

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LUCAS VIEIRA GIROTO

**“ITINERÁRIOS FORMATIVOS” NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROJEÇÕES DE
UM CORPO ESCOLAR JUVENIL**

**Itaqui-RS
2018**

LUCAS VIEIRA GIROTO

“ITINERÁRIOS FORMATIVOS” NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROJEÇÕES DE UM CORPO ESCOLAR JUVENIL.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

Orientador: Gabriel dos Santos Kehler

**Itaqui-RS
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

G527" Giroto, Lucas

"ITINERÁRIOS FORMATIVOS" NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
PROJEÇÕES DE UM CORPO ESCOLAR JUVENIL / Lucas Giroto.

39 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2018.

"Orientação: Gabriel dos Santos Kehler".

1. Educação. 2. Análise de políticas públicas. 3. Interdisciplinarietà . I. Título.

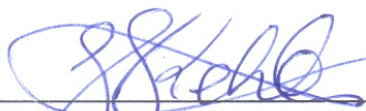
LUCAS VIEIRA GIROTO

**“ITINERÁRIOS FORMATIVOS” NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
PROJEÇÕES DE UM CORPO ESCOLAR JUVENIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

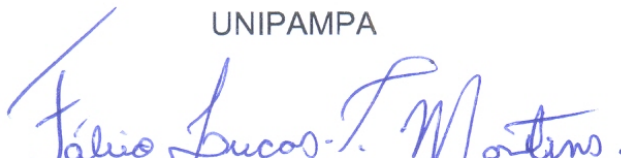
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Gabriel dos Santos Kehler

Orientador
UNIPAMPA



Prof. Dr. Fábio Lucas Izaguirre Martins

UNIPAMPA



Prof. Me. Sandra Regina Coracini

UNIPAMPA

Dedico este trabalho a meus pais Eliane e Marcos, as minhas irmãs Laura e Luiza; a minha companheira Bianca e a meu filho Davi que tanto amo e que me inspira todos os dias.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por ter zelado por mim tantas vezes em minha vida e ter permitido que eu tenha chegado até aqui.

Aos meus pais, Eliane e Marcos, e minhas irmãs, Laura e Luiza, que foram responsáveis pelo meu ingresso na Universidade e que por mais complicado que seja as nossas relações sabemos nossas raízes e de onde viemos e que no entorno disso tudo existirá sempre o amor.

Para minha namorada e amiga Bianca, que desde o começo de minha jornada acadêmica sempre me ajudou e esteve comigo nos momentos que pensei não ser possível. Você é minha alegria de ser.

A todos os meus amigos/as que compartilharam dessa trajetória e que foram responsáveis por muito conhecimento adquirido em todas as vertentes possíveis da vida.

Agradeço ao meu amigo e orientador, professor Gabriel Kehler, por ter acreditado em mim e por ter me orientado/participado em diversos trabalhos que realizamos até aqui, mas principalmente agradeço por sua amizade. Obrigado por tudo.

A todos os professores que contribuíram para o aprimoramento do meu senso crítico, mas em especial ao professor Geraldo Crosseti, pessoa que tive o prazer de conhecer e de ser aluno, muito obrigado por seus ensinamentos.

Agradeço a UNIPAMPA pela estrutura a mim garantida, principalmente agradeço a todos os funcionários que fazem com que tudo funcione.

“Não ganhe o mundo e perca sua
alma; sabedoria é melhor que prata
e ouro.”

Bob Marley

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Competências Gerais da Educação Básica.....	17
Figura 2- Contextos do processo de formulação de uma política.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)

PNC- Parâmetros Curriculares Nacionais

CP – Ciclo de Políticas

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

MEC- Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	Palavras Iniciais, “Itinerário(s)” de Leitura(s).....	11
2	Ensino Médio e a Captura do Contexto de Estudo.....	12
2.1	A Medida Provisória Nº 746/2016 e a sua conversão na Lei 13.415/17...	15
2.2	Das tratativas da Lei Nº13.415 e a BNCC.....	17
3	Ciclo de Políticas: Análise e Operação.....	19
3.1	Contexto de Influência.....	21
3.2	Contexto de Produção do Texto.....	24
3.3	Contexto da Prática, a política em uso.....	27
4	Considerações Finais.....	28
	REFERÊNCIAS.....	31
	ANEXOS.....	34

“ITINERÁRIOS FORMATIVOS” NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROJEÇÕES DE UM CORPO ESCOLAR JUVENIL¹

“Formative plan” In High School Overhaul: Projections Of a Youth School Group

RESUMO

A atual proposta de reforma do ensino médio brasileiro, apresentada pelo governo federal, por meio da medida provisória Nº 746/2016 e posteriormente convertida na Lei Nº 13.415/17, vem polemizando os debates e projeções de escolarização endereçadas ao público estudantil jovem. Ademais, os atores envolvidos (in)diretamente com a política da reforma manifestam diferentes pontos de vistas que partem de interesses e expectativas conflitantes em relação ao tema. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar como a reforma do ensino médio projeta o modo de ser e existir dos jovens estudantes, mediante os itinerários formativos, buscando compreender através de uma breve revisão histórica, as mudanças que ocorreram no ensino médio brasileiro e quais as vertentes ideológicas fomentam e produzem as reformas. Nota-se que a chegada “tardia, desigual e insuficiente” do Estado como provedor da educação no Brasil reflete desde sua origem, através de uma formação social desigual e autoritária, uma série de contradições e dilemas que percorrem a história do ensino médio brasileiro. No que concerne a produção de um currículo (in)justo, de modo geral, os itinerários formativos podem intensificar as desigualdades educacionais: “um currículo pobre para pobres” e “um currículo de qualidade para quem pode pagar”. Destarte, qualquer movimento educacional nesse sentido, deve ser visto com muita cautela e desconfiança, pois não é possível enfrentar problemas complexos com soluções fáceis e simplistas.

Palavras-chave: Itinerários Formativos. Reforma do Ensino Médio. Corpo Escolar Juvenil.

ABSTRACT

The current proposal for a Brazilian high school reform, presented by the federal government, through provisional measure 746/2016 and later converted into Law 13.415 / 17, has been debating debates and projections of schooling addressed to the young student public. In addition, the actors involved (in) directly with the reform policy manifest different points of view that depart from conflicting interests and expectations in relation to the theme. Therefore, the objective of this work is to analyze how the reform of secondary education projects the way of being and existence of the young students, through the formative itineraries seeking to understand through a brief historical review, the changes that occurred in Brazilian high school and what the ideological promote and produce reforms. It is noted that the "late, unequal and insufficient" arrival of the State as provider of education in Brazil reflects from its origin, through an unequal and authoritarian social formation, a series of contradictions and dilemmas that run through the history of Brazilian high school.

Keywords: Formative Plan. High School Overhaul. Youth School Group.

¹ O presente artigo é resultado de um estudo de conclusão de curso (graduação). Ademais, o mesmo já foi apresentado parcialmente em alguns eventos de âmbito nacional e internacional, como forma de qualificar processualmente as reflexões e a própria escrita.

1. PALAVRAS INICIAIS, “ITINERÁRIO(S)” DE LEITURA(S)

A reforma do ensino médio brasileiro (em curso), instituída por meio da medida provisória Nº 746/2016² e posteriormente convertida na Lei Nº 13.415/17³, vem recebendo visibilidade em todo território nacional, seja por meio de acesso imediato aos meios de comunicação em massa, mídia convencional (TV aberta), internet e redes sociais (em seus múltiplos formatos), seja através das plataformas oficiais do governo. Cria-se assim, uma visibilidade política com efeitos sobre os debates da sociedade brasileira como um todo: estudantes, pais, professores, empresários, gestores escolares e educacionais; são capturados na/pela discursividade da reforma, permitindo-se a opinar sobre seus limites e possibilidades.

Muitas problematizações vêm emergindo, como: a reforma resolverá as principais lacunas do ensino médio? Quais interesses estão sendo levados em conta para sua elaboração, produção e recontextualização enquanto política curricular? Destarte, a chegada tardia, desigual e insuficiente do Estado como provedor da educação no Brasil reflete desde sua origem e formação social desigual e autoritária, gerando uma série de contradições e dilemas que percorrem a história do ensino médio brasileiro (LEÃO, 2018); paradoxos e dúvidas pairam ao longo do conjunto de reformas educacionais propostas no país, porém, a tônica reformista quando agencia o ensino médio, vem resultando na elitização do ensino, haja vista o seu processo histórico que, foi e/ou ainda parece ser, defendido por setores influentes da sociedade brasileira como um “luxo aristocrático” não acessível aos filhos das camadas populares (Idem).

Mas, para além da elitização supracitada, há a falta de uma identidade ampla para esta etapa da escolarização, cabendo o questionamento; para quais finalidades o ensino médio foi/está projetado? Teria essa etapa da educação, os fundamentos para formação do jovem ao mundo do trabalho? Estaria direcionada para o acesso e verticalização ao ensino superior? E/ou, ainda, estaria

² Medida Provisória 746/2016. Cf. em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 20 setembro 2018.

³ Lei 13.415/17, Cf. em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 setembro 2018.

posicionada para possibilitar outros itinerários de empreendimento como “cidadão”?

[...] a polêmica sobre a identidade do ensino médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, os movimentos constantes de reforma na sua estrutura (passando de uma organização única a uma organização com orientações diversas e vice-versa) e as demandas constantes para inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo são exemplos das tensões em torno desse nível de ensino em diferentes países (KRAWCZKY, 2014, p. 79).

Ademais, as discussões estabelecidas em virtude da proposta de reforma para o ensino médio, demonstra o quanto a ideia sobre a problemática dessa etapa do ensino brasileiro é um campo que mobiliza uma constante disputa discursiva e ideológica entre correntes distintas. Nesse ínterim, pensar os modos de ser e existir do corpo escolar juvenil na contemporaneidade configura-se como um desafio potente e necessário, à agenda educacional do século XXI.

Pelo exposto, este estudo objetivou realizar uma análise da reforma do ensino médio a partir da operação dos itinerários formativos, considerando a condição juvenil na contemporaneidade. Para tal, como pressupostos teórico-metodológicos, operou-se com - Ciclo de Políticas (CP) como forma de mobilizar os “óculos sociais” de interpretação e análise foi formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, (1992); o mesmo tem sido utilizado em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais (MAINARDES, 2006), sendo que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Ibid.).

2. ENSINO MÉDIO E A CAPTURA DO CONTEXTO DE ESTUDO

Para compreender o presente, faz-se mister recuperar mesmo que sucintamente a historicidade desta etapa de escolarização, marcada pela dualidade de classe social; uma educação propedêutica para os filhos da classe abastada, *versus* uma educação profissionalizante (técnica) para os filhos da classe trabalhadora. Desde os debates sobre a política educacional na ditadura “empresarial-militar”, meados da década de 1970, o ensino médio havia tornando-se profissionalizante, sob jurisdição de obrigatoriedade para todas as redes de ensino do país, através

da Lei Nº 5.692 de agosto de 1971. Contudo, a impossibilidade de diminuir a demanda incidente sobre faculdades e universidades públicas, mediante o desvio de parcela significativa de potenciais candidatos para o mercado de trabalho, a solução encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores de mais baixo valor econômico e simbólico: os cursos de curta duração (CUNHA, 2017).

[...] os cursos deveriam ter currículos bem diferentes dos cursos longos ou plenos, de modo a desestimular futuras tentativas de que os concluintes de uns buscassem “completar” sua formação mediante a adição de umas tantas matérias ao currículo cursado, obtendo, assim, diplomas de cursos longos. É esse o teor do Parecer nº 1.589/75 do Conselho Federal de Educação (p. 376).

Da fusão dos ramos do Ensino de “Segundo Grau” no governo do general Emílio Médici (década de 1970), mais tarde, após a redemocratização do país no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), passou-se a apartar o Ensino Médio de caráter geral e os cursos profissionalizantes. Assim, a profissionalização técnica tornou-se independente do Ensino Médio. Isso significava que um estudante poderia cursar o ensino técnico exclusivamente e/ou concomitantemente com o ensino médio e até mesmo depois deste,

Embora os técnicos pudessem candidatar-se a qualquer curso de nível superior, pela letra da lei, a orientação ministerial era o oferecimento de cursos profissionais preferencialmente a estudantes que não conseguissem acesso aos cursos superiores ou tivessem desistido deles como resultado de um mecanismo de auto seleção negativa (CUNHA, 2017, p. 376).

Na década de 2000, com a posse de Luís Inácio Lula da Silva em janeiro de 2003, abriu-se caminho para uma nova política no Ensino Médio e no Ensino Técnico, sendo eliminada a apartação legal entre ambos, ou seja, a ênfase de um Ensino Técnico Integrado coexistiu com as modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio. Ademais, a função propedêutica do ensino médio prevaleceu na política educacional dos governos de Lula (2003 – 2010) e de Dilma Ivana Rousseff (2011 – 2016), mas uma incongruência entre esse nível e o superior assumiu nova forma com os bacharelados interdisciplinares.

[...] essa proposta foi parcialmente incorporada em 2016 pelo ministro Fernando Haddad. Entre seus dispositivos estava a possibilidade das instituições de Ensino Superior organizarem seus cursos de graduação incluindo um período de formação geral, com duração mínima de quatro semestres, para o desenvolvimento de formação humanística, tecnológica e interdisciplinar; para estudos preparatórios

aos níveis posteriores de formação; e para orientar a escolha profissional. Ou seja, a criação de um tipo de college de estudos gerais, segundo o modelo anglo-saxônico, que se generaliza na Europa, na esteira do protocolo de Bolonha (Idem, p. 377).

Ao chegar à Câmara dos Deputados, o projeto de lei foi reelaborado com mais de 300 emendas, quase todas visando facilitar a criação e o funcionamento de instituições de Ensino Superior privadas, especialmente por meio de dispositivos de regulação governamental. Entremeio a tantas emendas, o projeto de reforma de todo o Ensino Superior foi abandonado pelo proponente (CUNHA, 2017).

A massificação do ensino médio, seja na primeira onda expansionistas dos anos 1970 e 1980 e/ou no crescimento acelerados das matrículas a partir dos anos 1990, não contou com o efetivo compromisso de fomentação do Estado, gerando grandes problemas em relação às condições de atendimento, especialmente nas escolas públicas estaduais, responsáveis por 85% das matrículas (KRAWCZKY, 2014).

Podemos dizer que nos últimos vinte anos vivenciaram-se movimentos de avanços e retrocessos nas políticas para esse nível de ensino, marcados por aquilo que se nomina como “A crise do ensino médio”: financiamento insuficiente, desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar, etc. (LEÃO, 2018).

E hoje, vivenciamos uma nova proposta de reforma para o ensino médio brasileiro, apresentada pelo Governo Federal⁴ sendo que os atores envolvidos manifestam diferentes pontos de vistas que partem de interesses e expectativas conflitantes em relação ao tema, dependendo do lugar de onde se fala.

O modelo propedêutico do currículo do ensino médio, apresenta problemas históricos (em sua forma e conteúdo), necessitando de mudanças curriculares (des)estruturais. Esta pauta a décadas ocupa os debates e frentes progressistas de luta pela qualidade social e democratização da educação pública brasileira. Afinal, o ensino médio constitui-se enquanto um nível de escolarização em crise identitária, até mesmo em termos semânticos, afinal, o ensino médio é algo que está ali, no meio, não sendo o básico, nem o superior, como um caminho (contínuo e/ou interrompido) para um futuro (in)certo, parecendo haver um

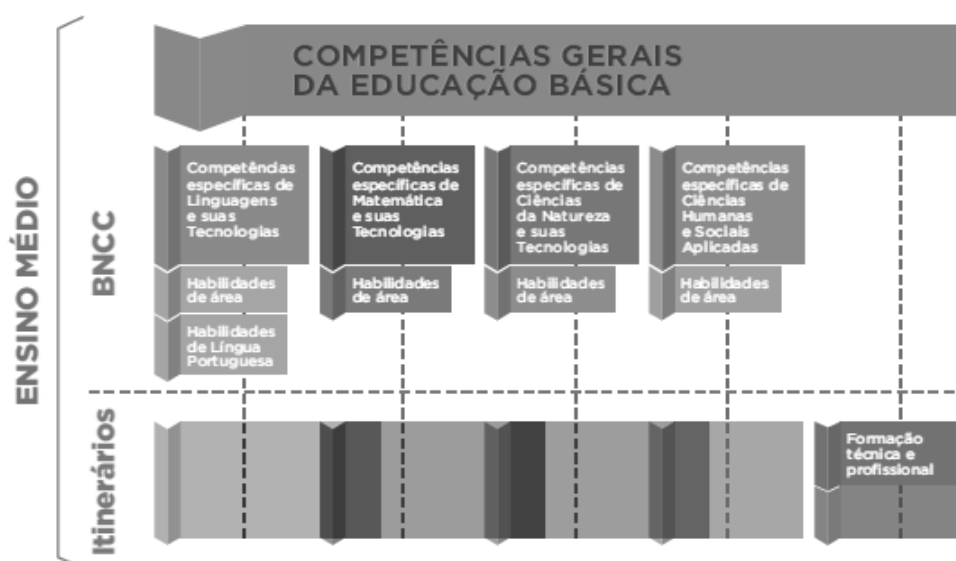
⁴ Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018).

consenso construído socialmente em torno da ideia de que “reformular o ensino médio é urgente” (MOLL, GARCIA, 2014). Para que(m) serve o ensino médio?

2.1 A Medida Provisória Nº 746/2016 e a sua conversão na Lei 13.415/17

A reformulação do ensino médio brasileiro em vez de um currículo comum a todos, como já era definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e na primeira versão da BNCC, instituiu cinco itinerários formativos específicos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional⁵. Assim, 60% da composição do currículo dar-se-á de um conteúdo mínimo obrigatório (a ser definido pela BNCC) e 40% restantes destinados aos itinerários formativos, onde supostamente o estudante poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento citadas na Lei (TEIXEIRA, 2017). Conforme observa-se na figura abaixo:

Figura 1- Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 468).

⁵ Conforme o Portal do Ministério de Educação (MEC) “a formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno. Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1200 horas do técnico. O novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando Português e Matemática até o final. E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico”. Cf. em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02>. Acesso em: 25 julho 2018

A proposta de reforma, em específico, aos endereçamentos dos “itinerários formativos”, passou a ganhar visibilidade discursiva nos debates educacionais e promovendo inúmeros questionamentos pedagógicos em todo o território nacional. Destarte, as relações de saber poder visibilizam algumas áreas disciplinares e invisibilizam outras, colocando em “xeque” sua credibilidade e intencionalidade e proposição.

Nessa perspectiva, a reforma obteve uma grande aceitação entre o meio empresarial, que, pela sua lógica de gerência mercadológica, aposta no pragmatismo educacional para a formação de “mão-de-obra” aos setores produtivos, leia-se, a formação de um corpo estudantil “útil”. Nessa esteira de influência e operação da lógica empresarial na educação, Ball (2014) é enfático:

[...] se no passado os empresários já exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias no mundo educacional, mas também penetram nele, passando a operar em seu interior (p. 288).

Como perspectiva crítica e movimento de resistência, a Nota Pública⁶ - que pede a Revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio – Nº. 13415/2017 e a retirada da proposta de BNCC apresentada em abril de 2018, entre vários pontos, ressaltava a falta de tempo para um debate amplo com toda a sociedade e com os sujeitos diretamente envolvidos com as escolas, como por exemplo, os(as) estudantes e professores(as). Observou-se na mídia⁷ que os(as) estudantes e

⁶ O Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) vêm a público requerer junto ao Ministério da Educação (MEC) e à Presidência da República a revogação da Lei nº. 13415/2017, que reforma o Ensino Médio, bem como a retirada da proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresentada em abril de 2018 e que está sendo debatida em audiências públicas. Estamos nos unindo às mais variadas vozes de entidades científicas e de estudiosos(as) da educação que a despeito das diferentes posições políticas e de concepções sobre o sistema nacional de educação, têm concordado e reiterado que essa proposta de Ensino Médio aprofunda as desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Desde a publicação da Medida Provisória MP 746/2016 que a SBPC, a SBS, a ABA, a ABECS, a ANPOCS, ANPOF, a ANPED, entre outras entidades científicas, pronunciaram-se contrárias à proposta de um Ensino Médio amorfo, sem os componentes curriculares que sustentam as formações nas diferentes profissões e áreas de atuação, incluindo-se a de formação de professores(as)”. Cf. em <<https://abecs.com.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 26 julho 2018.

⁷ Diversos veículos/instituições de comunicação vincularam informações refletindo a insatisfação de estudantes e professores mediante a reforma proposta. Cf. em:

professores(as) do Ensino Médio manifestaram-se contrários mesma, mobilizando milhares de jovens que ocuparam as escolas em vários Estados da federação em 2016, pois do contrário da propaganda oficial, é forte a reação contrária ao cenário proposto para o Ensino Médio, tanto por parte de pesquisadores(as) universitários(as), como das comunidades escolares que, por sua vez, estão na base do sistema educacional, recontextualizado constantemente a produção curricular.

2.2 Das tratativas da Lei Nº13.415 e a BNCC.

Na proposta definida pela Lei 13.415/17, amplia-se progressivamente a carga horária diária no ensino médio (prazo de cinco anos), prevendo que as três mil horas do ensino médio sejam divididas em duas partes: 1.800 horas para os conteúdos das quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), e 1.200 para os itinerários formativos, onde cada escola poderá se aprofundar em uma ou mais áreas. Para o caso dos estudantes que frequentam o ensino noturno, a lei prevê apenas a “oferta” da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular de acordo com as condições dos educandos, sem maiores detalhes. Tais percursos serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local (LEÃO, 2018).

Nesse sentido, as escolas devem oferecer possibilidades de formação que supostamente seriam escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes, como projetos de vida “individuais e autônomos”. A definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes, as instituições de ensino poderão ofertar, na prática, poucas opções de escolha aos estudantes, uma vez que não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão apenas ofertar ao menos um dos itinerários formativos. Outro fator que merece visibilidade analítica refere-se ao processo de

<https://oglobo.globo.com/brasil/professores-estudantes-protestam-contr-reforma-do-ensino-medio-em-sp-20183236>.

<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-se-reunem-para-protestar-contr-reforma-do-ensino-medio.html>.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/estudantes-protestam-contr-reforma-do-ensino-medio-no-centro-de-sao-paulo>.

georreferenciamento presente em alguns sistemas de ensino, que obriga o estudante matricular-se na instituição de ensino mais próxima de sua residência, impedindo uma possível escolha de Instituições que ofereçam itinerários formativos de interesse do estudante (TEIXEIRA, 2017).

Destarte, alguns paradoxos à proposta da reforma vão sendo levantados: a) mediante o aumento do número de horas a serem cumpridas pelos alunos haverá respaldo estrutural para concretizá-la? b) o mesmo governo que propõe a reforma do ensino médio enviou para o congresso a PEC 241/2016⁸ que congela por vinte anos os investimentos em educação no país. Como será possível transformar a educação (neste caso, o ensino médio) sem aumento massivo de investimento financeiro? c) relatórios recentes da UNESCO revelam que o índice de evasão escolar no ensino médio vem crescendo a décadas, assim, aumentar de cinco horas/aula diárias para sete horas/ aula diárias não agravaria a evasão escolar?

Um dos eixos mais polêmicos da reforma, refere-se ao Ensino Técnico e Profissional de Nível Médio, sendo que a respectiva Lei abre a possibilidade de parcerias público/privado para a oferta da educação à distância (EAD)⁹, imprimindo processos de “escolha das escolas” pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes, marcando o papel da escolaridade privada, ou seja, a reforma dos sistemas de ensino públicos a partir da racionalidade gerencialista (BALL, 2014).

Na esteira da precarização do trabalho docente, a reforma prevê o reconhecimento de experiências e habilidades de trabalho de trabalhadores do setor produtivo liberal, passando a reconhecer o notório saber desses profissionais para atuar no ensino profissionalizante. Esse pontos da lei, entre tantos outros, configuram um processo de flexibilização gerencial do trabalho, atendendo aquilo que é endereçado como os interesses dos sistemas de ensino, em consonância direta com os interesses produtivos da maquinaria de mercado.

⁸ PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 241-A, DE 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Cf. em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>. Acesso em: 22 setembro 2018.

⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu liberar o ensino a distancia para os cursos de ensino médio. Ou seja, ensino não presencial. Isso pode ser feito, afirma o documento, “desde que haja suporte tecnológico — digital ou não — e pedagógico apropriado, com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado”. Para o ensino médio noturno, esse percentual pode chegar a 30%.

A redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são os pilares da proposta. (LEÃO, 2018).

A referida Lei e a proposta da BNCC de 2018 não garantem a obrigatoriedade de oferta dos cinco itinerários formativos em todas as escolas e estados e nem os treze componentes curriculares vigentes até então. Garante-se apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, podendo estabelecer a oferta de um “currículo escolar pobre para pobres”, retrocedendo em pelo menos três décadas no debate educacional do país.

Desde o ano de 2015, o Ministério da Educação (MEC) produziu três versões para a BNCC (BRASIL, 2017), constituindo-se como documento normativo à agenda de reforma da educação brasileira. Contudo, essa “boa nova” não é nenhuma novidade, uma vez que, a mesma já estava prevista em alguns marcos legais fundantes do Estado de direito, a saber: na Constituição de 1988 e na LDBEN nº 9.394/1996; destarte, sua visibilidade foi restabelecida a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014.

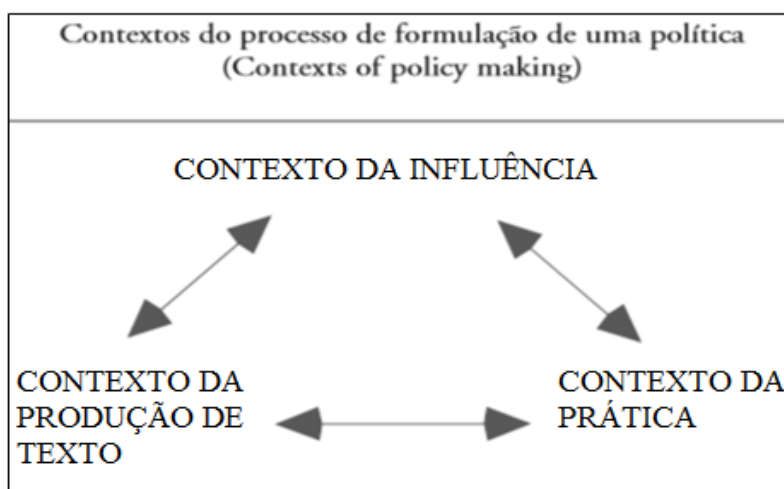
A BNCC possibilita a padronização dos currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) do país, sendo que, em tese, as privadas poderão organizar-se para além da padronização curricular, naquilo que a sua autonomia financeira e social permite. Destarte, o discurso que produz a necessidade da reforma, vem debruçando-se na e pela racionalidade do cálculo, através de elementos estatísticos e legitimando o engajamento estratégico de “melhoria da educação” no país.

3. CICLO DE POLÍTICAS: ANÁLISE E OPERAÇÃO

Ball e Bowe (1992) caracterizaram o processo político da racionalidade neoliberal, a partir da noção operativa de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas, a saber: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira, a “política proposta”, refere-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também as intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas

emergem. A “política de fato” constitui-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Observa-se a figura abaixo:

Figura 2- Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Tradução dos autores do estudo. Original em inglês, Bowe et al. (1992, p 20).

Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. A “política proposta” é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação; numa relação simbiótica, mas não aparente com a “política de fato”, os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política; por fim, o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (BALL, 1992).

Entretanto, quanto a faceta da política em uso do contexto da prática (Ball, 1992), optou-se por não abordar essa contextualização nas análises realizadas, centralizando nos dois primeiros parâmetros.

As políticas curriculares em suas dimensões macro e micro estruturais, e sua formulação enquanto uma base nacional comum fica inviável de ser unificada, como aspira a proposta de governo, pois aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências de diferentes esferas, como secretarias estaduais e municipais de educação, escolas, docentes, estudantes, enfim, toda comunidade escolar.

Nesse sentido, as escolas devem oferecer possibilidades de formação que supostamente seriam escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes, como projetos de vida “individuais e autônomos”. Como a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes, o discurso de autonomia do corpo estudantil pode ser compreendido como uma falácia anunciada.

Na medida que a (des)estrutura curricular do ensino médio, enquanto estratégia de governo, demonstra fragilidade educativa e ausência de propostas pedagógicas engajadas com a realidade do corpo escolar juvenil, pautas reformistas ganham espaço e colonizam o imaginário social como um “mal necessário” e operam em uma espécie de sátira: “pior que está, não poderá ficar”. No entanto, os documentos oficiais, parâmetros, regimentos, diretrizes, “deveriam funcionar como um guia de estudo e não como um manual de instruções (...) não deveriam ser tomados como o fim da linha, e sim o ponto de partida de uma série de discussões sobre o que deve ser ensinado na escola”. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 114).

3.1 Contexto de Influência

As políticas públicas educacionais (desde sua formulação à sua atuação), de modo geral, são negociadas, formuladas e endereçadas a partir da agenda de governo e seus contextos, enquanto maquinaria de governança, ou seja, uma arte de governar a ação de si/outros, exercendo um poder de regulação sobre a existência das posições de sujeito endereçadas aos indivíduos e na gerência política das políticas. Nesse sentido, “[...] o poder que circula através da macroestrutura do Estado ao poder que circula na microestrutura do indivíduo” (POPKEWITZ, 1997, p. 38), (re)produz a racionalidade política através de um

conjunto de tecnologias de governo, conforme o ajuste ao programa político. Nesse sentido, Rose (1996) enfatiza:

A despeito de toda mesquinhez e corrupção da atividade política, as racionalidades políticas possuem uma forma *moral*, na medida em que afetam questões como a adequada distribuição de tarefas entre as diferentes autoridades e os ideais ou princípios a que o governo deve dedicar-se. Além disso, as racionalidades políticas têm um caráter *epistemológico*, visto que incorporam concepções particulares dos objetos a serem governados – nação, população, economia, sociedade, comunidade – e dos sujeitos a serem governados – cidadãos, sujeitos, indivíduos. E desenvolvem um certo *estilo de raciocínio*: linguagem aqui compreendida como um conjunto de “técnicas intelectuais” para tornar a realidade pensável e praticável, e constituir domínios que se ajustem – ou não se ajustem – à intervenção reformadora. (ROSE, 1996, p. 42)

Para Ball (2014), a racionalidade das reformas neoliberais aposta no campo educacional, como meio de produção de novas estratégias de gerência e valoração de moeda de troca:

[...] empresas são agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro (BALL, 2014, p. 37).

Sob a racionalidade moral da política neoliberal, a gerência da esfera Estatal fora modificando-se continuamente, como uma espécie de conciliação de demandas institucionais e de mercado e a profusão entre parcerias público/privado. Para Jessop (2002), tal processo pode ser compreendido como desestatização do Estado, em função de mudanças para novas condições de governar. Destarte, as transições e reformas que o Estado sofrera e vem sofrendo, reconfigurou o modelo de Estado de Bem-Estar Social (provedor), vivenciado em países de capitalismo avançado (Europa central) no Pós-guerra, para o advento de Estado Mínimo, que, no caso brasileiro e de toda América Latina, foi intensificado pela racionalidade reformista da década de 1990.

Nessa perspectiva, a agenda educacional passou a ser agenciada pelas influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, capturando o fluxo de ideias e redes políticas de patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas

por agências multilaterais, como o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas, podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006).

Além do mais, os modos de regulação dos padrões de gestão da qualidade do trabalho e da educação, passam por domínios cada vez mais sofisticados, promovendo a produção, distribuição, divulgação e consumo de informações, conhecimentos e certificações, endereçando necessidades e novas demandas da cultura de mercado. Assim, as palavras consentidas no imaginário neoliberal, são aquelas que engendram-se à ordem discursiva: produtividade, eficiência e empreendedorismo proativo.

Nesse movimento, coadunam-se significações de sentidos distintos, como um movimento de unificação de projetos antagônicos, legitimando as reformas de Estado e impregnando no âmago das instituições e dos sujeitos, certo grau de consenso. Um campo minado da crise discursiva e ideológica:

A disputa política entre projetos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocábulo, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitos. Nessa disputa, onde deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentidos, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui de um terreno minado (DAGNINO, 2004, p. 198).

O campo das políticas passa a ser redirecionado intensamente para as responsabilidades da sociedade civil como um todo, dispersando potencialmente as relações de poder, onde os indivíduos são convocados a colaborar com a maquinaria pública, ou melhor, com a profusão público/privado e aspiram fazer parte desse processo de colaboração. Para Secchi (2009) “[...] a etiqueta ‘governance’ denota pluralismo, no sentido que diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas” (2009, p. 359).

Em um campo minado por discursos antagônicos, a relação gerencial entre o Estado e a educação, sob valoração de troca mercadológica, encontra no contexto brasileiro, possibilidades ainda mais intensificadas de coadunação com a tônica da reforma. Segundo Hypolito (2002) “[...] a trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo” (p. 99). Outrossim, os endereçamentos para a educação, constituem uma operação discursiva de longa data, onde as prerrogativas do mercado financeiro são traçados com efeitos ao currículo escolar, posicionando os sujeitos escolares em ajuste à lógica da racionalidade neoliberal, gerenciando a cultura pedagógica escolar:

[...] no campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo- organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um ‘novo modelo disciplinador menos visível’ dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido organizadas, em boa parte, para a conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (HYPOLITO, 2002, p. 278).

E assim, nessa confluência entre as macros e micros estruturas de poder, a “subjetividade objetiva” dos sujeitos, gestores de si, passa a calcular sobre si mesmos, vivenciando o desejo e a necessidade em pertencer ao imaginário que as políticas produzem.

3.2 Contexto de Produção do Texto

A BNCC como funcionamento textual subsidia a reforma do ensino médio e descreve outros grandes desafios, como garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2017). Essa necessidade é identificada e explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 167).

O contexto da produção de texto se compõe, tão quanto seu referencial legal e conceitual quando o Ministério da Educação através da resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

Outra abordagem também subsidiada pelo texto da BNCC faz menção à importância de reconhecer que o público dessa etapa de escolarização não pode ser caracterizado como um grupo homogêneo, nem conceber o corpo juvenil como mero rito de passagem da infância à maturidade (BRASIL, 2017).

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2011, p. 155).

Os paradoxos constituem-se quando percebe-se que, a reforma, para além do reconhecimento da pluralidade juvenil - os jovens estudantes como sendo interlocutores legítimos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem; enfatiza que os mesmos poderão escolher seus itinerários formativos, após cursar nos primeiros três semestres do ensino médio todas as disciplinas, sendo que, a oferta das possibilidades ficará a cargo dos sistemas de ensino. Ou seja, se o estudante escolher aprofundar-se no campo das linguagens, mas a rede escolar avaliar que esta área não será prioridade, apenas o ensino profissional, as ciências da natureza e a matemática, por exemplo, a “escolha” realizada pelo estudante não será oportunizada.

Ainda na competência dos itinerários formativos, o texto da reforma enfatiza a preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos estudantes inserirem-se de forma “ativa, crítica, criativa e responsável” em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível.

Os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a: explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; revelar os contextos nos quais as diferentes

formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas (BRASIL, 2017, p. 465).

Nesse aspecto, nota-se que existe um jogo de interesses e concepções sobre educação, uma vez que, provavelmente, as redes de ensino tenderão a focar seus esforços para instituir uma escola pública que priorize aos estudantes apenas as competências que os tornem “cidadãos” com capacidades restritas: escrever, ler e contar (linguagem e matemática), somado a uma pequena formação profissional, já que estes são os requisitos mínimos para recrutar mão-de-obra barata, voltada a atender o setor produtivo privado.

A BNCC ainda nos traz que a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BRASIL, 2017). Porém, para que isso seja possível enquanto “situações de trabalho mais colaborativas”, faz-se necessário a articulação entre as áreas de conhecimentos propedêuticos (amplas e específicas) e o protagonismo dos estudantes.

Ao endereçar projetos de vida aos estudantes, o campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam diretamente os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem constituir-se como suporte para os processos de construção de identidades e projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias.

No escopo considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido de atuação (BRASIL, 2017).

A formulação de políticas públicas em educação, tendo como pressuposto certa autonomia da escola, sem considerar as aprendizagens promovidas em todos os campos da prática cotidiana dos agentes que, de fato, fazem educação, acabam camuflando os reais problemas da escola (REZENDE et al, 2012, p. 123); e se o que temos é uma visão realista, pragmática e imediatista, em nome de uma empregabilidade pouco qualificada, fica difícil estabelecer discernimento para falar em dignidade e liberdade de escolha, quando na realidade, as condições para a escolha já são pré-determinadas.

Outrossim, os itinerários formativos, enquanto materialização textual de uma suposta autonomia de escolha dos estudantes, pode não promover a justiça curricular, ao contrário, permitem intensificar desigualdades pois observa-se que o *modus operandi* da tecnologia de governo, produz reformas auto interessadas às demandas produtivas neoliberais: um corpo escolar juvenil ávido à empregabilidade.

3.3 Contexto da Prática, a política em uso

Podemos dizer que a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no ensino médio. Se as diferenças produzem tensões no cotidiano escolar, o seu silenciamento e a negação do direito à diferença significam reforçar a já tensa relação da juventude com a escola (LEÃO, 2018).

Nessa conjuntura, outra grande dificuldade tem sido reconhecer os jovens como atores no processo de elaboração e ressignificação de políticas públicas.

Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro. A escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta (CARRANO, 2011, p. 44).

Deste modo, embora haja modos de endereçamento à uma identidade escolar juvenil com poder de escolha sobre a sua educação, enquanto uma noção categórica cultural mais ampla, pouco se atenta para suas experiências e

demandas (LEÃO, 2018), concepções e anseios; afinal, há que considerar que os jovens estudantes da/na contemporaneidade, já não são os mesmos de vinte e/ou trinta anos atrás. Pode-se dizer que, a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no ensino médio.

O Governo Federal, autor e defensor da reforma do ensino médio, apresenta diversos argumentos em defesa de se programar a Lei 13.415/17 para que passe a ter validade e seja implementada o mais breve possível.

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. (PORTAL DO MEC, DÚVIDAS, 2017)

Entremeio a tantas (im)possibilidades de ser e existir enquanto jovem estudante neste país, por ora, registra-se um último questionamento: quem escutou os jovens estudantes sobre a reforma do ensino médio? Do contrário, tudo não passa de letra morta, em livros mofados: a vida faltou a aula hoje!

Dessa maneira, fazer a crítica a um sistema educacional pautado por valores elitistas, excludentes e tecnicistas é reafirmar a defesa por um projeto que perceba a educação como um direito social, pois educação não é mercadoria. Trata-se de lutar pela construção de um modelo de escola “pública, democrática e laica, de qualidade socialmente referenciada” (GUASCO, 2016, p. 95), que seja formada por profissionais valorizados e com uma matriz curricular que atenda aos anseios científicos, mas que também valorize e dialogue com a diversidade e o conhecimento popular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS (A GUIA DE OUTRAS INTERPRETAÇÕES)

Considerando a necessidade de apontar algumas ponderações sobre o empreendimento realizado, em específico, naquilo que opera seu objetivo - realizar uma reflexão analítica sobre a reforma do ensino médio em curso no país,

a partir da Lei 13.415/17, através dos “itinerários formativos”; por ora, pode-se encaminhar três aspectos primordiais, a saber: a) a Reforma do Ensino Médio está inserida em um contexto maior de reformas que envolvem um conjunto de medidas que estão em processo com o objetivo de reconfigurar o Estado brasileiro na direção de diminuir os direitos sociais e atender aos interesses do grande capital nacional e internacional (MOURA e LIMA FILHO, 2017); b) as mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 apresentam reestruturações nas condições de oferta e organização do Ensino Médio, alterando o currículo na/para a formação discente, assim como, endereçam diretrizes curriculares para a profissionalização docente. Conseqüentemente as identidades discentes e docentes estão em disputa e negociações; e, c) um modelo de ensino fortemente marcado pelo elitismo, pela desigualdade social e pela exclusão apropria-se do discurso de autonomia estudantil (agora, com “possibilidades de escolhas”) e mais uma vez, possibilita que a meritocracia escolar seja sua tônica pedagógica, responsabilizando os sujeitos individuais pelos seus respectivos fracassos e sucessos escolares, afinal, tratam-se de projetos de vida, escolhas “exclusivamente individuais”.

Reforma esta, subsidiada na/pela BNCC, prevê, dentre aquilo que a autonomia relativa permite, que os próprios estudantes do ensino médio escolham seus “itinerários formativos”, enquanto orientações vocacionadas, seja para o ensino profissionalizante, quer ao ingresso no ensino superior/tecnológico e/ou, ainda, em outros agenciamentos que a “vida adulta cidadã” credencia. Como ponderações analíticas, pode-se inferir que a flexibilização curricular profissionalizante, captura o corpo escolar juvenil à lógica *homo oeconomicus*, afinal, considerando o perfil econômico e social dos estudantes das escolas públicas, um currículo interessante passa a ser aquele que proporciona condições imediatas à empregabilidade. Deste modo, os itinerários formativos, enquanto dispositivo de uma suposta autonomia de escolha dos estudantes, podem não promover a justiça curricular, ao contrário, intensificar desigualdades.

Além do mais, a reforma pode a negar os direitos de aprendizagem dos(as) estudantes brasileiros(as), especialmente dos(as) oriundos(as) das classes populares, que há pouco tempo conseguiram chegar ao Ensino Médio, mas que ainda não se universalizou. Se somarmos os(as) jovens adultos(as) que tentam

voltar a esse nível de ensino, teremos um contingente enorme que precisa ser incluído nas escolas. Com tanto esforço para chegar ao Ensino Médio, esses sujeitos têm direito a uma educação de qualidade, com conteúdos científicos, componentes curriculares diferentes e que os prepare para a inserção no mundo do trabalho, nas Instituições de Educação Superior e, sobretudo, à participação na vida cultural, social e política, exercendo plenamente a cidadania, conforme prevê a LDBEN N ° 9394/1996.

É perceptível que reformular as metodologias de ensino, os princípios orientadores e os objetivos é de certa maneira mais cômodo, o ponto desafiador é proporcionar aos milhares de alunos e alunas uma formação integral, que supere a dualidade de classe social e as diversas formas de desigualdades presentes no contexto escolar brasileiro.

Pelo exposto, em uma sociedade extremamente dinâmica onde as demandas do mundo do trabalho mudam constantemente, a única certeza possível, considerando a potência produtiva do paradoxo, parece ser a incerteza do futuro (MOURA, 2007). E para finalizar, alerta-se para um dos problemas mais centrais sobre esse assunto, sendo a necessidade de uma construção mais sólida sobre o conceito e finalidade do ensino médio brasileiro e se ele está ou não, preparado para atender a demanda juvenil contemporânea.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALD, V.A.; FASSINI, E. **Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei 13.415/17 por meio de revisão de literatura.** Lajeado: UNIVATES, 2018. Cf. em <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>>. Acesso em 13 setembro 2018.

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

BRASIL. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 setembro 2016.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio.** 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, v., p. 34-49.

CUNHA, L.A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr.-jun. 2017

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: CRIMSON, A. **La cultura em las crisis latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referenciais curriculares para a educação física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais**

curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 2. p. 113-181.

GUASCO PEIXOTO, Madalena. O processo de mundialização do capital na educação brasileira. In: GUASCO PEIXOTO, Madalena (org). **O capital global na educação brasileira**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.

JESSOP, B. **The future of the capitalist state**. Cambridge: Polity, 2002.

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação. In: HYPOLITO, A. M. Trabalho docente: formação e identidade. Pelotas: **Seiva Publicações**, 2002.

KRAWCZKY, N. “Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.”. **Caderno de pesquisa** v. 41 n. 144 set/dez 2011.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LEÃO, G. “O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro”? ” **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 34. 2018.

LÜDKE, M. “**Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.**” São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Cf. em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 agosto 2018.

MOEHLECKE, S. “O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.” **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39–58, 2012. Cf. em <<http://www.scielo.br/scielo.php?scr...>>. Acesso em: 22 setembro 2018.

MOLL, J.; GARCIA, S. “Prefácio”. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. “**Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.**” Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MOURA, D, H.; LIMA FILHO, D, L. “A Reforma do Ensino Médio Regressão de direitos sociais.” **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

MOURA, D, H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Cf. em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em 1 setembro 2018.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R; DANTAS, F. B. A. Reflexões sobre a questão da qualidade no ensino médio. **Ensino em Revista**, UFU, Minas Gerais, v. 19, p. 119–130, 2012. Cf. em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/em...>> Acesso em: 22 setembro 2018.

ROSE, N. Governing "advanced" liberal democracies. *In*: BARRY, A; OSBORNE, T.; ROSE, N. ***Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government***. Chicago: The University Chicago Press, 1996. p. 37-63.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v.43, n.2, p. 347-369, 2009.

SIMÕES, C. A. “**Vozes dissonantes na reforma do ensino médio**”. Cf. em <<https://goo.gl/U1SIHA>>, Acesso em: 14 agosto 2018.

TEIXEIRA, R.F.B.; LEÃO, G.M.C. **Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da Lei Nº 13.415/2017**. EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação. Cf. em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf> Acesso em: 05 agosto 2018.

ANEXO A – Normatização da Revista Trabalho e Educação (ISSN: 1516-9537)¹⁰

DIRETRIZES PARA AUTORES

A **Revista Trabalho & Educação** não cobra quaisquer tipos de taxas de submissão e/ou de publicação dos autores e os direitos autorais dos trabalhos publicados são cedidos para acesso livre, sendo que os autores permanecem com o direito de publicar em outros periódicos ou livros, reconhecida e indicada a autoria e a publicação inicial nesta revista.

A **Revista Trabalho & Educação** publica trabalhos originais que devem ser submetidos seguindo algumas orientações básicas e levando em conta, inicialmente, que *devem ser inéditos e, preferencialmente, resultantes de pesquisa*.

Na análise dos trabalhos submetidos à publicação na revista serão consideradas a sua inequívoca contribuição ao debate das problemáticas propostas e à produção do conhecimento no campo de pesquisa em Trabalho e Educação.

Ao submeter os trabalhos, os autores deverão indicar a seção para a qual estão submetendo, a saber: **Artigos** (Dossiê e demanda contínua), **Resenhas**, **Resumos** de Dissertações ou Teses e **Entrevistas**. As submissões na seção **Artigos** poderão ter, *no máximo, 03 autores, sendo que, no mínimo, um dos autores deverá possuir o título de doutor*.

Cabe destacar que, como parte do processo de submissão, os originais devem ser encaminhados, exclusivamente, por meio da página eletrônica da revista, na qual será preciso que o(a) autor(a) esteja cadastrado(a), o que pode ser feito aqui.

Uma vez realizada a submissão, a pertinência para publicação do trabalho apresentado será avaliada pelo Conselho Editorial e pelos Editores, no que diz respeito à adequação ao perfil, à linha editorial da revista e às suas **normas de publicação**, e por pareceristas *ad hoc*, no que diz respeito ao conteúdo, à qualidade e à relevância, dentre outros critérios.

As submissões deverão seguir as orientações abaixo especificadas.

—

1º Passo

Cadastro do(a) autor(a) no sistema eletrônico da revista, caso não o tenha. Isso pode ser feito clicando em **cadastro** no menu localizado no topo da página. Caso já esteja cadastrado(a), basta acessar seu respectivo perfil e proceder à submissão.

2º Passo

Ao iniciar a submissão, devem ser indicados todos os dados de identificação de autoria nas telas que se sucedem.

Esses dados deverão ser, obrigatoriamente, digitados nos campos apropriados da página de cadastramento da submissão na revista, incluindo:

(a) nome completo do autor ou autores;

(b) endereço eletrônico válido para contato com a Revista e com leitores;

¹⁰ Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/about/submissions#authorGuidelines> (Acesso em 27/11/18).

(c) breve descrição do currículo (resumo da biografia -- em torno de quatro linhas, indicando titulação/formação acadêmica e atuação profissional);

(d) filiação institucional.

Esses dados, obviamente, não devem constar do arquivo com o texto do artigo enviado para avaliação.

O autor deverá indicar, **necessariamente**, no campo Endereço Postal, durante o processo de submissão -- esse campo consta dos dados do seu respectivo perfil cadastrado na página da Revista --, *um endereço físico* para envio de correspondência impressa e um *endereço eletrônico alternativo*. Cada autor receberá, quando for o caso, pelo menos 01 (um) exemplar impresso, do número da Revista em que seu trabalho foi publicado.

A submissão eletrônica implica na aceitação de cinco condições e uma declaração de direitos autorais que deverão ser, estritamente, observados.

As opiniões expressas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade e **os direitos autorais são cedidos à revista para fins de publicação impressa e eletrônica**.

3º Passo

O autor deverá submeter, além do documento com o texto a ser avaliado, outro documento suplementar. Portanto, a submissão caracteriza-se com o envio de **dois documentos separados**: o texto do artigo (sem as indicações de autoria); e um documento suplementar de acordo com as seguintes instruções:

No início do **texto do artigo** indicar apenas os títulos (português e inglês), o resumo/abstract e as palavras-chaves/keywords, sem identificação de autoria, evitando-se ainda quaisquer dados que o possam fazer, direta ou indiretamente, ao longo do texto. Um modelo pré-configurado pode ser acessado e baixado aqui.

Ainda no **texto do artigo**, informar (de preferência, em nota de rodapé):

- (i)** se foi apresentado ou publicado, anteriormente, em encontros e/ou outros eventos científicos;
- (ii)** se passou pela avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), quando for o caso;
- (iii)** se tem financiamento de órgãos e/ou agências de fomento e quais são eles;
- (iv)** se é resultante de pesquisa, indicando-a, expressamente.

No **documento suplementar**, indicar:

- (i)** o título do trabalho e sua tradução, em inglês, centralizados e como seriam publicados;
- (ii)** o(s) nome(s) completo(s) do autor, ou dos autores, tal como viriam no texto publicado (SOBRENOME, nome), abaixo dos títulos e alinhados(s) à direita;
- (iii)** para cada autor, uma nota de rodapé informando, no mínimo, a titulação/formação acadêmica e a instituição à qual está vinculado, além do cargo que ocupa. Quando o trabalho for escrito por mais de um autor, é preciso ordená-los, com o autor principal em primeiro lugar. Caso seja adotado outro procedimento, explicitar a razão;

Pode-se acessar e baixar aqui um modelo pré-configurado para o doc suplementar de submissão.

As submissões fora das normas solicitadas para publicação atrasa e prejudica, sobremaneira, o processo de edição, e isso em relação à Revista e ao próprio autor. Por

esse motivo, aquelas submissões que não estiverem de acordo com as normas aqui solicitadas serão recusadas.

Os autores deverão verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir, além de submeterem o texto observando o uso adequado da linguagem, o emprego de um estilo de redação claro e coerente na exposição das ideias. A realização de uma revisão prévia, ortográfica, gramatical e de normas, é de responsabilidade do(a) autor(a).

Orientações para a formatação dos trabalhos

1. Artigos (demanda contínua ou Dossiê)

1.1. Ser texto inédito;

1.2. Os artigos deverão ser encaminhados **sem indicação de autoria** e conter:

(i) **Título** em versalete (ou caixa alta), fonte Arial 12 pt, com o máximo de 100 caracteres, no idioma do artigo, e *tradução do mesmo em itálico, logo abaixo, na língua inglesa*, devendo expressar, de forma clara e precisa, o seu conteúdo geral;

(ii) **Resumo** em português (ou espanhol) e **Abstract** em inglês, digitados em espaço simples, fonte Arial, tamanho 10 pt, indicando os objetivos, o objeto, o quadro teórico considerado, o tipo de pesquisa/estudo realizado e as conclusões, com extensão entre 800 e 1500 caracteres, seguidos, respectivamente, de *três palavras-chave* e *três keywords* separadas por ponto;

1.3. O corpo do texto deverá ter a extensão mínima de 15 e máxima de 25 páginas, incluindo as referências bibliográficas (apenas as utilizadas no texto) e notas; deve ser digitado em páginas formato A4, margens 2,5 cm, utilizando-se fonte Arial, tamanho 12 pt, espaçamento 1,5, formatação de parágrafos sem recuo e enviado/apresentado em arquivo eletrônico *editável* com extensão *.doc*;

1.4. Alguns itens a serem observados na digitação dos textos:

(i) as aspas duplas devem ser utilizadas para citações, mas apenas nas diretas no corpo de texto - não usá-las em citações diretas em parágrafos recuados; e

(ii) *itálico* deve usado para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações;

1.5. Notas, citações e referências em geral deverão ser formatadas de acordo com as normas da ABNT (NBR6023) e as referências a autores no decorrer do texto deverão obedecer às seguintes formas:

(i) Autor (data) e/ou Autor (data, paginação);

(ii) para autores ao final de parágrafos e de citações literais as formas (AUTOR, data) e (AUTOR, data, paginação), respectivamente, tal como pode ser verificado nos artigos publicados no último número da Revista, disponível online;

1.6. As citações literais acima de três linhas devem ser formatadas em espaço simples, fonte Arial, tamanho 10 pt, parágrafo recuado e com a devida referência indicada ao final do mesmo, no formato (AUTOR, data, paginação) ou, caso o estilo de redação da(o) autor(a) permita, com a indicação prévia no corpo do texto no formato Autor (data, paginação);

1.7. Para a listagem de Referências, ao final dos textos, devem ser listadas apenas aquelas efetivamente utilizadas, digitadas em fonte Arial, 10 pt (também as notas de rodapé) e a indicação das obras utilizadas deve ser feita em **negrito**, tal como pode ser identificado nos artigos publicados no último número online. Alguns exemplos:

SILVA, Luís Inácio da. Título do capítulo utilizado. In: SILVA, José da. **Título da obra de referência**. Belo Horizonte: Editora, 2009. p.13-31.

SILVA, Marisa Léticia da. **Título do livro em negrito**. X ed. Belo Horizonte: Editora, 2010.

GENOÍNO, José. Título do artigo utilizado. **Título do periódico de referência**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.3-31, set./dez.2011. Disponível em <endereço eletrônico.do.periódico>. Acesso em: dia, mês, ano [ou mês.ano].

DIRCEU, José . **Título**. Subtítulo. Ano. [Número de folhas]. Tese [ou Dissertação] (Doutorado [ou Mestrado] em...). Nome da Faculdade, Nome da Universidade, local, ano da defesa.

1.8. Ilustrações, fotos, gráficos, desenhos, quadros, tabelas, etc. deverão restringir-se ao absolutamente necessário à clareza do texto e serem localizados o mais próximo possível do trecho em que são mencionados; todos esses elementos devem ser criados em preto e branco, não podendo ocupar mais do que 2/3 de uma página, além de numerados e titulados corretamente, com a devida referência (se reproduzidos de outra fonte);

1.9. Um modelo/tutorial pré-configurado para o texto de submissão [pode ser acessado e baixado aqui](#).

2. Os **Resumos** de Dissertações e Teses (e respectivas traduções em inglês ou francês ou espanhol) poderão ser submetidos em até um ano após a defesa. Devem vir acompanhados de suas respectivas palavras-chave e *keywords* e precedidos do título e respectiva tradução em língua inglesa, ter extensão máxima de 4 páginas, digitadas em formato A4, parágrafo único, fonte Arial, corpo 12, espaço simples e margens 2,5 cm, sem indicação de autoria e demais detalhes de identificação.

Para o documento suplementar da submissão de Resumo, pode ser baixado [aqui](#).

3. Resenhas

As resenhas destinam-se à descrição, ao exame e ao julgamento de obra recente (não mais que 1 ano depois do lançamento da última edição) relacionada à área de interesse do campo de pesquisa Trabalho e Educação.

Deverão ser elaboradas de modo impessoal, contendo posicionamento de ordem técnica diante do objeto de análise, seguidos de um resumo do conteúdo e possível demonstração de sua importância. Cada contribuição deverá seguir as mesmas especificações/orientações para os artigos (itens 1.1 a 1.9, acima) e situar-se entre 8 e 11 páginas.

Os textos deverão conter a referência bibliográfica completa no início; se for o caso, título no idioma original da resenha (português ou espanhol) e em inglês, nome e dados profissionais (instituição e titulação), bem como endereço eletrônico (e-mail).

—

O Comitê Científico, o Conselho Editorial e os Editores se reservam o direito de sugerir alterações nos textos originais com o objetivo de manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, contudo, o estilo e as posições dos autores, assim como realizarem pequenas alterações, visando à manutenção dos princípios de legibilidade e aceitabilidade da publicação. Da mesma forma, se reservam o direito de cancelar a publicação de artigos aprovados, cuja revisão final indique a necessidade de ajustes e estes não sejam realizados pelos autores no prazo determinado.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original, inédita e não está sendo avaliada para publicação em outra revista;
2. Os dados referentes à autoria do trabalho submetido foram, devidamente, registrados no ato da submissão e não poderão ser alterados depois de iniciado o processo de avaliação, hipótese na qual a submissão será arquivada e devolvida;
3. A identificação de autoria do trabalho foi removida do texto do artigo submetido, conforme instruções das Diretrizes para Autores, garantindo, desta forma, o critério de sigilo da revista para avaliação cega por pares;
4. O texto segue os padrões de estilo e requisitos normativos e bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores e será recusado caso essas diretrizes não sejam seguidas;
5. Os arquivos para submissão estão em formato editável, com extensão .doc ou compatíveis.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados à **Revista Trabalho & Educação** serão usados, exclusivamente, para efeito dos processos inerentes à sua publicação, não sendo disponibilizados, em hipótese alguma, para outras finalidades ou a terceiros.