CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

AS CONCEPÇÕES DE ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE CIVIL E AS INTERFACES NEOLIBERAIS DA LEI Nº 13.415/17: A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM QUESTÃO

THE CONCEPTIONS OF STATE, PUBLIC POLICY AND CIVIL SOCIETY AND NEOLIBERAL INTERFACES OF LAW 13.415 / 17: THE IDENTITY OF HIGH SCHOOL IN BRAZIL IN QUESTION

LAS CONCEPCIONES DE ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA Y SOCIEDAD CIVIL E INTERFACES NEOLIBERALES DE LEY N 13.415/17: LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN BRASIL EN PREGUNTA

Alice Raquel Maia Negrão [1]
Fabiane Lopes de Oliveira [2]

RESUMO
O artigo analisa a relação entre Estado, políticas públicas e sociedade civil na configuração política que sanciona a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, precedida pela MP nº 746/2016 no governo Temer no contexto pós-golpe (2016), com o objetivo de identificar as concepções e interfaces neoliberais presentes nesta legislação, bem como seus desdobramentos no que se refere ao Ensino Médio enquanto última etapa da educação básica. Metodologicamente, utiliza uma abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados foram subsidiados pela análise de conteúdo. Constata-se conceitualmente um Estado de poder soberano e subserviente ao Mercado, sucumbido à subordinação dos

[1] Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Educação Básica-PPEB/NEB/UFPA; participante do Grupo EM Pesquisa/Observatório do ensino médio como aluna externa em mobilidade acadêmica na UFPR pelo Programa de Intercâmbio Discente PROCAD/AMAZÔNIA/UFPA. Servidora Pública da rede de ensino municipal e Especialista em educação pela Secretaria do Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA).

[2] Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná -PUCUFPR pela Linha de Teoria e Prática. Mestre em educação pela PUCUFPR (2009), Linha de História e Política da educação. Especialista em Psicopedagogia (PUCUFPR (2001) e em Linguística aplicada à produção de texto (UNIRON,2005) e Aprendizagem Cooperativa e tecnologias educacionais (PUC BRASÍLIA, 2006). Graduada em Pedagogia pela PUCUFPR (1999), Professora na PUCUFPR nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Membro do Grupo EM Pesquisa -Observatório do ensino médio UFPR.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

interesses econômicos sobre os sociais, materializados nas políticas públicas como ações políticas desarticuladas da construção social. Tais características resultam da concorrência desmedida, da meritocracia e da precarização da coisa pública, que passa a incidir sobre a sociedade civil, identificada como um conjunto das organizações em oposição às estruturas apoiadas pela força de um Estado. Observa-se tal questão na proposta aprovada do Ensino Médio conceitualmente empobrecido, mínimo, diluído e pragmático, pois este se baliza na fragmentação do conhecimento, subjugado à fragmentação de sua identidade, traduzida como atividade-meio, a partir de uma perspectiva de visão empresarial do Mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Estado. Políticas Públicas. Sociedade Civil. Educação. Ensino Médio.

ABSTRACT

The article analyzes the relationship between State, public policies and civil society in the political configuration that sanctions Law No. 13,415 of February 16, 2017, preceded by MP No. 746/2016 in the Temer government in the post-coup context (2016), with The objective is to identify the neoliberal conceptions and interfaces present in this legislation and their consequences for high school as the last stage of basic education. Methodologically, it uses a qualitative approach, as well as bibliographic and documentary research, whose data were supported by content analysis. Conceptually, a state of sovereign power and subservient to the market is found, succumbed to the subordination of economic interests over social interests materialized in public policies as a disarticulated political action of social construction, with characteristics of competition, meritocracy and public precariousness. focus on civil society identified as a group of organizations as opposed to the structures supported by the force of a state in the conceptually impoverished, minimal, diluted and pragmatic high school proposal, because it is based on the fragmentation of knowledge, subjugated the fragmentation of its identity, translated as a medium activity, from a business perspective of the market.

KEYWORDS: State. Public policy. Civil society. Education. High school.

RESUMEN

El artículo analiza la relación entre el Estado, las políticas públicas y la sociedad civil en la configuración política que sanciona la Ley N ° 13.415 de 16 de febrero de 2017, precedida por el MP N ° 746/2016 en el gobierno de Temer en el contexto posterior al golpe (2016), con El objetivo es identificar las concepciones e interfaces neoliberales presentes en esta legislación y sus consecuencias para la escuela secundaria como la última etapa de la educación básica. Metodológicamente, utiliza un enfoque cualitativo, así como investigación bibliográfica y documental, cuyos datos fueron respaldados por el análisis de contenido. Conceptualmente, se encuentra un estado de poder soberano y subordinado al mercado, sucumbido a la subordinación de los intereses económicos sobre los intereses sociales materializados en las políticas públicas como una acción política desarticulada de construcción social, con características de competencia, meritocracia y precariedad pública. centrarse en la sociedad civil identificada como un grupo de organizaciones en lugar de las estructuras apoyadas por la fuerza de un estado en la propuesta de escuela secundaria conceptualmente empobrecida, mínima, diluida y pragmática, porque se basa en la fragmentación del conocimiento, subyuga la fragmentación de su identidad, traducida como actividad media, desde una perspectiva comercial del mercado.

PALABRAS CLAVE: Estado. Políticas públicas. Sociedad civil. Educación. Escuela secundaria.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos de reformas, mudanças jurídicas, educacionais e de progressivas destituições de direitos sociais no Brasil, retoma-se a discussão sobre as concepções e relações entre Estado, políticas públicas e sociedade civil, a fim de identificar as interfaces da globalização e do neoliberalismo na influência e interferência das organizações internacionais na educação nacional, em particular da última etapa da educação básica. Tal tema de mostra cadente no âmbito educacional nas últimas décadas, cujo debate vem sendo provocado pela participação de grupos e movimentos sociais na luta pela garantia de direitos à gratuidade, obrigatoriedade e qualidade da educação, sem privilégios ou dualismos na oferta, estrutura e organização do Ensino Médio, não devendo haver distinção entre classes sociais.

O processo de construção e aprovação da Lei nº 13.415/2017, deu-se após um momento de golpe jurídico-parlamentar (FREIRE, *et al*, 2016), que retira da presidência do Brasil Dilma Rousseff, democraticamente eleita, redirecionando seu vice, Michel Temer, ao cargo. Segundo Jinkings (2016), o objetivo da ação do *impeachment* da presidenta está alinhado ao rentismo internacional e à garantia das ações advindas do neoliberalismo, materializados no mercado, na concentração de renda e na perda de direitos. O golpe de 2016 está relacionado ao contexto de disputas políticas e econômicas, que, segundo Frigotto (2017), dá-se a partir de campos internacionais de organismos e conglomerados empresariais, que vêm disputando a hegemonia no projeto de formação da sociedade para o capital e o lucro – contrários, portanto, aos processos de luta, construídos ao longo da história das políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento, como o Brasil.

A proposta da Reforma do Ensino Médio no Brasil foi aprovada no ano de 2017. O **"**Novo Ensino Médio" é normatizado pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, estabelecendo uma mudança na estrutura do ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022). Ainda define uma nova organização curricular, dita "mais flexível", que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo em seu bojo a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, o que foi denominado Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Segundo o MEC (2108), a mudança tem como objetivos "garantir a oferta de educação de qualidade" a todos os jovens brasileiros e de "aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade".

Ainda segundo o Mec (2018), os Itinerários Formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, que os estudantes "poderão realizar escolhas". Os Itinerários Formativos propõe que os estudantes possam "escolher" seus conhecimentos em uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e obterem uma Formação Técnica e Profissional (FTP). Ainda o MEC (2018) preconiza que os estudantes poderão obter conhecimentos de duas ou mais áreas, somando-se a FTP em que "[...]as redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar)".

A LDB inclui, no Ensino Médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2°). Já o ensino de Língua Portuguesa e Matemática e Inglês será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (LDB, Art. 35-A, §3°), independente da(s) área(s) de aprofundamento que o estudante escolher em seu Itinerário Formativo.

As discussões aqui presentes são o resultado dos entrecruzamentos dos estudos bibliográficos de autores como Souza (2015), Bobbio (1979), Muller & Surel (2002), Montaño (2011), Nogueira (2011) e Wanderley & Raichelis (2009) acerca da Legislação Educacional vigente, que foi de grande valia para favorecer um debate sobre as noções e concepções de Estado, políticas públicas e sociedade civil, que estabelecem pontos de análise e conexões com o tema da reforma do Ensino Médio. Discussão essa que advém do aprofundamento dos estudos na área das Humanidades e Ciências Sociais, com recorte no campo educacional.

As referidas revisões e discussões bibliográfica que fundamentam este artigo, se articulam a partir das leituras de Muller e Surel (2002) que permitiram a constituição teórica a respeito da concepção de políticas públicas; de Souza (2015), Bobbio (1979) e Montaño (2011) que proporcionaram a constituição do marco teórico-conceitual a respeito do Estado, suas concepções/transformações nos períodos históricos, como também sobre a Sociedade Civil; de Nogueira (2011), Wanderley e Raichelis (2009), Acesard (2010) e Gonh (2008) os quais possibilitaram o debate teórico sobre a implicação da globalização nos territórios, por meio dos impactos da globalização hegemônica e contra hegemônica, da organização da sociedade civil nas novas relações que mantém com o Estado em questões político-sociais.

Soma-se à revisão bibliográfica, a Legislação Educacional, a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/06 atualizada pela Lei nº 1.415/2017, e às contribuições das

análises de autores como Beisiegel (2006), Cury (2006), Vieira (2007), Libâneo (2012), Ferreti e Silva (2017), dentre outros.

Metodologicamente, utiliza uma abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados foram subsidiados pela análise de conteúdo. O estudo realiza análise em textos legais, para tratar da identificação da oferta, estrutura e organização do Ensino Médio no Brasil. Para tanto, utiliza a pesquisa documental, considerando a Constituição Federal (Art. 205 e 206), LDB nº 9.394/06 atualizada pela Lei nº 1.415/2017, especialmente na seção que trata sobre o Ensino Médio. Para Rodrigues e França (2010, p. 55), esse tipo de pesquisa possibilita o trato analítico de acordo com os objetivos do estudo. Já as informações necessárias à análise, para alcançar os objetivos propostos, estão em fontes documentais, que podem ser encontradas ou tratadas, por exemplo, nos documentos oficiais do referido MEC.

A fim de atender ao objetivo, o estudo apresenta trata dos resultados e discussões, em que, inicialmente, apresenta as concepções de política, políticas públicas e sua relação com o Ensino Médio no Brasil, a partir do ano de 2017 e, em seguida, as bases conceituais do Estado e sociedade civil em relação às perspectivas da atualização e das modificações quanto à identidade do Ensino Médio, propostos na Lei nº 13.415/2017. Finalmente, aponta as conclusões correlacionadas às temáticas, buscando proporcionar reflexões àqueles que se engajam nas Políticas Educacionais, referentes ao Ensino Médio.

2. As concepções de política e políticas públicas e sua relação com o Ensino Médio no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017

Segundo Muller e Surel (2002), o caráter polissêmico do termo política, envolve a apresentação de três acepções, como: 1. esfera política com distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, cuja fronteira pode variar segundo lugares e épocas; 2. Atividade política – que designa a atividade política em geral (a. competição pela obtenção de cargo político; b. o debate partidário; c. as diversas formas de mobilização); e 3. ação política – que designa o processo pelo qual são elaborados e implementados os programas de ação pública como dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. A partir destas acepções, os autores conceituam a política pública como

> [...] um conjunto de medidas concretas - substância "visível", constituída por recursos: financeiros [ministérios], intelectuais [competência dos atores em mobilizar], reguladores [elaborar uma

> nova regulamentação como recurso novo para os tomadores de decisões], materiais [produtos reguladores normativos, financeiros e físicos] (MULLER & SUREL, 2002, p. 13).

O conceito de política são tratados em determinados formatos, de acordo com os autores, como aqui seguem, sendo"[...] uma categoria analítica" e "[...] o produto, tanto do trabalho de construção do objeto pelo pesquisador quanto pela ação dos atores políticos (JONES, 1970) e a identificação da política enquanto uma *ação política* - [...] "que designa o processo pelo qual são elaborados e implementados os programas de ação pública como dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos e implícitos (MULLER e SUREL, 2002)"; O conceito da política pública como "[...] uma construção social e ao mesmo tempo um construto de pesquisa (MULLER e SUREL, 2002, p.10-11)". Tais visões são importantes para delimitar a temática, ora vislumbrada e discutida.

Quanto ao desafio da pesquisa em política pública, a importância da "[...] constituição de um quadro de análise sistêmica da ação pública que ultrapasse a abordagem sequencial (MULLER e SUREL, 2002, p.10-11)". Essa questão é de grande relevância e de observação importante para importar a visão das escolhas de categorias de análise.

Em relação a análise de políticas públicas, cabe ao pesquisador "[...] estudar as decisões tomadas, os fatores que influenciaram o processo de tomada das decisões e as características desse processo com uma análise crítica (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1989, p.108)". Depreende-se, aqui, que a definição de avaliação nesse âmbito

> [...] consiste na análise crítica da política da política com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais o processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes. (LIMA JÚNIOR, et al, 1979 apud FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1989, p. 108)

Ainda é importante a compreensão de que a avaliação implica na

> [...] atribuição de valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas e para tanto é necessário estabelecer critérios de avaliação, mesmo sabendo que a

> avaliação sempre terá um caráter complexo e controverso (BARRY, 1975, p. 340)

Destaca-se a importância em se realizar a avaliação política da política**,** a avaliação de atribuição de valor, um julgamento de valor sobre a política, ou seja, identificar as razões que a tornam preferencial a qualquer outra, bem como sua análise que distingue a base não só para a avaliação sistemática da política sequencial, como também, pertinente ao uso (político) da avaliação de atribuição de valor (Figueiredo e Figueiredo, 1989).

Dentre as abordagens metodológicas da avaliação das políticas públicas, destaco o ciclo de políticas (Ball, 1994) que se constitui da *demanda social* que vai se configurar na *agenda*, a *formulação do texto*, a *implementação* e a *avaliação,* de um determinado contexto social. No entanto, é importante a percepção do ciclo de políticas para além da abordagem sequencial, que, embora identificada em etapa distintas, para a análise das políticas educacionais não são necessariamente separadas, pois deve-se levar em consideração que o referido ciclo de Ball é em si um processo confuso, caótico, em que a política é criada para um contexto geral e não específico. Portanto, sua implementação se dará em contextos variados, e será especificamente na prática (contexto) que surgirão as relações/categorias de análise, que possibilitarão identificar discursos, valores, conceitos e, até mesmo, identificar o contexto de influência sobre o da produção do texto da política.

Antes de tratar diretamente das políticas públicas no campo da educação, é importante salientar que os três elementos que compõem uma política pública vão definir que ações públicas respondam às demandas sociais sob forma administrativa, por meio de programas e determinações legais justificáveis aos interesses e prerrogativas propositivos pelo Estado à sociedade, em seus vários âmbitos. Portanto, Muller e Surel (2002) ressaltam que toda política pública se constitui pelo estabelecimento de um quadro normativo de ação que combina elementos de força pública e os elementos de competência jurídica e legal, que tende a constituir-se como uma ordem local, por meio de etapas de formalidades jurídicas que a validem.

Assim, a 1ª etapa surge, enquanto "gênese" na colocação da agenda de discussões sobre a ação pública proposta. Na 2ª etapa, se darão as propositivas e produção das soluções ou alternativas para o problema em questão. Com a 3ª etapa, se dará a decisão e aprovação da referida ação. Já na 4ª etapa, é possível observar a implementação e a execução da ação. Na 5ª etapa será a avaliação, com as interrogações e reflexões sobre o impacto do programa na esfera social e ao público que se destina. E, por fim, se dará a 6ª etapa, de conclusão do programa proposto. Nessa formulação nota-

se que as políticas públicas vêm expressando uma teia de interesses, que congregam desde a capacidade técnica de elaborar e implementar um dado programa, as contendas orçamentárias, e as combinações e recombinações de interesses em cada etapa do ciclo.

O ciclo de políticas (Ball, 1994) constitui-se em uma *percepção mais integrada* sobre os elementos da demanda e da inserção da demanda social na agenda política, da formulação do texto da política que implica objetivos explícitos, mas também implícitos, em compreender *a implementação como um processo interativo* em que a análise se dá por três dimensões, sendo: o *contexto da influência* (aquele em que uma política é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse), *contexto da produção do texto* (o discurso dominante sobre a política é representado por meio do texto político que pode assumir diversas formas, como textos legais, comentários, pronunciamentos sobre a política) e o *contexto da prática* (em que a política é colocada em ação e está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências" (MINARDES, 2016).

A imagem e a percepção do cidadão comum sobre um determinado projeto e, mesmo sobre um determinado governo são, dessa forma, resultado desse complexo processo, mas que tem na mídia – fortemente conservadora – um ator fundamental em razão de sua capacidade de intermediar relações sociais aproveitando-se da zona cinzenta que orbita entre interesses privados, que representa, e a "esfera pública", que intenta representar à sua maneira. No chamado "ciclo das políticas públicas" – agenda, formulação, implementação e avaliação, cada etapa permite intervenções distintas dos grupos que se sentem, real ou imaginariamente, atingidos. Isso implica a adoção de "vetos", que se dão de formas distintas, dependendo da correlação de forças e dos recursos de poder dos atores em disputa.

Conceitualmente, as políticas públicas constituem elementos de um processo mais global, que correspondem a uma combinação de regulação política e legitimação na sociedade. Contudo, não pode reduzir-se a um conjunto de estratégias organizacionais. É preciso compreender que as políticas públicas são um elemento de participação política (COBB, EDER,1983) que completa as dinâmicas dos atores e processos de interações, formação e evolução.

Em 2010 já se previa o conjunto de ações de impacto a mudanças na educação, principalmente que estivessem correspondentes às perspectivas da geração atual; afirmava a secretária de educação básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda que *"há*

políticas públicas que precisam impactar a geração atual"[3]. Assim, considerando a LDB nº 9394/96, o PNE, a DCNEM a partir de 2012, surgiam as políticas públicas com objetivos sobre um Ensino Médio com formação mais sólida, como:

> 1.Implantação do programa Ensino Médio Inovador e renovação dos currículos escolares organizados a partir de quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura e a carga horária ampliada das atuais 2.400 horas nos três anos do ensino médio para, no mínimo, 3 mil horas, com aumento gradual de 200 horas por ano. 2. Em termos de financiamento, o Ministério da Educação estendeu ao ensino médio todo o apoio que, até 2005, era voltado somente para o ensino fundamental, também repasses da merenda, transporte escolar e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) a toda a educação básica e os programas do livro didático e da biblioteca na escola; 3. Implantação do programa Brasil Profissionalizado, que visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. 4. Implantação do E**nsino técnico** por meio do programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e - TEC Brasil), de educação a distância, foi criado para expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente na periferia das áreas metropolitanas.
> 5. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 6. Instituição de quase todos os antigos centros federais de educação tecnológica (Cefet's) e escolas agrotécnicas em institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com projeto político-pedagógico inovador. 7. Reserva de 20% das vagas a cursos pelos institutos superiores de licenciatura em matemática, física, química e biologia, para ajudar a suprir a demanda por professores dessas disciplinas. 8. Repactuação das escolas federais de educação profissional com a educação básica, quanto à oferta qualificada de ensino médio, à formação de professores para essa etapa de ensino. (BRASIL, MEC, 2010).

Tais políticas públicas para o Ensino Médio advém de um direcionamento de organização do Ensino Médio no Brasil, a partir da perspectiva social sobre a gratuidade, expansão e qualidade de ensino, que com a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 passa a ganhar uma identidade própria, como etapa final da Educação Básica. Enfatiza-se que com as DCNEM são sintetizadas como as principais conquistas democráticas do movimento social organizado, bem como também com o Programa Brasil Profissionalizado, que trouxe um fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica, modernização e expansão das redes públicas de Ensino Médio Integrado à educação profissional e Educação de Jovens e Adultos. Esta questão

[3] Políticas públicas pretendem transformar o Ensino Médio. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15657-. 09 de julho de 2010, 18h2. Última atualização em 14 de julho de 2010, 14h55.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

pode ser corroborada, de acordo com o MEC, onde diz que no Brasil "[...] entre 2011-2012 houve seis Modalidades de Ensino Médio: 1. Ensino Médio, 2. Ensino Médio Regular,3. Ensino Médio Normal/Magistério, 4. Ensino Médio Integrado, 5. Ensino Médio EJA, 6. Ensino Médio Integrado EJA" (BRASIL, MEC, 2010).

No entanto, após dez anos da LDB nº 9694/96, por meio da MP (Medida Provisória) nº 746/2016 e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 sancionada no governo Temer, se impõe nova reorganização do Ensino Médio no país, alterando e anulando alguns dos avanços e garantias já obtidas com as políticas públicas estabelecidas desde 2011, redefinindo novos interesses e direcionamentos do Estado.

Desta forma, se identifica a influência e interferência mais direta da presença de organismos internacionais na educação e da ampliação de processos de privatização do ensino. No âmbito educacional brasileiro, políticas públicas para o Ensino Médio, como o PNE (2014-2020) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018), passam a integrar as agendas de discussão e aprovação no MEC e Congresso Nacional.

Brandão (2005) ressalta que, de acordo com Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 que define as DCNEM (2012), Capítulo II, Referencial legal e conceitual, Art. 3º "O Ensino Médio era conceituado como um *direito social de cada pessoa*, e *dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos*".

Contudo, após as alterações da Lei nº 13.415/2017, as DCNEM (2018), Capítulo II, Referencial legal e conceitual, Art. 3º O Ensino Médio deixa de ser um direito social de cada pessoa e para a ser "um *direito de todos"* e dever do *Estado e da família a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Com as alterações sancionada no ano de 2017, a concepção de Ensino Médio, do Estado e da sociedade ficam fragilizadas. A concepção de Estado reconfigura-se para atender as determinações da Lei nº 13.415/17 mediante alterações da oferta, estrutura e organização do ensino, na medida em que,

> 1.A Carga horária deve ser dividida a partir das quatro (4) grades áreas de conhecimento e estende a formação técnica, que são chamadas de "itinerários formativos": Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Formação Técnica e Profissional; 2. 60% da carga horária deverá ser ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, seguindo o que for determinado pela Base Nacional, destaca-se o ensino à distância 30% para o regular e 80% para EJA; 3. No

> conteúdo optativo, o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco (5) áreas mencionadas anteriormente; 4. Língua Portuguesa, Matemática como obrigatórias e a Língua Inglesa passará a ser a disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental e caso haja a oferta de uma língua estrangeira o espanhol, será a segunda língua, preferencialmente, mas não é obrigatório, e as demais disciplinas como Sociologia, Filosofia, artes e educação física como "estudos e práticas" (BRASIL, MEC, LEI nº 13.415/17).

No entanto, ações políticas de um Estado que, com tais medidas, não possibilitam garantias de recursos adequados e suficientes, uma vez que as escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos as cinco áreas do formação, contidas nos Itinerários Formativos, mas devem oferecer ao menos um deles, de certa forma 'flexíveis' em relação a escolha para o aluno. No entanto, na prática, uma escola da rede pública precisará ter boas condições quanto infraestrutura, recursos humanos, financeiros entre outros, para poder oferecer os Itinerários Formativos, o que pode limitar o potencial de escolha pelo estudante.

No texto final da Lei (nº 13.415/17), os senadores incluíram uma meta intermediária: no prazo máximo de 5 anos, todas as escolas de Ensino Médio do Brasil deverão ter carga horária anual de pelo menos mil horas. O MEC não aponta como será cumprida a carga horária, mas instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para apoiar a criação de 257,4 mil novas vagas no Ensino Médio Integral, embora não haja estrutura para tal.

Inicialmente, era previsto uma ajuda de 4 anos, mas, os senadores sugerem que ele se estenda para dez anos. Ressalta-se que, atualmente, só 5,6% das matrículas do Ensino Médio são em tempo integral no Brasil e isto elevaria a mensalidade nas escolas particulares que adotassem o turno integral.

Em relação às políticas públicas, após a reforma, é importante salientar que de acordo com Muller e Surel (2002, p.10) "a ação pública designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública como dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos". Os autores referem-se à ação pública como centro da gravidade da esfera política, haja vista que a implementação das políticas públicas perpassa "interrogar-se sobre o funcionamento da democracia que coloca o problema da reintegração do cidadão na 'rede de decisão' em relação ação dos governantes no Estado" (MULLER E SUREL, 2002, p.11-12).

Ressalta-se que, com as mudanças na legislação educacional, novos interesses perpassarão a formalização das políticas públicas que irão responder às novas demandas que foram apresentada às agendas de discussão do Congresso Nacional, em definição das novas diretrizes que redimensionarão a identidade do Ensino Médio no Brasil. Nesta, as noções e concepções de Estado serão determinantes sobre os novos

direcionamentos e determinações jurídicas, que estabelecerão ou não o aumento da dualidade deste segmento de ensino no Brasil.

3. As bases conceituais do Estado e sociedade civil em relação as perspectivas da atualização das modificações quanto a identidade do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017

O Ensino Médio é o resultado, de acordo com os estudos de autores de Melo e Duarte (2011)[4], do que vem sendo historicamente objeto de conflito no campo educacional. Tal tendência adquiriu diferentes proporções em diversificado contexto, que invariavelmente se expressavam sob distintas matizes, traços da dicotomia estrutural da sociedade cindida em classes e atravessada por sucessivos estágios de desenvolvimento, resultando nos últimos anos, a consolidação e hegemonia do modo de produção capitalista.

Segundo estes autores, essa dicotomia também se expressa em aspectos estruturais do sistema de ensino, notoriamente conhecidos, dentre os quais pode ser destacada a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante que, a rigor, guardam uma estreita relação de interdependência. Ressaltam ainda que as políticas públicas para esses tipos de ensino "[...] só podem ser compreendidas em sua profundidade e extensão quando analisadas em conjunto e em articulação com a totalidade das recentes políticas para a educação básica e superior no país" (MELO e DUARTE, 2001, p.232).

Na ótica de Marciel e Shiguhov (2006), quanto a história da organização da educação brasileira, as reformas, em sua maioria, estas vieram precedidas de fortes inclinações impositivas e tendenciosas, voltadas às minorias elitistas, em que a preservação do *status quo* de uma minoria privilegiada sempre prevaleceu.

Contudo, nos últimos três anos (2016-2018) por meio da reforma do Estado sobre a última etapa da educação básica, é possível observar o reforçamento dessa tendência.

Porém, para analisar essa conjuntura a partir dos interesses do Estado, seus reflexões sobre a educação nacional e as consequências na expansão e qualidade do ensino no Brasil, são bem vidas as contribuições de autores como Souza (2015), Bobbio(1979) e Montaño (2011) que proporcionam a constituição do marco teórico-

[4]SAVANA DINIZ GOMES MELO-Doutora em Educação e professora do Departamento de Administração Escolar, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ADRIANA DUARTE - Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG.

conceitual a respeito da noção e concepção de Estado, e de suas transformações nos períodos históricos, bem como a constituição das classes sociais no processo de produção de valores.

O papel político do Estado na sociedade e suas implicações dentro da nova ordem mundial, como uma classe privilegiada e com agenda globalista conspiradora, traz a imposição de um governo mundial autoritário em substituição aos Estados-nação soberanos, o que vem interferindo em diferentes âmbitos, inclusive na relação entre o público e o privado presente no liames da conjuntura política econômica e social do nosso país. Esta questão é percebida por meio da intervenção dos organismos internacionais na formulação e financiamento das políticas e nos planos educacionais: nacional, estadual e municipal da América Latina e do Brasil.

Nestes tempos em que se presencia, com pesar e indignação, a contínua perda de direitos sociais, sobretudo por meio da sobreposição do capitalismo e do sistema neoliberal, é perceptível a interferência deste mecanismos predominantemente nas questões políticas, econômicas e sociais. O Estado capitalista modificou-se (mais uma vez) e, na verdade, vem reformulando-se ao longo da história, desde o modo de produção e acumulação do capital. Marx (1970), ressalta que os homens realizam sua história, porém, não nas condições por eles escolhidas e descreve o Estado como uma violência concentrada e organizada da sociedade.

O Estado, no contexto da crise do capital, diante do declínio de alguns avanços sociais, reforça a tese da centralidade estatal em torno da mundialização do capital de mercado. Nesse sentido, o Estado vem acompanhando e legitimando os longos períodos do desenvolvimento do capitalismo de expansão e estagnação, bem como sua reconfiguração que vem se modificando, reestruturando e se reinventando na história e vem cumprindo um papel impositivo na reprodução social do trabalho e do capital, expressando apoio à prevalência do capital neoliberal.

O processo de globalização nos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, e em países emergentes, como o Brasil e ainda em países subemergentes, como a Guatemala, pesam sobremaneira na discussão sobre cidades, territórios e identidades, no campo das ciências sociais e suas humanidades, assim como no campo das políticas públicas, movimentos sociais e territórios.

O ponto de partida desse entendimento é que o fenômeno da globalização, emergido do fim da Guerra Fria, da queda do socialismo autoritário e da revolução da tecnologia da informação, conduziu o mundo a uma situação de poder sem igual na história da humanidade, em que os países ricos vêm desempenhando, desde então, de forma central e com "mãos-de-ferro", o papel de condutor unipolar do processo de acumulação de capital pelo Estado, com a ideologia e o resgate da Lei do livre-mercado.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Segundo Walter Benn Michels (1987), o principal objetivo para o neoliberalismo é a maximização dos lucros dos empresários privados (lucros econômicos). A este critério, estão submetidas as necessidades sociais, em que a satisfação das necessidades sociais não conta, e sim, o lucro sobre a diversidade por afetar diretamente a formação subjetiva dos sujeitos e influenciar diretamente na construção das políticas públicas dentro do âmbito dos territórios, territorialidades das cidades e do campo.

Tal questão sustenta a ideia de que a diversidade serve ao neoliberalismo e não a seus inimigos, pois o objetivo do neoliberalismo é um mundo em que os ricos podem olhar os pobres e dizer-lhes (com razão) que ninguém é vítima da discriminação, de lhes afirmar (com razão) que suas identidades são respeitadas. Não se trata, com isso, de torná-los menos pobres, mas de lhes fazer sentir que sua pobreza não é injusta, por meio das ações de um Estado soberano.

Quando Bobbio trata de Estado, poder e governo, identifica "o Estado como um poder soberano" (BOBBIO,1987, p.54-55), que veio se instituído no decorrer na história pelos sistemas políticos. Essas questões tornaram-se conhecidas pelas reconstruções de escritores, como: Hobbes que identifica o Estado absoluto; Locke, que traz a monarquia parlamentar; Montesquieu, que aponta o Estado limitado; Rousseau, que fala sobre a democracia; Hegel, que anuncias a monarquia constitucional.

Com a Utopia More [1516] que trata da República, assim como, com o Leviatã de Hobbes [1651] que pretendeu dar uma justificativa racional e postulação universal da existência do estado, indicando razões pelas quais seus comandos devem ser obedecidos até com o Príncipe, de Maquiavel [1513] em quem consiste a propriedade específica da atividade política e como se distingue ela enquanto tal da moral. Estas exemplificações permeiam o estado a que a sociedade atual se encontro, sem com isso ter sido permitida a mudança destes desígnios, ora já anunciados.

Bobbio (1987) enfatiza ainda que, ao estudo da história, seguiu o estudo das leis, que regulamentam as relações entre governantes e governados, bem como o conjunto das normas que constituem o direito público enquanto categoria doutrinária. O mesmo autor ressalta que mais do que o desenvolvimento histórico do Estado, é o estudo do estado em si mesmo como um complexo sistema considerado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas que merece importância e relevância. Daí surgem as polarizações entre os pensamentos advindos do funcionalismo e marxismo – em perspectiva de permanência e resistência sobre qual papel o Estado vem, de fato, assumindo em relação à garantia dos direitos da sociedade na arte de, bem e para quem, governar.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Chama atenção também para o fato de que a história das instituições políticas se emancipou da história das doutrinas políticas, ampliando o estudo para além das formas jurídicas, passando a reconstruir o processo de formação do estado moderno e contemporâneo a partir das relações de poder.

Segundo Souza (2015) o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no meio da sociedade. Ao citar Gramsci, Bobbio (1987) ressalta:

> [...] o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é condicionado por essa e, portanto, a essa subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente (SOUZA in GRAMSCI in BOBBIO, 1987, p.23).

O Estado tem relação com a sociedade e vice-versa. Gramsci (2000) avança nas discussões ao afirmar que o Estado é um aparelho e um instrumento ideológico, que não representa interesses universais, mas particulares. Nele, a noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, em que a sociedade civil aparece como constitutiva das relações com uma possível tomada do poder.

Stuart Hall (1997) quando escreve sobre o nascimento e morte do sujeito moderno, diz que o que predominavam entre o humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII era a ideia do nascimento do indivíduo soberano e essa perspectiva foi o motor que colocou todo o sistema social da "modernidade" em movimento.

Antes, se acreditava que esses eram divinamente estabelecidos e que não estavam sujeitos a mudanças fundamentais. Esta figura (ou dispositivo conceitual) — o "indivíduo soberano" — está inscrita em cada um dos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele era o "sujeito" da modernidade em dois sentidos: a origem ou "sujeito" da razão, do conhecimento e da prática; e aquele que sofria as consequências dessas práticas — aquele que estava "sujeitado" a elas.

E nessas delineações, o Estado vem se afirmando muito mais próximo das perspectivas de garantias de firmar o livre mercado do que por garantias dos direitos sociais em seus territórios e suas territorialidades, seja na cidade ou no campo.

Segundo Montaño (2011) para compreender, seja o Estado, bem como a sociedade civil, é preciso partir de determinado posicionamento social, teórico e político. Para tanto, apresenta três a abordagens: a primeira refere-se ao contratualismo,

representado com Hobbes, Lock e Rousseau tratado a partir da análise de Hegel; a segunda abordagem diz respeito à tradição marxista, a partir das análises de Marx, Lênin e Gramsci; e a terceira abordagem enfatiza o pensamento liberal, abordado para além do liberal de Locke, pelas obras de Tocqueville, Keynes e Hayes, além de outros autores que trazem contribuições distintas das anteriores, como Weber e, finalmente, o contemporâneo Habermas (p. 21-22).

Compreende-se que tais definições presentes nas leituras de Montaño (2011) apontam para o Estado como espaço onde o ator político por excelência atua e onde o mesmo exerce sua coerção, em busca de consenso, em que "[...] o ator político gera e desenvolve o poder político [...] aí se criam as leis que regulam a ordem 'social' que nesta relação teórica se apresentam na constituição das políticas públicas" (MONTAÑO, 2011, p.21).

Nesta visão, a sociedade é o espaço onde o povo desenvolve as atividades econômicas e que, por meio de um pacto ou contrato social estabelecido entre os homens, sobre a autoridade e normas de convivência social, passam a se submeter, renunciando à sua liberdade individual e natural, podendo romper diante o conflito ou a predominância dos interesses sociais.

Na história brasileira, o Estado, na maioria das análises, sempre se estabeleceu uma relação de conflito sobre a questão da organização do ensino no país. Segundo Romanelli (2001) essa questão perpassa pela organização do ensino no período da "[...]a. colonização; b. império; c. república; d. Era Vargas nos Anos 30 com a Escola Nova e posteriormente com a Ditadura; e. o período de democratização e nos f. pós Constituição 1988".

Com um recorte dos anos 40 até hoje, convém salientar que, com fim da Era Vargas e o período de democratização no Brasil, em 1946, o contrato social estabelecido entre estado e sociedade civil se dá com Constituição Federal. Desta forma, será por meio dela as mudanças, dentro deste contexto, das perspectivas de expansão do Ensino Médio no País.

Historicamente, para entrar em algum nível de ensino, era necessário provar que havia competência para tal. Nesta ordem, o exame de admissão surge. Como o meio para a passagem do primário para o ginásio foi abolido o exame de admissão, este foi introduzido para o ingresso no 2.º grau. Traços que os governos populistas passariam a priorizar a partir de então: amplo acesso ao 1.º grau em detrimento do 2.º, sem deixar de dar prioridade ao ensino secundário profissionalizante. Uma série de leis, promulgadas a partir de 1949, elevaram a importância do ensino profissionalizante e terminaram tornando esta categoria semelhante ao ensino normal. Foi quando o profissionalizante e

o magistério passaram também a permitir o acesso ao nível superior, mediante aprovação em exame vestibular.

De acordo com Cunha (2000) procurando combater o analfabetismo, foi iniciada uma série de campanhas, tal como: o Movimento de Educação de Base, que durou de 1961 a 1965; e o Programa Nacional de Alfabetização, iniciado em 1963 e levado a frente pelo regime militar, sob outra égide, que não da sua configuração inicial. Esforço que conseguiu reduzir o índice de analfabetismo de 70% para apenas 24%. Mas esta redução não foi atribuída apenas dos programas de alfabetização do governo ditatorial, e sim ao método Paulo Freire de alfabetização, que foi, em grande medida, o responsável por esse índice.

Em 1971 há a Reforma educacional de Jarbas Passarinho, em plena ditadura civil/militar. Após 10 anos de implantação, foi sancionada uma nova Lei nº 5.692/71 que alterou a estrutura do ensino no Brasil o tempo de oferta e as nomenclaturas tidas até então o Ensino Fundamental de Primário passou a se intitular de 1º Grau com ampliação do tempo de 5 para 8 anos desenvolvendo 8 séries e o Ensino Médio era intitulado de 2º grau – reduzindo o tempo de oferta de 7 para 3anos com oferta de 3 séries (habilitações plenas ou parciais obrigatórias até 1982, quando a Lei nº 7.044 tornou-se facultativa e o ensino superior (Lei 5.540/68). Contudo, não contava coma uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por ter sido uma reformulação de parte da educação.

Com a Lei nº 5692/71 houve a obrigatoriedade do ensino de oito anos (fundindo primário ao ginasial); nova nomenclatura 1º grau (8 anos) e 2º grau (3 anos); profissionalização compulsória do ensino médio; educação subordinada ao mercado de trabalho com base na teoria do capital humano. Algumas consequências da profissionalização compulsória conferida pela Lei nº 5692/71: empobrecimento dos currículos escolares; esvaziamento dos conteúdos da formação geral; descaracterização e desqualificação do Ensino Médio; melhor estrutura física e humana nas Escolas técnicas federais, educação de elite/dualidade invertida; grande exclusão: dos 93 milhões de habitantes em 1970, 15,9 milhões estavam matriculados no 1º grau e 1,1 milhão no 2º grau.

Da democratização ao período atual – e após 25 anos depois, houve outra organização na estrutura do ensino pós Constituição de 1988, no Brasil com a Lei 9394/96 que reorganizou o ensino em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica passou a ser constituída da três níveis de escolaridade, sendo a Educação Infantil (creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos) totalizando um tempo de oferta de 6 anos, o Ensino Fundamental (inicialmente com 8 anos e posteriormente 9 anos de

duração) e o Ensino Médio (3 anos de duração e a Educação Profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.206/97).

Junto à organização da estrutura de ensino, a LDB nº 9394/96, em seu Art. 62, também apresentou exigências quanto à formação de professores, para atuar na Educação Básica. Com a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, o Ensino Médio ganha uma identidade própria como etapa final da Educação Básica. Esta passou a constituir desde a educação infantil, ensino fundamental (1ºgrau), ensino médio (2º grau) e EJA, bem como a possibilidade de se articular de forma integrada em um mesmo curso, com a profissionalização, por meio do Decreto nº 5154/04, reintegra o Ensino Técnico ao Médio; Educação profissional integrada à EJA - PROEJA (Decreto nº 5.840), FUNDEB, recursos para o Ensino Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos; DCNEM; sistematiza as principais conquistas democráticas do movimento social organizado; Programa Brasil Profissionalizado, fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional, com diferentes modalidades e experiências de ensino médio.

Após 10 anos da LDB nº 9694/96 nova reforma educacional surge no Ensino Médio, por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 sancionada pelo Estado, que, com objetivos explícitos, anula avanços e garantias já contidas na Constituição de 1988 e na própria LDB 9394/96, abrindo as portas nacionais para as intervenções internacionais e processos de privatização, com redução de gastos das políticas públicas relacionadas às áreas sociais, como a educação. Segundo Libâneo (2012) há uma organização política que se vale de estruturações jurídicas contrárias aos interesses sociais, para atender à base econômica nacional e internacional, sedimentando políticas em falsos argumentos que rompem continuamente com a ordem democrática.

Com a reforma, que anula reivindicações sociais presentes em documentos já estabelecidos em leis, planos e diretrizes nacionais, de forma coercitiva e impositiva, se reestabelecem períodos anteriores à década de 40 do século XX no Brasil, quando a dualidade do ensino está presente e já era marcado desde o período colonial ao imperial.

Após o contexto histórico trazido nas leituras de Romanelli (2001) é possível analisar como um período atual é marcado pelo retrocesso à gratuidade, acesso, permanência e qualidade do ensino no Brasil, em que se vê a emergência da retomada da discussão a certa noções e concepções da sociedade civil. Tais discussões precisam abranger a participação social fundamentada no princípios da democracia, cidadania e práticas e movimentos sociais, rediscutindo o papel da escola, do ensino e da educação na qualidade da formação cidadã e participativa na implementação de políticas públicas

equitativas e que respondam aos anseios da qualidade social da juventude, de jovens e adultos no país.

A democracia, como pressuposto político da escola pública contemporânea, integra um debate, discussão e reflexão que emerge com profundo pesar sobre o período da imposição e consequências do neoliberalismo juntamente com a globalização hegemônica, as quais, com a maximização do capital da expansão do livre mercado, procura de forma acelerada neutralizar a força pública, movimentos locais nos vários âmbitos sociais, principalmente na educação dos países emergentes, como o Brasil.

Nogueira (2011), Wanderley e Raichelis (2009) possibilitam um debate teórico sobre a implicação da globalização nos territórios, por meio dos impactos da globalização hegemônica e contra hegemônica, da organização da sociedade civil, bem como nas novas relações que mantém com o Estado em questões sociais.

Segundo Nogueira (2011, p.81) um conjunto de mudanças ocorridas na passagem do séc. XX para XXI congestionaram a relação entre estado e sociedade civil; o autor ressalta que o final do século vinte foi um período rico e pleno de novidades e paradoxos, em que houve um triplo esgotamento do:

> - modelo desenvolvimentista o qual fez a glória do capitalismo em dois séculos, agressivo, cronicamente capaz de produzir ao mesmo tempo o progresso técnico, padrões superiores de vida coletiva, trabalho e distribuição de renda; por mais que esse modelo continue a se reproduzir e a exibir sua nocividade em escala mundial ele parece não dar mais conta de suas contradições e ambiguidades e perde consensos de modo generalizado.
> - modelo neoliberal que a partir dos anos 1970 tentou responder à crise do estado; repor a centralidade do mercado a partir de políticas de desregulamentação e de ajustes de clara orientação monetaristas, ainda que o programa neoliberal persista de forma dissimulada nas agendas governamentais que abriram o séc. XXI ficou ostensivamente patente a sua inadequação aos ideais de uma "boa sociedade" ou mesmo de uma economia capaz de realizar a essência do capitalismo; os estragos acumulados, como: a) aumento da miséria e da desigualdade; b) a tragédia do desemprego - deixaram evidente que os mercados, por si sós, não tem condições de levar os resultados socialmente justos e economicamente eficientes; os próprios fundamentos éticos e intelectuais do laissez-faire, havia ensaiado um retorno triunfal nos anos 1980 chegaram ao início do século vinte e um em estado de penúria lógica e moral.
> - crise da esquerda, a qual alcançou a explicitação da crise de esquerda que bem ou mal acompanhou as vicissitudes do neoliberalismo, recebeu o impacto das mudanças estruturais que

afetaram as sociedades contemporâneas e sentiu seus efeitos da desagregação e do sistema socialista do Leste Europeu.

Para Ciavatta, ao citar Frigotto (2017), em reflexões pontuais no livro "Escola sem Partido" enfatiza as atuais mudanças sobre o tecido social ao mencionar que no plano internacional há uma crise das forças produtivas no mundo do trabalho com anulação dos Estados nacionais, ruptura da Constituição, e numa hegemonia Norte Americana [Antiterrorista]. No Brasil, é possível observar ainda uma estrutura colonizadora, escravocrata, uma sociedade desigual, adormecida diante até mesmo da Reforma Trabalhista, que interfere nas relações de trabalho sobremaneira.

Observa-se que, com os golpes e ditaduras advindo a América Latina, que se agravam as condições sociais para a miséria, com o abandono das classes mais desfavorecidas, assim como as classes dominantes não suportaram nem o mínimo das conquistas dos diretos sociais e se impõem o implacável processo de privatização, afim de desestabilizar as empresas nacionais. Ainda é possível perceber a prevalência da ideologia do modelo capitalista, individualista que impõe sua força material, política, e até sobre o espiritual ao envolver a sociedade.

Tal questão traz a discussão de que se retorna à conjuntura nacional elementos do fascismo, com a caracterização da luta para manter o poder centralizado, um forte fundamentalismo de mercado, fundamentalismo religioso que se apela pelo senso comum que, na maioria dos casos, é uma opinião para se aproveitar da polarização política, para reduzir a complexidade das questões.

Por meio de discursos simplistas que chamam de pós verdade, há difusão de certas mentiras que são aceitas como verdades, através da submissão ao império da mídia com o jogo de imagem e por redes sociais, que disputam espaço e audiência pela opinião pública.

Nesta seara, ressurge o movimento da Escola sem Partido, que minimiza a concepção de escolarização como o saber técnico, exclusiva escolarização dissociada do ensinamento em valores cidadãos e éticos, com a difusão de uma imagem distorcida da educação e dos professores.

Para Nogueira (2011) estes são fatos que anunciam um "aumento do desconforto global e da disposição cívica de lutar por "um outro mundo" (p.82) bem como momento de reivindicar a constituição de uma nova "sociedade civil" a ela vinculada com progressiva movimentação alternativa em incentivo à ação, elos interstícios da vida contemporânea.

Wanderley e Raichelis (2009), ao tratar da globalização hegemônica e contra hegemônica e seus impactos diretos e indiretos sobre as cidades, evidencia as

dominâncias nas relações internacionais com tendência de crescentes ambições, que trazem determinações e mudanças nas cidades, em todas as dimensões, principalmente na educação. Na globalização contra hegemônica, com ótica diferente, surge embriões de algo novo no campo teórico e prático: de um lado percebe-se a articulação internacional de movimentos, associações e organizações que defendem interesses de grupos subalternos ou marginalizados pelo capitalismo global; por outro lado, iniciativas que buscam minar esse mesmo sistema, por ser de resistência, que não necessita ser de assistência, por diversos movimentos, como no caso dos que defendem suas identidades culturais.

Analisa-se que, no cenário atual, a globalização interfere do âmbito internacional ao local e incide no fortalecimento econômico em detrimento ao enfraquecimento dos grupos, movimentos e organizações sociais que se fortalecem por meio da educação, cada vem mais sucateada e empobrecida pelas articulações neocapitalistas.

Nesse período de reformulação e fortalecimento das concepções neoliberais, sobre a maior parte dos países no mundo, principalmente dos mais pobres, vê-se nitidamente a imposição e o desmantelamento das instituições de educação públicas, gratuitas, em movimento depreciativo ao processo de desenvolvimento nacional econômico, após as intervenções gradativas das formulações e financiamento estrangeiros em vários âmbitos. Contudo, no Brasil, estes podem ser vistos, principalmente, a partir da década de 90 nas políticas educacionais e na materialização da influência do trato da aprendizagem mínima nos documentos de referência na orientação da educação nacional (PNE).

Beisiegel (2006) ao tratar da questão da qualidade de ensino reflete que a partir da expansão da matrícula do que antes era conhecido como ensino secundário para as classes mais pobres e desfavorecidas, ainda não se conseguiu oferecer uma educação para as classes populares, apesar de desde pós a década de 45, haver grande mobilização para tentativa de superar o dualismo na educação, presente antes entre o ensino primário e o ensino secundário, agravando ainda mais o abismo entre a educação para os ricos na seleção do que representa o secundário na década de 70, com a profissionalização e o que se destinava ao ensino das camadas pobres com o ensino primário.

Cury (2006) enfatiza que após os vários movimentos, o Brasil conseguiu construir um documento, uma carta magna, representada na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece, através do pacto federativo, a distribuição da responsabilidades entre município, Estado, Distrito Federal e União, quanto à questões da condução dos âmbitos das políticas públicas para um país tão diverso em seus territórios como o Brasil. Tal crítica demostra que a falta de definição deste pacto pelo congresso até hoje

ainda protela a real aplicação deste sistema federado no Brasil, enfatizando ainda que a CF/88 articula os níveis de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e que a Educação Básica torna-se um direito social e dever para o Estado.

Vieira (2007) faz alguns apontamentos sobre a gestão educacional pública como aquela que vai gerir, mediar as políticas públicas no âmbito educacional, e que a experiência prática integrada ao estudo da teoria se faz necessária, porém a prática de gestão enquanto elemento de descentralização está atrelada à democracia enquanto princípio presente na CF/88. Desta forma, a gestão pública das políticas públicas educacionais é um ponto fundamental pois, a partir da concepção que a gestão se fundamenta, haverá a integração ou não dos princípios de democracia, de participação social, dos diferentes grupos na própria formulação de suas demandas, assim como na luta pela garantia de seus direitos.

Aqui retoma-se o caráter polissêmico da política para tratar da concepção da sociedade civil e participação social na luta pela garantia de implementação de políticas públicas adequadas e de qualidade para o Ensino Médio, a qual se identifica como uma força pública que tem competência para retomar a ordem nacional, na reivindicação destas que venham a restabelecer processo de democracia destituída, bem como que combatam a neutralização das forças públicas, lutando na direção da garantia de direitos ao acesso e a permanência com qualidade na educação do Ensino Médio.

Neste sentido, é perceptível o impacto da hegemonia do poder neoliberal impondo as regras para o desenvolvimento do livre mercado, em detrimento da perda dos avanços no campo social. Percebe-se também um processo crescente de transe, de despolitização, principalmente nos territórios urbanos, sobretudo da juventude, embora ainda se tenha resistência nas regiões de fronteira, das regiões do território do campo.

Segundo Acesard (2010), a cartografia social vem sendo um meio alternativo para a contra hegemonia trazida por Gramsci (2000), em que se levanta a questão urgente de novos grupos se organizarem por redes em suas mobilizações sociais. Maria da Glória Gohn (2008) após pesquisas sobre as novas formas de mobilização social nos países da América Latina, trata da questão da organização dos grupos que definem suas identidades, seus territórios e se organizam nacional e internacionalmente para que sejam inseridas nas agendas políticas, econômicas e sociais, as referidas demandas para formulações de políticas públicas que venham garantir seus direitos relacionados à identidade e ao território, a exemplo dos povos originários.

Toda essa discussão tem muito a ver com a Educação Básica, com a gestão e organização do Ensino Médio no país, pois são questões de uma conjuntura político-econômico-social que vem agravando os direitos pela educação gratuita e de qualidade a todos. Com a reforma pela Lei nº 13.451/2017, Libâneo (2012) denuncia o retorno ao

dualismo perverso, se tornando mais uma vez presente na história da educação do nosso país, em que a influência das organizações internacionais vem tendo em relação às concepções de aprendizagem, bem como alertando para a necessidade de redefinição do papel e função da escola pública e o que a ela cabe no processo de aquisição dos saber e da cidadania, diante de um período de favorecimento do ensino privado e não do público.

Cabe aqui um posicionamento político, na concepção grega de *pólis*, que associa o homem como animal político e por isso um indivíduo que pensa, que se posiciona e que enxerga a democracia como pressuposto político, no caso aqui tratado, da escola pública contemporânea. Ao discutir sobre a qualidade do ensino na escola pública, Beisiegel (2006) remete que repetem-se, agora, para o ensino médio, críticas antes endereçadas à qualidade de ensino público das escolas de primeiro grau, envolvendo professores, alunos, administradores e condições gerais de funcionamento,

> [...] professores despreparados, mal pagos e desmotivados; Desorganização administrativa; escassez de professores e funcionários; alunos com escolaridade anterior deficiente e capital cultural inadequado ao trabalho escolar; violência nas relações teriam em contrapartida os casos limites a promoção de alunos praticamente analfabetos (BEISIEGEL,2006, p.12-13).

Considerações feitas por Beisiegel, em consonância com os pensamentos apresentados por Libâneo (2012), quando este chama a atenção ao analisar sobre o agravamento da dualidade da escola pública com a escola do conhecimento, para os ricos, em detrimento à escola do acolhimento social, destinada aos pobres. Tal dualismo é perverso, pois reproduz e mantém desigualdades sociais que a Lei da Reforma do Ensino Médio atual vem (re)estabelecendo.

Segundo o autor, nos últimos 30 anos, há um declínio da escola pública brasileira a partir dos traços da escola dualista, e por isso a necessidade de uma pauta comum dos educadores em torno dos objetivos e das funções da escola pública. Nas análises de Giusepone (2017), a flexibilização da Lei nº 13.415/17, fragiliza a possibilidade de melhor qualidade do ensino propedêutico e ampliação das desigualdades de oportunidades educacionais. Ainda, descaracteriza a presença do professor não formado, ressurgindo com a nova caracterização do Ensino Médio, bem como precariza a educação e a carreira docente.

Esta questão acaba por tornar-se cobiça de grandes conglomerados que têm sistematicamente mercantilizado o setor, com estratégias que passam a conectar o ensino superior privado à pactos de terceirização das atividades fins das escolas. E portanto, chega-se a um ponto de análise comum entre a confluências das opiniões que vão da educação à conjuntura global e vice versa, em que a Lei nº 13.415/17 mantém a dualidade do ensino

agravando o abismo das desigualdades sociais em desfavorecimento à juventude das classes populares, acabando por forjar a divisão entre a educação geral (propedêutica) e educação técnica profissional na desconstrução da identidade do Ensino Médio integrado e politécnico.

Tais questões vêm sendo estabelecidas no Brasil por meio das políticas públicas educacionais dos últimos vinte anos, através da poder de soberania do Estado com (re) definição da identidade do Ensino Médio, agravando o distanciamento de acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade, o qual atualmente também vem sendo descontruído por meio da legislação educacional da reforma do ensino contrária à CF/88.

O desafio da sociedade civil precisa ser a retomada democrática da gestão das instituições públicas, de modo a restabelecer as políticas públicas voltadas ao Ensino Médio como direito social e dever do Estado, materializado juridicamente pela União como nas Leis Orgânicas das cidades, dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, bem como dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social.

Considerações Finais

O presente artigo identifica que as concepções de Estado, das políticas públicas e da sociedade civil estão alinhadas às interfaces neoliberais da Lei nº 13.415/17 e a identidade do Ensino Médio no Brasil em questão. Constata-se conceitualmente um Estado de poder soberano subserviente ao mercado e ao capital, sucumbido à subordinação dos interesses econômicos sobre os sociais, materializadas nas políticas púbicas como ação política desarticulada da construção social, com características da concorrência, da meritocracia e da precarização do público.

Este, passa a incidir sobre a sociedade civil, identificada como um conjunto das organizações em oposição às estruturas apoiadas pela força de um Estado, aqui especificamente na proposta de Ensino Médio conceitualmente empobrecido, mínimo, diluído e pragmático, pois balizado na fragmentação do conhecimento, subjugado à deteriorização de sua identidade, traduzida como atividade-meio, a partir de uma perspectiva de visão empresarial do mercado.

Precisamos construir agendas que possibilitem a ampliação das ações frente aos desmanches impostos pelas legislações aprovadas recentemente, buscando garantir um espaço mais democrático, inclusivo e de oportunidades para a juventude do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Mapeamentos, identidades e territórios. In: ACSELRAD, H. (org.) **Cartografia social e dinâmicas territoriais:** marcos para o debate. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010, pp. 09-46.

BEISIEGEL, Celson de Rui. **A qualidade do Ensino na escola pública**,2006.

BOBBIO, Norberto. Trad. Marco Aurélio. **Estado, Governo, Sociedade:** *para uma teria geral da Política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Cap. III. Estado, Poder e Governo pp. 53-126).

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** de 1996.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino**. Documento Base. Brasília Ministério da Educação, 2007. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>Acessoem 17/07/2017.

BRASIL. MEC. SEB. Diretoria de Educação, de Currículo e Educação Integral. **A Política Curricular da Educação Básica:** novas diretrizes curriculares e os direitos à aprendizagem e desenvolvimento (versão preliminar). Brasília, junho 2012b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746,** de 2016.

CURY, Carlos Roberto. **A educação básica no Brasil.** Educ. Soc. Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.168-200 Disponível em http://www.sielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas:** um quadro de referência teórica. Anál. & Conj., Belo Horizonte, 1 (3): 107-127, set/dez, 1989.

HAESBAERT, Rogerio. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

HALL, Stuart. A identidade em questão - Nascimento e Morte do Sujeito Moderno - As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997, pp. 7-65.

GOHN, Maria da Glória. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina.** Dossiê Cadernos CRH, Salvador, v. 21, n. 54, Set/Dez, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

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, p. 1-19, 2018.

MONTAÑO, Carlos. **Estado, Classe e Movimento Social**. v.5,3ªed. São Paulo: Cortez,2011. (Cap. I. O Estado Moderno e a sociedade civil nos clássicos da teoria política. pp. 19-76).

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas.** Pelotas: EDUCAT, 2002. pp. 10-29.

NOGUEIRA, **Marco Aurélio. Um Estado para a Sociedade Civil**.3ªed. São Paulo: Cortez,2011. (Cap. 2. Um Estado para a sociedade civil pp. 81-120).

SOUZA, Alexandre Augusto Cals e. **Políticas Educacionais na Amazônia:** Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação. Jundiaí, Paco Editorial,2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo e RAICHELIS, Raquel. (Org.) **A cidade de SP: relações internacionais e gestão pública**. São Paulo: EDUC, 2009.

MELO, S.D.G & DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br >