação” (ANFOPE, 2016). Dessa forma, a política instituída configura-se como um desserviço à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social.

Percebemos que tanto a ANPED quanto a ANFOPE mostram interesse num debate que a proposta da reforma por MP nunca esteve disposta a fazer. O fato de não terem sido ouvidas, num momento tão crucial para o ensino médio, fere seu reconhecimento como importantes organizações para a educação.

Outra entidade que se manifestou e, tanto quanto a ANPED e a ANFOPE, também reclama de ficar à margem do debate foi o Fórum Nacional de Educação (FNE).

O Fórum é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, considerado reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação. Ele é composto por 50 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. Entre elas estão ANFOPE, ANPED e CNTE. Assim, ele é um exemplo interessante de ‘aglomerado de entidades’, representando parcela significativa dos autores que circulam nos campos disciplinares e epistêmicos e nos vários contextos da produção de políticas.

Em nota, o FNE enumera 23 (vinte e três) argumentos contra a proposta de mudança do ensino médio, apontando os equívocos, por exemplo, da fragmentação e hierarquização do conhecimento escolar. Com autoridade de representar outras dezenas de entidades, mas parte da estrutura política participativa do Ministério da Educação, a nota cumpre o papel claro de exigir diálogo entre as instâncias

governamentais e a comunidade educacional organizada. É uma nota política, incisiva e respaldada nos diversos saberes acadêmicos e disciplinares que circulam no FNE. Ademais, a reclamação direta por sua inclusão no diálogo para a composição da reforma do ensino médio disputa conscientemente, isto é, sem ilusões e nos limites institucionais que participa, a feitura da política nos vários contextos de sua atuação.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em manifesto assinado por todos os segmentos sociais que representa⁴, também atacou o autoritarismo da reforma: “Não aceitamos o método autoritário utilizado pelo governo e não concordamos com o conteúdo do projeto encaminhado ao Congresso Nacional em regime de urgência, com a clara intenção de impedir que seja discutido democraticamente” (CNTE, 2016).

A CNTE é um segundo exemplo de ‘aglomerado de instituições’, contudo, não diretamente ligada a estrutura oficial do estado, como o FNE, mas a setores que disputam os significados de esquerda e de progressista na sociedade. Assim, com um tom bem mais político, afinado com setores engajados dos movimentos sociais e de partidos políticos considerados de esquerda, a nota denuncia os retrocessos para o ensino médio e para a educação, centrando também boa parte de seu texto para denunciar a medida provisória.

Analisada como a contrarreforma do ensino médio, seguindo o tom mais político da CNTE, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) repudiou a reforma, inteirando que suas alterações apontam para uma formação educacional cada vez mais aligeirada, heterônoma, comprometida com as exigências do mercado que impõe regras para atender as suas necessidades afastando as possibilidades de formação de cidadãos plenos, críticos e autônomos.

Outras entidades, também se manifestaram em defesa da educação e contra o autoritarismo da proposta. A Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), denuncia que a MP afronta o curso democrático das decisões educacionais, desrespeita a população brasileira e silencia a voz de toda a comunidade educacional do país. Já a Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB), aponta que a medida provisória é semelhante a atos institucionais da última ditadura militar no país, com repressão ao pensamento crítico e uso excessivo da autoridade presidencial. Considera, então, que agora a educação brasileira foi golpeada pela medida autoritária, fazendo retroceder a educação, contribuindo para uma das mais acentuadas divisões sociais já vistas no país.

⁴ São as seguintes as entidades que assinam a nota da CNTE: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); União Nacional dos Estudantes (UNE); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Associação de Arte Educação do Brasil (AAEB); Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG); União Nacional LGBT (UNA LGBT); Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP); Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF); Associação de Professores do Paraná – Sindicato/PR (APP Sindicato); Sindicato dos Professores do Estado da Bahia (APLB Sindicato); União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPES); União da Juventude Secundarista (UJS).

No mesmo campo de aproximação disciplinar, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais defendendo “[...] uma educação completa, humanista, crítica e feita por profissionais qualificados” (ABECS, 2016), a Associação de Linguística Aplicada do Brasil intuindo que “[...] uma reforma sem debate não gera condições para a construção de uma educação básica mais plural, inclusiva e responsiva à vida contemporânea” (ALAB, 2016), a Associação Nacional de História lutando “[...] em defesa de uma educação pública democrática, de qualidade e socialmente referenciada” (ANPUH, 2016) e a Associação Brasileira de Hispanistas acreditando que “[...] o processo antidemocrático da MP instituído pelo modo autoritário e unilateral das decisões deste governo, desconsidera a luta dos atores sociais por uma educação crítica, pela qual o estudante toma consciência do seu lugar no mundo” (ABH, 2016), partilham das mesmas exposições de repúdios feitas pelas entidades anteriores.

Os interesses de todas as instituições, apesar de parecerem unificados são diversos. O que pode parecer unidade, na verdade é fruto do confuso momento da reforma, envolvendo demandas distintas e diferentes perspectivas de reação. O fato de as notas/manifestos afinarem o discurso contra a absurda e autoritária medida provisória é insuficiente para perceber qualquer aproximação mais sistemática entre as entidades. Há, sim, legítimas demandas sendo disputadas à medida que somam esforços por qualquer coisa em torno da garantia da melhoria da educação brasileira.

Reação contra a exclusão de disciplinas no ensino médio

Quase todos os documentos das entidades educacionais citadas nesse trabalho repudiaram a reforma do ensino médio no que tange a exclusão das disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia. Os motivos e interesses são os mais diversos, como a perda do caráter obrigatório das disciplinas no currículo representado o “esvaziamento para uma educação de qualidade”, retomando “[...] antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes” (ANPED, 2016).

A ANFOPE ressalta que “[...] a exclusão das disciplinas compromete a formação que por lei deveria ser integral comprometendo assim o desenvolvimento pleno baseados em princípios éticos e políticos que resultem em sua emancipação” (ANFOPE, 2016).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação FNE concordam que a reforma esvazia e empobrece o currículo ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais como artes, educação física, filosofia e sociologia para a formação dos jovens. A reforma “[...] dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens” (FNE, 2016) quando deveria ser reconhecida como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, mas são vistas como coisas que atrapalham a formação.

De forma geral, as entidades apesar do teor político de engajamento distinto, reclamam o prejuízo à formação como um dos elementos cruciais para a reivindicação das disciplinas ora excluídas.

Vista como um conjunto de medidas arbitrárias, a reforma do ensino médio despertou o repúdio da ABECS, principalmente no que tange a retirada de disciplinas que “[...] representam áreas científicas fundamentais para a formação dos jovens sem nenhum debate com a comunidade escolar e acadêmica”. Desse modo, a entidade mostra a necessidade de prezar pela participação da comunidade no debate, considerando a desobrigação de sociologia como um grande retrocesso na educação brasileira. Para ela, a exclusão “[...] ignora a produção científica e o debate especializado feito há duas décadas no Brasil. Ignora o campo internacional que existe na área de sociologia há mais de meio século” (ABECS, 2016). A veemência da defesa do saber das ciências sociais demonstra a insatisfação pelo não reconhecimento de sua autoridade enquanto entidade educacional de grande valor, ao mesmo tempo em que busca recolocar a reconhecida importância disciplinar da sociologia e da filosofia.

Além da defesa intransigente da especificidade de seus saberes, necessitando de profissionais com a devida formação no campo disciplinar, também afunila a questão para a profissionalidade docente da área. Portanto, a diluição da disciplina em “conteúdos e práticas” deve causar mais desemprego no país para professores já formados em licenciaturas nessas áreas, podendo ocasionar desestímulo para os estudantes licenciandos e, ainda, o “[...] fechamento de cursos de licenciaturas no país” que tenham as disciplinas como foco. A ABECS sinaliza que é algo extremamente grave a redução disciplinar proposta pela reforma (ABECS, 2016).

Com a mesma intensidade da nota da ABECS, o manifesto da ABH reage contra a redução ou corte das disciplinas História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras. O currículo centralizado nas disciplinas de português e matemática aponta para uma visão de educação restritiva, positivista e não inclusiva.

Compartilhando a defesa das demais disciplinas ameaçadas pela MP, a ABH denuncia que contrariar a oferta obrigatória de língua espanhola no ensino básico “[...] é não valorizar nosso país como um espaço cultural latino-americano”. Desse modo, entra na especificidade do ensino de espanhol, mostrando que o ensino da língua espanhola dá a oportunidade de aproximar as fronteiras brasileiras com os países vizinhos, forjando uma concepção de Brasil integrado à língua, à política, à econômica e à história da América Latina (ABH, 2016). Visto deste prisma, é perceptível que o interesse maior da Associação Brasileira de Hispanistas contra a reforma está em manter a língua espanhola como a segunda língua no currículo, garantindo a valorização da disciplina.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES considera a não obrigatoriedade das disciplinas, articulada aos cortes de verbas, como um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: ambas buscam a gradativa eliminação de conteúdo. A flexibilização nada mais é do que a

retirada da oferta das disciplinas do currículo visando a economia de gastos. De acordo com o sindicato, o objetivo da MP 746/2016 é ofertar formação de maneira unilateral e linear, para o mercado de trabalho, aos filhos dos trabalhadores. Assim tira-se dos jovens “[...] o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão, incluindo a corporal e artística, que contribuem para a formação da sensibilidade, da capacidade crítica, da criatividade e do saber apreciar e produzir o belo” (ANDES, 2016).

Percebemos muitas vozes tentando legitimação: a formação precária; a redução do ensino destinado aos trabalhadores; a falta de recursos para o ensino médio; a diminuição/eliminação de disciplinas do currículo; a precarização do trabalho docente; a constituição de um ser humano completo; a construção de uma sociedade mais justa e humana. São demandas legítimas e necessárias para a situação atual. No entanto, suas articulações não são fáceis, pois nem todos os movimentos podem considerar todas ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. É necessário fazer escolhas. E as escolhas são feitas contingencialmente, nas lutas por significação que acontecem, o tempo todo, em todos os momentos/movimentos da constituição das políticas.

Reação contra a admissão por notório saber

Uma das mudanças do ensino médio que mais causou indignação em alguns setores das comunidades estudadas, diz respeito a permissão de contratação de docentes pelo que ficou conhecido na reforma como notório saber. No entanto, nem todas as notas públicas apresentaram críticas a possibilidade de contratação de professores sem a formação específica e pedagógica na área de atuação⁵. No momento, interessa-nos analisar as entidades que se manifestaram sobre o assunto, entendendo sua motivação no quadro geral da crítica a reforma.

A ANFOPE, o CNTE e o ANDES consideram a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência um verdadeiro absurdo. A iniciativa, além de desvalorizar a formação dos profissionais da educação, “[...] gera desqualificação e desprofissionalização dos professores, impactando negativamente a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação, a carreira e os salários do magistério” (ANFOPE, 2016). O CNTE mostra a incorreção da promoção da reforma do ensino médio tendo por base a desregulamentação da profissão docente, caminhando em sentido contrário a dura luta travada na sociedade “[...] para que a profissão de professor fosse regulamentada tendo em vista a garantia da qualidade do ensino” (CNTE, 2016). A medida nada mais é do que uma afronta a toda política de formação educacional desenvolvida nas últimas décadas no Brasil, pois a docência deve ser entendida como “[...] uma profissão que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem formação específica”, incluindo “[...] domínio do conteúdo e formação pedagógica” (ANDES, 2016).

⁵ Das entidades pesquisadas somente a ANPED não fez menção sobre a contratação por ‘notório’ saber em seu manifesto.

A forte reação da ANFOPE é proporcional ao seu campo de atuação, considerando seu fulcro na formação dos profissionais da educação. Mudanças como essas atingem diretamente as perspectivas formativas dos docentes, ameaçando a própria condição da profissão. Por essa razão a ênfase do repúdio está centrada na defesa do ser professor, fixando um perfil necessário, a ser adquirido no processo escolar e na prática docente. A crítica abrange de forma clara a preocupação com a qualidade do ensino médio, mas com destaque para as condições do ser profissional, da essência da docência. Já a reação do CNTE assume a postura sindical pela valorização docente e seus saberes, entendendo o histórico processo de lutas no campo educacional como essencial para o desenvolvimento do trabalhador em educação. O ANDES, por sua vez, como sindicato de docentes, mostra a luta coerente pela formação de professores, já que faz parte de uma certa cultura acadêmica no qual, em tese, cada um tem seu próprio campo de atuação.

Contudo, podemos considerar que o CNTE, o ANDES e a ANFOPE defendem interesses específicos. Dizer isso pode também significar que setores das três entidades poderiam ser beneficiadas pela abertura para o notório saber, não sendo questão crucial de profissionalidade para as entidades, como as notas delas fazem entender, a admissão de profissionais sem a formação específica em determinada área. Pode acontecer, ao contrário, que a dada abertura ao notório saber beneficie alguns grupos que fazem parte do CNTE, do ANDES ou da ANFOPE. Mas o combate à reforma vai exigir transcender algumas demandas particulares. Inferimos com isso que, por motivos diferentes, as entidades não poderiam esquecer de atacar a permissividade da lei. O CNTE e o ANDES pelo posicionamento de luta sindical em defesa da qualidade na educação; a ANFOPE pela especificidade de sua atuação na formação docente disciplinar. Qualquer posicionamento diferente, em suma, ficaria estranho ao processo de lutas contra a reforma do ensino médio.

Muito próximo do discurso dessas entidades estão os posicionamentos da ABRAPEC, da ANPUH e da ALAB.

A ABRAPEC denuncia o notório saber como afronta às lutas históricas travadas pela profissionalização docente e pela institucionalização de sua formação. Ao tentar validar atuação na docência de profissionais sem a formação em cursos de licenciatura, o MEC fere os princípios dialógicos estabelecidos com os segmentos da sociedade civil, calando e inibindo a voz dos docentes, dos estudantes e das comunidades escolares (ABRAPEC, 2016).

Com a ANPUH, a associação de historiadores, a contratação de profissionais com notório saber consiste em eximir a responsabilidade governamental na formação de professores especializados. Sendo assim, adota-se a “[...] solução fácil para cobrir o déficit de professores pelo caminho torto da desqualificação profissional dos licenciados” (ANPUH, 2016). Tal ação preocupa na medida em que abre oportunidades para profissionais de outras áreas de formação ocuparem o lugar dos docentes com formação específica para cada disciplina.

A ALAB, no mesmo sentido, considera a possibilidade de outros profissionais com notório saber assumirem os itinerários formativos um verdadeiro absurdo.

Assim como pessoas que tenham conhecimento na área de direito e ou medicina não podem exercer a medicina nem a advocacia, pessoas sem formação didático-pedagógica também não tem a capacidade de assumir o processo de ensino aprendizagem. Essa ação precariza o trabalho docente e desrespeita o trabalho científico desenvolvido nos cursos superiores de formação de professores, colocando sob ameaça a continuidade de existência desses cursos e dos profissionais que nele atuam. Dessa maneira, “[...] futuramente pode provocar um esvaziamento de graduações voltadas para a formação docente em suas diversas áreas, incluindo as licenciaturas em Letras” (ALAB, 2016).

Assim, podemos considerar que a ABRAPEC, a ANPUH e a ALAB tendem a defender interesses específicos de disciplinas em geral. Estão, de certa forma ligada a uma disciplina ou mais disciplinas, no entanto a perspectiva do conhecimento é generalista, induzindo um olhar epistemológico que ultrapassa a(s) disciplina(s) que orbita(m) em sua área de conhecimento.

Dessa maneira, mesmo tendo caráter científico e acadêmico com propósito de congregar os profissionais de História que atuam no Brasil, no caso da ANPUH, mesmo tendo por finalidade promover, divulgar e socializar a pesquisa em Educação em Ciências, no caso da ABRAPEC, e mesmo tendo como objetivo fomentar estudos e reflexões acadêmicas da área de Linguística Aplicada, no caso da ALAB, todas essas entidades possuem forte característica disciplinar. Em sua maioria, orbitam ao seu redor profissionais, licenciados ou não, que também possuem interesses na História, na Biologia, nas Letras, entre outras disciplinas. A inquietação da ALAB (o esvaziamento de graduações voltadas para formação docente) não é uma demanda específica, já que pode afetar drasticamente a atuação educacional de todas as disciplinas. O epistemológico, por certo, não é diferente do disciplinar, nem está muito longe de seus contínuos campos de atuação.

Reação contra o silenciamento do ensino médio noturno

O silenciamento da oferta de ensino médio noturno na MP 746 foi um tema que não conseguiu muito espaço nas notas públicas das entidades pesquisadas. No entanto, foi um dos itens que recebeu um número significativo de emendas na câmara dos deputados, podendo significar que existem interesses das comunidades que atuam no ensino noturno capaz de mobilizar setores do parlamento em sua defesa. Entretanto, nos documentos das entidades pesquisadas nesse trabalho somente duas fizeram menção ao silenciamento sobre o ensino médio noturno, omitindo a possibilidade de a reforma influenciar, senão inviabilizar a oferta dessa modalidade de ensino no turno da noite.

O FNE, em seu manifesto de repúdio a MP, atentou para o fato de a mesma não mencionar o ensino médio noturno. No texto não há nenhuma palavra sobre como garantir o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens que estudam e trabalham. Os sujeitos que necessitam estudar a noite não terão

atendidas “[...] suas especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar” culminando por “[...] destituir de sentido a escola para milhões de jovens, adultos e idosos” (FNE, 2016).

A APROFFIB percebe a ausência do ensino noturno na reforma a evidência de que esse é um projeto para excluir mais uma vez as classes populares do acesso à educação. Mostra, assim, que “[...] os estudantes das camadas populares e periféricas que trabalham no período diurno e estudam no período noturno serão obrigados a evadir-se da escola, pois não terão tempo disponível para cumprir com a nova carga horária exigida”. Para os que permanecerem na escola será ofertada uma formação mínima de mera alfabetização seguida de formação profissional de baixa qualidade ascendendo assim o velho dualismo na educação brasileira o que mostra “[...] um verdadeiro crime contra os filhos dos trabalhadores que terão poucas oportunidades de ascenderem a uma formação mais ampla e especializada” (APROFFIB, 2016).

APROFFIB argumenta ainda que a medida pode incitar situações bem mais agravantes como a marginalidade, a violência social e a divisão de classes. “Revela-se aqui o caráter elitista e obscurantista desse desgoverno que viola a democracia e segue suprimindo os direitos da população brasileira, principalmente dos mais vulneráveis. (APROFFIB, 2016).

Tanto o FNE quanto a APROFFIB centram seus argumentos na exclusão de parte da população das camadas populares, normalmente em situação de vulnerabilidade, denotando uma reação mais politicamente engajada nas questões sociais. Podemos compreender as reações políticas/engajadas transcendendo ambas as entidades. Afinal, a política nunca estará subsumida em interesses localizados. Consideramos que isso reforça nossa discussão de que não há, absolutamente, uma identificação originária, nem tampouco tal identificação dirigiria todas as possibilidades de reação, em todos os momentos, de forma única. As entidades reagem em articulação com suas demandas e com outras demandas disponíveis, construindo os encontros possíveis a viabilizar seus fins.

De forma ainda inicial, entendemos que a reação (apenas) de duas entidades, entre as tantas manifestações pesquisadas, revela a especificidade do ensino médio noturno, sendo, assim, mais difícil de participar e encontrar assento nas disputas com outras demandas. Quando encontra espaço para emergir vem justamente no quadro geral de crítica ao governo golpista, autoritário e ilegítimo, isto é, dentro da quase unanimidade constituída na sociedade brasileira. E, com mais habilidade, no combate à exclusão de parcela da população que precisa trabalhar e estudar.

Diante disso, algumas considerações são necessárias. Primeiro, mostra que o ensino médio noturno é mesmo um campo peculiar, sendo considerado um grande empecilho para a construção da escola de ensino médio de tempo integral. Mesmo não sendo somente uma questão de tempo, a escola integral necessita de mais tempo do aluno na escola, com disposição para participar de atividades no contra turno e mobilização para construir sua aprendizagem na dinâmica da flexibilidade e interdisciplinaridade. Segundo, não há unanimidade sobre como deve se dar o ensino noturno. Vários setores defendem mesmo que ele seja supletivo, complementar, com

status diferente do diurno. Dizer isso numa sociedade como a nossa não parece muito realista, podendo causar estragos na compreensão do fato, afetando outras demandas do grupo em questão.

Por fim, algumas entidades, basicamente aquelas que apostam em superar a situação atual, entendem que discutir educação tomando por base o fato de alunos precisarem trabalhar e estudar pode distorcer os escopos da educação. Na mesma seara, entendem que, mesmo na sociedade classista-capitalista-liberal, não é defensável o binômio trabalho/estudo para jovens entre quatorze e dezessete anos. Dessa maneira, entidades que, de várias formas e princípios, defendem a construção de um mundo diferente, para além do capital e do trabalho alienado, ficam pouco à vontade para o tema, já que pode pressupor aceitar a formação aligeirada que o mercado tanto reclama.

Mesmo aceitando que tais explicações ainda sejam insuficientes, entendemos necessário arriscar a análise sobre a omissão/diminuição da crítica com relação ao silenciamento da reforma sobre o ensino médio noturno.

Algumas considerações

A proposta de reformulação atual do Ensino Médio brasileiro, iniciada por Medida Provisória, propôs entre as várias mudanças relevantes, a exclusão de disciplinas e a possibilidade de docência com notório saber. Além do mais, silencia em relação ao ensino médio noturno. Tomando como referência as mudanças (e o silêncio) apresentadas discutimos, neste artigo, as diversas reações, dissensos e conflitos das entidades ANPED, ANPUH, ANFOPE, ABRAPEC, ALAB, ABECS, ABH, APROFFIB, ANDES, CNTE e FNE, que, acreditamos, influenciar na definição da reforma política curricular.

Do ponto de vista teórico, tomamos como referência o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe (1998), dando mais ênfase nos contextos de influência e de produção de textos, entendendo que as políticas educacionais são produções sociais que acontecem em diversos contextos num processo de lutas, embates e disputas. Com Lopes (2005), reforçamos a perspectiva de que a política se faz por processo de hibridismo, pela incorporação/trocas de diferentes concepções.

Analisamos, assim, cartas de repúdio, manifestos e notas públicas emitidas pelas entidades antes citadas. Os documentos analisados possibilitaram perceber que as entidades, embora tenham demandas distintas, reveladas por meio de processos articulatórios, dentro dos movimentos das políticas, estabelecem relação de identificação por demandas com intuito de ganhar representação da disputa política, deixando de ser uma particularidade e, assim, conseguir ter seus interesses representados (LOPES, 2011).

Dessa forma, notamos muitas vozes tentando legitimação, disputando/apresentando demandas necessárias para a situação atual. No entanto, suas articulações não são fáceis, pois nem todas podem ser consideradas ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. É necessário fazer escolhas. E as escolhas são

feitas contingencialmente, nas lutas por significação que acontecem, o tempo todo, em todos os momentos/movimentos da constituição das políticas.

Mesmo sem consenso, diversas vozes se unem, tomam assento no debate para rebater a MP e firmar o retrocesso que acarreta a política educacional em disputa. Dessa maneira, “[...] grupos diferentes competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal” (LOPES, 2011, p. 21).

Percebemos que mesmo com as muitas e duras críticas das entidades científicas, sindicais e colegiados universitários, por meio de notas, manifestos e mobilizações, não foram capazes de suprimir propostas consideradas atrasadas para a educação brasileira.

Embora todas as entidades corroborem que a reforma, com forte caráter antidemocrático e imediatista, não seja a melhor maneira de almejar a qualidade da escola pública, a exclusão do princípio de construção coletiva e do protagonismo da sociedade na formulação das políticas é um dos maiores males da reforma em questão. A mais, consideramos que a reação das entidades denuncia não só a maneira como a reforma chega a sociedade, por um instrumento com força de lei, como também os aspectos excludentes e tecnicistas da proposta.

Referências

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. *Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ABH - Associação Brasileira de Hispanistas. *Manifesto de repúdio à medida provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016., 2016. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. *Carta aberta da ABRAPEC sobre a medida provisória 746/2016 que reforma o ensino médio no Brasil*, 2016. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-medida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil. *Nota de repúdio à MP 746*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/pt/destaque/174-nota-de-repudio-a-mp-746>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16*.

Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Manifesto contra a medida provisória n. 746/2016*. Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://gepfape.com.br/2016/10/17/manifesto-contra-a-medida-provisoria-n-7462016/>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acessado em: 31 jul.2017.

ANPUH - Associação Nacional de História. *Nota da associação nacional de história sobre a MPV 746/2016*, 2016. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016>>. Acessado em: 31 jul.2017.

APROFFIB - Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil. *Carta de Repúdio à Medida Provisória 746/16 da reforma do ensino médio*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.abcdaluta.com.br/index.php/internacionais/655-a-filosofia-e-a-medida-746-16-aproffib>>. Acessado em: 31 jul.2017.

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

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

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

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

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Manifesto contra a reforma do ensino médio*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17192-entidades-da-educacao-aprovam-manifesto-contra-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acessado em: 31 jul.2017.

FNE - Fórum Nacional de Educação. *FNE divulga nota contra a MP do ensino médio*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/fne-divulga-nota-contra-a-mp-do-ensino-medio/#.WJisOlMrLIU>>. Acessado em: 31 jul.2017.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, coordenação e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, 2011.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. *Novos Rumos*, p. 30–36. Disponível em: <file:///C:/Users/GPTEFE1/AppData/Local/Temp/2209-7713-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

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

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Currículo e o discurso da qualidade social na educação. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículo e educação básica*, 2. Rio de Janeiro: Rovel, 2012, p. 163-182.

MENDES, Candido (coord.). *Pluralismo culturalismo, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

Recebido em: 31/07/2017.

Aprovado em 08/08/2017.