

O PROJETO DE ENSINO MÉDIO À LUZ DE PAULO FREIRE: A POLÍTICA COMO RESTRIÇÃO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO

THE HIGH SCHOOL PROJECT IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE: POLICY AS A RESTRICTION ON DIVERSITY AND INCLUSION

EL PROYECTO DE BACHILLERATO A LA LUZ DE PAULO FREIRE: LA POLÍTICA COMO RESTRICCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

Rafael Garcia Campos¹
Mateus Saraiva²

Manuscrito recebido em: 29 de outubro de 2021.

Aprovado em: 02 de fevereiro de 2022.

Publicado em: 04 de fevereiro de 2022.

Resumo

Este estudo analisa as políticas nacionais para o Ensino Médio à luz de Paulo Freire a partir da(s) obra(s) Educação como prática da liberdade, Pedagogia da autonomia e Pedagogia do oprimido. Discute a importância de compreender a diversidade e a inclusão como premissas para a formulação das políticas públicas, em especial as de educação. Apesar da relevância dessa perspectiva à cidadania, observa-se que o projeto de educação para a etapa não tem comportado uma razão dialética e democrática em sua construção, estabelecendo uma relação autoritária e carente de sentido público, na qual a inclusão é realizada pelo consumo e a diversidade é sinônimo de flexibilidade ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Diversidade; Ensino Médio; Inclusão Social; Paulo Freire.

Abstract

This study aims at the national policies for secondary education from Paulo Freire's theory, especially considering the writing present in the books Education as a practice of freedom, Pedagogy of autonomy and Pedagogy of the oppressed. It discusses the importance of understanding diversity and inclusion as premises for the formulation of public policies. Despite the relevance of this perspective to citizenship, it is observed that the education project for secondary

¹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Coordenador de Projetos Educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/São Paulo e Professor de Pós-Graduação Lato Sensu na Faculdade Galileu de Botucatu. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-0645> Contato: rafael.gcampos@outlook.com

² Doutor em Educação e Pós-doutorando em Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação; do Grupo de Estudos em Políticas Públicas para o Ensino Médio; e do Grupo do Cecampe-Sul e o Observatório do Ensino Médio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8851-0966>

Contato: mateus_saraiva@yahoo.com.br

education has not been supported by dialectical and democratic reasons in its construction, establishing an authoritarian and lacking public sense relationship, in which inclusion is by consumption and diversity is flexibility in the labor market.

Keywords: Diversity; High school; Social inclusion; Paulo Freire.

Resumen

Este estudio analiza las políticas nacionales de educación secundaria a la luz de Paulo Freire a partir de la(s) obra(s) Educación como práctica de la libertad, Pedagogía de la autonomía y Pedagogía de los oprimidos. Se discute la importancia de entender la diversidad y la inclusión como premisas para la formulación de políticas públicas, especialmente las educativas. A pesar de la relevancia de esta perspectiva para la ciudadanía, se observa que el proyecto de educación para la etapa no ha apoyado una razón dialéctica y democrática en su construcción, estableciendo una relación autoritaria y carente de sentido público, en la que la inclusión se realiza por el consumo y la diversidad. es sinónimo de flexibilidad en el mercado laboral.

Palabras clave: Diversidad; Escuela secundaria; Inclusión social; Paulo Freire.

Introdução

Em setembro de 2016, por meio de uma Medida Provisória, o ensino médio ganhou novo sentido. O projeto, que chegou ao poder por meio de um golpe jurídico-parlamentar, mudou os rumos do país e, no campo da educação, isso representou uma inflexão, procurando apagar as políticas formuladas e implementadas após 2003. Assumindo o cargo, Michel Temer apresentou uma Medida Provisória (MP) para modificar a política de ensino médio. Diante da pressa, fica o questionamento: quais os porquês da mudança?

Na disputa pela concepção da etapa, em sintonia com um projeto de sociedade excludente, as ações propostas durante o Governo Temer assumiram sentido contrário ao que vinha sendo realizado. Para compreender a mudança, uma digressão. O período dos Governos de Lula e Dilma foi marcado por mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), novas diretrizes e portarias que apresentavam, em seu conteúdo, premissas da educação integral, buscando romper com a concepção dual - estruturante de uma sociedade desigual. Durante tais anos, construiu-se uma concepção de etapa única, entendida como final da educação básica, na qual o trabalho e suas relações são princípios pedagógicos para a compreensão do mundo que partilhamos.

Com o golpe, houve o rompimento das construções realizadas e a retomada de um projeto dos anos 1990, que entende a preparação para o mercado de trabalho precarizado como finalidade da educação. Incorporou-se no conteúdo da MP/746, decorrendo na Lei 13.415/2017, um sentido oposto à educação integral, fragmentando o conteúdo, fortalecendo o dualismo que marca a história da etapa (FERRETI, SILVA, 2017). Sem um sentido público e democrático que abarque a diversidade que ingressou na escola após 1988, a política vem sendo implementada nas escolas brasileiras.

Por isso, a importância de estarmos atentos aos movimentos subsequentes à promulgação da Lei. Nesse sentido, visando contribuir com o debate, organizamos a sequência do texto a partir da reflexão a respeito da política de educação a partir da teoria de Paulo Freire, a fim de realizar uma análise temática da normativa da reforma do ensino médio.

Que política de educação? Escola para quem?

Importante destacar que o embate mais visível sobre o ensino médio ganha força no Brasil após 1988, mas isso não é exatamente uma novidade. A ideia de educação básica, garantindo o direito à educação em uma escola unitária, não tem integrado o projeto das classes dominantes ao longo da história. Desde o século XIX, a sociedade burguesa, hegemônica na internalização de valores consolidados a favor do capital, não apoia o sistema educacional regular. Sendo assim, os saberes dos excluídos foram sendo construídos fora da escola.

No entanto, em que pese a disputa pelo projeto de educação, tais processos não podem ser manipulados e controlados de maneira instantânea pela estrutura educacional regular, legalmente resguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2008; FREIRE, 2013, 2015). Nesse sentido, há relevância estratégica em assumir concepção mais abrangente de educação, uma vez que o processo contínuo de aprendizagem se constitui, para além das instituições educacionais regulares. Especialmente, às classes populares.

Cada um desses homens e mulheres não apenas estão no mundo, mas com o mundo. Na proporção em que respondem a inúmeros desafios, escolhem a melhor resposta, testam-se e agem. Em sua própria essência, o processo nunca será de dominação ou de domesticação, mas a todo momento de libertação (FREIRE, 2015). Porém, ainda persistem os questionamentos: - O que fazer com os libertos e os chamados ingênuos que ainda no século XXI, são explorados em benefício da classe dominante e disciplinados a atender a forma produtiva de trabalho? Como refletir sobre uma política que esvazia concepções caras à ideia de humanização, tais como protagonismo e projeto de vida?

É valioso propiciar a perspectiva de vida, com vistas à emancipação social humana dos/as adolescentes e jovens; é indispensável para enfrentar conflitos presentes no cotidiano, possibilitando a estrutura de conhecimento e cultura, fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas. O processo de formação é contínuo e ininterrupto, transferindo às pessoas, suas significações, valores, saberes e visões do mundo (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2012; SILVA; SOUZA NETO; PINI, 2014).

Logo, ao propor uma concepção de vida instrumental ao neoliberalismo ou sob os dogmas do neoconservadorismo, a política torna-se restrição aos estudantes do ensino médio. É preciso pensar sobre as instituições em tal contexto. Se a diversidade é uma marca do estudante que acessa a escola brasileira, o mesmo podemos dizer sobre essas instituições. Possuímos diversos contextos que vão desde escolas onde os/as educandos/as ocupam a maior parte do tempo copiando textos passados na lousa, até escolas que oferecem para educandos/as e professores/as os recursos tecnológicos mais modernos da informação e comunicação (BARBOSA, MOURA, 2013).

Em cima de tais premissas, que podem ser balizadoras da desigualdade, justificam-se as mudanças nas políticas. Mas a homogeneização é garantia do direito? Assumimos que não. Afinal, as práticas educativas só alcançam efetividade na proporção em que os/as educandos/as sejam sujeitos do seu conhecimento e da aprendizagem, participem de maneira livre e crítica sobre suas práticas sociais e educacionais. Porém, mesmo depois da ampliação de acesso ao estudo, alguns elementos constituintes do direito continuam sendo negados nas escolas públicas na América Latina. Impõe-se, pois, uma revisão do sentido da própria educação, ou seja, a necessidade de compreensão de que educação é criação, não simplesmente transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida (FREIRE, 2011; OLIVEIRA, 2009).

Ainda cabe lembrar que o direito à educação é condição para se conquistar outros direitos e, por meio dele, as pessoas podem adquirir condições de se desenvolver cognitivamente, social e culturalmente. Para tanto, essa é uma dimensão que deve ir além de um plano individual, pois, somente assim, constrói-se uma participação autônoma, consciente, crítica e criativa da vida em sociedade. Contudo, se o acesso à escola é condição para o enfrentamento das desigualdades que permeiam as sociedades, um direito de todos/as os/as cidadãos/ãs e uma obrigação, um dever, do Estado (MILLIORIN; DA SILVA, 2021; FREIRE, 2015), a pergunta específica a esse estudo deve ser: será que toda escola vai nesse sentido? Afinal, que ensino médio é esse que vem sendo construído?

Que ensino médio?

O ensino médio está inserido nesse contexto com a marca da exclusão, afinal a maioria não acessou a etapa durante todo o século XX, e do dualismo, pois, mesmo ao acessar os caminhos usualmente foram distintos às classes trabalhadoras e às classes dominantes. Ou seja, não faltam bons motivos para mudanças na etapa. Nesse sentido, construções foram realizadas - entre 2004 e 2016 - e foi sendo, assim, materializado o compromisso com a ampliação do acesso na lei. Desta maneira, era preciso o enfrentamento (a) da expansão da oferta; (b) da universalização com qualidade social e educacional prevista na Emenda Constitucional nº 59/2009, que propiciou nova redação ao artigo nº 208 da Constituição Brasileira, ampliando a obrigatoriedade a todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade.

No entanto, conforme já destacamos, em que pese a manutenção da Lei que determina a ampliação do acesso e o consenso da necessidade de mudanças, a marca seguiu sendo a disputa pelos sentidos do ensino médio, mas não apenas restrita a ele. Enfrentamos, em 2021, um momento histórico de amplas transformações de ordem social, econômica e cultural que estimulam conflitos, intensificam processos de exclusão social, preconizam o individualismo, os interesses privados e o consumo exacerbado. Desse modo, vivemos em um contexto bastante desfavorável para um projeto democrático de educação pública e de inclusão social.

Devido a essa concepção limitadora e individualista da sociedade, perde-se a oportunidade de tratar a inclusão e a diversidade, por exemplo, como dimensões da qualidade do projeto de educação. Esse é um tema que ganha relevo neste tempo histórico, pois os formuladores de políticas têm se deparado com o desafio de promover relações com os estudantes que acessaram a escola pública brasileira após 1988. Para que estas sejam efetivamente democráticas, é preciso viabilizar aos/às adolescentes espaço para que possam criar, indagar valores e desnaturalizar a realidade. Logo, aos estudantes de ensino médio, fica posta a necessidade de vislumbrar possibilidades diferentes do modelo societário hegemônico, a fim de desconstruir os argumentos que legitimam tais mudanças (KRAWCZYK, 2011).

Dentre as problematizações necessárias, o significado da liberdade. O termo é caro a quem defende uma perspectiva emancipatória, mas é preciso entendê-lo nos documentos que normatizam o ensino médio. As mudanças referem-se a uma visão positiva da liberdade de escolha, o que não seria necessariamente ruim, se não implicasse no apagamento de aspectos essenciais da concepção para uma etapa que, para se fazer democrática, precisa enfrentar a exclusão e o dualismo. Infelizmente, o sentido assumido pela 13.145/17 vai em sentido oposto a uma proposta democratizante. Em um *self service* que dissocia teoria e prática, atomizando componentes curriculares em suas áreas do conhecimento, a concepção do Novo Ensino Médio fragmenta a educação dos/as estudantes, precarizando os conteúdos atinentes à cultura geral e tornando escassas as referências explicativas das questões sociais (COSTA, 2013; ALBUQUERQUE, 2020). Mas qual tem sido a margem de ação das escolas? Como a normativa subsequente vem sendo construída?

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de responder tais perguntas, para esta pesquisa, utilizamos como procedimento metodológico a análise temática (BRAUN, CLARKE, 2006) das concepções presentes nos documentos que são pilares das mudanças formuladas para o ensino médio após 2016: Lei 13.415/2017, a BNCC e as portarias de implementação da política. A partir da

teoria de Freire, os temas analisados foram a concepção de política, liberdade e educação, considerando como códigos termos presentes no texto da política, tais como flexibilidade/itinerário formativo, ampliação da jornada, pedagogia, notório saber.

Quadro 1 - Temas e códigos abordados

| Temas | Políticas | Educação | Liberdade |
|---------|---|----------|-----------|
| Códigos | flexibilidade/itinerário formativo ampliação da jornada concepção de pedagogia notório saber | | |

Fonte: autoria própria

Quais têm sido as concepções basilares em tais textos? Um ideal de escola e de sociedade substância a construção dos documentos e foi em busca destes entendimentos fundantes da política que procuramos os sentidos que cada termo traz. Assim, construímos a escrita do próximo tópico.

Educação e liberdade restritas em uma política para poucos

Os documentos analisados reforçam os processos de exclusão que marcam a etapa, ignorando as construções realizadas para o enfrentamento do dualismo. Assim como Bastos, Santos Júnior e Almeida Ferreira (2017), compreendemos que a Medida Provisória 746/2016 (agora Lei 13.415/2017), desconsiderou os debates e proposições que permearam as Conferências Nacionais de Educação e o próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O conteúdo da Lei 13.415/17 tem como característica a ampliação do número de horas, com a obrigatoriedade de 3.000 (três mil) e a possibilidade de ampliação para até 4.200 (quatro mil e duzentas) para a totalidade da etapa. No entanto, a mesma lei que amplia a carga horária, aponta para a diminuição do que é comum aos/às estudantes, limitando a parte comum às 1.800 (um mil e oitocentas) horas da BNCC e fragmentando o restante do percurso, por meio dos itinerários formativos (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC também é parte importante da mudança. Sendo assim, destacamos que o documento está alinhado à pedagogia das competências. Nele, está explicitada a ideia de um/a trabalhador/a adequado/a ao capital em seu formato contemporâneo. Ou seja, procura formar subjetividades que assumam a responsabilidade por limitações estruturais, culpando-se pelas carências do mercado de trabalho, que quase nada tem a oferecer (BRASIL, 2018).

A destacar, a possibilidade de uma formação mais precária aos que menos têm recursos. Isso pode ocorrer devido a diversos motivos: (1) com exceção de português, matemática e inglês, os sistemas estão desobrigados de oferecer os demais componentes curriculares, (2) além disso, parte do currículo pode ser oferecido através do ensino à distância, que pode ser de 20% (ensino médio diurno) até 80% do currículo (EJA) e, (3) por fim, a certificação da formação pode ser comprovada em ambientes alheios às escolas (BRASIL, 2017).

Isso vai em sentido contrário a um direito assegurado a todos/as, sem restrição, em espaço democrático com pessoas de diferentes culturas convivendo e contribuindo para criação de valores. Para isso, é preciso dar conta das demandas sociais encontradas no ambiente escolar e, além dos problemas internos, devem ser pensadas estratégias para alcançar esses/as educandos/as também fora da escola (SILVA; FERREIRA, 2014). Assumindo-se assim, que a escola é um território problematizador da exclusão e proponente de um projeto de sociedade que enfrenta as exclusões. No entanto, a proposta de BNCC traz uma concepção de conhecimento circunscrito, atrelado à ilusão de uma sociedade do conhecimento que propicia oportunidades a todos que possuem competências e habilidades cognitivas, culpabilizando cada indivíduo pelo insucesso na carreira profissional (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2014).

Em nome de enfrentar esse distanciamento, o texto da 13.415/17 apresenta a normatização do notório saber. No entanto, consideramos que, neste contexto, a permissão de professores/as sem a devida formação nas escolas é representativa da deslegitimação dos/as docentes como categoria. Um dos aparentes consensos na bibliografia tem sido a relevância da formação inicial dos/as professores/as da educação básica como elemento da qualidade da educação (GATTI, 2014). Muito se tem indicado sobre a necessidade dos governos promoverem políticas que deem conta de

transformar a formação inicial de professores/as para a Educação Básica e incentivem a opção pela profissão. Na prática, o notório saber ainda que restrito ao itinerário profissional, representa a legitimação de um processo de terceirização dos profissionais e de precarização das formações.

Nessa estreita relação entre formação de professores/as e currículo, para Imbernón (2010) as atuais reflexões referentes à formação de professores/as passam, inevitavelmente, por uma reflexão sobre a forma que é realizada a construção das políticas. Podemos dizer que a construção da BNCC, por exemplo, foi marcada por conflitos, autoritarismos por parte dos responsáveis por articulá-la e apagamento de conteúdos consensuados, impossibilitando uma construção dialética da política (IMBERNÓN, 2010).

Implementar políticas nacionais em um país de contornos continentais não é tarefa fácil, dada a grande diversidade social, cultural, política e econômica com diferentes realidades e necessidades. Esse preparo deve ser traduzido em uma efetiva formação de base sobre os fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho e na capacidade de associar teoria e prática pedagógica, em benefício dos processos formativos (GATTI, 2014; IMBERNÓN, 2010). Qual o espaço que as políticas pós 2016 tem permitido para este processo?

O legado Freiriano converge com os ideários da educação contemporânea, proporciona aos/às educandos/as condições reais de desenvolvimento com possibilidades para estabelecerem perspectivas *no e com* o mundo, por meio da autonomia libertadora. Atuar como educador/a, é estimular os/as educandos/as a participarem do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo seus sentidos de pertencimento àquela escola, identificando o sentido e o significado para desconstruir práticas depositárias de conteúdo, denominada de educação bancária (FREIRE, 2011), pelas quais os/as educandos/as são considerados/as objetos que devem estar em sala de aula prontos/as a receberem conhecimentos dos educadores/as, os quais possuem um saber supremo.

Se isoladamente, essas medidas já poderiam representar ameaças ao espaço democrático, de forma articulada, em um projeto ultraliberal em vigência desde 2016, tais elementos materializam a precarização da formação, terceirizando a escola pública para um mercado que tem por natureza a exclusão. Tudo isso, em um momento que vem sendo

marcado pela ampliação do acesso a famílias que tiveram o direito à educação negado durante a história do Brasil.

A Lei 13.415/17 levou à resistência em diferentes espaços, das comunidades escolares à pesquisadores/as da temática houve destaque às contradições do projeto de educação. Contudo, os tempos necessários para discutir têm sido restritos pelas normativas subsequentes. As políticas do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE e o Cronograma de Implementação são bons exemplos, por induzirem a implementação sem permitir a devida problematização do conteúdo da política. A primeira por estimular, via financiamento, a readequação curricular de forma escalonada - dividindo as escolas que são integrantes da mesma rede e criando uma competição que vai contra a uma ideia de projeto de educação que contemple as coletividades e garanta unidade na diversidade; a segunda por determinar um passo a passo para que ignora contextos locais. A determinação do início da implementação para 2022, ignorando o contexto da pandemia, que prevê mudanças que vão do livro didático ao Exame Nacional de Ensino Médio, é arbitrária e não compreende a diversidade de estratégias que seriam necessárias para a implementação de uma política desse porte.

Se a lei tem sido um limite, como encontrar uma saída? Atualmente é hegemônica a internalização de valores do capital no sistema educacional formal. Por isso, é importante salientar a relevância estratégica da concepção mais abrangente de educação, pois muitos dos nossos processos de ensino e aprendizagem se constituem, felizmente, para além das instituições educacionais formais. Neste ponto, tais processos não podem ser manipulados e controlados de maneira instantânea pela estrutura educacional formal, legalmente resguardada e sancionada (FREIRE, 2013, 2015). Sendo assim, é urgente propiciar formação crítica capaz de ultrapassar o sistema capitalista, sendo fundamental analisar mais profundamente o conceito educação e emancipação, com o propósito de prover teoricamente um projeto de sociedade onde o ser humano efetivamente seja livre de qualquer forma de exploração (FREIRE, 2011). O conteúdo da normativa da reforma do ensino médio foi idealizado para não oportunizar espaço para uma reflexão crítica nesse sentido. A saída está na reconstrução de um ensino médio que enfrente e desnaturalize os processos excludentes que são parte da nossa história.

Conclusão

O ensino médio por ser a última fase da escola unitária, deve ser planejado, e como proposta, deve consolidar valores fundamentais do humanismo, como a autodisciplina intelectual e moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico ou prático-produtivo (GRAMSCI, 2000). As escolas servem para legitimar a atual estrutura social, centralizado pelos seguintes aspectos: organização burocrática, linhas de autoridade hierárquica, fragmentação do trabalho e remuneração desiguais. É preciso assumir que a educação é intrinsecamente política, mesmo nos seus caminhos mais tortuosos.

Processos de escolarização são marcados pelos contrastes da sociedade moderna. Segundo Del Pino et al (2012), convivemos com duas escolas que coexistem no mesmo espaço: uma que se coloca como a dona da verdade, não percebendo a existência de processos formativos para além dos seus muros; a outra, se pretende democrática, mas válida a trajetória daqueles/as que provêm das classes dominantes. Ambas estão apartadas da construção de um projeto de educação popular, que visa garantir o direito igualitário e de todos/as à Educação (DEL PINO et al., 2012).

Para assumir a diversidade e a inclusão como dimensões de qualidade da política educacional, é preciso (re)discutir em cada escola às questões que consolidam o ato de luta, resistência e proposição por um ensino público diferente do que vivenciamos ao longo de nossa trajetória educacional e, por isso, se faz necessário que entendamos o que se almeja para a formação das novas gerações, principalmente o que elas pensam sobre este processo e como contribuir para melhorá-lo (PEREIRA, 2020, p. 263). Ainda que estejamos em uma sociedade marcada por princípios que produz a exclusão social, lutar e defender os direitos dos/as educandos/as da escola pública para aprenderem com qualidade e perspectivar a emancipação social, muitas vezes, denota como “utopia” perante a lógica meritocrática que rege às políticas educacionais de cunho neoliberal, especificamente para atender a política de avaliação externa.

Ademais, é fundamental a compreensão pelos/as educadores/as e educandos/as o entendimento da necessidade de valorização e a importância do engajamento de todos/as na elaboração da educação, única esteira que pode transformar vidas humanas, podem e devem interferir na construção de um mundo humanizado. Compartilhar saberes em luta coletiva é propiciar conhecimento, ato revolucionário que visa contribuir com mudanças efetivas para emancipação política, formando cidadãos/ãs capazes de participarem de suas sociedades com autonomia (FREIRE, 2011, 2013).

Referências

ALBUQUERQUE, E. F. de A. R. et al. Mudança no ensino médio no Brasil atual. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n.19, p.e9031, 2020. <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9031>

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, v.39, n.2, p.48-67, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (LDB). Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415. Brasília, 16 fev. 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research**, v.3, n.2, p.77-101, 2006.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.94, n.236, p.185-210, 2013.

DEL PINO, M. A. B. et al. A exclusão escolar nos anos iniciais: a passagem do ensino fundamental de oito para nove anos. In: IX ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **IX ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. v. 1. p. 1-16. Caxias do Sul: Editora Universitária UCS, 2012.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v.38, n.139, p.385-404, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n.100, p.33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 19 out. 2021.

GRAMSCI, A. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. In: Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, v.14, n.57, p.291-310, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640416>. Acesso em: 20 out. 2021.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, p. 754-771, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLIORIN, S. A.; DA SILVA, M. R. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Retratos da Escola**, v.14, n.30, p.656-668, 2021.

NASCIMENTO, M. I. M.; NASCIMENTO, M. N. M. A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, v.9, n.34, p.223–233, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639590>. Acesso em: 05 set. 2021.

OLIVEIRA, I. B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; MORAES, Salete Campos. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Ed., 2009. p. 15-40.

PEREIRA, M. S. F. Apresentação do Dossiê - Políticas de Avaliação Externa e a Questão da Qualidade da Educação no Brasil. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v.9, n.2, p.260-274, 2020. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n2a2020-56038>

SANTOS, R. B. dos; SANTOS JUNIOR, O. G. dos; ALMEIDA FERREIRA, M. P. de. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

SILVA, L. G. M. da; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v.5, n.2, p.7- 10, 2014.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C. de; PINI, F. R. de O. **Ciência da Delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, às medidas socioeducativas e suas práticas**. São Paulo: Expressão & Arte, 2014. v. 1. 304p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.