



1632 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 02 - Ensino Médio

Descompassos entre a reforma do Ensino Médio e o que querem os estudantes  
Clarita Mitiko Isago - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

O artigo visa discutir as diretrizes curriculares do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n. 13.415 de 16/02/2017, sem ter considerado o que pensam estudantes e profissionais da educação. Aqui serão utilizados dados de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado, cujo objetivo era ouvir, em grupos de discussão, o que estudantes do terceiro ano do Ensino Médio consideram práticas pedagógicas que levam à aprendizagem. A análise das falas dos participantes da pesquisa indicaram uma consciência da importância de disciplinas e práticas pedagógicas que levam ao desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. Essa experiência audiente gerou falas para além das questões de pesquisa, falas que podem contribuir para as discussões sobre como uma lei que não escuta os principais cidadãos que se submeterão a ela, discentes e docentes é ilegítima e eticamente descomprometida.

### **Descompassos entre a reforma do Ensino Médio e o que querem os estudantes**

**Resumo:** O artigo visa discutir as diretrizes curriculares do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n. 13.415 de 16/02/2017, sem ter considerado o que pensam estudantes e profissionais da educação. Aqui serão utilizados dados de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado, cujo objetivo era ouvir, em grupos de discussão, o que estudantes do terceiro ano do Ensino Médio consideram práticas pedagógicas que levam à aprendizagem. A análise das falas dos participantes da pesquisa indicaram uma consciência da importância de disciplinas e práticas pedagógicas que levam ao desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. Essa experiência audiente gerou falas para além das questões de pesquisa, falas que podem contribuir para as discussões sobre como uma lei que não escuta os principais cidadãos que se submeterão a ela, discentes e docentes, lei ilegítima e eticamente descomprometida.

Palavras-chave: Ensino Médio. Práticas Pedagógicas. Política Educacional.

### **Introdução**

O Ensino Médio nasceu discriminatório no Brasil. Quando surgiu, na primeira metade do século XX, separava-se em uma escola para a formação de mão de obra qualificada para as indústrias, de uma escola para a formação propedêutica para os filhos das elites acessarem o ensino superior. E, até hoje, mantém-se a distinção de escolas para os grupos mais pobres e escolas para os mais ricos. Distinção que, segundo Gramsci (2000), eterniza as funções tradicionais de ser grupo instrumental ou de ser grupo dirigente.

A expansão de matrículas deste a década de 1990 para cá não foi acompanhada pela superação dessa dicotomia, nem de mudanças que contribuam para a redução de evasões e reprovações.

De 4.104.643 jovens matriculados em 1992, mais do que o dobro, 8.376.852, matriculou-se em 2012. No entanto, 9,1% dos estudantes abandonaram a escola e 12,2% repetiram o ano letivo em 2012 (KRAWCZYK, 2014, p.78).

A reforma liderada pelo governo federal, nominada Lei n. 13.415 de 16/02/2017, demonstrou a intenção mercadológica sob a expressão falaciosa: flexibilização curricular.

Não por acaso, num contexto nacional de outras reformas neoliberais. A definição de Apple de neoliberais elucida a intenção verdadeira desses reformadores:

São modernizadores econômicos que querem centrar a política educacional na economia, em objetivos de desempenho com base em uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado. [...] Veem as escolas como algo conectado ao mercado de trabalho, especialmente ao mercado capitalista global e às necessidades de mão-de-obra e aos processos desse mercado. Também consideram as escolas algo que precisa ser modificado, tornadas mais competitivas, inseridas em mercados de trabalho por meio de créditos para a educação, redução de custos e outras estratégias similares de comercialização. (APPLE, 2006, p. 242)

E como a política educacional é focada na economia, conseqüentemente precisa gerar lucros, “estratégias similares de comercialização”. Intenção perceptível, por exemplo, quando a reforma possibilita a **oferta de serviços educativos** na parte curricular flexível que abarca Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. Quem prestará estes serviços educacionais?

O que vem ocorrendo no Reino Unido desde a década de 1990 é assustadoramente exemplar: o serviço de inspeção escolar era feito pela Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, órgão governamental que passou a terceirizar suas obrigações. Shiroma (2015) estuda a rede de parcerias público-privadas formada para governar o sistema educacional britânico e atesta:

Podemos inferir que outra consequência deste tipo de terceirização na educação, além da mercantilização de serviços é a redução de poder público na definição de políticas públicas. Os interesses do setor privado sobre a área educacional extrapolam em muito a cobrança de mensalidades. (p.72)

Tal redução também ocorre no Brasil quando o ministério da educação não chama as entidades estudantis, nem entidades docentes e universidades para ouvir as demandas educacionais e embasar-se nelas para formular leis.

A reforma do Ensino Médio justifica-se, segundo o governo, pela necessidade de uma parte flexível do currículo diante do descompasso entre o que se ensina e o que os estudantes querem aprender. E o que eles querem aprender?

### **Falas discentes que políticas educacionais não consideraram..**

Este artigo baseia-se nos dados obtidos em dois grupos de discussão formados por estudantes do terceiro ano do ensino médio de duas

escolas da rede pública estadual, com o objetivo de elencar quais as práticas pedagógicas os discentes consideraram efetivas para sua aprendizagem.

Optou-se por escolher esse grupo estudantil por estarem concluindo a última etapa da educação básica e terem vivenciado pelo menos doze anos de sistema escolar e por isso, poderem ter uma visão crítica acerca das práticas pedagógicas que os acompanharam. Segundo Weller (2006, p.248), "O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema". Corpus este construído com base em questões proferidas aos grupos baseadas mais no **como** do que no **por que**, o que suscitaram falas que ultrapassaram os objetivos das questões de pesquisa previamente elaboradas.

Os dois grupos participantes desta pesquisa foram formados por quatorze jovens que representam estudantes concluintes do ensino médio público, suas críticas, frustrações e desejos, e representam o contexto social onde estão inseridos, como analisa Weller (2006, p.246):

[...] os grupos reais se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais do grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos, grupos de rap) como os "espaços sociais de experiências conjuntivas".

Uma análise legítima da educação brasileira, especificamente do ensino médio, passa por ouvir os grupos que a compõem nos seus "espaços sociais de experiências conjuntivas", a escola, ressoando nas secretarias, gabinetes e ministérios. As políticas educacionais precisam considerar as demandas sociais e os sujeitos envolvidos no processo educativo numa perspectiva compromissada com o futuro das gerações de forma ética e respeitosa. Com esse olhar crítico, uma das estudantes participantes da pesquisa declarou:

*Os professores têm que ter umas ideias boas porque a gente vai sair meio prejudicado. Até a professora de Matemática estava comentando que tem aluno de terceiro ano que não consegue aprender o assunto do terceiro ano porque na base, lá na terceira série, não entendeu. E foi empurrado com a barriga, passa, passa ele. Aí teve até a mudança de ano, de série para ano, daí ficaram essas lacunas de aprendizado e a gente vai sair meio defasado com isso. (Alice, 2016)*

Os estudantes percebem a complexidade e dinamismo dos conhecimentos trabalhados, questionando as práticas simples e monótonas, estacionando o ensinar porque querem aprender. Estão atentos ao que estão aprendendo e preocupados com o que não estão aprendendo. Não são passivos ao que ocorre com eles, individualmente e coletivamente, como desabafa a entrevistada Raquel dos Anjos frente às críticas não ouvidas: "Se a gente vai reclamar que a oficina está ruim, tu acha que vai mudar a oficina alguma coisa? A gente é capaz de levar advertência ainda por estar fugindo da aula. Ninguém pára para olhar: 'meu, é verdade, o que que a gente pode fazer para melhorar'." (2015)

"O que que a gente pode fazer para melhorar" demonstra a maturidade da jovem ao responsabilizar o coletivo, "a gente" por uma escola melhor.

Nesta linha de pensamento, Gramsci, nos anos de 1930, observava o tratamento que a escola italiana dava os supostos alunos passivos, sem consultá-los, sem incluí-los:

Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade. (GRAMSCI, 2000, p. 45)

O autor coloca uma situação complexa de forma simples: se é uma escola ligada à vida, é porque há participação do estudante. Nela ele não assiste aula, ele interage com o conhecimento, colegas e professores. Ele faz parte essencial da aula logo, precisa ser ouvido, como advoga, persistentemente, Freire (2002, p. 135):

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Para a reforma, o Ministério da Educação não ouviu os estudantes porque não os reconhece como sujeitos cognoscentes, porque não objetiva construir uma escola ligada à vida. Objetiva uma escola mínima, para formar um cidadão mínimo que respalde um Estado mínimo. Mínimo de responsabilidades para com a educação pública, máximo de vantagens para os grupos econômicos que ambicionam prestar novos serviços educacionais criados pela necessidade capitalista de consumir e lucrar. Necessidade parasitária porque suga recursos públicos, em negócios que não falirão enquanto existirem cobranças de impostos e toda a estrutura estatal.

Para a reforma ser aceita, o governo gasta com propaganda falaciosa de que ouviu os estudantes e de que poderão escolher o que estudar e quando estudar.

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 37).

Mobilizações como as ocupações das escolas estaduais em São Paulo por estudantes secundaristas, contrários às reformas anunciadas pelo governo estadual. Foi como um superintensivo de cidadania discutindo e organizando as diferentes tarefas de limpar, cozinhar, falar com a mídia, argumentar com o judiciário... Como se estivessem cientes de "conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu", usaram-nos como "ferramenta de ação social" para confrontar o desafio político imposto pelo governo estadual: reformas impostas às escolas da rede.

Assim como esses estudantes, os participantes da pesquisa apontaram a importância de desenvolver o senso crítico e a autonomia nas aulas. Acentuaram que a forma como os conhecimentos são trabalhados na escola podem ajudar nesse desenvolvimento. A participante Alice, ao responder sobre quais as práticas pedagógicas que levam à aprendizagem mais autônoma e crítica, menciona:

*Bom, nas matérias, nas humanas, Filosofia, História, seria mais debate, porque essas matérias não são para decorar, fazer uma prova e tirar uma nota, mas sim para tu entender porquê. Essas humanas tu não vai usar só na escola, tu vai adquirir aquilo para o teu conhecimento e para ser uma pessoa melhor também. Para ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas. Então, se tivesse mais diálogo, mais debate em roda, debatendo opiniões com os alunos e até mesmo com os amigos, seria melhor. Só que é feito muito pouco na nossa, a minha estadia aqui nessa escola eu tive muito poucas aulas assim, de diálogo mesmo [...]. (Alice, 2016)*

Como Alice terá "mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas", através de debates e diálogo? Se depender da reforma, serão mais limitados, pois no artigo 35, coloca no parágrafo 30 que "O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas."

A lei garante a obrigatoriedade para duas disciplinas nos três anos, mas não garante obrigatoriedade para as demais durante todo o ensino médio, como se atesta no parágrafo 20: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia."

Não há indicação em qual ano do ensino médio serão obrigatórias, dando abertura para cada Secretaria Estadual instituir a carga horária

dessas disciplinas. Questiona-se como essas disciplinas são vistas/entendidas pelos secretários de educação? Professores e estudantes irão ser ouvidos?

Os estudantes têm muito a dizer, uma das participantes acentua:

*Eu concordo com a Alice. Eu acho que debate é sempre uma forma de tu ver o que uma pessoa sabe, por exemplo, esse debate aqui, eu já entendi várias coisas, a opinião dos outros, o que os outros acham e imagine só das outras matérias da escola. Sociologia, uns temas meio polêmicos assim que têm várias opiniões diferentes, eu acho legal. Só que Matemática e Física é mais conta mesmo e Física são os trabalhos que ele dá, na verdade, como vídeo e apresentação. (Zileide, 2016)*

A estudante percebeu que aprendeu no grupo de discussão “*várias coisas, a opinião dos outros*” e imagina o que aprenderia se houvessem discussões nas aulas regulares. O que Zileide percebe na sua experiência, Dayrrel teoriza:

Não podemos nos esquecer de que esses espaços (escola e demais espaços educativos) possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a DIVERSIDADE, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças. É na relação com o outro que aprendemos a reconhecer as nossas próprias limitações, a entender que não nos bastamos e que a diferença nos enriquece. Cabe ao mundo adulto criar espaços e situações por meio dos quais os jovens possam se defrontar com seus próprios limites. (2014, p.125)

Mas o mundo adulto, neste caso, o Ministério da Educação, quer limitar espaços de “convivência com a DIVERSIDADE” como as disciplinas ditas humanas que, segunda as entrevistadas Alice e Zileide, proporcionam mais diálogos. Elas querem discutir temas polêmicos, ouvir opiniões diferentes, aceitar a diversidade, enquanto o ministério quer tolhê-la, desrespeitando uma dimensão basilar da juventude, a diversidade, e as possibilidades dos adolescentes se perceberem parte dela e de aprenderem a respeitar o que lhe é diferente.

Como esta dimensão se desenvolverá se o estudante terá uma formação geral estreitada e cinco itinerários formativos para escolher? Como pode ser identificado abaixo

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I linguagens e suas tecnologias?

II matemática e suas tecnologias?

III ciências da natureza e suas tecnologias?

IV ciências humanas e sociais aplicadas?

V formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Escolher não é a palavra adequada, posto que tais itinerários dependerão “da oferta de diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, ou seja, dependerão do que as Secretarias Estaduais definirem como relevante e possível.

Os números aterradores de desistências e retenções, citados na introdução, atestam um cenário que não será mudado com ações imprecisas como estas, deixando mais distante o ensino médio desejado por Nicole:

*(...) Eu queria ter um Ensino Médio onde eu pudesse aprender ter conhecimentos gerais sobre todos os assuntos, mas de uma maneira que eu não fosse obrigada a ser boa naquilo. Por exemplo, eu acho que é ridículo um professor me dar uma nota por algo que eu não consigo entender. Por exemplo, Matemática, Física e Química, é algo que eu não domino, não vou usar e me obrigam a ser boa em algo que eu não sou boa. Então, acho que nisso eles falham bastante. (2016)*

Nicole não consegue entender as disciplinas chamadas exatas porque não é “*boa naquilo*” ou porque não teve oportunidades para desenvolver esses conhecimentos?

Se na estrutura curricular atual já é complexo para os estudantes desenvolverem os saberes necessários a uma formação basilar, imagina-se como será com carga horária indefinida para a maioria das disciplinas, com não professores formados podendo lecionar comprovando seu notório saber e convênios com instituições de educação à distância?

O ensino médio aspirado pela estudante, “*onde eu pudesse aprender ter conhecimentos gerais sobre todos os assuntos*”, vai ao encontro da escola unitária que Gramsci aspirou para a Itália, há quase um século atrás:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento de responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (2000, p.39)

Uma escola que trabalhe uma base geral e sólida para que, independente do caminho escolhido posteriormente, o estudante siga como ser autônomo, disciplinado intelectualmente e criativo, não como um ser futuro, mas como sujeito cognitivo que já é.

O parágrafo 70, do artigo 35, traz um dever inimaginável para ser cumprido: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.”

Sim, a formação integral e a construção de um projeto de vida são aspectos centrais, como Weller defende “[...] a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.” (2014, p.136), mas como concretizar esses aspectos no cenário da reforma? Krawczyk e Ferretti (2017) apontam um vício de origem:

A questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver. (p.40)

A ausência de um norte para uma “formação integral do aluno” não é ato ingênuo. É ato premeditado para a não formação de jovens críticos e por extensão, de uma sociedade crítica.

Reflexões finais

Não parece prudente registrar conclusões sobre um tema em eferescência como o da reforma do ensino médio. Mas algumas conclusões provisórias fazem-se necessárias para gerar reflexões sobre o tema, conclusões com mais pontos de interrogação que pontos finais.

A falta de um caminho, apontado por Krawczyk e Ferretti (2017), como questão fundamental da organização curricular proposta, configura-se como ponto contaminador de toda a reforma. Uma formação basilar e completa é deixada de lado pela falaciosa liberdade de escolher entre cinco itinerários. Falaciosa porque os sistemas de ensino não são obrigados a oferecer os cinco e sim os que estiverem ao seu dispor. Que reforma séria muda a base da etapa final do ensino básico para itinerários isolados e dependentes da disponibilidade das secretarias estaduais?

"Eles não dão uma base forte e querem que o piá aprenda tudo. Aí tu fica sem a base e sem nada, no final das contas." Percepção do participante da pesquisa Guilherme Raphael sobre a conclusão do ensino médio, isso sem projetá-la pós reforma.

A falta de um caminho aqui não é engano, é irresponsabilidade, pois abre espaços para a atuação de iniciativas privadas que encontraram um novo nicho de mercado no setor educacional. Como seu objetivo é o lucro, não valores igualitários, é provável a perpetuação da distinção de escola para ricos e escola para pobres, de uma escola para os futuros dirigentes e uma para os futuros subordinados.

Mas é dessa segunda escola que surge a reação, a consciência e as mudanças que podem partir de ações pensadas e organizadas coletivamente, a exemplo das ocupações nas escolas estaduais de São Paulo, a exemplo da fala da estudante Zileide, citada anteriormente, quando concorda com a colega de classe sobre a importância dos debates que proporcionam ouvir opiniões diferentes sobre temas polêmicos.

Ela tomou consciência de que aprende com debates, de que aprende ouvindo os colegas, aprendendo a respeitar diferentes opiniões. Ela criou, segundo Gramsci (2000):

[...] Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. (p. 40)

Zileide amadureceu intelectualmente, descobriu uma verdade nova, apesar das condições materiais e pedagógicas precárias de sua escola. Quantas e quais verdades ela não descobriria se os reformistas lhe dessem ouvidos? Como não objetivam verdades, cabe aos estudantes e profissionais da educação se fazerem ouvidos, de lembrar os dirigentes que são sujeitos com direito a uma escola digna e a um trabalho digno.

Arroyo reitera:

Tentamos ver os alunos como sujeitos plenos de direitos, mas a lógica do mercado a que foi atrelada a educação nos diz que o aluno (a), criança, adolescente, jovem ou adulto tem de ser visto por nós docentes apenas como vendáveis. Há paradoxo mais desconcertante para nosso ofício? (2014, p.75)

Tão desconcertante quanto professor se ver como ser vendável. Não por acaso o número de estudantes nas licenciaturas vem caindo: os salários, tanto na rede pública como na particular, em geral não condizem com o conhecimento, planejamento e energia dispensados na lida de sala de aula e na lida com burocracias. Ser professor de educação básica não é atraente financeiramente, pensando a partir do atrativo mais forte em sociedades capitalistas.

Como os estudantes, os professores são sujeitos plenos de direitos, direitos muitas vezes negociados por governantes que os tratam como números, coerentes com a lógica de mercado. E qual é a lógica da escola que professores e estudantes querem?

As "falas" dos jovens aqui registradas dão algumas pistas de uma lógica discente - docente que se gesta no interior da escola e que nasce em momentos de crise, não ao acaso: a reforma do Ensino Médio vem como a ponta de um iceberg, instigando discussões sobre as mazelas submersas desta fase, do ensino básico, da escola pública enfim. A reforma não mostra nenhuma verdade nova, emerge antigas e conhecidas intensões neoliberais. Verdade nova é a assunção de Alice, Guilherme Raphael, Nicole e Zileide de que são sujeitos de direitos e que têm direito de falar e serem considerados.

Referências:

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

KRAWCZYK, Nora e FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". A reforma do Ensino Médio em questão. **Retratos da Escola**. Brasília. v. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro. ano 13, n.22/2015. Disponível em [https://issuu.com/revistatrabalhonecessario/docs/tn\\_22](https://issuu.com/revistatrabalhonecessario/docs/tn_22). Acesso em: 20 mar. 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2 p. 241-260, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.