

AS JUVENTUDES E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS

Alexandre Silva Virginio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil

Recebido em: 18 Mar. 2026 | Aceito em: 13 Ago. 2026

Correspondência: Alexandre Silva Virginio (alexvirginio@ufrgs.br)

Resumo

O objetivo do artigo é discutir o conteúdo da reforma do ensino médio, em meio à crise da escola. Sua abordagem teórico-conceitual vale-se das contribuições de Carlos Rodrigues Brandão, entre outras, notadamente no que assinala a pesquisa como princípio pedagógico. Em vista disso, assume caráter ensaístico, com o fito de destacar a necessidade de mudança curricular. Para tanto, coloca em relevo a possibilidade de outros caminhos epistemológicos nos processos de aquisição e de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Currículo; Escola; Mercado; Pesquisa; Emancipatório.

YOUTH AND HIGH SCHOOL REFORM: EPISTEMOLOGICAL CHALLENGES

Abstract

The objective of the article is to discuss the content of the high school reform in the context of the school crisis. His theoretical and conceptual approach draws on the contributions of Carlos Rodrigues Brandão, among others, particularly regarding research as a pedagogical principle. In this context, it assumes an essayistic character, aiming to highlight the need for curricular change. To this end, it emphasizes the possibility of alternative epistemological paths in the processes of knowledge acquisition and production.

Key-words: Curriculum; School; Market. Search; Emancipatory.

[...] qual ou quais seriam os currículos mais adequados ao Ensino Médio? Por que, para quê e como estruturar as escolas desse nível de ensino para nelas desenvolver capacidades e sensibilidades, atitudes e condutas, conhecimentos e saberes que façam dos nossos jovens pessoas dignas, solidárias, felizes, capazes de reinventar o mundo? (TEIXEIRA, 2014, p. 21)



Introdução

A questão que Inês Teixeira nos apresenta segue polemizando a sociedade brasileira. Ainda não equacionamos as demandas educacionais da nação, as condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores e a dinâmica sociocultural que permeia a vida de nossas juventudes. Nem a reforma que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), regulamentada pelas leis 13415/2017 e 14945/2024, indica amainar as controvérsias. Pelo contrário, seus termos geraram novos tensionamentos, especialmente devido às mudanças implementadas no currículo escolar. De modo elementar, é possível assinalar que a política educacional em curso tem enfraquecido as possibilidades de uma educação em diálogo com as necessidades e interesses das juventudes brasileiras.

Nestes termos, o objetivo deste artigo é discutir trajetos possíveis para o currículo do ensino médio. Valendo-se de aportes conceituais relativos à construção do conhecimento, sobressai a centralidade do sujeito no diálogo dialético entre a cultura escolar e o saber da experiência. De início, fez-se necessário demarcar a problemática da atual reforma do ensino médio, bem como assinalar a situação de crise da escola brasileira. Tais temas justificam a importância da pesquisa como mecanismo de conjunção entre o direito à educação e o perfil das juventudes brasileiras, muito particularmente aquelas oriundas das camadas populares. Nas considerações finais, chamamos atenção para a relevância de uma outra epistemologia, de uma outra abordagem curricular para o ensino médio.

Sobre o ensino médio e a atual reforma

O Ensino Médio historicamente constituiu-se em um dilema educacional. No Brasil republicano, o debate educacional colocou, de um lado, intelectuais progressistas que defendiam uma escola única e, de outro, elitistas que defendiam a educação acadêmica (para elites), e outra profissionalizante (população de um modo geral). Esta tensão transfigurou-se ao longo do século XX e constitui, até os anos 60, o embate entre os pioneiros da escola nova e a igreja católica (ROMANELLI, 2010; TEIXEIRA, 2007).

De tudo resultou que a perspectiva de futuro dos estudantes, a despeito de qualquer outra discussão, varia conforme o tempo despendido para sua qualificação pessoal e

profissional. O tempo de escola, a depender dos recursos financeiros das famílias, ou se alarga e propicia a chegada no ensino superior, ou é restrito e antecipa a entrada, o mais das vezes de forma precária, precoce e temporária, no mercado de trabalho. Embora o acesso ao ensino médio tenha melhorado¹, os indicadores assinalam que, dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam ou concluíram essa etapa em 2024, 92% são oriundos dos 25% mais ricos da população. Já os associados aos 25% dos extratos mais baixos de renda, este indicador é de 76,2%. Coaduna-se a estes resultados o fato de que a distorção idade-série no 1º ano do ensino médio nas escolas públicas é de 22,5%, enquanto nas privadas, este índice foi de 6,1% para o ano de 2024. (BRASIL, 2025; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025).

Desta forma, tal contraste sempre esteve presente nas disputas envolvendo a regulação da educação básica no país. Em síntese, a desigualdade social reforça e é reforçada pelo dualismo escolar que, em termos normativos, assumiu contorno mais nítido com a LDB 5692/71. Esta, dentre outros efeitos, limitou o acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior público. De forma análoga, a atual reforma do ensino médio retoma esta proposta sugerindo que os jovens antecipem sua entrada no mercado de trabalho (CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; FREITAG, 1980).

Neste cenário, distingue-se a eterna contradição entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Ela ganha corpo a partir da edição, sem precedentes, da medida provisória 746², ainda no ano de 2016. O peculiar desta reforma foi sua elaboração sem a participação de diferentes segmentos da sociedade brasileira: professores de educação básica, pais, estudantes secundaristas, estudantes e professores de instituições de ensino superior, associações de professores de graduação e pós-graduação (HERNANDES, 2019; CARMO et al., 2018).

Em resumo, a reforma do ensino médio (Lei 13415/2017) produziu mudanças na esfera do currículo escolar. Dentre estas, destaque para a ampliação da carga horária e restrição da carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular; a possibilidade de 20% da carga horária total de aula poder ser à distância; a organização curricular por área do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais e suas tecnologias e; formação técnica

¹ No intervalo de 10 anos (2014-2024), o percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados no Ensino Médio passou de 72,9 para 82,8 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025).

² A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado) para que seu conteúdo, na forma de lei, torna-se definitivo. No caso em tela, a medida provisória 746/2016 precedeu, em grande parte, os termos da Lei 13415/2017.

e suas tecnologias); a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, da matemática e da língua inglesa; a formação integral do aluno nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; a presença de profissionais com notório saber e; a possibilidade dos sistemas de ensino firmar convênios com instituições de educação de público reconhecimento.

Naquele momento foi possível antecipar complicações decorrentes destas alterações. A ampliação da carga horária anual para 1000 horas, a partir do ano de 2022, impôs demandas de reorganização dos tempos curriculares, especialmente no ensino noturno. De um total de mais de 7,5 milhões de matrículas no ano de 2020, esta modalidade representou 16,7% do total, e isto sem contar a EJA (SANTOS, 2021). Considerando que a carga horária anual deveria atingir 1400 horas, fica difícil imaginar como dar conta desta normativa. Mesmo a alternativa de utilização de carga horária em EAD ou Ensino Remoto não se mostrava satisfatória, principalmente para a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Em apenso, as taxas de abandono da escola durante a pandemia do Covid-19 demonstraram efeitos (absenteísmo escolar, desmotivação, crises emocionais, desconfiança no conhecimento científico) que reivindicam outros projetos educativos (JAKIMIU, 2020). Registre-se que os principais fatores de abandono do ensino médio, além da origem social das famílias e a falta de motivação dos jovens, dentre outros, decorre da necessidade de inserir-se no mercado de trabalho (SALATA, 2019). De qualquer sorte, considerando-se a falta de articulação entre as políticas públicas, especialmente de oportunidade de renda para os estudantes pobres, verificou-se a incapacidade das redes de ensino em atender este aspecto da lei. Admite-se que a lei 14945/2024 corrigiu este aspecto da reforma proibindo, salvo excepcionalidades, a complementação de carga horária através de atividades EAD.

A obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa, matemática e língua inglesa sugeriu que outras áreas do conhecimento tivessem menos importância na formação dos estudantes. A instituição dos itinerários formativos relegou para o conteúdo da BNCC e para os sistemas de ensino a garantia (ou não) da oferta de todos os itinerários formativos. É inquietante saber que a língua espanhola, em um continente onde sua prática é majoritária, seja opcional nas escolas. Preocupante ainda é o fato de que a educação integral exclui a formação política, aspecto sociológico central para a vida em sociedade (FERNANDES, 1959; 1974).

Negligencia-se, desta forma, um aspecto nodal à formação de nossas juventudes para e na cidadania.

Para mais, destacar ainda que a lei 13415/2017 possibilitou a formação parcial, com certificação correspondente dos estudantes e a presença de profissionais com notório saber no exercício da docência. A redução do tempo de formação dos estudantes, com respectiva certificação, é a chancela da ilusão que legitima a exclusão das juventudes populares do direito à educação. O resultado não pode ser outro e como os indicadores têm denunciado³. Constata-se à negação do direito que é pressuposto na luta por outros direitos: o conhecimento. Desumanizadas e precarizadas, as juventudes populares mergulham no mercado de trabalho com atributos que não lhes permitem ocupar espaços que não sejam precários, parciais, inseguros e temporários. Nega-se a gerações de coletivos racializados, gentrificados, discriminados, empobrecidos, renegados, oprimidos enfim, o direito à educação e, por extensão, à vida justa, segura e digna. São as vidas ameaçadas a que se refere Miguel Arroyo (2019).

Mesmo que tardia⁴, a lei 14945/2024 revogou a possibilidade desta certificação e manteve a presença de profissionais sem licenciatura ocupando, pode-se dizer, o cargo de professor. Segundo seus críticos (HERNANDES, 2019; CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017; MACEDO, 2017), o aspecto em tela viola pressuposto constitucional, em particular o Art. 206, inciso V da Constituição Federal de 1988, ao permitir que profissionais, sem licenciatura plena, atuem no ensino médio. São os profissionais de notório saber. É a outorga, como já apontado, da docência a quem não é professor. É como entregar o avião nas mãos de quem não é piloto ou a cirurgia para quem não é médico. O saber fazer, da prática profissional, difere-se do saber ensinar este saber fazer, da docência deste conteúdo. Isto é, requer o domínio de métodos próprios (didáticas) e de conhecimentos complexos, próprios da

³ Apenas 4,5% dos jovens da 3ª série do Ensino Médio público tinham aprendizagem adequada em Matemática e em Língua Portuguesa, em 2023. Os jovens em atraso na trajetória escolar eram, no ano de 2024, 17,8%. Além disso, apenas 30% dos jovens de 18 a 24 anos acessam o Ensino Superior ou já terminaram essa etapa em 2024. Resta assinalar o crivo social presente nas desigualdades no acesso ao conhecimento. Tomando-se somente o conhecimento adequado em língua portuguesa para o ano de 2023, 66,7% dos estudantes da rede privada apresentaram rendimento adequado. Já para aquele(a)s matriculados nas escolas públicas este indicador era menos da metade, 32,4% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025).

⁴ O processo de debates em torno da reforma do ensino médio levou 8 anos e culminou com a promulgação da lei 14945/2024. Ele foi marcado por disputas entre propostas governamentais, setor privado e sociedade civil em torno do teor da nova proposta curricular. Este processo envolveu tensões entre setores da sociedade que defendiam a instauração da racionalidade técnica, e os setores da sociedade refratários a esta conotação da formação humana, pois que atrelada a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (SANTOS; SILVA, 2025).

articulação entre os fatores socioambientais (capital econômico, social e cultural das famílias), institucionais (condições de trabalho e salário dos professores) e motivacionais (maior ou menor desejo de aprender) que envolvem a aprendizagem.

De todos os impactos no cotidiano dos docentes, destaque para a deslegitimação política da prática docente. A flexibilização curricular imposta pela reforma compeliu, malgrado resistências, a dimensão ético-política da prática docente. Atuar para o desenvolvimento da consciência crítica das juventudes, dialogar sobre temas caros à sociedade como, por exemplo, racismo, homofobia, patriarcalismo, feminismo e questões de gênero, desigualdade social e democracia não é o que se espera da atuação docente. A reforma fere a autonomia dos professores, visto que torna seu trabalho mais técnico, burocrático, padronizado, afora a distância da formação inicial daqueles em relação à dinâmica dos itinerários formativos. O resultado foi a intensificação do trabalho docente. (SILVA, 2023; SILVA, et al., 2022).

De mais a mais, a gestação e implementação da referida reforma é efeito do avanço crescente da preponderância de grupos empresariais na definição das políticas educacionais no país. Vive-se uma nova ode do capital humano. O interesse aqui é promover uma educação que responda às demandas das novas formas de organização e do mercado de trabalho. O resultado, ainda que sob o discurso legitimador de qualificação da educação, é a inserção da lógica da produtividade, competitividade e da eficácia empresarial nas escolas, a supressão das práticas democráticas no sistema, o aprofundamento das desigualdades escolares, a perda da autonomia das instituições de ensino e dos professores, a seleção, segregação, a precarização, segmentação, discriminação, alienação e fragilização da formação básica oferecida aos jovens matriculados nas escolas públicas (SANTOS; MARTINS, 2021; LIMA, 2019).

Como mote sedutor, a reforma advoga a autonomia do estudante em construir seu próprio itinerário, dando azo à ideia de protagonismo juvenil. Assim, organiza-se um processo educacional consoante a perspectiva neoliberal de sociedade por onde transitam um aglomerado de indivíduos. Estes, como atores individuais, perseguem e negociam no “mercado da vida” seus interesses e objetivos. As perdas e ganhos decorrem da capacidade e empenho de cada qual, e nenhuma responsabilidade recai ou se supõe em relação às desigualdades que marcam a entrada dos jogadores no jogo! Com efeito, o jovem é inserido

na ilusão de que o fracasso e o sucesso na vida dependem única e exclusivamente de sua atuação individual. Os contextos de múltiplas desigualdades, de exploração, de ausência de direitos e de injustiças de toda ordem não entram na contabilidade nos momentos de definição dos “projetos de vida”.

Em suma, e ainda que a lei 14945/2024 tenha ampliado a carga horária da formação geral básica em detrimento do tempo destinado aos itinerários formativos, a educação direcionada aos jovens é unidirecional. O currículo voltado à sua empregabilidade, muitas vezes precoce, precária, parcial, temporária, flexível, incerta, fragmentada, informal, instável e insegura. Na formação oferecida ganha relevo a noção de empreendedorismo, estando os jovens expostos à ideia (ideologia) de que, em uma sociedade competitiva, ser empresário (patrão) de si mesmo é a melhor estratégia para evitar a exclusão e garantir a sobrevivência. Por decorrência, a busca por conhecimentos e seu aprofundamento, a formação intelectual, humanista, moral e física, portanto integral (omnilateral) associada a perspectiva de emancipação do sujeito, é negligenciada ou abandonada. Não é de se espantar, portanto, de que a crise da escola venha se agudizar a partir da reforma. Entrementes, sobre este tema cabem alguns apontamentos.

Notas sobre a crise da escola

Quando a questão é a garantia do direito à educação, não basta somente a garantia de que crianças e jovens estejam na escola. Eles e elas precisam viver, nos ambientes escolares, a experiência da aprendizagem. Não é desconhecido, no entanto, que dentre os efeitos da “crise da escola” está a não aprendizagem, ou seja, o trânsito dos estudantes pelo sistema escolar sem que isto resulte no estabelecimento de bases conceituais (conhecimentos significativos) e valorativas necessárias à experimentação da cidadania e da vida democrática. A massificação da experiência escolar, notadamente com a ampliação do acesso à escola às classes populares, conferiu nuances mais nítidas a este desencaixe entre a cultura escolar e a diversidade cultural, distintiva dos estudantes e de suas famílias.

A crise da escola brasileira, seu arcaísmo e formalismo, em muito está associada às formas instrucionistas que, centradas no professor, baseiam-se na apresentação de conteúdos que, desconectados da totalidade, exigem tão somente a memorização mecânica do estudante

cativo. À esta educação sem vida, necrófila, Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária. Por este prisma, as aulas, centradas no(a) professor(a), raramente ultrapassam a exposição de conhecimentos descolados de sua origem, de seu processo de produção e que devem, em algum momento “depois”, ser aplicados. Apresentam-se como sucessão de tópicos que precisam ser “vencidos”, em contextos de inconsciência da finalidade educativa ou mesmo de preocupação com suas conexões com a realidade (CALDART, 2023).

Como formador de professore(a) observo aulas de sociologia em três escolas públicas na cidade de Porto Alegre, RS. Não é incomum a disposição enfileirada das classes dos estudantes, não estimulando assim a integração dialógica entre os sujeitos. Os temas que são abordados dificilmente conseguem seduzir os estudantes e/ou capturar sua atenção de modo que se envolvam com a produção da aula. Respeitados casos singulares, o mais comum é ver os professores administrando programas escolares⁵ e assumindo o papel de protagonistas na tarefa de desenvolvê-los.

Em paralelo, com seus saberes desprezados, os estudantes, não obstante casos típicos, transitam pelo tempo de escola com uma relativa resignação. Em suas jornadas, tratam de colocar nas mochilas conhecimentos mínimos necessários e que os habilitem à estação seguinte. Optam por abastecer sua bagagem, ano após ano, com conteúdos que pouco ou nada digam respeito às suas vidas ou contextos. São domínios cuja aprendizagem mecânica pouco ou nada pode servir de referência em contextos diferentes daqueles previstos nos manuais de ensino. Além disso, não raras vezes, as práticas de ensino não levam em consideração a capacidade e o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como as diversas percepções do tempo por parte dos estudantes no percurso escolar (ARROYO, 2011; 2004; CANÁRIO, 2006; DEMO, 2004; ZABALA, 2002).

Quanto mais não seja, os estudantes, além do mínimo dos conteúdos que absorvem, aprendem outras coisas: aprendem que ser aprovados nas provas é muito mais importante que saber e ter curiosidade intelectual ou motivação pelo conhecimento; aprendem que obedecer ao(à) professor(a) e dizer o que ele espera é muito mais rentável que expressar suas próprias opiniões; aprendem que, se aparecerem muito ou protestam em demasia, estarão sujeitos a um maior controle classificatório; aprendem que seus saberes ninguém quer saber e que só a

⁵ Os docentes também, cada vez mais, sofrem com restrições à sua autonomia haja visto a crescente padronização e/ou plataformação dos currículos escolares (BALL; JUNEMANN; SANTORI, 2025; SAURA *et al.*, 2024; BITTAR-GODINHO; LIMA, 2023; ADRIÃO; VENCO, 2022).

forma científica de conhecimento tem valor; aprendem que, se têm sorte, podem passar sem esforço; aprendem, em suma, um conjunto de truques que nada tem a ver com a cultura, a educação ou com o prazer de saber e descobrir; aprendem, infelizmente, a confundir o significado de educação e escola, associando sua formação a hegemonia do modo escolar de educação, responsável, ademais, por inculcar obediência e resiliência aos efeitos deletérios da ordem social capitalista (CALDART, 2023).

Em apenso, nas últimas décadas, temos assistido um deslocamento real e simbólico entre os discursos dos professores e dos estudantes (geração nintendo/Milennials x geração ‘não entendo’). As escolas desenvolvem projetos que pouco dialogam com o que os jovens vivem, conhecem ou manifestam como esquemas de percepção, avaliação e classificação do mundo, sua linguagem, expressividade ou performatividade corporal. Sua organização insere-se na lógica temporal do *chronos*, do tempo medido, calculado, dividido, morto. O tempo é dinheiro, do vencedor! É o tempo esquadrinhado da prova, do período, do recreio, da merenda, da disciplina. É o tempo fixo, restrito, do controle e da vigilância. Na escola pouco se demora, não se espera ou saboreia-se o vivido. Denega-se o tempo *kairós*, o oportuno, o memorável, o vivido, o tempo da colaboração, da espera, da dúvida (que demanda seu tempo), da memória, do fluxo...

Assim, o tempo da escola e o tempo do fluxo social não se encaixam. De um lado, o tempo do ler, do escrever, do estudo, das etapas, do acumulativo, da memória, da atenção, da consciência, dos direitos e dos deveres. Do outro, dos meios audiovisuais e interativos, da imagem, do instantâneo, da conexão sem interpretação, da aceleração (hiperatividade), da (in)consciência, dos estímulos estilhaçados, da diversão, da saturação, do espírito do consumismo, aqui e agora (SIBILA, 2012). Neste âmbito, a introdução do digital em salas de aula é muito mais fonte de distração do que propriamente recurso didático. Ademais, o refúgio nas telas - celulares, TVs, laptops, smartphones e assemelhados - congrega embrutecimento cerebral, dificulta a concentração, substitui a reflexão, rouba tempo das relações sociais, dificulta o sucesso escolar, intensifica a obesidade, prejudica o sono e amplifica as condutas sedentárias (HAIDT, 2024; DESMURGET, 2023). Só isso já dá o que pensar!

Como se isto já não fosse muito, as escolas foram impregnadas pela ética empresarial. Regida pela pedagogia das competências em detrimento dos conhecimentos, vem

arregimentando corpos e mentes para uma formação de cariz empresarial e instrumental, portanto unidirecional (para o mercado de trabalho); trabalha para que a subjetividade (performatividade) produzida seja flexível, adaptável, sujeita ao controle e à disciplinação, resiliente, competitiva e produtiva, expressão do mérito de cada qual. Capturado pelas reformas gerencialistas da educação, o ambiente escolar vem passando por um processo de erosão da gestão democrática e de desumanização que tem, além de amplificar a alienação dos sujeitos, provocado a re-elitização da educação e aprofundado as práticas de seleção, segregação e discriminação interescolar e intraescolar entre os estudantes. Temos então perturbações (aprendizagens superficiais, indisciplina, incivildades, reprovação, evasão) na legitimidade dos sistemas escolares (LIMA, 2019).

Colonizada pela economia, a educação busca sua justificativa na contribuição que oferece ao desenvolvimento daquela. A busca de um lugar nos espaços produtivos hipertrofia a consciência dos professores, dos alunos e de suas famílias. A finalidade da educação escolar é que se aprendam conteúdos e a linguagem formal, independentemente se quem aprenda manifeste ser desonesto, corrupto, racista, machista, homofóbico, individualista ou autoritário. Em paralelo e para além da geração de emprego e renda, conceitos, valores e direitos sociais relacionados à vida comunitária, à saúde, à moradia, ao transporte, à cultura, ao lazer, são pressionados para serem retirados da pauta social e/ou educacional e transferidos para a esfera da vida privada.

O fato é que a escola não é a única técnica social a incidir nos processos de socialização. Os indivíduos estão expostos diuturnamente a outros espaços educativos (territórios e suas dinâmicas, família, empresas, igrejas, governos, partidos, sindicatos, mídias, redes sociais, grupos de interesse, coletivos diversos, crime, drogas etc.). O que é desafiador atualmente é o aspecto desumanizante que tem assumido, no espaço social, a exposição dos sujeitos à relações e práticas sociais individualizantes onde, ademais, instaura-se a cultura do “vale-tudo” para defender determinados interesses, sobretudo inventar realidades para lidar com a realidade (CALDART, 2023; NÓVOA, 2022).

O que é mais preocupante, inobstante projetos progressistas em curso, é ver que as vivências e experiências de vida passam ao largo do currículo escolar. Pelo exposto até aqui, torna-se evidente que a escola não pode mais seguir sendo o que é, fazendo do mesmo jeito as mesmas coisas. Sobre as possibilidades de mudança da escola muito já se tem escrito,

planejado e realizado. Nesta direção, se a obra de Paulo Freire é indispensável⁶, quero chamar atenção para o tema da justiça cognitiva que envolve o trabalho de saber em nossas escolas. Defendo aqui a perspectiva de que a superação do “arcaísmo da escola brasileira” passa muito pela relação com o saber, com as diferentes maneiras que os saberes e os conhecimentos produzidos na vida, e a partir dela, são incorporados, problematizados e qualificados em diálogo com outros saberes. Trata-se, nesta medida, de uma questão epistemológica. É sobre este tema o conteúdo das próximas páginas.

Pesquisa e construção do conhecimento

Em suma, a crise vivida pela escola, para além de suas questões estruturais, é uma crise de sentido, ou seja, de desencontro entre o vivido e o pensado, entre o presente experimentado e o passado sócio-histórico. O efeito mais imediato verifica-se na dificuldade de fluxo contínuo e sem sobressaltos do diálogo intergeracional. Não é de agora, aliás, a constatação da necessidade de conexão entre docentes e estudantes. O próprio Anísio Teixeira já nos alertava para a necessidade de que a escola estivesse articulada com a vida do estudante. “A única matéria para a escola é a própria vida”, dizia ele (2000, p. 50).

Nesta perspectiva, transitar por esta problemática exige reconhecer e observar algumas premissas. Atentar para o que os estudantes fazem, conseguem, tem e são; o que está acontecendo com eles e elas, qual o sentido das situações de sala de aula para eles e elas, quais as relações que mantêm entre si e com os outros; o que ele/ela fez, pensou, visto que é um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação (inclusive com seu silêncio!), afirma seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio projeto. Nos termos de Bernhard Charlot (2000, 54),

[...] uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca

⁶ Se considerarmos somente o Brasil, não foram poucos os projetos educacionais baseados ou inspirados na obra de Freire: Escola Cidadã, Escola Cabana, Escola Plural, Escola Candanga, Escola Sem Fronteiras, Projetos de Educação Integral, Programa Cidade Escola e tantos outros. Destaque para a própria experiência de transformação do currículo escolar implementado por ocasião da gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Na oportunidade, com o firme propósito de “mudar a cara da escola”, Freire, a partir da discussão (Congresso Municipal de Educação) e implementação do projeto interdisciplinar e do Mova (Movimento de Alfabetização), envolve, democraticamente, educadores e comunidades no processo de democratizar a escola, de qualificar os processos (e o direito) de acesso ao conhecimento na escola pública popular (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002; FREIRE, 2000).

com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se o estudante não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é 'desejo de'; o estudante só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

Em suma, a apropriação do saber pelo estudante é frágil quando este saber não tem sustentação na relação com o mundo que lhe dá um sentido específico e que, portanto, expõe seu sentido em outro sistema de sentido. A relação com o saber comporta uma relação de identidade: aprender faz sentido por referência a história do sujeito, suas expectativas, suas referências, sua concepção de vida, a construção de si mesmo; suas relações com os outros, a imagem que tem de si e que quer dar aos outros, partilhar de uma comunidade com os outros.

Outrossim, cumpre assinalar a dimensão política da presença dos jovens nas escolas brasileiras. Ou seja, na educação básica os jovens populares são a maioria. São estes os mais atingidos pela discriminação racial, pelas marcas da desigualdade social, pelos processos de gentrificação, pela desocupação laboral ou precária ocupação em suas famílias, por situações de opressão, ameaça e de insegurança, de saúde instável, de futuro incerto. São as adolescências e juventudes negras, pobres, periféricas, do campo, quilombolas, dos povos originários, das populações ribeirinhas ou das florestas que mais demandam o direito à educação (ARROYO, 2019).

Em resultado, o desafio está no diálogo entre dois mundos. Ou, como diria Paulo Freire, de transitar por entre os mundos de modo a possibilitar o conhecimento, sempre em desenvolvimento, dos mundos ainda ignorados por este ou esta. Neste sentido, porque não tratar os estudantes como parceiros do trabalho, desafiando-o(a)s a ser os sujeitos de sua própria aprendizagem assumindo, assim, a autoria de saberes e formas de pensar. Se não queremos um docente apenas reprodutor de conhecimentos e procedimentos, tampouco é preferível um aluno apático, desinteressado ou apenas indisciplinado.

Então, na sala de aula o estudante deveria poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, ainda que por vezes precise de silêncio, disciplina e atenção. Aliás, ao invés de mesas individuais, porque não mesas redondas, ou ainda, a troca do silêncio por um barulho animado pelo interesse questionador e reconstrutivo do conhecimento (DEMO, 2002). Vale destacar a posição de Roseli Salete

Caldart em relação ao envolvimento do sujeito com os objetos de aprendizagem. Segundo ela (2023, p. 90):

Não se estuda seriamente o que não se sente como tendo a ver conosco e a experimentação da realidade pelos diferentes sentidos humanos é passo incontornável do conhecimento.

Esta perspectiva remete à posição ativa do sujeito no processo de construção de seu conhecimento. Em termos epistemológicos, o que cada sujeito (observador) cogita (conota) como conhecimento, em qualquer domínio particular, é o que considera como ações (distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões) pertinentes naquele domínio e classificadas como aceitáveis e adequadas nele. Portanto, o conhecimento resulta da capacidade operacional (interna) que cada sujeito tem de aceitar suas ações como apropriadas e próprias de determinado contexto. Assim, é o indivíduo que realiza em suas operações internas⁷ relações com o mundo exterior e cujas distinções de resultado atendem a distintos critérios de validação, em distintos domínios de interpretação (MATURANA, 2001)

Portanto, se levarmos em conta estas premissas, as interações entre professores e as juventudes que interagem no ensino médio já serão outras. Ou seja, passaremos a ver os jovens em seus contextos sociais e raciais. A vida vivida pelas juventudes (e seus distintos sentidos) está diante dos professores para ser aprendida e apreendida. Para tanto, há dois movimentos necessários. O primeiro, abandonar a visão pejorativa de nossos jovens, de que eles são indisciplinados, inferiores, incômodos, sem objetivos e sem futuro. Em resumo, que são um problema. Em paralelo, tomá-los em suas identidades múltiplas, resultados de processos de socialização marcados, com maior ou menor intensidade, por insolvência econômica, insegurança alimentar, trabalho informal e precário, responsabilidade precoce e violências de toda ordem, como também de resiliência, de vivências densas, de produção de cultura, de práticas de solidariedade, de cultura e de lazer (ARROYO, 2011).

Desta forma, a incorporação de suas realidades no currículo não cabe em prescrições abstratas, em temáticas impositivas ou em tempos rígidos e/ou estratificados. Tornar a relação com o saber algo que tenha sentido e significado para o sujeito demanda a busca por saber o que as juventudes sabem (e suas representações), sobre o que são, sobre como vivem e porque

⁷ Por este ângulo, a ideia de transmissão de conhecimento é uma falácia.

vivem como vivem, sobre o que fazem e porque fazem o que fazem, sobre suas histórias e sobre os lugares de suas vidas, suas condições de existência e as razões que explicam estas ou aquelas situações de injustiça, de opressão, de dominação, de exploração, de segregação, de discriminação que foram ou que estão sujeitos. Para tanto, uma outra relação (interação) entre docente e discente há que se estabelecer. Aliás, as juventudes são chamadas a sair do fundo das salas de aula para assumirem o controle do movimento curricular, da produção e problematização do conhecimento.

Conhecer a realidade, a vida vivida das juventudes requer, então, pesquisa. Ela cumpre a função de apreender os múltiplos, complexos e variáveis aspectos que compõem a existência de cada qual e suas coletividades. A realidade é formada por dimensões objetivas e subjetivas, por elementos materiais e simbólicos, por dinâmicas de produção e por distintas formas de consumo, reciprocamente referenciados. Não existe uma única realidade, portanto não há uma única forma de conhecê-la. Nesta medida, na prática pedagógica destinada a problematizar e/ou interpretar a realidade, o ponto de partida não é o saber do professor, mas o saber do aluno, produto de sua prática social e de sua existência.

Nesta direção, pode-se fazer um levantamento direto com os alunos das condições sócio-históricas de sua existência: informações sobre a história de vida do aluno; formas de organização da vida familiar; histórico do bairro e procedência dos moradores; práticas culturais e religiosas; vivências laborais; práticas comunicativas (internet e redes sociais); estratégias e formas de mobilidade urbana ou rural; organização do tempo livre e/ou formas de lazer; hábitos, crenças, valores, linguagem (alimentação, festas, bailes, brincadeiras, ritos, *habitus* de classe, projetos de vida, desejos, relações interpessoais, as condutas, cerimônias, etc.); formas de organização social e comunitária (associação de moradores, igrejas, comunidades-terreiro, clube de mães, CTGs, associação de moradores, grupos de Rap, de Funk ou de dança, coletivos culturais ou ambientais, grupos de capoeira, associações esportivas, pequenas cooperativas, açougues, bares, postos de saúde, creches, etc.)

Em complemento, também é importante ter como foco de investigação as representações, as visões de mundo que as comunidades se valem para interpretar sua realidade mais imediatas e questões outras que atravessam seu cotidiano. O objetivo da pesquisa é identificar o que tem relevância e substantividade na ótica da comunidade de modo a balizar a organização do projeto pedagógico da escola. Além de oportunizar uma

melhor compreensão da realidade, a pesquisa persegue, também, a superação das dificuldades identificadas, portanto a intervenção na realidade para transformá-la. Em vista disto, a pesquisa faz parte de um processo destinado a qualificar e potencializar a organização social e comunitária.

É fundamental que todos os profissionais da educação estejam envolvidos com o processo da pesquisa. É desejável, da mesma forma, que se possa envolver estudantes e membros da comunidade em sua consecução. Na busca pelo conhecer da vida da comunidade (região) e das representações⁸ que esta (grupo social) faz da mesma. O universo a ser investigado precisa ser delimitado. Para tanto, deve-se observar a representatividade das diferenças (dos estudantes, das vilas e bairros) e elencar depoentes privilegiados a serem entrevistados (pessoas mais antigas da comunidade, benzedadeiras, pais-de-santo, pastores, padres, comerciantes, lideranças comunitárias, conselheiros tutelares etc.)

Não há uma metodologia previamente delineada. As perguntas e a capacidade de dar conta das questões é que irão demandar esta ou aquela aproximação, este ou aquele método, esta ou aquela técnica de pesquisa (entrevista, grupo focal, observação participante, conversas informais, registro etnográfico, história oral, pesquisa documental e bibliográfica, indicadores socioeconômicos, mapas, fotografias, vídeos, documentários, filmes etc.). E não se enganem, por vezes o instrumento de pesquisa é o pretexto para a interação com a comunidade, com o texto, isto é, para se aproximar e apreender outras mensagens da e na realidade e na vida das pessoas. O lugar onde se dorme, se alimenta e se estuda; os móveis (eletrodomésticos) e sua disposição; a decoração; os limites (portas, cortinas ou não), o cheiro e a iluminação dos ambientes, etc. (CALDART, 2023; BRANDÃO; STRECK, 2006; MELO, 2005; BRANDÃO 2003; 2002; 1999; 1999^a)

O cronograma de execução da pesquisa vai depender do planejamento, dos objetivos, da metodologia empregada e da disponibilidade dos atores envolvidos. Assim, os prazos devem ser compatíveis com um tempo que não comprometa e/ou frustre as expectativas do(a)s participantes do processo. O ideal seria planejar e executar boa parte da pesquisa no ano anterior. Seria oportuno reservar tempo para análise do material, para a formação da comunidade e para as reuniões (semanais ou quinzenais) dos professores. Aqui não se trata de não atender aos pressupostos legais no que se refere à carga horária anual de direito dos

⁸ Falas cotidianas e/ou enunciados que revelam visões de mundo: como se vê, como percebe o mundo, como explica a sociedade e a cultura.

estudantes. O que se está a requerer é um planejamento tal que as prioridades curriculares sejam reconfiguradas em outra dinâmica de uso do tempo.

Trata-se, portanto, de outra epistemologia e de outra organização curricular. Por outras palavras, o que se defende aqui é a retomada da autonomia da escola e dos professores na definição dos saberes, das experiências, das didáticas, das metodologias, dos procedimentos, enfim, dos diferentes diálogos, arranjos e interações, mais ou menos formativas, com a comunidade que à (con)forma. Dentre as diferentes possibilidades de organização escolar, pode-se pensar em algumas estampas alternativas. Peço licença para recorrer às imagens criadas por António Nóvoa (2022, 17-18). Penso que os cenários que anuncia, no mundo possível próximo, faz da escola atual a motivação para a mudança.

Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais;
Em vez de edifícios organizados em torno do espaço normalizado da sala de aula teremos uma diversidade de espaços, para trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores;
Em vez de turmas homogêneas teremos formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados;
Em vez de um professor individual que tem como missão principal dar aulas a uma turma teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho;
Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação.

Considerações finais

A reflexão sobre o currículo adequado ao ensino médio requer a busca por respostas a perguntas básicas: Por que? Para que? Contra que? Para quem? Contra quem? Como, onde e quando? Neste sentido, as respostas a estas indagações desembocam no dualismo da escola brasileira e, no caso da atual reforma do ensino médio, no aprofundamento da crise da escola caracterizada, ademais, por educação pobre para os pobres. Se o apagão de professores tem ganhado publicidade nos meios acadêmicos, governamentais e sociais, não é menos dramático o apagão de mentes que o Novo Ensino Médio está provocando nas juventudes precarizadas deste país. Em termos redutores, o empobrecimento curricular em curso nas escolas de ensino médio, a despeito de exceções, está condenando uma geração inteira ao desconhecimento e,

com ele, ao obscurantismo, à incompreensão, à idiotice, à intolerância, à rudeza, à estupidez, à infantilidade, à inabilidade, à incompetência, ao arbitrário, tão típico da sociedade brasileira.

A forma autoritária com que foi concebido, normatizado e implementado o “Novo Ensino Médio” encontra paralelo no processo em curso de supressão de direitos sociais, de redução dos espaços e tempos de democracia, de centralismo burocrático e de normas que procuram moldar a escola pública à anatomia da empresa privada. Como bem deixamos evidente, os termos da lei 13415/2017 alinham-se à perspectiva de transformar a escola brasileira à semelhança de uma corporação empresarial. A formação que se almeja oferecer (faltou combinar com o(a)s professore(a)s!) implica afetar as subjetividades de modo que os projetos de futuro sejam percebidos como um negócio, ao que os indivíduos devem investir e cujos riscos de fracasso, no mercado da existência, sejam todos de responsabilidade, única e exclusivamente, de cada sujeito. Sua retificação pela lei 14945/2024 minimizou, mas não deslocou o viés instrumental e empresarial do currículo da escola média.

A formação unilateral em curso nas escolas não afeta a todas e todos da mesma forma. Se a educação bancária grifada por Paulo Freire tornou evidente o estranhamento entre a organização escolar e os diferentes modos de ser, pensar e atuar dos estudantes, a crise da escola acentuou-se sobremaneira com a chegada das camadas populares à instituição. A cultura escolar, não obstante casos exclusivos, mostrou-se arredia aos elementos do saber e cultura popular, da experiência de vida oprimida que passou a inflacionar os bancos escolares. Ademais, talvez os indicadores educacionais revelem o quanto de desarticulação existe entre os conhecimentos que é direito dos estudantes acessar e sua participação no processo de acessar e/ou construir os mesmos.

O contexto atual é de supressão de direitos e de regressões de toda ordem. Nesta medida, procurou-se neste texto sublinhar o discernimento de que o estudante aprende a partir do desejo, do querer. Com efeito, considera-se o sujeito que aprende, sua história e sua cultura, o ponto de partida do planejamento curricular. Como foi enunciado, tem-se no protagonismo das juventudes o vértice fundante da produção curricular das escolas. Daí que a busca por conhecer as juventudes e suas realidades remete à prática da pesquisa, um predicado nodal da atuação docente: o sentido investigativo e reflexivo em sua prática. Não esqueçamos, ninguém muda o que não conhece. Atrelado à recuperação da autonomia das

escolas (e de seus projetos!), vislumbra-se aqui o resgate do papel do(a) professor(a), de sua autonomia profissional.

A retomada da autonomia dos professores e a recuperação do controle de seu projeto pedagógico pela escola, remete para a revitalização da democracia e do sentido emancipatório da formação de nossas juventudes. Nestes termos, a qualidade da educação, por consequência, desponta como produto da discussão, problematização e aprofundamento de saberes vinculados às vidas dos sujeitos. Aliás, e como bem não nos deixa esquecer o excerto a seguir, a exigência de problematização do currículo do “novo ensino médio” é disposição sem a qual não se pode falar, neste país, em educação como um direito. Logo, temos urgência de uma outra epistemologia, de uma outra pedagogia para o ensino médio.

Cresci num abrigo de menores desde meus três anos de idade. Já fui abusado, assediado e maltratado [...] Mas por onde que tu vás (*sic*), o perigo vai junto e de novo estamos no fundo do poço. Queria ser feito de ferro nestas horas de tanta dor... (SILVA; WÜNSCH, 2024, p. 37)

Referências

ADRIÃO, Theresa; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 27, núm. 96, 2022, Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217008> Acesso em: 22 mar. 2024.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. *Vidas ameaçadas: exigência-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina; SANTORI, Diego. SEGUINDO COISAS – A mobilização de formas globais. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 25, e1142, 2025. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/ball-junemann-santori.pdf> Acesso em: 22 jun. 2025.

BITTAR-GODINHO, Juliana de Souza; LIMA, João Paulo Resende de. Fundações Corporativas: A Privatização da Educação e as Social Corporativ. In: *Arizona State University*, Volume 31, Número 27, 14 de março 2023. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/369259862_Fundacoes_corporativas_A_privatizaca

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 12, N. 1 - p. 87-108, jan. - ago. de 2026: "**Dossiê: Futuros interrompidos: juventudes, docência e o direito à educação em disputa**". – DOI: 10.12957/riae.2026.97471

[o da educação e as estratégias de legitimidade política via responsabilidade social corporativa](#) Acesso em: 15 jul. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência de pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999^a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília, 2025. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em: 25 nov. 2025.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CARMO, Erinaldo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson; ROCHA, Enivaldo; FERREIRA, Giovana. A reforma do ensino médio na voz dos professores. *Revista entreideias*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 7-22, jan./jun. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/13325/15854> Acesso em: 23 Jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 mar. 2018.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 12, N. 1 - p. 87-108, jan. - ago. de 2026: "**Dossiê: Futuros interrompidos: juventudes, docência e o direito à educação em disputa**". – DOI: 10.12957/riae.2026.97471

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2023.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. IN: *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1959, p. 160 -192.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: FORACHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974, p. 414 - 441.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176607> Acesso em: 09 out. 2018.

FREIRE, Paulo *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. In: *Educação*, UFSM, Vol. 44, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf> Acesso em: 25 set 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O direito à educação no contexto da pandemia (covid-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 94-117 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: 10.12957/riae.2020.51007 Disponível em file:///C:/Users/alexv/Downloads/51007-192222-3-PB.pdf Acesso em 15 março 2023.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? competitividade e emulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/FTTGCYGb5rFZ4PBdRNcHhhk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 mai. 2022.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? In: *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017, p. 1239-1259. Disponível em <file:///C:/Users/alexv/Downloads/19+10841+10183-28160-1-RV+submeter.revisado.pdf> Acesso em: 17 nov. 2022.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 12, N. 1 - p. 87-108, jan. - ago. de 2026: "**Dossiê: Futuros interrompidos: juventudes, docência e o direito à educação em disputa**". – DOI: 10.12957/riae.2026.97471

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MELO, Marco. *Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. In: *Interseções* [Rio de Janeiro] v. 21 n. 1, p. 99-128, abr. 2019, p. 99-128. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/42305/29407> Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, Glaucia Amaral; SILVA, Gilmar Pereira da. O processo legal de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro (2017-2024). In: *Revista Caderno Pedagógico—Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, v.22, n.8, p.01-13.2025. Disponível em <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/17482/9664> Acesso em 24 jan. 2026.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-27, 2021.

SANTOS, Robson dos. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica: uma análise a partir do PNE. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elisabeth M. de (orgs.). *Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021, p. 43-69.

SAURA, Geo; SAURA, Geo; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira Pires; LIMA, Paula Valim de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. *Revista Lusófona de Educação*, 63, p. 137-152, 2024. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9573/5617> Acesso em: 24 jun. 2025.

SIBILA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Andréa Fontoura da; WÜNSCH, Julia Giles. (orgs.). Os relatos de um menino negro. Vozes jovens, palavras vivas: escrita criativa na Lomba do Pinheiro. Porto Alegre: ICSFA, 2024, p. 37.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; DIAS, Alessandra; MARTINI, Tatiane Aparecida; RIBEIRO, Adriane; POSSAMAI Tamiris; KLAPPOT, Karina Cavassani. A contra

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 12, N. 1 - p. 87-108, jan. - ago. de 2026: "**Dossiê: Futuros interrompidos: juventudes, docência e o direito à educação em disputa**". – DOI: 10.12957/riae.2026.97471

reforma do ensino médio em Santa Catarina: Impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres (Orgs.). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2022, p. 135-145.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, n. 67, p.1-15, e25514, out./dez. 2023

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: A escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 11-42.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2025. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. Disponível em <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-4-ensino-medio.html>. Acesso em 23 jan. 2026.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.