

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS À INCLUSÃO
THE REFORM OF HIGH SCHOOL AND THE CHALLENGES TO
INCLUSION
LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LOS RETOS DE LA
INCLUSIÓN

Maicon Donizete Andrade Silva¹

RESUMO

O presente artigo analisa o Ensino Médio no contexto das reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro a partir das últimas duas décadas do século XXI. Apresenta os desafios históricos enfrentados por esse nível estratégico da educação básica, que marca a transição dos estudantes para o ensino superior e o mercado de trabalho. Ao entender que as relações sociais estão inteiramente interligadas às forças produtivas, busca-se desvelar os impactos da ordem capitalista e dos organismos multilaterais a seu serviço sobre as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio no país. A análise empreendida conclui que, como palco de interesses ideológicos e de disputa das forças produtivas da sociedade, esta etapa de ensino, apresenta fragilidades que tocam sua identidade, sua finalidade e sua função, estando condicionada ao pragmatismo funcionalista, alinhado às exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Contrarreforma do Ensino Médio.

RESUMEN

Este artículo analiza la educación secundaria en el contexto de las reformas educativas emprendidas por el gobierno brasileño en las últimas dos décadas. Presenta los desafíos históricos que enfrenta este nivel estratégico de educación básica, que marca la transición de los estudiantes a la educación superior y al mercado laboral. Entendiendo que las relaciones sociales están íntegramente interconectadas con las fuerzas productivas, se busca dar a conocer los impactos del orden capitalista y de los organismos multilaterales a su servicio sobre las políticas educativas orientadas a la educación secundaria en el país. El análisis realizado concluye que, como etapa de intereses ideológicos y de disputa de las fuerzas productivas de la sociedad, esta etapa docente presenta debilidades que afectan su identidad, finalidad y función, estando condicionada al pragmatismo funcionalista, alineado con las demandas del mercado de trabajo.

Palabras clave: Bachillerato. Políticas Educativas. Contrarreforma de la escuela secundaria.

¹ Doutorando em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Brasileira e Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Assessor de Missão do Marista Centro-Norte.
E-mail: maiconeal@hotmail.com

Introdução

A educação brasileira vive um de seus períodos de maior instabilidade, especialmente no que tocam os rumos das políticas reformistas implementadas a partir das duas últimas décadas do século XXI, que pouco tem impactado, efetivamente, no sentido de superar as históricas lacunas concernentes ao ensino básico, especialmente no que toca à garantia de condições de acesso e permanência. Essas problemáticas foram agudizadas pelos desafios advindos do contexto pandêmico provocado pela Covid-19, evidenciando as fissuras sociais que constituem o ordenamento social do país.

A problemática da educação pública no Brasil foi intensificada pela pandemia, haja vista que “a crise de dimensão planetária, que deixou 1,5 bilhão de crianças e jovens temporariamente fora da escola, veio agravar as desigualdades de oportunidades de aprendizagem.” (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020, p. 15). Aliada ao vírus da desigualdade social, a pandemia provavelmente provocará um verdadeiro tsunami na educação, cujo impacto somente poderá ser capturado pelas estatísticas nos anos vindouros. Tal realidade atesta que, além dos desafios ligados à própria questão sanitária, a pandemia evidenciou os grandes dilemas vividos pelos mais vulneráveis no país, como ampliação das taxas de pobreza e as dificuldades de acesso ao ensino, presencial e remoto.

Dentre as etapas da educação básica, o Ensino Médio, historicamente, mostra-se como a mais desafiadora. Nas últimas décadas, este segmento tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores, especialmente frente aos alarmantes índices de jovens fora da escola e as elevadas taxas de abandono. Tal realidade reflete a falta de efetividade das políticas públicas educacionais implementadas nas últimas décadas, que pouco tocaram os desafios estruturais que caracterizam o contexto social do país. Não é sem razão que o Ensino Médio comumente tem sido caracterizado como o gargalo da educação brasileira, vivendo imerso em meio a crises e tentativas de reformas com sucessivos insucessos.

Com base nessa realidade, este estudo traz em tela o Ensino Médio no Brasil hoje, o contexto da reforma empreendida neste segmento e os desafios concernentes às disparidades sociais que atingem os jovens brasileiros, especialmente no que se refere às dificuldades de acesso e permanência na escola. Fundamentado na perspectiva histórico-dialética e na análise das contradições que envolvem o Estado brasileiro e suas políticas educacionais, ambos fundados sob a perspectiva de classes, o artigo problematiza os principais índices que configuram o Ensino Médio público no país, os indicativos do

Plano Nacional de Educação para esta etapa, o contexto da política reformista das últimas décadas e as raízes que configuram os dilemas educacionais do país.

Este artigo parte da premissa teórica de que a análise do objeto exige situá-lo no seu contexto histórico, desvelando as ideologias que a ele se sobrepõem. Em termos metodológicos, estrutura-se com base em documentos da legislação educacional nacional, dados estatísticos e censo escolar. Organizado em quatro partes, apresenta o contexto do Ensino Médio no Brasil hoje e os desafios que a ele se impõem no contexto da contrarreforma, que se desenvolve sob os imperativos dos organismos multilaterais a serviço do capital.

1. A realidade do Ensino Médio no Brasil

Sabe-se que, historicamente, o Ensino Médio ocupou um lugar marginal no sistema educacional brasileiro, inclusive no que se refere às políticas de investimento do Estado. Exemplo disso foi o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que vigorou de 1998 até 2006, deixando o Ensino Médio à parte e endossando ainda mais a fragmentação na educação, haja vista que as políticas, em grande parte, estavam limitadas às séries iniciais e/ou finais do ensino fundamental. Somente em 2006 nasceu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), substituindo o Fundef e garantido a ampliação dos investimentos em políticas educacionais voltadas também ao Ensino Médio.

A própria história nos atesta que não é sem razão o fato de, tradicionalmente, o Ensino Médio ser a etapa da educação básica mais desafiadora, o que nos faz chegar a dados recentes apontando que apenas 63,5% dos jovens conseguem concluir esta etapa de ensino na idade considerada própria, até os 19 anos (IBGE/Pnad, 2020), isto é, apenas 6 de cada dez jovens. Trata-se de uma evidência que sinaliza desafios históricos apresentados por este segmento da educação básica, a saber: fragilidade nos índices de acesso e permanência dos estudantes, falta de clareza identitária e contradições quanto à sua finalidade, concepção e função.

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), no Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2019) apontou que, embora a proporção de pessoas na idade de 25 anos que concluíram o Ensino Médio tenha crescido

no Brasil, evoluindo de 45,0%, em 2016, para 47,4%, em 2018, e 48,8%, em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional.

De acordo com o Módulo Educação da Pnad 2019, no Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. Ampliado esse dado, a pesquisa mostrou que, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os estudos demonstram que a transição do ensino fundamental para o médio é o grande acento do abandono escolar no Brasil², uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os percentuais mais substanciais se deram, porém, a partir dos 16 anos, chegando a 18,0%.

Embora já tenhamos mencionado a melhora no índice de matrículas nesse nível da educação básica nos últimos anos, há um conjunto amplo de fatores que dificultam a permanência desses jovens na escola e nos chamam a atenção, como os quesitos “trabalho” e “desinteresse”. Sobre isso, vale recordar que num passado recente o Ensino Médio não era, ainda, uma etapa obrigatória da educação básica. Foi somente em 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009, que se deu a ampliação da faixa etária obrigatória e gratuita, contemplando dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, da educação infantil ao Ensino Médio. Até então, apenas o Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) era considerado obrigatório.

2. O Plano Nacional de Educação e suas perspectivas para o Ensino Médio

Instituído pela Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014-2024, o Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação em nível nacional, estadual e municipal, desde a educação infantil até o ensino superior. As 20 metas do PNE abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação

² Tendo por base os índices de conclusão do Ensino Médio no país, a Pnad Educação (2019) alerta para o fato de que mais da metade de pessoas de 25 anos ou mais não terem completado essa etapa de ensino. Dentre as principais razões para tal fenômeno de evasão escolar, a pesquisa apontou a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destacam-se a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medi>. Acesso em: 07 set. 2021.

Infantil até o Ensino Superior, além de aspectos ligados à gestão, atuação dos profissionais da educação e financiamento. No específico sobre o Ensino Médio a meta 3 objetiva: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2021).

A preocupação em se ter uma meta específica para essa etapa de ensino decorre dos dados que já elencamos, e envolve estratégias como: institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio; elaboração pelo MEC e entes federados de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos de ensino médio; manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do aluno com rendimento escolar defasado; universalizar o ENEM, articulando-o com o SAEB; implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; etc.

Krawczyk (2011) sinaliza que o caminho de expansão do Ensino Médio, desde a década de 1990, não deve ser caracterizado como um processo de universalização nem de democratização, especialmente em decorrência das elevadas taxas de jovens que permanecem fora da escola e a persistência dos elevados índices de evasão e de reprovação. Além do mais, o processo de expansão empreendido nas últimas décadas no Brasil, reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta. A esse respeito, Costa (2014) chama a atenção para o fato de que, na atual configuração do Ensino Médio no Brasil, os diferentes modelos existentes caracterizam a dualidade estrutural que constitui a sociedade brasileira, regida sob a ótica da disparidade entre ricos e pobres. Curiosamente a profusão se dá entre os jovens que estudam no ensino público, cuja maioria é composta por filhos da classe trabalhadora. Isto demonstra que

o ensino médio é a evidência emblemática de como o receituário dos organismos internacionais influenciam as políticas, especialmente de países de capitalismo dependente, acrescentando à dualidade estrutural uma profusão de diferenciações justamente na formação dos jovens que estudam no ensino público, cuja maioria quase absoluta é de filhos de classe trabalhadora. As denominações expressam formas diversas de oferta e a grupos sociais diversos. (COSTA, 2014, p. 20).

Conforme expomos, atualmente existem diversas configurações de Ensino Médio no Brasil, sendo ofertado em diversas modalidades e formas, conforme as diferentes configurações dos grupos sociais que se integram a cada um dos perfis:

Tabela 01: Modalidades de Ensino Médio existentes no Brasil

| |
|---|
| Ensino Médio Regular de Tempo Parcial |
| Ensino Médio de Tempo Integral |
| Ensino Médio Integral com Gestão Compartilhada |
| Ensino Médio Semi-Integral |
| Ensino Médio Integrado à Educação Técnico-Profissional |
| Ensino Médio Inovador |
| Ensino Médio Concomitante com a Educação Técnico-Profissional |
| Ensino Médio na Modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA) |

Fonte: elaboração nossa.

Dentre esses diversos formatos em que a educação secundarista se organiza no Brasil, merece destaque o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, normatizado por meio do Decreto nº 5.154/2004, o qual demonstra uma exigência e necessidade de formação da força de trabalho, de modo a adequar-se ao mercado de trabalho e às exigências do sistema econômico. Não há dúvidas de que essa modalidade de educação se configura como expressão da contradição da sociedade regida pela lógica do capital, uma vez que se apresenta aparentemente como importante caminho para a classe trabalhadora, por, teoricamente, dar oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, gerando a falsa ideia de crescimento nas possibilidades de formação e de qualificação.

Kuenzer (2017) e Motta e Frigotto (2017) chamam-nos a atenção para o fato de que esses modelos advogados pelos governantes nos permitem perceber que a escola está inserida, na verdade, numa acirrada luta de classes e, como tal, reflete as configurações da forma de acumulação e produção do sistema econômico atual, uma vez que delimita os indivíduos desde o lugar que cada um ocupa na divisão social do trabalho.

A perspectiva dualista por detrás dessa perspectiva traz, em seu escopo, a divisão em teoria e prática, planejamento e execução, trabalho manual e trabalho intelectual, ratificando a formação a partir do lugar em que cada classe social ocupa na sociedade, tendo como consequência a especialização e a hierarquização dos saberes. Essa lógica é caracterizada por esse aspecto dual e bifurcado entre educação profissional e educação acadêmica propedêutica. A construção sistematizada do saber, nesses termos, se organiza para atender aos cidadãos com distintas origens de classe ante as demandas do modo de produção e acumulação capitalista.

Nesse debate é possível perceber que se trata de um modelo que reforça o dualismo estrutural que constitui a atual sociedade de classes. Assim, para uma pequena parcela da população, proporciona os conhecimentos construídos historicamente e uma

possibilidade de pensar sobre eles, relegando à grande massa dos trabalhadores um conhecimento fragmentado, superficial e reprodutivista. Nessa perspectiva, a educação profissional revela os antagonismos da sociedade dividida em classes, uma vez que sua estrutura organizacional se configura estritamente para atender a diversos perfis trabalhistas, em atenção à divisão sociotécnica do trabalho, produzindo propostas curriculares, conteúdos, metodologias e técnicas de ensino alinhadas aos interesses próprios do mercado de trabalho e suas tendências tecnocráticas.

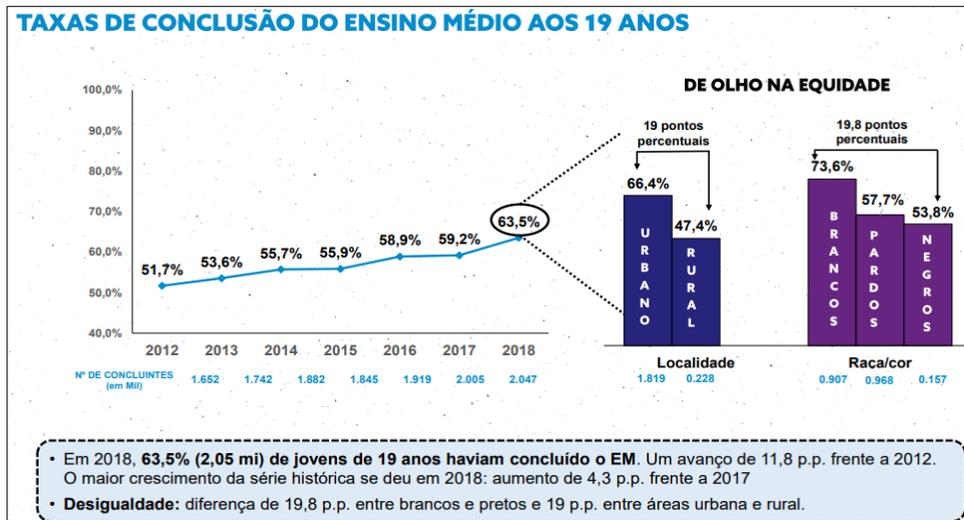
Frente a esse cenário multiverso, segundo Krawczyk (2011, p. 555), “por muitas vezes fala-se de uma perda de identidade nesse nível da educação básica, mas, na verdade, o Ensino Médio nunca teve uma identidade clara”. Afinal de contas, historicamente sempre foi visto como trampolim ou estágio intermediário em vista da garantia do acesso à universidade ou à formação profissional, recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade”.

Tal realidade revela uma contradição visível na história da educação no Brasil, considerando sua inserção na lógica capitalista, que objetiva preparar de formas distintas, homens e mulheres, ricos e pobres, para a atuação hierarquizada e distinta no processo produtivo. É dessa distinção que se originou a criação de escolas profissionalizantes e escolas acadêmicas, adequadas à classe social à qual o aluno pertence. Em síntese, “o ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social” (NASCIMENTO, 2007, p.78). Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, os desafios ligados ao currículo, à formação e à remuneração dos professores, às condições de infraestrutura, de gestão escolar, de investimentos públicos, entre outros, agudizam ainda mais a crise em torno ao Ensino Médio, uma vez que a política de aumento na matrícula que não veio acompanhada de mudanças estruturais efetivas na organização social, gerando uma crise de legitimidade da escola.

Esse contexto nos faz perceber que não basta trazer o aluno para a escola, mas faz-se necessário garantir condições para a sua permanência no ambiente escolar, o que implica a garantia de uma educação de qualidade, que considere este sujeito dentro das suas determinações históricas e que vive imerso em uma sociedade que é desigual e com distintos níveis de oportunidades aos diferentes sujeitos. Quando apontamos em outro momento que apenas 6 de cada 10 jovens, hoje, concluem o Ensino Médio, 63,5% dos ingressantes, devemos perguntar-nos sobre os outros 36,5% dos jovens que restam e as diversas razões que alargam esse índice. O gráfico, a seguir, permite-nos algumas leituras

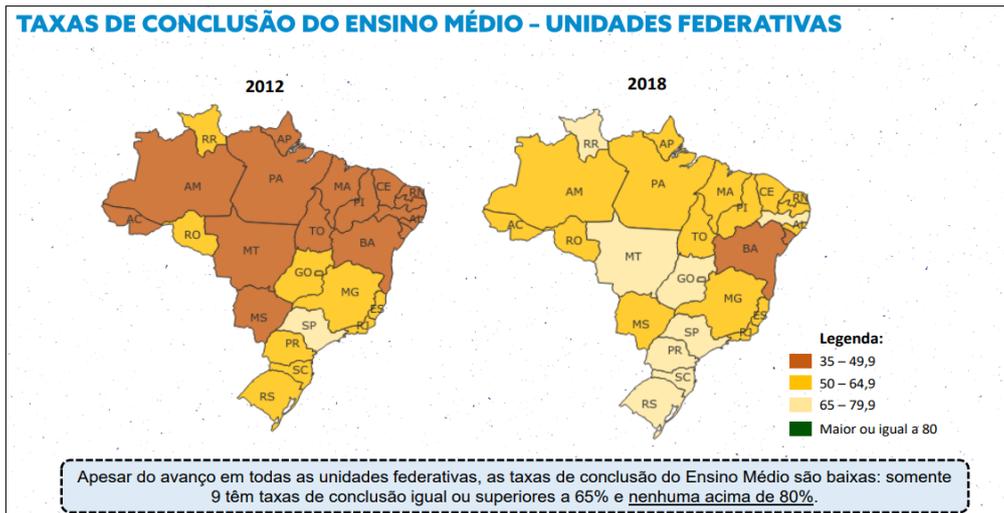
acerca dessa realidade, especialmente quando observamos categorias como localização geográfica e realidade étnico-racial.

Gráfico 1: Taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos



Fonte: IBGE/Pnad (2019).

Conforme podemos observar, as taxas de conclusão do Ensino Médio são menores entre os jovens do ambiente rural e entre os pardos e negros. Tal realidade revela os contundentes traços de desigualdade que constituem a educação no Brasil. Significa frisar que a desigualdade educacional brasileira possui endereço e cor, como os dados que revelam contrastes entre pobres e ricos no país. Como já temos mencionado, essa diferenciação também se agrava quando observada com base em um recorte por estado da federação ou mesmo alicerçado nas regiões que compõem o território nacional. Mesmo com relativa melhoria no período entre 2012 e 2018, no que se refere à porcentagem de jovens que concluíram o Ensino Médio, os dados ainda são preocupantes, uma vez nenhum estado atingiu a margem dos 80%, como prevê o PNE.

Figura 1: Taxas de conclusão do Ensino Médio por estado da federação

Fonte: Pnad/IBGE (2019).

Esses dados se tornam ainda mais preocupantes quando comparamos as taxas de conclusão do Ensino Médio desde as diferenciações étnicas dos indivíduos. Por exemplo, o índice de jovens negros que conseguem concluir esta etapa da educação básica é o menor de todos, o que reflete a histórica realidade de exclusão étnico-racial que se configura em nosso país. Esse mesmo dado se repete quando analisamos os índices de acesso, permanência e evasão de negros nos outros níveis da educação básica e no ensino superior. Embora tais elementos não sejam focos do nosso estudo e mereçam uma investigação mais aprofundada, eles corroboram a nossa análise sobre os desafios da educação brasileira atualmente. É gritante a constatação de que, no Brasil, a pobreza, a marginalidade e o fracasso escolar têm cor e classe social.

3. Os direcionamentos da Reforma do Ensino Médio

Como opção institucional, o Brasil assumiu a Reforma do Ensino Médio como estratégia para fazer frente aos ainda elevados índices de evasão dos jovens. Por meio da Lei nº 13.415/2017, a reforma estabeleceu mudanças na estrutura de ensino desse segmento, como ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e uma nova organização curricular, pautada na perspectiva da flexibilidade, que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos, com possibilidades de escolhas aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Com este novo formato, assume-se o discurso da oferta de qualidade e maior aproximação à realidade

dos jovens brasileiros, pautando-se nas novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2021).

Embora o histórico do Ensino Médio no Brasil venha apresentando melhorias, os dados atuais têm nos indicado o quanto essa meta ainda está longe de ser alcançada, especialmente em decorrência de políticas sociais adequadas que viabilizem reais condições de acesso e permanência dos jovens na escola. Mesmo que a expansão da matrícula seja a face mais visível da Reforma no Ensino Médio, muitos autores sinalizam que ela não garante que esses estudantes representem reais melhoras nos índices de conclusão e frequência, considerando que uma quantidade significativa desses abandonam os estudos ao longo do caminho. Com isso, a reforma foi justificada com dois argumentos centrais: “como resposta às mudanças no mundo da produção, do trabalho e das relações sociais externas à escola; como necessidade de mudanças profundas na cultura pedagógica da escola e de sua gestão” (MAIA FILHO, 2004, p. 10).

Diante de um cenário tão preocupante, como ocorreu em diversos momentos da história educacional brasileira, como uma pseudo-saída para este contexto de crise no Ensino Médio, a ideia de uma reforma pelo currículo entra em cena, não gerando as transformações tão necessárias a esse nível de ensino e à educação básica como um todo, preservando a subserviência da educação brasileira aos interesses das elites e dos organismos multilaterais. Isso nos ajuda a compreender a afirmação de Krawczyk (2011, p. 757) de que “o currículo do Ensino Médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido”. Nesse sentido, nada mais prático do que uma reforma pelo currículo para assegurar a ordem atual de coisas e criar uma falsa ideia de mudança e renovação, camuflando os problemas conjunturais que modela o conflito de classes em que estamos inseridos.

Nessa mesma perspectiva Maia Filho (2004) diz que “a reforma pelo currículo é a ideologia da reforma substantiva, a da adequação técnico-administrativa do espaço educacional ao eficientismo da sociedade tecnológica da mercadoria.” O contexto das reformas empreendidas pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio nas últimas décadas, “começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), tendo como um dos seus pontos principais a separação da Educação Profissional do ensino regular e tendo o ‘aprender para a vida’ como sua filosofia básica” (KUENZER, 2000, p. 15), acirrando ainda mais o dualismo estrutural que historicamente constitui essa etapa da educação básica. A autora nos alerta:

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira por meio do discurso científico, [...] é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos (KUENZER, 2000, p.17).

Fundamentados pela crítica de Kuenzer, somos levados a compreender que uma análise ampla acerca da reforma do Ensino Médio exige que se elucidem as concepções, as intencionalidades, os interesses e as visões de mundo, segundo as diferentes concepções de classe, desnudando as ideologias falaciosas dos discursos científico-reformistas empreendidos nas últimas décadas. Dentro desse marco situamos algumas reformas implementadas nas últimas décadas, em um movimento que vem desde a LDB, todas de caráter predominantemente curricular:

Tabela 2: Legislação e Normativos para o Ensino Médio no Brasil (1996-2018).

| | |
|------|--|
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9394/1996 |
| 1997 | Decreto 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional |
| 2000 | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| 2004 | Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional |
| 2012 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| 2013 | Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio |
| 2016 | Medida Provisória nº 746/2016, que propôs uma reforma pela implementação do Ensino Médio em Tempo Integral |
| 2016 | Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) |
| 2017 | Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma no Ensino Médio pela Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral |
| 2018 | Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio |

Fonte: Elaboração nossa.

A essas reformas se somam outras políticas reformistas que, segundo o Ministério da Educação e Cultura, surgiram em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, especialmente frente às fragilidades apresentadas pelo Ensino Médio brasileiro nas avaliações nacionais e internacionais. Segundo o MEC, as propostas que emergiram para a construção da BNCC para o Ensino Médio são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas.

Tabela 3: Processo histórico que antecedeu a elaboração da BNCC

| | |
|------|--|
| 1998 | Grande debate e aprovação da Diretrizes das Diretrizes do Ensino Médio, conforme a nova legislação da LDB de 1996 |
| 1998 | Criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) |
| 2002 | Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio |
| 2007 | FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM |
| 2007 | MEC lança o Plano de Ações Articuladas; |
| 2009 | Novo ENEM |
| 2010 | Ensino Médio Inovador |
| 2010 | CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio |
| 2012 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE |
| 2013 | Projeto de Lei (PL6840/2013): Proposição de Reformulação do Ensino Médio |
| 2014 | Plano Nacional da Educação (2014-2024). Meta 3: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio (...)” |
| 2015 | Instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. |
| 2016 | Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a versão prévia da BNCC. |
| 2017 | Homologação da Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil e Ensino Fundamental |
| 2018 | Homologação da Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio |

Fonte: elaboração nossa.

Maia Filho (2004, p.9), alerta-nos para o fato de que a reforma do Ensino Médio “responde a uma crise na educação, como parte de uma reforma maior, como historicamente aconteceu no país em seus momentos reformistas. A particularidade é que essas reformas estão hoje associadas a uma crise sem precedentes no sistema do capital”, com extensas implicações sobre o trabalho e a organização da sociedade. Isso nos coloca diante de uma realidade que não se centra apenas nas mais recentes reformas empreendidas na educação brasileira, especialmente as dirigidas ao Ensino Médio, mas demonstra o quanto o sistema educacional brasileiro historicamente esteve fragilizado, especialmente pela falta de uma ampla reforma estrutural (social, política, econômica, cultural e, claro, educacional), capaz e corrigir o segregacionismo histórico que configura o país. Aqui se equivocam aqueles que se ancoram no caráter salvacionista dado à educação, onde ela é “sistematicamente elencada como fator por excelência de erradicação (ou alívio) da pobreza” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 119).

4. As raízes históricas de uma problemática educacional mais profunda

Uma análise crítica sobre as políticas sociais e educacionais empreendidas no Brasil nas últimas décadas, sinalizam as dificuldades no sentido de se compreender que

as reformas educacionais só farão verdadeiro sentido e terão eficácia caso possibilitem caminhos para a efetiva emancipação humana e garantam o acesso aos direitos fundamentais a toda a população, como moradia, alimentação, trabalho, cultura, lazer, cidadania, enfim, tudo aquilo que é considerado como bem inalienável de todo indivíduo. Sabemos, entretanto, o quanto isso se torna inviável dentro de uma sociedade regida pela lógica do capital, pois o sistema precisa de uma massa trabalhadora e subalterna para manter-se vivo e operante, a partir do famoso “exército industrial de reserva”, conforme Marx (1979) alerta:

Se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 1979, pp. 733-734).

Maia Filho (2004) afirma que a reforma do Ensino Médio nasce desde os diversos fatores que assolavam ainda mais a crise em torno à educação secundarista nos entornos dos anos de 1990, como aumento da demanda pelas camadas populares, dificuldades dos Estados da federação em viabilizar recursos permanentes para esta etapa de ensino, sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados e uma cultura pedagógica incipiente, conforme destacamos:

A Reforma do Ensino Médio nasceu de uma série de problemas no campo social que justificaram seu surgimento. Merecem destaque os problemas causados pelo aumento da demanda por este patamar de ensino que encontraram sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados, com uma cultura pedagógica incipiente, em especial, quando se considera que a Reforma vem aumentando o acesso às camadas populares ao Ensino Médio, historicamente frequentada apenas pela elite do país; pelas dificuldades dos Estados da federação em viabilizarem uma fonte de recursos permanente para o Ensino Médio; pelas resistências culturais à implantação de um novo modelo de gestão e das novas diretrizes curriculares (MAIA FILHO, 2004, p 21).

Frente às sucessivas crises vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro, um maior estreitamento do Brasil com as políticas neoliberais deu-se na década de 1990, especialmente pela efetiva aproximação com instâncias econômicas multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), potentes instituições econômicas com claro interesse sobre as políticas

educacionais dos países por eles financiados. Ao vincular-se aos normativos econômicos e educacionais por eles defendidos, o Brasil sinalizou a clara urgência em colocar o país em um patamar mais alto de desenvolvimento econômico e social, haja vista que o acesso à escolaridade formal pela classe trabalhadora era ainda bastante precário, especialmente quando comparado à realidade de países desenvolvidos. Este é o pressuposto fundamental que serviu de base para as reformas que acompanharam o Ensino Médio brasileiro desde então, como Motta e Frigotto (2017) atestam que

essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização - fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador -, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), embora a necessidade de uma reforma no Ensino Médio tivesse claras motivações econômicas, estava também atrelada a preocupações sociais e políticas, uma vez que se tratou de uma resposta do governamental às pressões populares pela expansão dessa etapa da educação básica, o que se verificou nos anos seguintes através de um estrondoso aumento do número de matrículas, o que, por ventura, não acompanhou em igual medida o índice de manutenção desses alunos na escola. Com base nisso, intui-se que

a reforma estava em estreita sintonia com a opção política do governo FHC, em comum acordo com as agências multilaterais de crédito, de focalizar os investimentos educacionais públicos no ensino básico, em detrimento da Educação Profissional e do ensino superior. Nesta opção, obviamente, está implícita o nível médio de qualificação formal que se pretende para a maioria da população brasileira. Os dados demonstravam que os indicadores de “produtividade” do sistema precisavam ser substancialmente melhorados: os índices de repetência, evasão eram considerados relativamente altos. Embora os índices de proficiência (indicadores de qualidade) medidos pelo Ministério da Educação permanecessem iguais ou ligeiramente superiores quando comparados à média nacional, o acesso à universidade para os alunos provenientes da rede pública era bastante restrito (MAIA FILHO, 2004, p. 17).

Estando sintonizado com as agências multilaterais de crédito, com investimentos educacionais públicos no ensino básico, o governo FHC definiu que a grande problemática em torno ao Ensino Médio era a falta de financiamento para dar sustentação

ao sistema. Foi a partir daí que o Ministério da Educação, em consonância com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) formatou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEF) e o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PEM), garantindo recursos para implementação da reforma. Os recursos seriam distribuídos conforme o quantitativo de matrículas nessa etapa da educação básica, o que tornava o processo competitivo e acirrado entre os estados. Tal perspectiva firmou-se nas décadas seguintes, especialmente como resposta às exigências do empresariado sobre o Estado.

Grosso modo, o foco deste modelo estava no currículo, expressando as indicativas que o sistema político-econômico liberal trazia consigo, com a clara preocupação de inserir o país no mundo globalizado, conforme os direcionamentos da divisão internacional do trabalho. Motta e Frigotto (2017, p.357) apontam que a urgência para reformas educacionais, especialmente as direcionadas ao Ensino Médio, objetivam destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico, haja vista que “a educação, principalmente a educação profissional, torna-se fator importante para a retomada do crescimento econômico, sendo que o investimento em capital humano potencializa a produtividade”. Isso implicaria, sem dúvida, em adaptações curriculares que modelassem o sistema educacional do Ensino Médio conforme os níveis neoliberais, ampliando a suposta e necessária competitividade do Brasil no mercado internacional.

No contexto da sociedade contemporânea, a educação escolar para a classe trabalhadora se constrói paralelamente às necessidades apresentadas pela “sociabilidade” do capital, isto é, se antes a educação era restrita às camadas elitizadas da sociedade, agora, é preciso “educar”, também, a classe trabalhadora. O mercado exige qualificação adequada a certas funcionalidades. Em outras palavras, a força produtiva precisa ser capacitada para atender às demandas impostas pelo mercado.

Tal cenário, alerta-nos para o fato de que a histórica problemática em torno ao Ensino Médio no Brasil está diretamente ligada a interesses político-econômicos e disputas entre concepções teóricas, pedagógicas e ideológicas. O que sempre esteve em jogo e demarcou o dualismo entre o ensino propedêutico e profissionalizante foi a intencionalidade sobre o perfil de sujeito que se deseja formar em vista de um ou outro modelo de sociedade. O enquadramento do Estado brasileiro segundo as diretivas do mercado globalizado implicou, também, o reordenamento das políticas educacionais. Esse processo de reordenamento educacional conforme a parametrização dos organismos

internacionais têm sua raiz na década de 1970, quando a educação passou a ser vista como uma variável de impacto no desenvolvimento econômico das regiões periféricas do capitalismo. Sobre isso, Rabelo e Leitão (2015) afirmam:

A importância da educação como estratégia de redução das desigualdades sociais nos países pobres vem sendo firmada a partir da década de 1970, quando a educação passou a ser vista, de forma enfática e ordenada, como uma variável de impacto no desenvolvimento econômico autossustentado e na denominada “boa governança” destas regiões periféricas do capitalismo (RABELO; LEITÃO, 2015, p. 31).

Por meio do movimento Educação para todos (EPT), O Banco Mundial rege as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, financiando e gerenciando os investimentos em educação como caminho para superação da pobreza. Através dos chamados “pacotes de investimento” (ALTMANN, 2002, p. 80), a política educacional sustentada pelo Banco Mundial traz como carro-chefe a busca pela redução da pobreza através do massivo investimento na educação. Isso, a priori, poderia responder a muitas das expectativas de todos aqueles que veem a educação como caminho para sanar a pobreza, a marginalidade social, o analfabetismo e tantas outras problemáticas que assolam os países considerados subdesenvolvidos. Entretanto, cabe-nos um olhar mais crítico sobre essa realidade. O ditado popular já nos recorda: “quando a esmola é demais, o santo desconfia”.

Como uma das maiores instituições financeiras do planeta, o Banco Mundial e a OCDE são representantes da lógica de produção do capitalismo, que sustenta a ideia de um capital humano em permanente exercício produtivo. Assim sendo, nada melhor que investir na criança, pela possibilidade de fazê-la um adulto potencialmente produtivo, um capital humano do futuro. Sob essa perspectiva, a internacionalização das políticas educacionais torna-se um movimento que se insere no contexto da globalização, em que “agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento.” (LIBÂNEO, 2016, p. 42). São essas orientações que passam a ditar os rumos da educação nacional, delimitando o perfil de sujeito a ser formado segundo os desejos dos financiadores e a ordem econômica por eles defendida.

Ao tratar dos direcionamentos do Banco Mundial e da OCDE sobre a educação brasileira, Rabelo, Jimenez e Segundo (2015, p. 18) denunciam um modelo educacional

cuja formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo o capital humano vinculado às necessidades produtivas do mercado de trabalho. É esse contexto que, desde então, agudizou ainda mais as problemáticas ligadas ao dualismo estrutural que rege a educação brasileira. Nas palavras de Libâneo (2012, p.13), a dualidade da escola pública brasileira atual é caracterizada por duas vertentes: “uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres.”

É nesse sentido que Saviani (2012) aponta a escola como “aparelho ideológico do Estado”, ao afirmar que o dualismo histórico que constitui a educação brasileira está longe de ser superado, uma vez que todas as propostas de reforma das últimas décadas apenas legitimaram a divisão social de classes que historicamente modela a sociedade brasileira. Isso se mostra claramente ao vermos que é a elite quem tem acesso à escola de qualidade e ao ensino superior, enquanto às classes trabalhadoras destina-se o ensino profissional para o exercício de funções subalternas, sujeitos às diretivas do mercado neoliberal. As atuais propostas de reforma do Ensino Médio refletem esse dualismo, separando o ensino técnico do ensino médio de caráter geral (propedêutico). Sobre isso, o autor reflete:

A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. (...) A escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. (SAVIANI, 2012, p. 26-27).

Por fim, enquanto as reformas não atacarem as problemáticas estruturais que regem a sociedade, estamos longe de qualquer mudança no cenário educacional brasileiro, haja vista que a educação tem papel importante na formação dos indivíduos, mas está longe de ser ela a responsável por superar a pobreza e a divisão de classes que rege a sociedade sob o domínio do capital. Nas palavras de Jimenez e Segundo (2007, p. 34), a educação não detém a possibilidade ontológica de erradicar a pobreza; por outro lado, “não podemos negar que a educação cumpre papel ineliminável no processo de reprodução do ser social, operando um complexo de mediações que contribuem para que o indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade.”

Conclusão

Ao longo deste estudo refletimos sobre o Ensino Médio no Brasil no contexto da política reformista empreendida nas últimas décadas. Apontamos os desafios históricos que envolvem essa etapa da educação básica, marcada, especialmente, pelo dualismo estrutural. Os ainda elevados índices de evasão e abandono, alertam-nos para problemáticas mais profundas relacionadas à própria construção histórico-social do país.

Durante a discussão pudemos verificar que, quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio é o nível de ensino que gera os debates mais controversos e acirrados. Prova disso são as mais recentes discussões sobre a reforma no Ensino Médio. É fato que os fatores que mais ganham destaque nos debates estão relacionados à sua identidade, ao seu currículo e à sua função. A esse respeito, pudemos compreender que as deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado.

Apontamos que a atual reforma do Ensino Médio não responde aos seus problemas históricos e enraizados no complexo de exclusão que configurou a sociedade brasileira ao longo dos tempos. Uma reforma pautada principalmente sobre o currículo, a gestão e o financiamento, procura, apenas, garantir o ordenamento ideologizante que perpetua a atual condição social brasileira. Essas premissas, especialmente o currículo, têm sido consideradas como espaços de disputas ideológicas entre distintos projetos de sociedade, conforme Krawczyk (2011, p. 757) nos alerta: “o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido”.

A reforma do Ensino Médio sempre teve a dimensão curricular como força motriz, especialmente pela sua capacidade de perpetuar a ordem estabelecida pelo capitalismo, garantindo a formação e indivíduos em vista da conservação da ordem das coisas. Isso se expressou especialmente no processo de reforma que se estruturou desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio até a Base Nacional Comum Curricular, que gerou tantas discussões e contraposições nos diferentes cenários da sociedade civil. Sem dúvida, isso nos permitiu perceber que atualmente temos um modelo de Ensino Médio mais preocupado com a reprodução para o mercado do que com a emancipação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Mesmo sob o escopo do que se tem denominado “Novo Ensino Médio”, trata-se, na verdade, de um modelo de aprendizagem com ampla carga horária, organizado por áreas de conhecimento e que permitirá ao jovem optar por uma formação técnica e

profissionalizante. Com isso, vigora um modelo de ensino de caráter técnico e profissionalizante, centrado no pragmatismo funcionalista, garantindo, assim, o ordenamento das forças produtivas em conformidade com novas exigências do mercado de trabalho.

Por fim, concordamos com Saviani e Duarte (2015) quanto à necessidade de construirmos um novo éthos educativo, capaz de forjar uma nova concepção de homem, de sociedade, de cultura, de educação e de currículo, de modo a superarmos as imposições da cultura do capital, reconhecendo o ser humano não somente em sua capacidade produtiva, mas como indivíduo que se encontra em processo de humanização e pode criar possibilidades para a construção de uma educação transformadora e emancipadora, fazendo valer a concepção de que “o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando ele se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 50).

Bibliografia

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 03 set. 2021.

COSTA, Cesar Lima. *A integração do Ensino Médio à Educação Profissional técnica no Brasil: da aparência à essência*. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2015.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.

IBGE. *Pnad Educação 2019*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 07 set. 2021.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 10, n. 49, p. 119-137, jan./jun., 2007.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez., 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Revista Educação e Sociedade*, v. 35, n. 70, 29-32, abril, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

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

MAIA FILHO, Osterne Nonato. *A reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática em Educação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

MARX, Karl. A Lei Geral da Acumulação Capitalista (cap. 23). *O Capital* (Livro I, vol. II). Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BNCC – Ensino Médio*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17 n. 49 jan./abr., 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Sintetizando%2C%20as%20quest%C3%B5es%2Dchave%20da,os%20resultados%20do%20desempenho%20escolar>. Acesso em: 04 ago. 2021.

NASCIMENTO, Manoel N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. UEPG. *Ciências Sociais Aplicadas*, Ponta Grossa, v. 15, n. 32, p. 77-87, ago./set., 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em 10 abr. 2016.

POSAR, Maristela Martins R. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 5 n. 10, p. 30-45, jan./jun., 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEGUNDO, Maria das Dores M; JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackeline. *Educação para Todos e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro de Educação Básica 2020*. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-2020-todos-pela-educacao-e-editora-moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamentais-para-monitorar-o-ensino-brasileiro/>>. Acesso em 12 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Conclusão do Ensino Médio no Brasil*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/32164/apenas-543-dos-jovens-brasileiros-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em: 03 dez. 2020.