

A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal

Secondary Education Reform as expression of the new neoliberal hegemony

Ramon de Oliveira¹

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

ramono@elogica.com.br

Resumo: Objetiva-se mostrar que a reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017) articula-se ao movimento de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal. O movimento metodológico consistiu na análise da documentação legal que a instituiu, tendo como mediação a interlocução com obras voltadas à discussão do Ensino Médio. Destaca-se que ela foi desencadeada sem um amplo debate com a sociedade civil e expressa seu caráter regressivo por demarcar um projeto de formação estruturado pela sonegação de conhecimentos e pelo empobrecimento das práticas formativas. Conclui-se que a reforma do Ensino Médio articula-se ao movimento objetivando assegurar no plano econômico e político uma readequação do Estado na perspectiva de atender aos interesses do grande capital. Seu intuito de valorizar a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, é uma clara expressão da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal.

Palavras-chave: Ensino Médio; Neoliberalismo; Reforma da Educação

Abstract: The objective is to show that the reform of the High School (Law 13.415 / 2017) is linked to the movement of legitimation of the bourgeois order in its neoliberal version. The methodological movement consisted in the analysis of its legal

¹ Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

documentation, having as mediation the dialogue with works focused on the discussion of High School. The reform was established without a broad debate with civil society and expresses its regressive character by demarcating a training project structured by the evasion of knowledge and the impoverishment of training practices. It is concluded that the reform of high school aims to guarantee, in the economic and political plan, the interests of big capital. Its purpose of valuing school education from the perspective of forming economic subjects is a clear expression of the subsumption of educational policy to the dictates of neoliberal hegemony.

Keywords: Secondary Education; Neoliberalism; Education Reform.

Introdução

A recente reforma do Ensino Médio demarca mais uma forma autoritária e regressiva de encaminhamento que as elites nacionais determinam para a educação brasileira. Desencadeada em um momento de turbulência política, as mudanças impostas à última etapa da educação básica estabelecem um retrocesso e reafirmam, no plano educacional, perspectivas de formação cujo objetivo é legitimar desigualdades históricas as quais está submetida a maioria da população brasileira.

A reforma foi estabelecida sem um amplo debate com a sociedade civil, desconsiderando todos aqueles que direta ou indiretamente relacionam-se com as escolas públicas de nível médio, em particular, e com a educação em todos os níveis. Esta implementação demarcou um projeto de formação estruturado pela sonegação de conhecimentos e pelo empobrecimento das práticas formativas.

Como destacaram Motta e Frigotto (2017, p. 367-368), em pelo menos três aspectos há regressividade nesta reforma:

retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior [...];

retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória [...];

[...] Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica [...].

Seu objetivo é fazer da escola um espaço de minimização da experiência formativa ao demandado pelos interesses econômicos, a partir das possibilidades de inserção ao mercado de trabalho. No entanto, não se expressa nesta reforma o fato do futuro profissional ou a forma de exercício da cidadania para os jovens pobres, ingressantes na última etapa da educação básica, não se definir apenas pela conclusão do Ensino Médio. Na prática, obscurece-se o fato da condição social determinar a escolha e a forma de passagem pela educação básica.

Se no âmbito dos direitos sociais a reforma do Ensino Médio articula-se a um movimento de perdas de conquistas sociais e de flexibilização de direitos, no plano político expressa o descaso das elites com a democracia. A sociedade brasileira gastou muito tempo envolvida na elaboração da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996), mas desconsiderando esta história, o governo a modificou de forma abrupta, desprezando diversos segmentos e instituições que se mobilizaram para garantir as parcas conquistas ou, pelo menos, assegurar no âmbito da Lei, princípios para tornar a escola pública mais democrática e mais acessível aos setores economicamente desprivilegiados.

A forte utilização dos mecanismos de publicidade para legitimar a reforma, indicam que os meios e a forma utilizada não poderiam ser outros, vindo de quem partiu o projeto reformista. Um presidente não empossado pela escolha popular, ministros questionados no plano ético e político, senadores e deputados da base de apoio ao governo descomprometidos com o zelo pela coisa pública, com a ética na política. Não poderiam pautarem-se pelos princípios democráticos. Para eles, a democracia é um faz de conta. A política não se faz por regras claras e legitimadas perante a população. Não se mostraram comprometidos ou submetidos a um projeto coletivo nacional. Fazem parte ou representam grupos econômicos. Para eles o sabor da política está na negação da ética, da falta de transparência e do descompromisso com as instituições. Fazer a política é trabalhar pela manutenção/reafirmação dos interesses dos grupos econômicos e dos interesses financeiros.

Importante destacar que, em sentido amplo, a reforma enquadra-se no movimento direcionado por setores da sociedade brasileira, ligados aos interesses empresariais, entre os quais se destaca o movimento “Todos pela Educação”, objetivando reformas na escola pública na perspectiva de adequá-la à lógica privatista e de defesa de um mercado educacional (FREITAS, 2012; 2014).

Considerando este contexto e a publicação de muitos os trabalhos voltados à discussão do conteúdo da reforma, porém sem o objetivo central de aprofundar a articulação entre o seu conteúdo com o movimento de reestruturação do capital e a lógica de privatização da educação pública, objetivamos neste texto evidenciar o quanto a recente reforma (contrarreforma) do Ensino Médio articula-se ao movimento de consolidação do processo de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal.

O movimento metodológico para alcançar tal objetivo consistiu na análise da documentação referente à reforma, tendo como mediação a interlocução com obras voltadas à discussão do Ensino Médio, particularmente os textos dedicados ao debate sobre a reforma.

Contextualizando as principais mudanças produzidas pela reforma

Não buscaremos promover uma extensa análise das principais modificações efetivadas com a imposição da reforma do Ensino Médio, haja vista muitos textos já terem se dedicado a esta discussão e, inclusive, ela ter sido objeto de discussão de alguns dossiês de periódicos nacionais (Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, 2017; Revista Retratos da Escola. v. 11, n. 20, 2017).

Quando as discussões ou algumas publicações sobre a reforma do Ensino Médio começaram a ser popularizadas, nem todos tinham total clareza do conteúdo e dos desdobramentos da ação governamental ao propor a reforma por medida provisória. Contudo, claro estava que a forma estabelecida para implantar as mudanças representava a única forma de um governo ilegítimo ter para estabelecer tais mudanças

Os reformadores deram as costas à sociedade, sem garantir o debate amplo e incluyente. Estabeleceram mecanismos pseudodemocráticos de participação como forma de legitimar o já definido nos gabinetes do Ministério da Educação. A velocidade com a qual foi implantada a reforma, a valorização apenas do proposto por aqueles que lhe eram favoráveis nos momentos de sua discussão no Congresso Nacional (FERRETTI e SILVA, 2017), evidenciaram o quanto as mudanças efetivadas se configuravam de aspectos regressivos ou tinham interesses maiores de privatização da escola pública. .

Entre as principais mudanças efetivadas pela reforma destacamos:

Ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas/ano (Prazo Máximo de 5 anos para chegar a 1000 horas/ano);

Retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Espanhol;

Divisão da formação em cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional), tendo em comum a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

Matemática e Português como disciplinas obrigatórias em todo Ensino Médio (5h/aula – semana);

Língua inglesa obrigatória, sem carga horária definida.

BNCC não superior a 1800 h;

Possibilidade da contratação de profissionais de notório saber para o exercício de magistério no Itinerário “Formação técnica e profissional”;

Possibilidade da contratação de Profissionais graduados desde que realizem uma complementação pedagógica.

Se inicialmente o que mais chamava atenção era a retirada de disciplinas do currículo do Ensino Médio (Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Espanhol) e a contratação de professores sem a formação específica para o exercício da docência ou a figura do profissional de notório saber para as disciplinas ligadas à formação profissional, aos poucos amadureceu-se a compreensão da reforma articular-

se a um conjunto maior de ações, objetivando retroceder no campo dos direitos sociais e reafirmar os interesses do capital nacional e internacional.

Muito se ressaltou no discurso governamental o quanto um dos princípios estruturantes da reforma é a lógica da oportunização. O governo Temer apontou ser uma de suas principais inovações a flexibilização curricular, garantindo a possibilidade (oportunidade) dos alunos poderem optar pela continuidade dos estudos ou por uma formação profissional. Objetiva-se criar um consenso da reforma oportunizar o que anteriormente não existia. A partir da reforma, segundo o discurso governamental, os jovens mais pobres passarão a dispor de uma escola que os habilita a ingressarem no mercado de trabalho e a conquistarem a tão almejada mobilidade social.

[...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, *inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular* (BRASIL, 2016 – Grifos nossos).

A concepção segundo a qual uma formação profissional precoce é a solução para acabar com a situação de pobreza vivenciada por muitos jovens, pauta-se por uma compreensão de caber ao Estado, somente, o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de capacidades de competir no mercado. O “resto” fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual. Em uma lógica estruturada a partir da teoria do capital humano, os defensores da reforma concebem a escola como fomentadora deste capital, atribuindo às realizações e capacidades individuais a recompensa merecida.

A reforma do Ensino Médio consolida-se num contexto no qual há a sobrevalorização dos mecanismos classificatórios (ranqueamentos), os quais servem para reforçar os princípios de competição entre escolas e intra-escolar, amplamente defendidos pelos agentes econômicos. Não à toa um dos motivos que o então Ministro da educação Mendonça Filho destacou foi a necessidade de reverter o quadro de estagnação em relação aos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A insatisfação com relação aos índices de aprendizagem apresentados pelos alunos ao concluírem o Ensino médio foi uma das justificativas mencionadas pelo governo para a sua “necessária” reformulação. Para o governo federal, a qualidade da escola deve ser considerada em função de índices de desempenho alcançados pelos alunos nos exames de avaliação em larga escala. Sobre esta insatisfação o governo assim se pronunciou para justificar a reforma:

[...] a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de

25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011 (BRASIL, 2016).

Se os resultados de aprendizagem expressos nos exames de larga escala denunciam a imediata necessidade de discussão e reformulação das condições de oferta e de projeto político pedagógico para o Ensino Médio, as principais mudanças estabelecidas pelo governo não enfrentavam os problemas centrais vivenciados pela maioria das escolas públicas brasileiras. A própria pesquisa citada pelo governo para ilustrar a necessidade de reformar o Ensino Médio (TORRES et al., 2013) destacou que os estudantes apontaram como principais críticas às suas escolas de Ensino Médio: as posturas dos professores em sala de aula, o não uso de recursos tecnológicos; a má qualidade da infraestrutura; a falta de segurança; a má conservação das escolas etc. Muitos também destacaram a falta de professores nas escolas.

Pesquisa realizada por Dayrell e Jesus (2013) sobre os motivos influenciadores da evasão escolar no Ensino Médio chega a resultados semelhantes, embora destaque-se o quanto fatores externos à escola também são determinantes desta evasão, como pode ser visto em citação a seguir:

Os problemas de infraestrutura dos prédios escolares, os currículos escolares que pouco ou nada dialogam com as experiências de vida e com os projetos de futuro dos jovens, os professores despreparados ou desmotivados para lidar com estes jovens estudantes, a violência observada no interior de algumas escolas podem ser citados como alguns dos problemas que, certamente, desempenham papel importante neste contexto de exclusão escolar. Todavia, as barreiras e gargalos identificados pelos jovens entrevistados no que tange a continuidade de escolarização não podem ser reduzidas à aspectos estritamente escolares (DAYRELL e JESUS, 2013, p. 91).

Consideramos ser pertinente afirmar que existe um quantitativo expressivo de estudantes insatisfeitos com a “grade” curricular do Ensino Médio. No entanto, se faz necessário ressaltar o quanto não seja ela o principal motivo das insatisfações estudantis e, muito menos, a responsável pelo abandono escolar. O próprio Movimento Todos pela Educação, ao realizar uma pesquisa denominada “Repensar o Ensino Médio”, constatou que para 41,7% dos jovens pesquisados, a maior dificuldade para prosseguir os estudos decorria de problemas financeiros. A dificuldade de conciliar estudo e trabalho chegava a 13,8%. Em síntese, o fator externo à escola, mas relativo à questão financeira, é considerado por 55% dos jovens como a dificuldade principal para continuar na escola. Para os jovens do curso noturno este percentual aproxima-se de 70% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017b).

Por outro lado, fica claro que ao desprezar as condições de funcionamento da escola, principalmente no referente à sua infraestrutura e ao provimento de condições para os professores desenvolverem o seu trabalho, o governo pautou-se por uma concepção minimalista de currículo, entendendo-o apenas como os conteúdos vivenciados pelos alunos em sala de aula.

Ao tomar como referência para a reforma, basicamente, a estrutura curricular, o governo, em nome da flexibilização, terminou por impor à formação no âmbito do Ensino Médio um profundo esvaziamento. Ao resumir a base nacional comum curricular no máximo 1800 horas, sem uma vinculação direta com os cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional), acelera o empobrecimento do Ensino Médio, na medida em que o básico se constitui em algumas áreas do conhecimento como o limite a ser ofertado aos alunos.

Este empobrecimento não poderá reverter as problemáticas apontadas pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, como fatores determinantes para a implementação da reforma:

O Ensino Médio não vem cumprindo sua função prevista na LDB de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e formar jovens autônomos;

Falta de sentido no Ensino Médio em virtude do seu currículo ser extenso, ter pouca flexibilidade e não dialogar com os interesses da juventude, nem com os do setor produtivo;

O currículo do Ensino Médio não está alinhado aos interesses do mercado, necessitando modificar-se para preparar uma população economicamente ativa com qualificação suficiente para contribuir com o desenvolvimento econômico;

A má qualidade do Ensino Médio e sua desarticulação com os interesses juvenis são culpados pelos jovens abandonarem a escolarização;

O Ensino Médio precisa flexibilizar-se de forma a alinhar-se às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (**BRASIL, 2016**).

Talvez seja tenha sido a preocupação de alinhar-se às recomendações do Banco Mundial o objetivo ao qual a reforma mais conseguiu responder. Direcionaremos a nossa atenção para o objetivo central deste trabalho, que é evidenciar o quanto a recente reforma (contrarreforma) do Ensino Médio articula-se ao movimento de consolidação do processo de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal.

A reforma do Ensino Médio como expressão da ordem neoliberal

Assumimos esta posição por entendermos ser uma das marcas maiores do movimento fortalecido pelo governo Temer o direcionamento do fundo público, primordialmente, para a reprodução do capital em detrimento do financiamento das políticas sociais, as quais dizem respeito à reprodução da força de trabalho. Tendo como referência o professor Chico de Oliveira em seu texto “O surgimento do antivisor” (OLIVEIRA, 1988), consideramos que os representantes da direita e das elites brasileiras objetivam através reforma da previdência social, da reforma trabalhista e da aprovação da PEC dos Gastos (Emenda Constitucional 95/2016), sacramentar o Estado mínimo no financiamento das políticas sociais.

Como nos alertou Chico de Oliveira, está por trás do discurso ressaltando a crise do financiamento do Estado o objetivo de:

[..] dissolver as arenas específicas de confronto e negociação, para deixar o espaço aberto a um Estado Mínimo, livre de todas as peias estabelecidas ao nível de cada arena específica da reprodução social. Trata-se de uma verdadeira regressão, pois o que é tentado é a manutenção do fundo público como pressuposto *apenas* para o capital (OLIVEIRA, 1988, p. 25).

Ou em outras palavras, ditas por mesmo autor, se quer continuar levando água penas para o moinho do capital.

Mesmo a reforma não se configurando como uma radicalização do afastamento do Estado do financiamento educacional, não se pode desconhecer o quanto ela amplia as possibilidades de o setor privado ter mais interferência no âmbito da formação escolar, tanto no aspecto pedagógico e mais principalmente, tornando o Ensino Médio um espaço de acumulação o capital. Em seu artigo 36, parágrafo XI a lei da reforma (Lei 13415/2017) abre a possibilidade dos sistemas de ensino firmarem convênios com instituições privadas envolvidas com a educação a distância, desde que tenham “notório reconhecimento” pelos serviços prestados na área educacional.

Em virtude de muitos municípios brasileiros apresentarem diminuta oferta de Ensino Médio, muitos com apenas uma escola (MOLL, 2017; TOLEDO, 2017), não será de estranhar que, para se garantir a oferta de algum dos itinerários formativos, recorra-se à educação a distância. Desta forma, em nosso entender, a consequência direta deste movimento é fortalecer uma dinâmica societal na qual as pessoas, e nesse caso as escolas, atuem como consumidoras dos produtos oferecidos no mercado.

Como nos alertou Netto (1999), não quer dizer que em um contexto no qual ação estatal se estrutura a partir da lógica de privatização dos direitos sociais haja a inexistência total dos investimentos, mas são formas de intervenção estatal reafirmando a lógica do mercado em todas as esferas da vida social. É a expressão da sabotagem das políticas sociais.

Tanto a lógica economicista de valorizar a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, quanto o atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade são claras expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal.

Para Moura e Lima Filho (2017) a subordinação da educação à lógica da competitividade é a marca de um projeto social no qual se esvazia a presença ativa do Estado no atendimento dos direitos sociais. Neste caso, principalmente em um país como o Brasil, no qual há uma forte concentração de riqueza, a minimização do Estado é a pura expressão de um modelo de desenvolvimento para o qual a desigualdade é algo “natural” e estruturadora da acumulação do capital. Em outras palavras, o projeto neoliberal fortalecido com a chegada de Temer, o qual alardeou em todos os espaços possíveis que a solução para os

jovens é uma educação potencializadora de sua capacidade competitiva, é pura expressão da desconstrução dos avanços sociais, lentamente conquistados.

Para essa doutrina, a desigualdade é força motora da competitividade, a qual, por sua vez é essencial para o aumento da produtividade capitalista. Logo, a sociedade de mercado deve naturalizá-la, colaborando para que, *na busca por uma melhor posição socioeconômica, os indivíduos entrem em competição exacerbada e sejam mais produtivos*, contribuindo para a reprodução ampliada do capital (MOURA e LIMA FILHO 2017, p. 112 – Grifos nossos).

Além da privatização do patrimônio público, há por parte das elites brasileiras o desencadeamento de ações visando transformar todos os direitos sociais em mercadorias. No caso específico da educação, ela é um dos itens mais cobiçados pelos interesses empresariais. Em um contexto de altas taxas de desemprego e considerando o discurso cada vez mais corrente, segundo o qual especificamente a educação profissional é a única possibilidade de salvação para os setores juvenis em desvantagem social, controlar os processos educativos é ter a posse da “galinha dos ovos de ouro” (FRIGOTTO, 1999).

Nesta lógica de abertura ao mercado da oferta educacional, o acesso à educação não se configura com um direito fundamental de constituição da cidadania política, mas sim uma mediação para o desenvolvimento de uma cidadania competitiva. Neste caso, enquanto mercadoria, a educação é concebida como o passaporte indispensável para incorporar-se ao mundo dos vencedores, dos possibilitados de pensar uma vida digna, por meio da individualização do sucesso ou do fracasso.

A reforma institui-se como legítima pela construção de uma retórica cujo objetivo maior é criar sua aceitação, criar um consenso (SILVEIRA et al., 2018). Em tempos de altas taxas de desemprego e de fraca mobilidade social, os reformadores legitimam as mudanças na educação apelando para o uso de um forte aparato midiático, fomentando a aceitação das ações individuais sendo as saídas para esta grave crise. Neste sentido, a tão propalada e falsa flexibilidade curricular proporcionada pelo novo Ensino Médio é utilizada como mecanismo de fazer os jovens e pais crerem que, agora, a trajetória de escolarização adequa-se aos projetos de futuro dos estudantes. Forja-se a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas da escolarização à crise social e econômica. Oculta-se o quanto esta crise tem forte tendência de acentuar-se em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social.

Esta retórica obscurece o fato do próprio conteúdo da reforma ser a pura expressão de novas formas de manutenção das desigualdades que persistem e se renovam na sociedade brasileira. Cria-se a ideia do “novo”, apelando para um consenso, forjado em torno da argumentação do Ensino Médio ter currículo extenso e incapaz de dialogar com os interesses da juventude e do setor produtivo (BRASIL, 2016). Obscurece-se a compreensão do objetivo da reforma ser a articulação da política educacional aos novos

mecanismos de reprodução do capital e da hegemonia neoliberal, responsáveis pelos recentes acirramentos da pobreza e da desigualdade social no Brasil.

Em relação à reforma do Ensino Médio, estamos comentando sobre uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está “ligada ao projeto de poder que a fundamenta”. Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro. E, nesse momento, relacionar essa Reforma com um conjunto de outras, como a trabalhista e a previdenciária, além da PEC que congelou os investimentos em educação e seguridade social. Ou seja, é fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora (SILVEIRA et al., 2018, p. 115).

O discurso favorável em torno da reforma radicaliza a ideia da possibilidade do sucesso ser algo instituído por práticas cada vez mais individuais e destituídas de senso de coletividade. Não à toa a reforma diminui o tempo de convivência conjunta entre os alunos durante o Ensino Médio, haja vista não ser superior a 1800 horas o tempo que os discentes vão conjuntamente vivenciar um currículo comum. Ou seja, mais do que apenas uma diminuição dos conteúdos pela imposição de uma base comum precarizada, o estabelecimento de itinerários formativos prejudica a compreensão da necessária socialização escolar. Contrariamente ao discurso apregoado pelos reformistas, a imposição da escolha por um dos itinerários formativos, com o esvaziamento da base curricular comum, expressa o quanto as elites direcionam os setores mais pobres da população à aprendizagem de poucos saberes profissionais ou dos saberes básicos de matemática e da língua portuguesa para uma inserção provavelmente precarizada no mercado do trabalho.

Para os jovens da escola pública, as elites só veem sentido na escola enquanto certificadora. Desprezam a importância da vivência coletiva no interior da escola ser uma forma de alcançar as finalidades estabelecidas pela LDB para o Ensino Médio de aprimorar o educando como pessoa humana, de coletivamente desenvolver a autonomia intelectual. Muito menos de ser o espaço escolar o responsável por fomentar o pensamento crítico. Em síntese, desprezam um dos princípios e finalidades da educação nacional de preparo para o exercício da cidadania.

No nosso entender a reforma do Ensino Médio, tanto nos aspectos referentes à formação dos estudantes, dos valores estruturadores do processo formativo, do atrelamento desta oferta a uma lógica empresarial de competitividade, articula-se ao movimento do capital em sua versão neoliberal, o qual assumiu novas feições no Governo Temer e vem se radicalizando no âmbito do governo Bolsonaro.

Na exposição de motivos da reforma (BRASIL, 2016) feitas pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, destaca-se haver um contingente expressivo de jovens nem trabalhando nem estudando, levando o ministro a falar da existência de um percentual expressivo de jovens invisíveis para escola. São 15% dos jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, cerca de 1,6 milhões. No entanto, a despeito do quadro

estrangeiro vivenciado no Brasil em relação ao financiamento da educação, acentuado em função da aprovação da Emenda Constitucional (95/2016), o ministro limita-se ao entendimento da problemática da educação no Brasil ser de ordem curricular.

Seria ingenuidade inferir que esta posição lacunosa do ministro decorre do fato dele não articular financiamento e qualidade da educação. Inexiste, por parte do poder público, a vontade real de fazer da escola pública algo diferente. O descompromisso em relação à educação acentuado no governo Temer, e agora no Bolsonaro, tende a manter os níveis extremamente diferenciados do financiamento da educação básica no Brasil, quando comparamos à realidade de outras nações. Neste sentido, Amaral (2017), ao fazer um estudo questionando se haverá recursos para a reforma do Ensino Médio, faz um precioso levantamento comparando o Brasil com outras nações, e demonstra o quanto estamos distantes dos países da OCDE e o quanto este distanciamento tem repercussão direta nos índices de desempenho apresentados pelos nossos alunos em exames de larga escala, como o PISA. Daí ele dizer que, embora não seja uma relação linear, se há por parte do governo o interesse de apresentar melhores resultados na aprendizagem, há de mudar também a política de financiamento.

Um dos motivos justificadores da urgência da reforma foram os resultados apresentados pelas escolas no SAEB. De acordo com o Ministro, na exposição de motivos:

Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8% (BRASIL, 2016).

Se para o ministro da educação é possível reverter esta realidade apenas com a mudança curricular, ele “fecha os olhos” para a ampliação do financiamento da educação pública. A lógica do seu pensamento é do financiamento já ser suficiente, o problema é o mau emprego do financiamento. Neste sentido, o roteiro a ser valorizado é estimular os professores a produzirem melhor, com menos. Vincular salários à produtividade docente. Tornar a escola mais competitiva. Literalmente, fomentar um mercado educacional.

Lima e Maciel (2018), ao discutirem a corrosão do direito à educação, tendo como referência a reforma do Ensino Médio, chamam atenção ao fato da retórica governamental em torno da reforma obscurecer o quanto ela responde diretamente ao processo de acumulação do capital em sua lógica excludente e neoliberal. Para eles, são muitos os desafios postos em relação à melhoria da qualidade do Ensino Médio e subsumir todas elas a apenas uma questão de ordem curricular é ocultar o objetivado com esta reforma.

Desse modo, além de necessariamente ter que incluir mais de cinco milhões de jovens no ensino médio, seria preciso reestruturar as condições de ensino, valorizando também os

professores, dos quais mais da metade não possui formação adequada. Assim, uma mudança legal que altera o currículo sem tocar nesses aspectos parece ficar na superfície dos problemas, acenando com uma retórica supostamente modernizante, na qual a flexibilidade e o tempo integral seriam uma panaceia que falseia seus principais objetivos. [...] A flexibilização do currículo resulta na corrosão do direito à educação básica e profissional cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, que ao primar pelo estrangulamento do “gasto” social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira (LIMA e MACIEL, 2018, p. 21).

Procura-se ocultar através da retórica governamental o fato do “novo” ser apenas a reconfiguração do arcaico. Estabelece-se na política educacional para o Ensino Médio, bem como para outras políticas sociais, formas tradicionais travestidas de modernas, objetivando reconfigurar práticas das nossas elites manterem-se no poder e seguirem seu projeto de exclusão das classes trabalhadoras do acesso à riqueza produzida. Como destacaram Ramos e Frigotto (2017), apoiados em análises de Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, entre outros intelectuais do pensamento crítico, nossas elites são antipovo e antidireitos universais. As contrarreformas nos planos econômico, político, educacional e cultural são comuns em diversos momentos de nossa história.

O velho travestido de novo é a expressão de uma nova forma destas elites imporem seu projeto de dominação e de exclusão, para tanto recorrem a mecanismos de convencimento buscando ocultar seu objetivo de manter a oferta educacional para as populações mais pobres restrita aos interesses do mercado. Encobre-se ser a novidade maior do Ensino Médio, mais do que nunca, o processo de adequação da escola ao desejado pelo capital e promoção da regressividade das conquistas realizadas em tempos recentes de nossa história.

Tais interesses são coerentes com a compreensão economicista da educação que a submete à lógica do mercado e reitera a dualidade educacional e à diferenciação dentro desta dualidade, de modo a restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limitar sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior ou a um ensino superior de qualidade inferior ao tradicionalmente cursado pelas elites (RAMOS e FRIGOTTO, 2017, p. 30).

O novo, obscurecido na retórica governamental, é o quanto as suas proposições são cada vez mais respostas aos desejos e vontades do capital. As políticas educacionais de cunho privatizante expressam-se como caixa de ressonância às aspirações e metas de organizações sociais vinculadas ao setor empresarial. A reforma só foi feita de forma tão rápida em virtude do fato do “novo Ensino Médio” já ter se construído no âmbito do pensamento empresarial.

A privatização da política educacional se expressa de duas formas. Primeiro, por efetivar um movimento de fazer da educação pública um espaço de enriquecimento da iniciativa privada, segundo, por excluir a sociedade organizada de participar da definição de seu conteúdo e dos seus objetivos. Considerou-se apenas o proposto e o desejado pelos representantes do capital.

Neste sentido, Bezerra e Araújo (2017) já destacavam o quanto as influências dos setores empresariais (Movimentos Todos pela Educação e Instituto Unibanco) podem ser constatadas no conteúdo da reforma imposta pelo governo Temer.

Segundo estes autores, em 2008, estes agentes realizaram o seminário ‘A crise de Audiência no Ensino Médio’, o qual teve entre os pontos centrais de debate o aumento da evasão, o abandono e a diminuição da frequência dos estudantes ao Ensino Médio. Importante destacar, segundo Bezerra e Araújo (2017), é que esses debates, embora não tenham tido oficialmente a intenção de formulação de políticas, podem ser vistos como um passo inicial para a estruturação do movimento posterior, encabeçado principalmente pelo Movimento todos Pela Educação, de desenvolver um projeto de política para o Ensino Médio, o qual hoje sabemos teve implicações direta no conteúdo da reforma.

Contudo será no livro “Educação em Debate”, publicado em 2013, no capítulo dedicado ao Ensino Médio, sob responsabilidade do Instituto Unibanco, um posicionamento considerado como referência para reforma, imposta pela Medida Provisória 746, editada três anos depois por Michel Temer. De imediato podemos constatar o quanto o texto defende a imediata reformulação do Ensino Médio, alegando, entre outros fatos, ser ele se inadequado aos interesses atuais, não só do ponto de vista do desenvolvimento econômico brasileiro, mas também para os interesses da juventude. Embora alerte para vários fatores de ordem econômica e de infraestrutura com implicações para a má qualidade do Ensino Médio, é fundamental nesta reforma curricular o enfrentamento das “debilidades” do Ensino Médio.

Se existe um déficit na formação inicial de professores, se os alunos estudam à noite em horário reduzido e se as escolas não têm instalações adequadas, nenhum sistema educativo pode funcionar bem. Segundo, é preciso avaliar se, *mesmo nas melhores condições, é pertinente a atual proposta do Ensino Médio, com seu currículo “enciclopédico” e o predomínio das práticas de memorização*. Terceiro, é preciso levar em consideração a diversidade de propósitos do Ensino Médio – preparação para a Educação Superior, formação profissional para o mundo do trabalho e Educação geral para a cidadania – assim como a diversidade de alunos que chegam até ele, de diferentes idades e condições socioeconômicas, com lacunas geralmente graves de formação anterior. *Dadas essas variáveis, deve-se examinar profundamente a possibilidade de oferecer aos jovens um leque de opções compatível com esses diferentes objetivos e públicos* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 68 - Grifos nossos).

Ou seja, o Ensino Médio precisa ser reconfigurado tanto em sua dimensão política quanto pedagógica. Esta posição fica mais evidenciada pela citação do texto da gerente de projetos do Todos Pela Educação, Andrea Bergamaschi:

O Ensino Médio precisa mudar e se tornar mais atraente para o jovem de hoje, caso contrário, vai continuar frustrando as expectativas e as necessidades dos alunos. Vivemos numa sociedade cada vez mais dinâmica, digital, tecnológica e que exige cada vez mais criatividade e capacidade de articulação entre os conhecimentos. A Educação a que o jovem de 15 a 17 anos tem direito precisa estar sintonizada com o mundo do lado de fora da escola e, assim, fazer sentido para a vida dele como cidadão dessa sociedade. Em tempo de bônus demográfico, essa mudança é mais que urgente, sob o risco de perdermos uma oportunidade única para o País (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 64).

Entre as propostas presentes nesta produção do Instituto Unibanco e contempladas no texto da reforma destacamos:

Reforma curricular com diversificação da oferta em função das escolhas dos alunos;
Assegurar as disciplinas matemática e língua portuguesa em todas as formas de oferta curricular, inclusive na formação profissional;
“Desamarrar” a formação profissional do ensino médio regular,
Articulação da iniciativa privada com as redes públicas de ensino na oferta da educação profissional;
Aumento da jornada escolar (ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL).

Embora outros textos posteriores possam ser tidos também como referências para se pensar a influência dos setores empresariais na definição do conteúdo da Reforma do Ensino Médio, os quais foram devidamente analisados por Bezerra e Araújo (2017), o importante foi evidenciar o quanto o projeto reformista tem uma nítida inspiração na lógica economicista e no viés de reprodução do capital em sua vertente neoliberal. Como nos ajudaram a entender estes dois autores, o produto “acabado” é a síntese de um movimento fortalecido na sociedade brasileira de privatização da política educacional, denotando assim a imperiosidade de pensar a reforma do Ensino Médio em uma articulação direta com a “nova” ofensiva neoliberal.

Considerações finais

A recente reforma do Ensino Médio desconsiderou o quanto se avançou no sentido de pensar a escolarização em articulação com o movimento de construção da identidade juvenil. Fincada numa

histórica dualidade de preparar para o ensino superior ou preparar para o trabalho, a reforma sedimentou mais ainda a falta de articulação do Ensino Médio com a vida dos jovens.

O governo federal buscou criar um consenso artificioso em torno da reforma. Em nenhum momento se propôs ao diálogo, ao ouvir os jovens, considerar o que eles realmente querem da escola de Ensino Médio. Por outro lado, com a reforma do Ensino Médio, ficou mais evidenciado o desejo das elites nacionais de submeterem a escola a uma lógica de produtivismo e de estímulo à formação de sujeitos econômicos, não dando a mínima atenção ao presente desses jovens. Na prática, os jovens continuam sendo vistos sob uma perspectiva de controle ou são tidos como potenciais sujeitos econômicos.

Desconsiderando a importância da escola enquanto espaço formativo, valorizando as identidades, trajetórias e desejos juvenis, a reforma deu as costas para o presente dos alunos e configura a falsa promessa de que esta formação lhes possibilitará um futuro promissor. Precariza-se o presente e solidifica-se a negação do acesso ao conhecimento científico, fundamental para a juventude elaborar mecanismos de afirmação enquanto sujeitos sociais (DAYRELL, 2003), capazes de interpretar a realidade na perspectiva de sua transformação e de constituírem-se enquanto sujeitos emancipados.

Distanciado dos interesses juvenis, para o Ensino Médio são acionadas soluções relativas à gestão limitadas às práticas de responsabilização e de empresariamento. Estas vinculam eficiência escolar ao que pode ser quantificado. O sentido da escola e sua qualidade são definidos por avaliações em larga escala, as quais não captam, nem objetivam apreender a escola, a partir de práticas e vivências nela desenvolvidas. Todos estes movimentos constituem um direcionamento da educação pública a um roteiro no qual a competitividade é a principal referência.

Norteou a construção deste texto o pressuposto de estarmos vivenciando a consolidação da pedagogia da hegemonia do capital (NEVES e SANT'ANNA, 2005), a qual, entre outras características, silencia os discursos que denunciam a desigualdade de classe e enaltece o movimento de empresariamento da educação (FREITAS, 2012; 2014). Assim, as políticas educacionais, em especial a reforma do Ensino Médio, estruturam-se numa perspectiva de criação de novos consensos como mecanismos de revigoramento das formas de dominação visando assegurar as distorções sociais e a produção de sujeitos desiguais (ARROYO, 2010).

Neste sentido, evidenciamos o movimento de privatização e de subsunção do Ensino Médio à lógica mercantil. Ao discutirmos esta reforma devemos situá-la nesta totalidade maior que constitui o seu movimento.

Referências

AMARAL, N. C. O “novo” ensino médio e o PNE. Haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, 2017, p. 91-108.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759>. Acesso: 20/04/2019.
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.759>

ARROYO, M.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010, p. 1381-1416.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. de. A reforma do ensino médio. Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 2017, p. 603-618.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf> . Acesso: 14/04/2019.
<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.779>

BRASIL. 1996. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 31/10/2019.

BRASIL. 2017. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**: Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 14/08/2017

BRASIL. 2016. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC: MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso: 14/08/2017.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, 2008, p. 73-81.

Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso: 07/02/2019.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 24, 2003, p. 40-52.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. **Relatório de pesquisa**. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, UFMG, 2013.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Media Provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017, p. 385-404.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt

Acesso: 04/01/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, 2012, p. 379-404.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt

Acesso: 19/07/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREITAS, L. C. de. Os reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, 2014, p. 1085-1114.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlng=pt

Acesso: 07/01/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FRIGOTTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Boletim técnico do SENAC, v. 25, n. 2, p. 1999.

GENTILI, P. 1996. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: P. GENTILI; T. T. da SILVA. (Org.) *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 9-49 p.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2016**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>.

Acesso 15 set. 2017.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 126, 2014, p. 21-41.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt

Acesso: 07/01/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017, p. 331-354.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>

Acesso: 17/01/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>

LIMA, M; Maciel, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018, p. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>.

Acesso: 02 mai. 2019.

MOLL, J. Reformar para retardar. A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, 2017, p. 61-74. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>.

Acesso: 14/04/2019. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.771>

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Media Provisória N^o 754/2016 (LEI N^o 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017, p. 355-372. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176606

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>

Acesso: 14/05/2019.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio. Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, 2017, p. 109-129.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>.

Acesso: 14/04/2019. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>

NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras In: I. LESBAUPIN (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 75-89.

NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso: São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA. R. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia In: L. M. W. NEVES. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso: São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital força de trabalho e fundo público. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 22, out. 1988, p. 8-28.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, v. 19, n. 46, 2017, p. 26-47.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/334662208_RESISTIR_E_PRECISO_FAZER_NAO_E_PRECISO_AS_CONTRARREFORMAS_DO_ENSINO_MEDIO_NO_BRASIL.

Acesso: 14/04/2019.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, 2018, p.101-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>

Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>

Acesso: 20/04/2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Repensar o Ensino Médio**, 2017b.

Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/apresent_pesquisa_juventude.pdf.

Acesso em: 15/09/2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na Educação Básica. Editora Moderna: São Paulo, 2013.

Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos>.

Acesso: 13/04/2019.

TOLEDO, L. F. Reforma do ensino médio esbarra na falta de estrutura e recursos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 2017.

Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>.

Acesso: 02/05/2019.

TORRES, H. da G. et al. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.

Disponível em: <https://www.walmartbrasil.com.br/wm/wp-content/uploads/2015/07/O-que-pensam-os-jovens-de-baixa-renda-sobre-a-escola.pdf>.

Acesso: 15/09/2017.

Submetido: 21/08/2019

Aceito: 02/11/2019