

Educação e projeto de sociedade: disputas em torno do Ensino Médio no atual contexto brasileiro

Education and society project:
disputes surrounding high school in the current Brazilian context

Claudionei Vicente Cassol¹, Jaqueline Moll²

RESUMO: Pensar o ensino médio no atual contexto socioeconômico e cultural brasileiro a partir de bases epistêmicas sustentadas por Dermeval Savani, Edgar Morin, Pedro Demo, entre outros pensadores, e a partir de estatísticas, com intencionalidade propositiva, são objetivos da presente reflexão. O texto desenvolve esforço no sentido de compreender a situação das juventudes em idade para frequentar o ensino médio e tece algumas articulações na perspectiva do compromisso do Estado com a formação integral tanto de estudantes quanto da docência. Sugere a relação entre o projeto de educação e o projeto de sociedade apontando para a necessidade de que os processos educativos para o ensino médio cuidem, pela ação do Estado republicano, democrático, de direito para todos e todas, para desenvolver uma educação de formação integral. Sugere que a educação integral tenha acento científico e humanista e valorize as experiências de estudantes trabalhadores/as. O compromisso do Estado, no ensino médio, deve incorporar o acesso amplo, o desenvolvimento de condições de permanência e aprendizado das juventudes. A formação integral de caráter humanista e científico construída em bases dialógicas e solidárias são condições de aprendizado desde a escola, na perspectiva de assegurar a incorporação de valores que possam sustentar a república, a democracia, a equidade, a justiça social, a solidariedade, a dialogia, a ciência e a educação pública para todos e todas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Educação Pública; Formação Integral; Ciência.

ABSTRACT: Thinking about secondary education in the current Brazilian socioeconomic and cultural context based on epistemic bases supported by Dermeval Savani, Edgar Morin, Pedro Demo and Jaqueline Moll, among other thinkers, and based on statistics, with propositional intentionality, are the objectives of this reflection. The text makes an effort to understand the situation of young people of high school age and makes some connections from the perspective of the State's commitment to the comprehensive training of both students and teachers. It suggests the relationship between the education project and the society project, pointing to the need for educational processes for secondary education to take care, through the action of the republican, democratic State, of rights for all, to develop an integral training education. It suggests that comprehensive education has a scientific and humanistic accent and values the experiences of working students. The State's commitment, in secondary education, must incorporate broad access, the development of conditions for youth to stay and learn. Comprehensive humanistic and scientific

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, Professor no PPGEDU/URI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>. E-mail: cassol@ceedo.com.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora titular do PPGedu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

training built on dialogical and supportive bases are conditions for learning from school onwards, with a view to ensuring the incorporation of values that can sustain the republic, democracy, equity, social justice, equity, science and public education for everyone.

KEYWORDS: High School; Public education; Comprehensive Training; Science.

INTRODUÇÃO

Pensar o Ensino Médio na relação entre a continuidade de estudos e a formação profissional e universitária no lastro da formação integral é o esforço desta produção que considera o elevado contingente de juventudes fora da escola, os índices, as metodologias e as ações pedagógicas para a permanência com significado humanista e de aprendizado no sistema educacional brasileiro, especialmente da rede pública de ensino. A presente tematização se desenvolve na direção da análise propositiva a partir de dados bibliográficos e estatísticos e abordagem, especificamente, à etapa final da educação básica, e considera a precariedade do acesso, da permanência e do aprendizado com sentido para a existência, para a vida pessoal e profissional e para a continuidade dos estudos. Ao considerar os contextos sociais, culturais e econômico-financeiros como elementos de influência na formação, estrutura e vivências das juventudes brasileiras, a educação de formação integral se destaca em um cenário que oscila entre acessar a universidade e ampliar a qualificação científica e profissional ou ingressar com precocidade no mundo do trabalho e enfrentar uma vida profissional precarizada (MOLL; GARCIA, 2020) e, nesse ponto, interromper a continuidade da formação científico-formal, ou, como se visualiza na situação juvenil brasileira, manter os estudos e trabalhar.

Os estudos sobre a realidade do Ensino Médio sugerem que as políticas públicas considerem os horizontes da realidade conjuntural que implica diretamente a etapa final da educação básica e os indivíduos que nela se matriculam e frequentam; aqueles/as jovens que, mesmo em idade denominada como obrigatória, estão fora do sistema escolar e as pessoas que desejam retornar aos estudos formais. Especialmente, ao se considerar o direito de todos e todas à educação, como estabelece a Constituição Federal no capítulo III e seção primeira, artigos 205 a 212, pelo menos, de onde emana toda legislação brasileira que se ocupa da garantia de acesso, permanência e aprendizado. Diante dos contextos que envolvem as juventudes no Brasil, a proposta dessa reflexão, também, com algum apoio teórico no epistemólogo Edgar Morin (2010, p. 59), segue a compreensão de que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”, e isso se faz primordial, necessário e se constitui em fonte para uma práxis cada vez mais consistente.

A presente reflexão debate o ensino médio na perspectiva crítica e epistemológica, a partir de três horizontes que parecem relevantes na estruturação de uma proposta pedagógica para a etapa e na definição das políticas públicas educacionais. Parte de um movimento que pensa situações do ensino médio, tomando dados estatísticos para compreender o que fazem as juventudes em idade escolar. A análise das situações às quais estão submetidos os indivíduos em idade escolar para a etapa final da educação básica, conduz a reflexão para alguns pontos de tensionamento que precisam ser lembrados nas tematizações que envolvem as juventudes e o campo pedagógico e educacional, bem como o pessoal e profissional de jovens em processo de afirmação das identidades, construção das subjetividades e princípio das grandes escolhas com repercussão em suas existências e nos coletivos que compartilham.

Que ensino médio queremos? Que ensino médio precisamos? Talvez sejam as questões centrais dessa reflexão que se desenvolve a partir do debate de três aspectos que dizem da necessidade de um ensino médio humanista, com educação e proposta pedagógica orientadas para a direção oposta a uma sociedade da violência, a práticas e propagandas negacionistas e desencorajadoras da ciência e do diálogo, como ensina Nóvoa (2022, p. 16), ao escrever que “devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências”. Os três horizontes, então, esboçam-se nas seguintes questões:

1) A formação não pode descolar da solidariedade e isso inclui a diversidade, a responsabilidade com a alteridade – o outro e a outra – e o mundo comum, aborda a primeira reflexão. É a vida que está em questão, desde a individual, pessoal, até a coletiva e as possibilidades de existência do/no planeta, das plurais e diferentes formas de vida e suas manifestações.

2) A reflexão tece elementos para um ensino médio que recupere a dimensão da ciência, do conhecimento e visualize a relevância de conteúdos com significado para as existências, para a consolidação de uma cultura de abertura ao aprender, de busca por conhecimento, arte, literatura e política como processos para a cidadania, o fortalecimento social e a construção de alternativas econômicas e ecológicas com condições de sustentabilidade. O ensino médio não pode se afastar da ciência, da inclusão dos novos meios tecnológicos como desdobramentos do próprio campo científico, da pesquisa, da investigação, da produção de conhecimento, da comunicação dos resultados e das relações que os conhecimentos, organizados em conteúdos escolares, têm com as existências do mundo em compartilhamento.

3) O debate dessas duas dimensões educativo-pedagógicas, relevantes para o ensino médio, sugerem formação integral, omnilateral, como política educacional. Uma formação que olhe aqueles e aquelas que estão nas salas de aulas na etapa final da escola básica, em transição para a universidade ou para o mundo do trabalho e precisam ter condições de realizar suas escolhas, manter e qualificar, no plano republicano democrático, a continuidade da vida.

CONTEXTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DESDE O ENSINO MÉDIO

Quando o espírito republicano pulsa no coração, a democracia circula pela veia, irriga o cérebro, e instiga a reflexão e a ação. A práxis compreende com leveza e profundidade de sentidos, a condição humana, a necessidade dos indivíduos e as possibilidades que individualidades e coletividades, no âmbito da racionalidade sócio-política e científica, podem desenvolver na direção da dignidade humana, das relações interpessoais e no campo da educação que tem compromisso com a emancipação humana. Essa perspectiva, da educação de qualidade científica e humanista para todos e todas, conduz a abordagem do presente texto e traz presente pesquisa realizada pelo Unicef (2022), com jovens de escolas públicas brasileiras de 11 a 19 anos, faixa etária que também compreende o ensino médio.

O Unicef (2022), revela que 11% de entrevistados/a não estão frequentando a escola, sendo que, nas classes A e B (altas), o percentual é de 4%, enquanto, nas classes D e E (baixas), chega a 17%, ou seja, é quatro vezes mais o número de jovens entre 11 e 19 anos das classes empobrecidas, em relação às classes de elite, que estão fora da escola. Essa realidade implica redefinições de políticas públicas para a educação e de equidade sócio-cultural e político-econômica porque, nessas condições, a educação não é democrática ou, pelo menos, não envolve todos e todas. Se distancia, desse modo, das propostas de *Educação para todos*, definidas no século passado, há mais de três décadas, na conferência mundial em Jontiem, na Tailândia e na própria Constituição Brasileira.

Também, é preciso considerar que nos meses de junho a agosto de 2022, 21% dos estudantes de escolas públicas, de 11 a 19 anos, pensaram em desistir da escola. Entre os principais motivos, está o fato de não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores – aspecto citado por 50% dos que pensaram em desistir. (UNICEF, 2023). São dados que sugerem pontos nevrálgicos para reflexões e ajustes urgentes das políticas públicas para a educação e nas práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas. Embora os dados apresentados pela UNICEF sejam manifestações imediatas e decorrentes de uma realidade pandêmica, revelam contextos que, somados às circunstâncias enfrentadas pelo campo da educação, especialmente nos últimos seis anos, indicam descaso com a formação, enfraquecimento dos setores governamentais que gestam as políticas públicas, silenciamentos das vozes dos indivíduos implicados nessa realidade - sobretudo estudantes e professores/as. Além disto, representam um período de imposições de políticas educacionais que vulnerabilizam o sistema educacional brasileiro, fragilizaram a formação docente e discente, impondo descontinuidades no desenvolvimento e aprofundamento das experiências pedagógicas, acentuando o dualismo estrutural e contribuindo, indelevelmente, para o apagamento das diferenças e pluralidades, acentuando discriminações étnicas, de gênero, econômicas, geográficas, políticas e pedagógicas.

Tais dados podem ser comparados, para análise mais ampliada, com os estudos disponíveis no módulo Educação do PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgados em 15 de julho de 2019, pelo IBGE (2020). A pesquisa aponta que, apesar de “a proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando 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. Tanto as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei 13.005/2014, quanto os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS – da ONU sofrem reveses com o que demonstra a pesquisa. O contexto se apresenta ainda mais grave na análise da estatística do IBGE (2023): “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%, pretos ou pardos”.

Entende-se, a partir deste contexto, que as políticas educacionais brasileiras, precisam ser pensadas considerando: 1) a sintonia com as propostas da sociedade civil, democraticamente demandadas em instâncias legítimas como as Conferências Nacionais de Educação, 2) as legislações e acordos vigentes – Constituição Federal, Plano Nacional de Educação, Agenda 2030 da ONU, entre outros – e 3) a devida atenção ao caráter público do Estado republicano e democrático de direito em contraponto com os interesses e prerrogativas privadas que disputam, permanentemente espaço na sua elaboração e implementação.

Outros dados também precisam ser analisados. Segundo o IBGE (2023), estudos acerca das juventudes apontam “entre os principais motivos para a evasão escolar, [...] a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%)”. Destaca-se que entre as mulheres, a gravidez (23,8%) e os afazeres domésticos (11,5%)” são identificados como os principais fatores da evasão escolar.

Todos estes fatores, embora não específicos da sociedade brasileira, caracterizam os tempos atuais em que a ganância produtivista na fase neo/ultraliberal se avoluma, sem qualquer compromisso social, ético e humanista e, ao apressar e simplificar os processos formativos determinados pela pressão financeirista, acentua-se o descaso com a formação, com a escola e com a educação pública. Essa concepção se alastra com ímpeto controlador de tamanho impacto que massacra a vida como um todo – humana, animal, vegetal, do planeta e desautoriza o Estado enquanto instituição do contrato social. Henry Giroux (2023, 1º§) ensina, nesse sentido, que a elite capitalista, as classes aristocráticas do capital hegemônico mundial e, também do brasileiro, por submissão, como dependente e reprodutoras da lógica globalizada, entendem “o lucro como a essência da democracia e o consumo como a única obrigação da cidadania”. A formação pessoal é relegada a planos inferiores porque outras exigências aparecem como necessárias e vitais.

É nesse contexto que se define a legislação atual para o ensino médio. Para Márcia Jacomini (2023, p. 266-7), doutora em educação e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, “a reforma do ensino médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos”. Estão postas as condições para o agravamento da “estratificação educacional” que, na compreensão de Fernando Cássio e Débora Goulart (2023, p. 292), fica evidente pelo “efeito inexorável da reforma”. Não é somente anúncio do fracasso para a educação e para a sociedade brasileira, mas a afirmação de que “o novo ensino médio é uma tragédia” (CÁSSIO; GOULART, 2023, p. 287) que compromete o presente e o futuro das juventudes populares que dependem da escola pública.

Ao se pensar o ensino médio a partir das chaves epistemológicas oriundas do pensamento e da compreensão do sociólogo Edgar Morin (2010, p. 11), pode-se interpretar que “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” que não caia no simplismo e controle absoluto do pensamento único que desencadeia a oclusão mental (Bauman, 2012). No oposto, se encontra a educação “que pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2010, p. 11). Para isso, a educação olha outros horizontes e mira na condição humana, na dignidade, na vida, porque “vai além da mera transmissão de conceitos, [...] nos ajuda a compreender nossa condição e alcançarmos a felicidade” (MORIN, 2010, p. 11).

Sem perder a intencionalidade dialética dessa proposta de texto, a análise coloca em evidência que

A reforma do ensino médio está sendo implementada com uma celeridade que só pode ser compreendida como estratégia de deslegitimação do enfrentamento do dualismo, ou seja, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, com uma formação precarizada para a classe trabalhadora, em contraposto à formação qualificada das classes abastadas que não dependem da escola pública” (SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2023, p. 423).

É possível ampliar a compreensão e estendê-la para todo o território brasileiro e a conjuntura nacional e perceber a rara existência de “momentos de construção dialógica da política quanto o necessário e o desejado em uma democracia. A mudança acelerada tem sido a estratégia para desconsiderar a participação da base escolar e as posições mais críticas ao conteúdo das políticas” (SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2023, p. 424). O mínimo que se pode compreender dessas situações, é que a educação, não pode ser desligada da política. Ao aprender ciência, ao vivenciar experiências culturais e artísticas, ao adquirir conhecimentos científicos e desenvolver a

intelectualidade e as capacidades cognitivas, as juventudes do ensino médio precisam incorporar o sentido político do que estudam, dos conteúdos e, com essas ferramentas, a do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura, das tecnologias, da intelectualidade, construir emancipação.

Na coerência com o sentido propositivo do texto, apresentamos pelo menos duas questões que precisam ser consideradas no debate que estabelece, então, perspectivas para uma matriz curricular, uma proposta pedagógica, uma metodologia e epistemologia de gestão das escolas, dos sistemas e das políticas públicas: Que projeto de nação se pretende construir, que nação se quer? Que formação humana garante as condições para o projeto de nação pretendido? E, paralelo a isso, na dimensão da política da educação, a consideração das demandas sociais, das condições necessárias e possíveis da escuta para reconhecer, o que a sociedade, a comunidade, quer, pretende, para seus filhos e suas filhas. Novamente a dimensão dialética da política educacional ressurgiu com força unificadora e desenha a dimensão da formação integral. Não é possível trabalhar na educação do cidadão e da cidadã no horizonte da cultura, da ciência, da humanidade, sem sentido político, sem perspectiva ética de sociedade, de sentido da vida, das diferenças, das pluralidades. Nessa seara, a solidariedade e a dialogicidade se instituem fortalezas potentes para novas realidades possíveis, novas utopias, novas práxis e outras propostas político-pedagógicas e educativas.

Entre as problemáticas postas em questão pela reforma do ensino médio, apresenta-se a tensão relativa a ampliação da carga horária, de difícil materialização tanto pela falta de condições físicas e pedagógicas das escolas, quanto pela situação precária em que vive grande parte das juventudes brasileiras e que exige sejam provedoras materiais de sua existência e, muitas vezes, de suas famílias, realidade de, pelo menos 40,2% (IBGE, 2023) dos/as estudantes. O aumento da carga horária, sem o provimento pelo poder público das necessidades de tais indivíduos, segue na direção oposta à inclusão, ao acesso e à permanência, bem como, por decorrência, ao aprendizado, ao conhecimento. Para pensar em aumento da carga horária, é necessário compreender os contextos, em que nascem, crescem, se desenvolvem e estudam as juventudes do ensino médio brasileiro, realidades de precariedade social, econômica, cultural, científica e de esvaziamento humanista ante os apelos do mercado de trabalho e dos massificados e consumistas *merchandisings*. O direito à aprendizagem, ao conhecimento socialmente construído, portanto, ao acesso e à permanência na escola em qualquer idade, deve estar assegurado acima das demandas do mercado (MOLL; GARCIA, 2020). Nesse horizonte, é imprescindível que as políticas públicas de ensino médio sejam efetivadas a partir de diálogos permanentes com quem estuda e quer estudar no ensino médio, tanto em cursos diurnos quanto noturnos e manter a relação com outras políticas sociais que considerem a globalidade da vida dos/as estudantes.

As escutas são, por óbvio, momento da reorganização sócio-política e cultural da sociedade, cruciais para aprimorar as consciências solidárias, as políticas democráticas e para a construção do

espírito republicano e democrático, bem como para construir protagonismo emancipatório. Diferentemente do que pensa Hannah Arendt, nesse sentido *stricto*, acerca do âmbito político e do campo da educação, na obra *Entre o passado e o futuro* – para Arendt, a educação e a política são de ordens diferentes –, a aprendizagem, o conhecimento, a ciência, a educação, não se constroem e não se constituem em separado da dimensão política (SAVIANI, 2012). A participação dos indivíduos no estudo, na compreensão e na construção das propostas para educação de nível médio, é primordial na caminhada que pode estabelecer apropriação de aprendizado, de conhecimento, de ciência e, também, para a formação de indivíduos políticos e emancipados. São dimensões que se desenvolvem juntas, em conjunto, e contribuem para as definições de propostas de Estado e constituição das políticas públicas. Todo movimento que se faz na direção de assegurar ciência, aprendizado, defesa e conquista de direitos, é espaço educativo, tanto de emancipação política quanto de apropriação de cidadania e conhecimento e na consolidação de conhecimentos com condições de assegurar a continuidade do estado democrático de direito, da democracia, da existência, da manutenção, da qualificada escola e do Estado.

Na lógica dessa compreensão, o aumento da carga horária e a preocupação centralizada nessa questão, de modo isolado e descontextualizado, põem de lado as possibilidades de continuidade nos estudos de parcela significativa – pelo menos 4,4%, ou mais de 407 mil jovens entre 15 e 17 anos IBGE (2020) – das juventudes que precisam trabalhar para sua subsistência e de suas famílias. Tal apontamento parece indicar para a necessidade de estudos metodológicos que indiquem a educação integral como ação política-pedagógica urgente, não de tempo integral, somente, mas de formação integral, omnilateral (MARX; ENGELS, 1987, p. 620) e com condições de incluir, apropriar-se, das experiências e vivências do mundo do trabalho, talvez como sugere Pistrak em *Fundamentos da escola do trabalho* (1981) e *Escola-comuna* (2009). Essa concepção nos remete, também, à proposta de Moll e Garcia (2020) ao reforçar o trabalho como princípio educativo, componente da formação integral, do desenvolvimento da pessoa, como garante a Constituição brasileira de 1988.

Para o sociólogo Pedro Demo (2011, s/p), em relação a ampliação do número de dias letivos, efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDBEN de 1996, é possível afirmar que

aumentar aula não faz sentido, pelo menos por duas razões: i) na série histórica, a tendência de queda do desempenho escolar é marcante, bastando comparar o ponto inicial (1995) com o final (2009): com exceção da 4ª série em matemática, todos os outros casos mostram resultados inferiores aos de 1995; ii) em 1999 ocorreu a maior queda no desempenho, de modo espetacular: em língua portuguesa ficou entre 15 e 17 pontos; em matemática foi menor, mas também significativa. Os duzentos dias de aula entraram em vigor em 1997, mas não aconteceu nada de perceptível naturalmente, surgindo impacto danoso em 1999.

Ainda no Boletim do Desenvolvimento, Edição 69, de 21/11/2011, Demo amplia o argumento ao escrever: “Minha hipótese é que o aumento de aula implicou estragos notáveis no desempenho, primeiro, porque, nesta série histórica, não se notou jamais qualquer efeito positivo do aumento de aula, e, segundo, porque, sendo aula em geral um procedimento de marcante mediocridade escolar, seu aumento acarreta uma piora no desempenho”. Essa realidade não é exclusiva das escolas da rede pública. Mesmo no ensino privado, analisa Pedro Demo (2011, s/p), “a estagnação verificada no ensino médio sugere que aula sobra, enquanto aprendizagem não comparece”. A crítica maior, no entanto, situa-se não na objeção ao aumento do tempo de aprendizagem, mas muito mais diretamente, ao *modus operandi* do sistema vigente de ensino que dá mostras de ter caducado.

É importante retornar ao argumento, nesse ponto do debate, para fortalecer uma compreensão, a partir da concepção de Pedro Demo (2023, p. 23-4) que vê,

na escola, sobretudo na escola pública, [que] pouco se *aprende* em quantidade e forma; quase nada existe em termos de *aprender a aprender*; a escola não é *modernizante*, olha para trás, não para frente; a escola não está em dia com os avanços e exigências da *tecnologia*; por isso é vista como gasto e não como investimento; a escola não *equaliza oportunidades*; antes, tende a estigmatizar os desiguais na rede pública. (grifos no original).

Demo, Silva e Minayo (2023, p. 991) apontam que “a prática atual instrucionista escolar é extremamente contraproducente: há ensino na escola, não aprendizagem”. Nesse ponto é possível compreender a preocupação com o aumento do tempo, como proposição central. E é nesse sentido que este texto também provoca. O simples aumento de tempo a pretexto de implantar educação integral seria uma carga a mais no/a já cansado/a e entediado/a estudante; não, necessariamente, com aprendizado, com construção do conhecimento, com emancipação. Cabe questionar, desse modo, sobre o valor do tempo para estudantes do ensino médio, se considerarmos que o instrucionismo reinante é mantido pelos governos, independentemente da ideologia no poder e, de certa forma, o reforçando como patrimônio de ensino global, puxado, em especial, pelo PISA (DEMO, 2020).

Neste sentido é possível retomar a denúncia reiterada de Anísio Teixeira, ao longo de várias décadas, acerca do caráter arcaico da educação escolar e dialogar com Pedro Demo na direção de que é possível e necessário ampliar e reinventar os tempos escolares justamente na perspectiva da construção da equidade com a construção de pedagogias participativas, dialógicas, provocadoras de pensamento e ação dos/as estudantes.

Tal perspectiva só pode ser seriamente enfrentada se trazer à tona a formação docente - inicial e continuada -, cujas mazelas são extensas e profundas, e associam-se ao descuido, descaso, desvalorização do Estado, dos governos, com os professores e as professoras e acende, pelo menos,

duas preocupações: uma de ordem geopolítica articulada pelo neo/ultraliberalismo (FONSECA, 2005; ANDERSON, 1995; DADOT e LAVAL, 2016) com forte operação para a desestruturação do Estado Social, das instituições de regulação e formação e, outra, de ordem pedagógico-educacional que expressa a ação, já em andamento, de boicote ao campo educacional, à desvalorização da ciência e apagamento da memória e da história, com o afastamento do Estado e de governos em investimentos na educação e, paralelo a essas retrações, a aceleração do vilipêndio da docência por setores financeiristas, privatistas da sociedade.

Há questões, nesse âmbito, que não podem ser desconsideradas, especialmente, quando se analisa que entre estudantes da escola pública, 84% diz estar interessado/a nos estudos; 71% se sente animado/a e 70% está otimista com o futuro (UNICEF, 2023). Mesmo diante de ações governamentais que desqualificam a docência e a própria escola, há um desejo expresso que reafirma a escola, a presencialidade, o espaço da escola pública como campo da pluralidade, da diversidade e de possibilidades formais de aprendizados e, para isso, exige investimentos e compromissos científicos, formativos e humanistas, assegurando a política educacional como potência para um projeto republicano e democrático de nação.

Três ideias são debatidas, a partir das reflexões desenvolvidas até aqui, como propostas que decorrem do olhar crítico realizado com as estatísticas apresentadas. São posições que sugerem um ensino médio de formação humanista com foco no diálogo e na solidariedade, colocando-se como possibilidade educativa de resistência à avalanche da sociedade da violência, do pensamento único, do negacionismo, da precarização da ciência, da vida e do humano, no primeiro momento. O segundo momento apresenta a ciência, o conhecimento, como relevantes para a emancipação, o empoderamento e a afirmação da dignidade humana, da justiça social e do compromisso consigo e com a coletividade na agenda cotidiana das escolas, das práticas pedagógicas e das instâncias educativas. E, desse modo, o terceiro momento se coloca como exigente de um sistema educacional que se constitua a partir de políticas públicas de Estado e se fortaleça na formação integral/omnilateral para a edificação do projeto político de sociedade republicana e democrática, tendo como base conteúdos de significado amplo que as pessoas podem aprender na escola pública de qualidade científico-humanista.

UM ENSINO MÉDIO HUMANISTA COM EDUCAÇÃO QUE MIRA A SOLIDARIEDADE

A rearticulação das políticas públicas, no que se refere a suas demandas, gestão, implementação, avaliação e continuidade, precisa ser levada muito a sério no atual contexto brasileiro de enfrentamento de tentativas de desestabilização e, no limite, de destruição da democracia. O ensino médio, no campo educacional, é parte significativa do debate amplo e

democrático e das escutas sistemáticas com canais, fóruns e conferências desde as comunidades, as escolas, as instituições da sociedade e os movimentos sociais e populares. Após os movimentos negacionistas de desconstrução da ciência e desvalorização da vida – ainda latentes e embarcados na onda nazifascista com apoio neo/ultraliberal e ideologias patriarcalistas e colonialistas – recolocar a ciência e a dignidade humana no caminho da possibilidade para cada brasileiro e cada brasileira, também através da escola, e organizar uma proposta pedagógica que recupere a solidariedade e o diálogo constituem-se como processos de resistência e de construção, necessários e urgentes. Uma educação que tenha como princípio a valorização da vida, da equidade e seja sensível à dignidade humana, pode ser vivenciada na escola porque constitui-se através de diálogos e de práticas que interligam, conectam, inter-relacionam os conteúdos das diversas áreas do conhecimento e sustentam a formação acadêmica, intelectual e científica.

O ensino médio pode traçar um horizonte de humanidade ao desenvolver a ciência que lhe cabe enquanto etapa final da educação básica e nisso, cumpre uma ação pedagógica notável sem esquecer das diversas juventudes que o frequentam, especialmente, na escola pública: populações empobrecidas, estudantes de áreas rurais e comunidades urbanas sem infraestruturas, trabalhadores e trabalhadoras precoce e precariamente inseridos no mundo do trabalho, com diferentes faixas etárias e distintos objetivos formativos (MOLL; GARCIA, 2020), populações indígenas, quilombolas e migrantes. O que buscam esses públicos no ensino médio? Parece que Richard Rorty (2007, p. 311), contribui ao perguntar: “Que pode haver senão a solidariedade humana, senão nosso reconhecimento da humanidade comum a nós todos?”. O que Rorty marca com intensidade, certamente não define o objetivo de todo o processo pedagógico do ensino médio, mas acentua a necessidade de alargamento do campo educacional, de novas epistemologias e metodologias pedagógicas, de outras legislações possíveis, que alcancem as populações colocadas à margem por um sistema que age articulado em várias frentes para hegemonizar, ainda mais, o controle e definir as verdades, os padrões, os valores, de modo absolutista e fundamentalista.

Por que parece interessante a tese de que o ensino médio pode articular-se a partir de uma proposta de educação humanista com acento dialógico e horizonte inscrito na solidariedade? Entre outras argumentações, porque especificamente no Brasil dos últimos tempos, se instala forte “a redução da educação às aprendizagens; à construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação” (NÓVOA, 2023, p. 13), o que pode ser visualizado, por exemplo, com os materiais estruturados e cartilhas desenvolvidas por grupos editoriais, institutos e fundações privadas, consentidas por governos municipais, estaduais e, inclusive, federal. Com a BNCCEM, esse tipo de comércio de saberes e formulações míticas de aprendizagens logrou forte fôlego e colocou-se como guardião dos recursos públicos a serem investidos em educação.

Nessa perspectiva da formação humanista, sem deixar de ser científica, Morin (2010) indica a “aprendizagem cidadã” e, na sua percepção, verifica-se a urgência de que o ser humano retome processos humanistas e resgate atitudes de responsabilidade e solidariedade não só com sua pátria, mas, principalmente, com seus semelhantes. Uma cabeça bem-feita, nesse sentido, compreende que a pátria brasileira é formada pelo Estado/sociedade/comunidade e indivíduos, portanto, seres humanos e esse pode ser um vínculo intenso no trabalho pedagógico que a escola tem condições de assumir. Desse modo, “Uma tal formação deve permitir enraizar, dentro de si, a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária” (Rorty, 2007, p. 311), porque nessa compreensão é possível uma solidariedade universal, o diálogo passa a ser exigente da pluralidade e encontra, na educação pública, laica, um território que pode ser frutuoso.

A propriedade dessa tese amplia-se com o próprio Rorty (2007, p. 311), ao ensinar que “a forma filosófica tradicional de explicitar o que queremos dizer com ‘solidariedade humana’ é afirmar que há algo em cada um de nós – nossa humanidade essencial – que repercute a presença dessa mesma coisa em outros seres humanos”. Desse modo, solidariedade é a capacidade de pensar - e agir - nos/as diferentes e distantes, nos/as estranhos/as, como alguém com semelhante dignidade. A compreensão nesse ponto é que “as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade” (NÓVOA, 2022, p. 14). O mundo compartilhado exige posturas, aprendizados, e não somente aqueles acadêmicos, fruto da transmissão, mas aqueles que podem ser pesquisados, estudados, sistematizados e teorizados no próprio mundo da escola e da vida.

A pesquisa da Unicef (2023) demonstra a possibilidade de um ensino de acento humanista, com compromisso social, a ser desenvolvido nas escolas. Jovens entrevistados/as indicam que “em suas escolas, os cuidados de higiene aumentaram (66%), que aumentou o nível de exigência dos professores (56%), que aumentou o quanto aprendem nas aulas (55%) e sua frequência escolar (52%) [...] e afirmam que a escola está desenvolvendo atividades que favorecem um bom relacionamento entre os estudantes (71%)”. Entre outros destaques, são significativos os pontos que vinculam as relações humanas na ação pedagógica das escolas de ensino médio. Mas, para este momento da reflexão, o mais relevante são as indicações das juventudes da faixa etária que envolve o ensino médio, acerca do aprendizado que conecta as relações sociais de âmbito humanista, como o cuidado e a convivência, sugerindo elementos pedagógicos de solidariedade e diálogo, indicados como aprendizados significativos pelos/as próprios/as estudantes.

A solidariedade e a dialogicidade como horizontes de possíveis compromissos escolares e ações pedagógico-educativas podem ocupar a dimensão política do projeto de aprendizagem. Dentro das salas de aula, nas interações curriculares e conteúdos do conhecimento e nas relações escolares. A incorporação de uma práxis dialógica e solidária, no cotidiano escolar, constrói

possibilidades e institui necessidades reflexivas e compreensivas desde os indivíduos, até os coletivos próximos e mais complexos. Essa perspectiva, ancorada em Nóvoa (2022, p. 27), sugere professoras e professores “bem preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias”, em escutas constantes com os próprios indivíduos, atentas às suas demandas e necessidades, e que “são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas” (Nóvoa, 2022, p. 27), podendo iluminar as propostas político-pedagógicas do ensino médio no sentido de formação integral, humanista e de conhecimento profundo, científico e de impacto pessoal e para a sociedade. Inclui-se, neste universo, inúmeras experiências em curso que materializam a chamada docência compartilhada que reúne professores/as de diferentes áreas, potencializando a escuta e as interações cotidianas.

UM ENSINO MÉDIO COM (CONS)CIÊNCIA

A proposta de humanização não pode acontecer descolada da ciência, do conhecimento, como compreende Saviani (2011) e do conhecimento profundo, como tem dito Demo (2023; 2011). É fundamental que a democracia, a solidariedade e a justiça social sejam acompanhadas de uma educação que garanta condição de acesso, de permanência e de aprendizado, conhecimento equitativo para todas as classes sociais, para todas as pessoas, para todos os indivíduos, etnias que estão sob a égide da república. É o espírito, a compreensão plural da república, sua laicidade, seu caráter democrático que nutre a riqueza da pluralidade, da diferença, não de distinção e, tampouco, da discriminação. A superação da condição dualista da educação em mais de cinco século, no Brasil, é, imperativo de prioridade social e proposta de Estado, assegurada pela Constituição. Já nos anos 40, do século XX, Anísio Teixeira afirmava a educação como direito universal em contraposição à educação como privilégio de classe, berço e sobrenome.

As análises que este texto se esforça em desenvolver, sugerem que, paralelamente, às ações pedagógicas de uma educação humanista com ênfase na solidariedade e na dialogicidade, educar implica trabalho em comum no espaço público, relações humanas marcadas pelos imprevistos que são próprias das vivências com suas emoções e envolve encontros entre professores/as e alunos/as mediados pelo conhecimento, pelas ciências, pela cultura (NÓVOA, 2022). Na compreensão de Dermeval Saviani (2012), é a pedagogia emancipatória que conquista espaço pelas vias da ciência, do conhecimento, dos conteúdos e de suas finalidades, compromissos sociais (SAVIANI, 2012). Com as posições de Saviani e Nóvoa, pode-se indicar uma escola de ensino médio atenta às realidades da comunidade e dos/as estudantes sem deslindar para superficialismos. O acesso, a permanência e o aprendizado, o conhecimento, precisam ser garantidos a todos/as os/as estudantes e à população brasileira, como ensinam Moll e Garcia (2022).

Os conteúdos clássicos, os conhecimentos produzidos pela humanidade, as elaborações da ciência, precisam ser possibilidade de apropriação para todos e todas (SAVIANI, 2011). É condição emancipatória para indivíduos e para a sociedade. Abre-se aqui a crítica à BNCCEM, aos itinerários e trilhas formativas e aos componentes eletivos legitimados pela reforma do ensino médio feita em 2015, à revelia de estudantes e professores/as das escolas públicas. Não são quaisquer conhecimentos, conteúdos aleatórios, mas conhecimentos articulados com as produções clássicas, históricas, da ciência, com as realidades e contextos sociopolíticos e culturais que podem empoderar para as transformações necessárias no ensino médio. Apenas 18,1% das juventudes entre 18 e 24 anos está na universidade (SEMESP, 2023). As propostas para reconstrução do ensino médio, para reorganização da etapa final da educação básica, precisam dedicar atenção aos contingentes que param seus estudos nesta etapa, para que a formação tenha sentido humanista e científico e permitam uma inserção não precária no mundo do trabalho. Coloca-se nesta direção a integração entre conteúdos de formação geral e conteúdos de formação profissional como possibilidade de educação integral no ensino médio, exigente de organização e adequação curricular adequada.

PARA UM ENSINO MÉDIO DE TEMPO E FORMAÇÃO INTEGRAL

Assegurar uma educação humanista e de conhecimento científico, de cultura solidária, dialógica e científica passa pela compreensão de que a formação integral ou a educação de formação integral e de tempo integral é primordial, objetivos e centralidade inadiáveis para as juventudes do ensino médio. É nessa etapa que os/as estudantes enfrentam com maior intensidade o dilema da continuidade dos estudos ou do ingresso no mundo do trabalho e, também, as responsabilidades de algumas escolhas que começam a lhes implicar diretamente. Apesar destas exigências, as juventudes se defrontam com a estrutura, proposta político-pedagógica e organização curricular do ensino médio que apresenta uma série de problemas históricos e o acréscimo de outros, com a BNCCEM e a reforma de 2015. Uma educação de formação integral desde a Educação Infantil, atravessando o ensino fundamental, parece ser uma possibilidade para a etapa final da educação básica, viabilizada por formação docente com perspectiva omnilateral e educação formal que incorpore as práticas de estudantes desde a escola e de seus locais de experiências e vivências, problematizadas e sistematizadas na escola, no campo da ciência, da educação.

António Nóvoa (2022, p. 16) recorre ao filósofo e pedagogo John Dewey para explicar que também seu *credo pedagógico* diz respeito à “autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola activa [...] baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade”.

Aponta, portanto, para uma noção de educação de formação integral que considera em alguma medida, as compreensões de Pistrak (2009), especialmente, ao compreender que ensino e trabalho podem ser produtivos na possibilidade de desenvolvimento multilateral/omnilateral da personalidade. Com o uso do *método dos complexos*, Pistrak (2009), tem a aspiração pedagógica de ligar a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em sua complexidade, tal qual ela existe na realidade e dar a todo conteúdo de ensino uma direção política que possa contribuir para ampliar os horizontes político-social das juventudes.

Nessa linha de pensamento pedagógico-educativo, Nóvoa (2022, p. 16), alerta que uma escola de formação integral, precisa, “compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade). A valorização do espaço público da educação é fundamental para inscrever toda a sociedade no esforço de educar, como se defende, por exemplo, no movimento das ‘cidades educadoras’”. Em linhas gerais, a proposta de formação integral para docentes e para os/as estudantes, parece ser “uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada” (MORIN, 2010, p. 51), com definição de estudos interdisciplinares para refletir sobre a problemática que atinge a educação e as relações humanas como um todo e ser um trabalho que conduza à movimentos de percepções mais lúcidas, tanto em relação às juventudes, quanto às pedagogias.

Nesse sentido Edgar Morin (2010, p. 15) aponta para a educação, e trazemos como possibilidade para uma proposta pedagógica de ensino médio, ao ensinar que “o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar”. A complexidade da construção do conhecimento pode, nessa análise, constituir-se em desafio para a organização do saber, do conhecimento, da ciência, da formação, porque envolve o âmbito cultural, sociológico e cívico (MORIN, 2010, p. 17). Essa complexidade pedagógica potencializa um novo espírito científico com características integrais ao articular uma visão sistêmica que não fragmenta o indivíduo, nem o separa das suas relações, mas o integra no conjunto social (MORIN, 2010, p. 27) das diversas dimensões que compõem o cosmos de sua existência, de um modo “totalmente biológico” e, de outro, “totalmente cultural” (MORIN, 2010, p. 40). A proposta de formação humanista e científica integral para o ensino médio, reapresenta a condição humana por intermédio da contribuição das ciências humanas, da cultura e das demais ciências (MORIN, 2010).

Esse sentido de integralidade, parece ser pactuado por Nóvoa (2022) e Moll e Garcia (2020) ao compreender que as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das capacidades de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais. Não como exclusividade da escola pública que, segundo o IBGE (2023), atende “74,7% das crianças de creche e pré-escola, 82,0% do ensino fundamental e 87,4% das juventudes do ensino médio”; mas como

espaço privilegiado da pluralidade e, enquanto espaço público, demonstrativo/representativo da ação do Estado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições da sociedade, as criações sociais entre as quais se encontra o Estado, também cumprem um papel educativo pelo fato de serem produtos da sociedade. Desse modo, são criações responsáveis para regular e fazer cumprir o que é instituído pela sociedade que as produz. As instituições da sociedade civil, para além de suas funções e no desempenho delas, educam pelo modo como desenvolvem as suas atribuições (Pistrak, 2009, 1981; Fonseca, 2005). Nessa lógica de compreensão, as instituições todas, são responsáveis pelo equilíbrio social, pela regulação das relações públicas que precisam preservar a diversidade, a pluralidade, se o projeto é de uma sociedade democrática e republicana. Não estão, portanto, autorizadas as instituições a promover o medo, o terror, o desequilíbrio entre os indivíduos e os grupos. Em uma perspectiva humanista, não foram constituídas instituições para essas finalidades. As instituições têm o *dever-ser* educativas, formadoras e promotoras do bem comum e do bem viver.

Sobre a educação e sobre os/as professores/as, estudantes e comunidade, recaem, por vezes, as mais aviltantes, destruidoras, miseráveis, além de implacáveis, voracidades de governos, sistemas e projetos ideológicos determinados ao controle absoluto das políticas, do próprio Estado, da cultura e da sociedade. Três razões parecem sobressair para o massacre da educação: 1) educar é viabilizar que as pessoas pensem e tomem atitudes, portanto, constitui-se como iniciação a práxis enquanto potência dialética, intelectualizando e encaminhando a cultura, a erudição, a sabedoria, a emancipação. Indivíduos com essa formação, resistem, argumentam, tensionam e enfrentam; 2) há um contingente elevado de jovens fora da escola que pode se tornar possibilidade de lucro fácil e ampliação da exploração humana pelo capitalismo financeiro neo/ultraliberal e constituir-se objeto de disputas de institutos, fundação e grupos privados pela apropriação de recursos públicos para instrumentalização de mão de obra com formação superficial, rápida e tecnicista, apenas. Esses contingentes são facilidades para a colonização da classe trabalhadora; 3) a educação é, também, um campo estratégico para o lucro e a manipulação, como compreendem Bourdieu e Passeron (1982), é reprodutivista. Nessa lógica, dociliza para o fácil domínio e a colonização.

No extremo oposto da *curvatura da vara* (SAVIANI, 2011), está a educação compreendida como processo, de continuidade e práxis constante e ampliada: na escola e na sociedade, formal e informal. Educação de outro âmbito, de outra perspectiva que não a minimalista imposta pela reforma da Lei 13.415/2017, com a BNCCEM, porque esta fragiliza a ciência, bloqueia a

emancipação, compromete a cultura intelectual e a sabedoria popular e rompe a complexidade das conexões de formação integral.

Outro poder é possível e necessário: exercido pela cidadania, fruto da emancipação, instituído no debate, nas relações políticas dialógicas de concepções humanistas, bases científicas e atitudes solidárias. Outra possibilidade de manifestação, de existência e exercício de poder, desenvolve proposta pedagógico-educativa de formação integral – humanista e científica – para todos e todas, consciente do compromisso político do campo educacional para construir apropriação do ideário democrático, desenvolver condições argumentativas e de comunicação com princípio éticos e equitativos, despertar para o reconhecimento da alteridade e valor das diferenças, da pluralidade, paralelamente à não aceitação da distinção e da discriminação étnica, racial, de gênero, social, cultural e econômica ou de qualquer outro motivo.

Os cidadãos e as cidadãs do Brasil, indistintamente, ao passar pelo ensino médio, podem e necessitam ter contato ampliado com a cosmologia de aspectos, dimensões, situações e possibilidades que implicam diretamente a vida, a existência e, independente da faixa etária em que frequentam a etapa final da educação básica, se assegurar de elementos do campo das ciências que fortaleçam a suas vivências, escolhas, ações e compreensões. É nesse sentido que a formação integral deve ser compreendida como amplitude formativa, omnilateral, com trabalho pedagógico em torno das diversas dimensões constituintes dos sujeitos. A ampliação do tempo escolar é desejável, desde que dialogue com as mudanças profundas derivadas de um projeto humanista e humanizador da escola e dos saberes.

Há um dualismo histórico na educação brasileira, na denúncia de pensadores/as referidos/as ao longo desta reflexão, que não pode ser reforçado pelo Estado, ao definir a legislação para a chamada reforma do ensino médio. Especialmente ao tratar de modo distinto e empobrecedor as juventudes que precisam trabalhar, que enfrentam situações socioeconômicas e de ordem pessoal desumanizadoras.

Há que se recuperar largos e democráticos horizontes políticos e pedagógicos para a re colocação do ensino médio na ordem da formação integral, do compromisso do Estado com a cidadania e as condições de possibilidades da sociedade republicana e solidária, como projeto educacional para todos e todas, que não se pode afastar da formação científica e humanista, cuidando da escola e do cotidiano da sociedade – através de políticas públicas, da ação das instituições públicas e do compromisso comum de todas as instituições sociais – a partir das bases formativas dialógicas, solidárias e integrais. Considerar propostas de educação como processos coletivos de apropriação/reconstrução do conhecimento e ação obrigatória do Estado e da sociedade civil, como direito inalienável, em qualquer idade, significa instaurar viabilidades de um novo Estado, de uma nova educação, uma nova escola, uma nova sociedade.

Essas possibilidades só existem como resultado de lutas e disputas permanentes pela repactuação entre as forças que disputam o poder, o controle do Estado e da cultura. É preciso reinventar a escola e o Estado para que outra sociedade – justa e solidária – seja possível. Não há possibilidades de um projeto democrático de sociedade sem um Estado democrático de direito para todos e todas, que tenha como horizonte a equidade, a justiça social, a solidariedade, a dignidade humana, princípios ético-políticos e pedagógicos de concepção integral/omnilateral, garantidos na própria Constituição de 1988.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.09-23.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados**: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 287-295, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 set. 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEMO, P. ; SILVA, R. A.; MINAYO, M. C. S. Resultados do IDEB-2019 sugerem avanço no Ensino Médio. In.: **Revista Educar Mais**. Ano 2021, Volume 5, Nº 5, p. 990 a 1002. Disponível no endereço: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2582/1854>, Acesso em: 02 set. 2023.
- DEMO, P. Mito do aumento de aula. In.: **Revista Desafios do Desenvolvimento**. IPEA, Ano 8, Edição 69, de 21 nov. 2011.
- DEMO, P. **Qualidade da educação** – tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. Disponível no endereço: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1187/1187.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.
- FONSECA, F. C. P. **O consenso forjado**: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2005.
- GIROUX, H. **Capitalismo gangster e a política da educação fascista**. Disponível no endereço: <http://www.smirkingchimp.com/thread/henry-giroux/106477/gangster-capitalism-and-the-politics-of-fascist-education>. Acesso em 10 jun. 2023.
- IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível no endereço: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-impre>

nsa/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: ago. 2020.

JACOMINI, M. **Novo Ensino Médio na prática**: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 269-283, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 set. 2023.

MOLL, J; GARCIA, S. R. O. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio. In. MOLL, .; GARCIA, S. R. O. (orgs). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que ensino médio? Porto Alegre: Cirkula, 2020, p. 17-42.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador : SEC/IAT, 2022.

PISTRAK, M. M. (Org). **A escola-comuna**. São Paulo : Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo : Brasiliense, 1981.

SARAIVA, M.; CHAGAS, Â.; LUCE, M. B. **Não está calado quem peleia**: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 421-442, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 set. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 13.ed. Disponível no endereço: <https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: ago. 2023.

UNICEF. **Educação brasileira em 2022** – a voz de adolescentes. Unicef/Ipec, 2022. Disponível no endereço:https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.