

AS RAÍZES NEOLIBERAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO

MIKE CERIANI DE OLIVEIRA GOMES¹

¹Especialista (2019) em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais; Professor de Inglês. mikegd1@hotmail.com

RESUMO

Este artigo se trata de uma revisão literária realizada a partir de observações de mudanças propostas com o Novo Ensino Médio (lei 13.415/2017), medida que altera pontos de extrema relevância da Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e prevista para implementação progressiva a partir de 2021. Essas observações levaram a uma revisão bibliográfica acerca do tema, tomando como principais referências autores que tratam Educação a partir de uma ótica sociológica, visando responder quais são os principais agentes interessados nessa área, como e os porquês. Dessa maneira, o objetivo deste relato é apresentar críticas não apenas à organização do projeto, mas também os interesses neoliberais não explicitados nele, ou seja, fora de sua ótica propagandística.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Lei 13.415/2017; Interesses Neoliberais.

NEOLIBERAL ROOTS IN THE “NEW HIGH SCHOOL” LAW

ABSTRACT

This article is a literary review carried out based on observations of changes proposed with the New High School (Law 13,415/2017), a measure that alters points of extreme relevance of the Basic Education Guidelines Law and planned for progressive implementation from 2021. These observations led to a bibliographic review on the theme, taking as main references authors who treat Education from a sociological perspective, aiming to answer who are the main agents interested in this area, how and why. In this way, this article aims to present criticisms not only to the project organization, but also to the neoliberal interests not explained in it, in other words, outside its propaganda perspective.

Keywords: New High School; Law 13,415/2017; Neoliberal Interests.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, vislumbra-se crescimento pessoal e social, tendo como um de seus principais fundamentos a Educação. Dessa forma, a discussão sobre os processos pedagógicos, capacitação de professoras e professores em um ambiente de ensino formal acaba por ser interesse das mais diversas camadas sociais.

Adotando a narrativa de desenvolvimento no campo educacional, o então Ministro da Educação Mendonça Filho (2016-2018, governo Temer) dá visibilidade à lei 13.415/2017, de autoria do senador sul-mato-grossense Pedro Chaves, visando algumas alterações na Lei das Diretrizes Bases da Educação (LDB).

Segundo o portal do MEC (2017, on-line), a reforma objetiva “flexibilizar os currículos escolares, ampliar a jornada e reforçar o ensino profissionalizante, além de fortalecer o pacto federativo, ao descentralizar as decisões para os estados, que passam a ter papel preponderante nas decisões de currículo e organização dessa etapa da educação básica”.

Para tanto, pretende-se ampliar a oferta em determinados campos de ensino mediante redução de outros, tendo como definição curricular a procura da aluna ou do aluno por determinado campo. À parte disso, oferece-se também a possibilidade de se cursar o ensino técnico, preparatório para o mercado de trabalho (PORTAL MEC, 2017).

Tendo sua implementação prevista para 2021, essa modalidade vem dividindo opiniões de docentes e gestores pedagógicos, não apenas pela reestruturação do sistema de ensino, mas também pelos interesses não explícitos em lei que circundam tal projeto. Este artigo, portanto, busca expor os principais agentes e interesses implícitos do intitulado Novo Ensino Médio.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, conta-se com uma revisão bibliográfica a partir da problemática do “Novo Ensino Médio”, tendo como principais referências autoras e autores que analisam a educação por uma ótica sociológica.

Após a escolha do tema, o pesquisador deve iniciar amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, o qual fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica (ou da literatura), buscando identificar o “estado da arte” ou o alcance dessas fontes (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

Entende-se que, para uma compreensão sociológica dos interesses intrínsecos à lei do Novo Ensino Médio, é preciso analisá-la em sua totalidade, partindo da argumentação e, posteriormente, sendo colocado à crítica perante relatos dos principais teóricos que enxergam a Educação e seus modelos por uma dimensão epistemológica.

Após o levantamento teórico, partido da problematização já apresentada na introdução deste artigo, pontos específicos do projeto serão relidos à luz da crítica de autoras e autoras que veem o tema por uma ótica sociológica, podendo responder a principal indagação aqui levantada: o real propósito do Novo Ensino Médio.

3 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

As discussões sobre a função social a que se designa a educação tomam vários caminhos, o que envolve debates de interesses. Tendo-se por princípio que a educação assume um papel fundamental na sociedade, automaticamente há um consenso de que sua gestão se dá pelos objetivos do grupo de interesses que a controla.

Segundo Meksenas (2017), há dois grupos principais que influenciam o modo como sistemas de gestão escolar atuam no processo de educar. O primeiro grupo é composto por agentes interessados no modelo socioeconômico vigente, fazendo uso da educação como ferramenta de manutenção desse modelo. Há, também, um segundo grupo, o qual vê na educação uma via de transformação do modelo socioeconômico, entendido por ele como um modelo que fracassou. De acordo com o próprio autor, no decorrer da história, o primeiro grupo vem se valendo de três abordagens pedagógicas: a pedagogia tradicional, a escola nova e o ensino tecnicista.

De acordo com Saravali e Guimarães (2010, p. 250), a pedagogia na escola tradicional se configura por um ambiente em que “o ensino é totalmente centrado no professor”, atenuando a participação das educandas e dos educandos no processo, “bem como as oportunidades de questionamentos, reflexões, erros e explorações”. Ainda que tenha sobrevivido, tal modelo pedagógico não ficou ileso do questionamento e, por consequência, de uma contraposição por parte de seus críticos. Nesse contexto, nasce e ganha força a chamada Escola Nova.

A diferença do movimento Escola Nova para a pedagogia tradicional vigente, para Barrera (2019, p. 217), é que já se considerava uma “pedagogia ativa”, ou seja, uma descentralização da participação do professor em sala de aula, de modo que educandas e educandos não ficassem meramente a cargo da recepção de conhecimento, mas que fossem mais participantes, ganhando maior protagonismo no processo.

A partir de nova perspectiva pedagógica advinda do movimento Escola Nova, o exercício de inovar em campo pedagógico revela novos nomes no Brasil e no mundo que

revolucionam o meio pedagógico. Por outro lado, seu primeiro objetivo ainda está claro que está no domínio do campo do pedagógico, ou seja, trabalhar o “como fazer” em sala de aula ou qualquer outro ambiente propício a uma aprendizagem eficaz. Há que se questionar, porém, se e como isso altera uma equação social.

Mesmo com a ascensão da Escola Nova, que com seus métodos pedagógicos renovados por diversos pensadores, registrou-se como objetivo claro que a escola iria assumir um papel mais democrático e inclusivo. Meksenas (2017, p. 51) lembra que, na Sociologia, Émile Durkheim assumiu a importância da Escola Nova, mas não visando à educação como via de transformação do modelo socioeconômico, pois “a tarefa da educação não é a transformação da sociedade capitalista, mas a reprodução através da adaptação dos indivíduos à vida social”. O mesmo autor esclarece que, para Durkheim, a sociedade capitalista não deve ser alterada em sua essência, apenas necessita reformas que viabilizem o processo de integração de um segmento social menos favorecido.

No mesmo cenário de sociedade capitalista, entra a educação tecnicista, que traz correntes argumentativas alegando um processo de inserção social. A crítica é que tal sistema educacional pode, até determinado aspecto, fortalecer o indivíduo; porém, não se trata de um sistema capaz de fornecer ferramentas que o levem a uma compreensão de seu papel enquanto ser social, preparando-o apenas para o mercado de trabalho.

Para Freire (2017, p. 100), a promoção do saber meramente técnico e científico, de maior interesse do empresariado, revela seus objetivos ao avaliar que este saber não privilegia a compreensão “de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra”.

A visão de Freire (2017) conduz ao pensamento de que o processo pedagógico é algo muito mais profundo do que o ensinar e aprender, também envolve o que fazer com o que se ensina e com o que se aprende e, com isso, a Escola Nova não é anulada, mas se divide em dois eixos: a aposta em uma metodologia que se mantém renovada em termos de processo pedagógico, mas que tem por limitação o ensino e a aprendizagem, capaz de atender cidadãos e cidadãos em seus anseios por crescimento pessoal. Nesse aspecto, não é questionada a ordem social vigente, as injustiças advindas do sistema capitalista. Sendo assim, a pedagogia capaz de construir uma sociedade justa é aquela que revela o papel do “eu”, que mostra onde ele está e seu verdadeiro papel na sociedade.

Pensadores como Paulo Freire vêm então e apresentam uma releitura da função social da educação e, consigo, um novo enfoque ao processo pedagógico: este deve ser libertador, de

modo que o pensar desconstrua trilhos que condicionam os anseios do indivíduo pela sobrevivência em um sistema ditado por uma classe dominante.

Ao pensar na educação como um projeto não pessoal, mas social, naturalmente essa chega ao ambiente escolar, Graciani (2014) enfatiza que a pedagogia em sua forma mais renovada chegue às escolas, também trata a importância da escola dialogar com a comunidade local, diagnosticando seus principais problemas e produzindo alternativas para a inserção de grupos marginalizados à sociedade por intermédio da educação. Em alguns relatos, a pesquisadora descreve programas culturais promovidos por escolas e comunidades em São Paulo, obtendo resultados atrativos ao meio pedagógico.

Em complemento a essa posição, Lück (2017, p. 22) reforça que a escola deve assumir o processo educativo enquanto função social, “a fim de que contribua para a formação de pessoas capazes de se defrontarem com os problemas do seu ambiente cultural e natural”, lembrando que a transformação de fato somente começa após alcançar “a consciência da realidade humana e social da qual a escola faz parte”. Por outros caminhos, à parte da escola nova, em sua concepção, chega-se ao consentimento de que o processo de educar já não deve mais ser tomado como uma via de mão única, mas uma troca, seja no aspecto didático, seja na dialogia entre a aluna e o aluno e a consciência social, a escola deve mediar essa relação, conduzindo a transformação.

Igualmente, deve-se considerar o papel da educadora e do educador envolvidos no processo, como fator importante na mediação de suas educandas e de seus educandos com a leitura de sua realidade social. Em uma pedagogia mais humanizada, que segue em via de mão dupla. Não se pode dissociar os anseios de docentes do objetivo coletivo, uma vez que este faz parte do todo. Weisz (2009) acrescenta que, por trás das ações de professoras e professores, um conjunto de ideias sempre estará guiando tais práticas, mesmo que não tenham consciência dessas ideias, concepções e teorias, elas estarão presentes e dirão sobre o que eles e elas esperam de sua atuação enquanto agentes na dinâmica social. Seus sonhos, seus anseios dirão se e como buscam uma transformação.

No que diz respeito ao papel docente na luta pela transformação, pela mudança, tão importante quanto o “se quer” é o “como quer”, e aí entra em xeque se seu perfil é ou não o da educadora ou do educador que busca a transformação pela educação ou se apenas busca a transformação, fazendo parte da prática pedagógica por um possível equívoco, ou ao menos de uma prática que não é a transformadora (FREIRE; FAUNDEZ, 2017).

Em crítica a agentes intitulados “revolucionários”, mas que desconsideram a importância da participação dos grupos mais humildes e menos instruídos no processo de transformação social, Freire e Faundez (2017) enfatizam a impossibilidade de haver uma transformação “para o povo, sem o povo”, o que no processo educativo se remete ao ato da elitização do saber, ou seja, do ensinar sem acreditar na capacidade do mais desfavorecido e da mais desfavorecida de se tornarem agentes da mudança de suas próprias realidades.

Em síntese, Freire e Fraundez (2017) concluem que uma pedagogia que liberta, liberta para transformar, portanto, não deve ser uma pedagogia apenas para o povo, deve ser uma pedagogia com o povo, ou seja, uma luta conjunta que envolve todos os envolvidos: docentes e as classes exploradas. Uma pedagogia que não desperta o “eu crítico” de quem a recebe, que vê o indivíduo como um mero beneficiário de boas ações, é apenas uma reprodução do que se deveria transformar.

Ao repensar o ato de educar, o “como fazer” e o “para quê fazer”, repensa-se o “quem faz” e o “para quem faz”, e essa visão pode até mesmo transcender os muros de uma instituição de ensino e chegar às camadas mais populares da sociedade, muitas vezes sem acesso à educação formal, diagnostica-se a necessidade de uma educação popular, a fim de atender as classes menos favorecidas. Freire (2018, p. 207) define Educação Popular como uma educação destinada “ao povo, não à elite”, portanto que “não tem nada a ver com as classes dominantes”.

À parte de seus textos, muitas vezes empregando uma interpretação libertária sobre a função da educação em âmbito social, o pedagogo pernambucano Paulo Freire também se dedicou à alfabetização de trabalhadoras e trabalhadores das classes mais populares em regiões mais precárias do sertão nordestino, chegando a alfabetizar trezentos cortadores de cana-de-açúcar no decorrer de quarenta e cinco dias, em um total de quarenta horas de aula (ROCHA; BULHÕES, 2012).

A reação de Freire frente a um cenário de baixa alfabetização nas classes mais populares configura o que autoras e autores como Paludo (2015, p. 220) justificam como sendo um modelo a partir de sua concepção: um “exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida”. Por esse e outros motivos, seus principais difusores não escondem o caráter de luta política na educação popular. Trata-se de um modelo que objetiva preparar seus agentes para uma leitura do mundo, para questionar injustiças, conhecer seu verdadeiro papel na dinâmica social.

Ainda que o foco da educação popular esteja concentrado fora das instituições de ensino formal, levar seus princípios e seus objetivos até esse ambiente é um papel que deve ser assumido pela sociedade, por uma escola cada vez mais acessível, mais plural, e nos mais diversos aspectos. Gohn (2000, p. 109) afirma que “democratizar a escola exige consciência social de todos”. Para a autora, essa também deve ser uma luta conjunta, em que, junto à sociedade, agentes da educação necessitam dar voz aos interesses coletivos frente às ações do poder público e da classe dominante interessada em caminhos a se trilhar através da educação.

Dessa forma, a Educação, com o passar do tempo e com a tomada de consciência de sua importância por parte das classes menos favorecidas, passou a ser ferramenta de libertação, de autonomia frente a um destino traçado pelas classes dominantes que nada mais visam do que os seus próprios interesses hegemônicos, o *status quo*, a “normalidade” que garante seu poder. Sendo a Educação, como já retratado, um interesse das classes dominantes, muitos educadores e educadoras automaticamente podem ter suas mentes moldadas a tais interesses pró-mercado.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 2019, p. 21).

Dizer ao filho do pobre que pode ter uma formação técnica e aí construir sua carreira é muito simples, já que ele vai se qualificar e vender sua força de trabalho a um preço muito inferior ao que vale, garantindo com massas de outros trabalhadores grandes montantes aos que têm o controle dos meios de produção. O pobre será um pouco menos pobre e isso o trará satisfação, o rico será mais rico, sem oferecer a mesma força de trabalho, porque o sistema assim o permite e a única liberdade ao pobre se dá pela educação. Educar é conscientizar.

4 DIMENSÕES SOCIAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Uma proposta político-pedagógica que objetiva a conscientização das massas sobre seu verdadeiro papel no sistema vigente não está isenta de contraposições de seus agentes

antagônicos – os que buscam a manutenção do *status quo*, da “normalidade”. Esses agentes podem se articular pelo revisionismo histórico, pela produção de maior atratividade ao modelo pedagógico tecnicista que, como abordado nesse texto, muitas vezes visa à produção de seres mecânicos, carentes de pensamento crítico, treinados para atender aos interesses do mercado (FREIRE, 2019).

Por vezes, as brigas por sistemas educacionais acríticos, mesmo na educação formal, ocorrem por vias legais, como em 2016, quando o advogado Miguel Nagib tornou público os projetos de lei de título PL’s 193/2016, ou “Programa Escola Sem Partido”, no conhecimento popular.

Como lembram Guilherme e Picoli (2018), a principal finalidade desse projeto de lei era criminalizar a atividade docente que, por determinados motivos, pudessem ser caracterizadas por atividades partidárias. Por conter pontos inconstitucionais em termos técnicos, o projeto foi vetado pelo ministro do Supremo Tribunal Federal Roberto Barroso. Diversos aspectos até mesmo estéticos foram considerados para barrar o projeto, mas o que pouco se considerou foi sua essência, que supostamente visava conter o partidarismo e a reprodução de ideologias em sala de aula.

No episódio em questão, os agentes defensores do *status quo*, da “normalidade”, com o projeto “Escola Sem Partido” buscam “demonizar” termos que dificilmente se desassociam da luta das classes dominadas, tais como: ideologia, política, entre outros (GUILHERME; PICOLI, 2018).

À parte de seu conteúdo em si, não se pode deixar de analisar possíveis respostas a esse projeto, que mesmo arquivado, naturalmente pode ir de encontro a outras camadas sociais que igualmente adotam seus objetivos, os de uma escola supostamente neutra, mas que tudo o que busca neutralizar é a ação, a luta, a expressão de indignação dos e pelos menos afortunados, um diálogo com a realidade que poderia ser mediado pela escola, uma pedagogia libertadora.

O Novo Ensino Médio, ainda que não apresente de forma clara uma corrente combativa frente a uma potencial expressão política que possa surgir pela conscientização de classes no ambiente educacional, igualmente pode alcançar esse resultado (HERNANDES, 2019).

Por não entrar em contraposição aos direitos de liberdade de cátedra, bem como outras características que tornaram inconstitucional o programa Escola Sem Partido, o Novo Ensino Médio tem, na Constituição Federal, sua oportunidade necessária de se mostrar como um

modelo viável e atrativo, mas ocorrendo de modo a inibir ainda mais a conscientização social em ambiente escolar.

Dentre as principais críticas ao projeto, Hernandes (2019, p. 6-7) foca a reprodução de desigualdades que pode ocorrer a partir das escolas públicas e privadas:

Os sistemas de ensino deverão compor e organizar parte do currículo segundo a relevância que atribuam aos arranjos curriculares e suas possibilidades na oferta. Inviabiliza-se, assim, a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pelo Plano Nacional de Educação do decênio 2014 a 2024, para o Ensino Médio, pois, excetuando-se as disciplinas de português e matemática, nos três anos, e inglês em pelo menos um ano, o currículo será organizado e composto pelos sistemas de ensino como melhor lhes aprouver. Essa medida favorece a desigualdade nas escolas, pois quatro arranjos curriculares são idênticos aos da BNCC: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. No entanto, a quinta opção, formação técnica e profissional, nada tem a ver com os conteúdos escolares. Escolas com maior poder aquisitivo, notadamente as particulares, poderão oferecer os quatro arranjos curriculares similares à BNCC, ou seja, os conteúdos escolares, que inclusive constituem a base para os processos seletivos para acesso ao ensino superior, bem como conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino.

Voltando a Meksenas (2014), ao pensar as decisões de estudantes do ensino médio, pode-se considerar o ensino técnico como uma alternativa facilmente descartável para estudantes de escolas privadas, cuja adesão é, muitas vezes, justificada pela qualidade de preparação para o ingresso ao ensino superior, ou seja, nesse contexto, espera-se uma potencialização de jovens mais pobres ingressando o ensino técnico, facilitando a abertura de vagas e quedas na concorrência para que jovens de melhor posição socioeconômica ingressem o ensino superior.

Ainda no novo currículo escolar, Oliveira (2020) chama a atenção à possibilidade de retirada de algumas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, a fim de atender algumas demandas do novo currículo. Segundo o autor, essa medida tende a prejudicar mais disciplinas de domínio das Ciências Humanas e Sociais como Artes, Filosofia, Sociologia e Espanhol, visto que, sua não obrigatoriedade – vide o próprio projeto – reduziria suas demandas, culminando na redução de exigências de qualificação profissional a docentes que venham a ministrar aulas nessas áreas.

Em suma, a eliminação de áreas de domínio intelectual fundamentais para a concretização de ideais de transformação social pode ocorrer pelo mero descaso. Se a busca pela qualificação ao mercado for maior, competências fundamentais nas humanidades perderão gradativamente sua qualidade pela não obrigatoriedade, fazendo com que uma

suposta liberdade seja nada mais do que um atrativo velado do sistema capitalista, vendendo sonhos de melhor posição em uma realidade a qual ele precisa cada vez mais manter consolidada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Novo Ensino Médio, nada é novo. A propaganda se mantém igual em termos de ofertar melhores condições em curto prazo aos mais carentes, não fomenta o sonho pela educação superior, pelo buscar mais distante de uma realidade que condena o pobre à busca por menos pobreza. Naturalmente, o processo ocorre com e pelo mercado, agentes liberais que incentivam o sonhar limitado a posições hierárquicas satisfatórias em empresas bem reconhecidas. É preciso reconhecer a importância do ensino técnico, bem como a de tê-lo como alternativa, mas também se deve analisar seu contexto, a qual público ele se mostra mais atraente e o motivo.

O ensino técnico convence, pelas circunstâncias, que é o melhor caminho, pois dá melhores perspectivas em termos financeiros aos menos favorecidos. Se uma luta pelo povo tem que ser uma luta com o povo, oferecer tal alternativa é imunizar o anseio pela justiça social, jogar o injustiçado ao grupo dos conformados, dos pessimistas quanto ao pensar e agir coletivo, aqueles e àquelas cuja dignidade foi tirada pelo sistema e compreendem que a única alternativa para recuperá-la é pela adequação ao mesmo. Seguirão gerando riqueza aos mais ricos em troca de serem menos pobres.

REFERÊNCIAS

E-Cidadania. **Consulta Pública:** PLS 193/2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizaomateria?id=125666> . Acesso em: 09 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do compromisso:** América latina e educação popular. (organização e notas de Ana Maria Araújo Freire). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social.** São Paulo: Cortez, 2014.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2017). **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#barra-brasil>. Acesso em 21 nov. 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cedes**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Eliane de Paula; BULHÕES, Ignácio César de. Adaptação do método freireano para a alfabetização infantil. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 6, n. 12, p. 50-65, 2012.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 157-184, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.