
Um novo ensino médio para uma antiga formação humana**A new high school for an old human formation**

Maria do Socorro Vasconcelos PereiraORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4044-7600>

Universidade Federal do Pará/Brasil

vasconcelosmariadosocorro67@gmail.com

Gláucia Amaral dos SantosOrcid: <https://orcid.org/0000-0001-5482-4361>

Escola da Aplicação da Universidade Federal do Pará/Brasil

glauciamaral_@hotmail.com

Albiane Oliveira GomesOrcid: <https://orcid.org/0000-0002-2242-5654>

Universidade Estadual do Maranhão/Brasil

albiane11@hotmail.com

Maria Ludetana AraujoOrcid: <https://orcid.org/0000-0003-3440-8963>

Universidade Federal do Pará/Brasil

ludetana@ufpa.br

RESUMO

A proposta do novo ensino médio (NEM) brasileiro aprovada no ano de 2017 durante a gestão do então Presidente Michel Temer (2016-2018) possui algumas finalidades com a alteração do currículo da última etapa da educação básica e em razão disso, o texto tem por objetivo desvelar a perspectiva de formação para os alunos do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental identificou-se que o que há de novo no ensino médio são os discursos falaciosos advindos do setor privado que estimulam os jovens a defenderem os valores do neoliberalismo com uma educação que estimula as pessoas a serem dóceis na lógica de não questionar as situações concretas, aliada a defesa de valorização dos sonhos e projetos de vida como se todos tivessem as mesmas condições, o que não é real dentro de uma sociedade capitalista.

Palavras-chave: Novo ensino médio; Lei nº 13.415/2017; Formação humana;

ABSTRACT

The proposal for the new Brazilian high school approved in 2017 during the term of President Michel Temer (2016-2018) has some purposes with changing the curriculum of the last stage of basic education and for this reason, the text aims to unveil the perspective of training for high school students from Law nº 13.415/2017. Through bibliographical and documentary research, it was identified that what is new in high school are the fallacious discourses coming from the private sector that encourage young people to defend the values of neoliberalism with an education that encourages people to be docile in the logic of not

questioning concrete situations, allied to the defense of valuing dreams and life projects as if everyone had the same conditions, which is not real within a capitalist society.

Keywords: new high school; Law No. 13,415/2017; Human formation.

INTRODUÇÃO

Este texto decorre de uma ampliação de um debate realizado no X Colóquio da linha de Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFGPA) cujo tema central versou sobre o neoconservadorismo¹ com o propósito de possibilitar reflexões do modelo atual de políticas educacionais “e suas interfaces com as políticas econômicas e sociais num contexto de ataques frontais ao financiamento, gestão e orientação das políticas públicas de corte social, com destaque para a educação (PPGED, *online*, 2022)”.

As mudanças cada vez mais enfáticas propostas pelo setor privado nas políticas educacionais internacionais e, particularmente, no Brasil resultam de uma permanente correlação de forças, em âmbito global, pelo projeto de sociedade em curso que deve refinar os princípios do neoliberalismo às demandas do século XXI e das orientações dos organismos internacionais que focalizam o jovem como centro de seus projetos para serem empreendedores de si e possam se adaptar à instabilidades do mercado numa das formas de privatização.

A privatização na educação é, portanto, uma forma de disputar e controlar seu conteúdo, em uma perspectiva de restauração do poder de classe. Significa que dizer que os projetos de privatização são, antes de tudo, projetos de classe, que objetivam difundir influências ideológicas por meio de diferentes instituições que constituem a sociedade civil, incluídas a escola e universidade, em um processo de construção ativa do consentimento político (PERONI, CAETANO E VALIM, 2021, p. 4).

¹ “O neoconservadorismo tem sido também elemento importante para entendermos este período particular do capitalismo. Atribuindo à crise um caráter de crise moral, fruto do abandono de determinados valores tradicionais, os neoconservadores compartilham com os neoliberais o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado [...]” (PERONI, CAETANO E VALIM, 2021, p. 6).

Exemplo disso é o caráter da atual reforma do Ensino Médio, efetivada por meio da Lei Nº 13.415/2017; da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); da Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) concebidas, regulamentadas e orientadas pelo ideário do empresariado educacional (FREITAS, 2012), embasadas pela perspectiva economicista que referenda a reforma e pela imbricação com o privado (SILVA E SHEIBE, 2017).

Esse conjunto legal que congrega a definição de competências como eixo de prescrições curriculares se articula sobejamente ao movimento de atuação do setor privado nas políticas públicas educacionais na última etapa da educação básica, cujo meandro referenda que segundo as orientações internacionais os jovens seriam os protagonistas de uma dita nova sociedade pautada nos valores de inovação e modernidade, sob uma perspectiva de mercado que atualiza já conhecidas formas de manutenção do *status quo*.

Assim, o objeto deste texto está inserido nesse processo global das relações público-privadas que é a proposta curricular do Novo Ensino Médio (NEM), precedida pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 durante a gestão do então presidente Michel Temer (2016-2018) cujo processo da MP a lei tramitou sem empecilhos nas casas legislativas, uma vez que o teor favorece formas de privatização na educação básica pública, com a possibilidade de itinerários técnicos ministrados por empresas privadas e o notório saber aprovado como possível substituição de docentes na mediação dessa unidade curricular.

Isso revela que a perspectiva de educação está sendo alterada também no que se refere à legislação, mas pode enfatizar já conhecidas formas de exploração das classes socialmente mais vulneráveis, que após a conclusão da educação básica reúnem poucas ou precárias condições reais de acesso a educação superior ou formação que permita o usufruto pleno da cidadania.

Sobre o percurso e a intencionalidade contidos na finalidade da Medida Provisória e sua consequente consignação em lei, Silva (2018) define:

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadei-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extensão da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência (SILVA, 2018, p. 3).

Esse destaque dado por Silva (2018) sobre a finalidade da MP não incorporou intimidação na organização da estrutura curricular do ensino médio brasileiro, cuja Lei nº 13.415/2017 propôs a retirada de algumas disciplinas antes obrigatórias, ou redução de carga horária na composição da arquitetura dos itinerários formativos ofertados aos jovens, o que implica diretamente no tipo de formação disponibilizada, cujo processo de implementação a ser efetuado nos anos seguintes, ressoa o discurso da qualidade “homogeneizado pela soma da necessidade do momento com a necessidade da reorganização curricular via BNCC (ZANK E MALANCHEN, 2020, p. 134).”

Motta e Frigotto (2017) apresentaram diversas críticas à medida provisória que antecedeu a lei em vigor, não apenas em razão do caráter autoritário para um assunto que deveria ter tido maior debate público, mas também pelo fato de a urgência desse processo ter se dado em decorrência dos projetos de classes envolvidos e do forte interesse do setor privado, que ampliou seu poder na possibilidade de ofertar cursos técnicos no itinerário da educação profissional, como explicita o parágrafo 9º, do artigo 12 da Resolução 3/2018 e o parágrafo 6º, do artigo 15.

Art. 12. [...]

§ 9º. Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento.

[...]

Art. 15 [...]

§ 6º. As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, devem observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os

instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional (BRASIL, 2018).

Os autores argumentam ainda que a reforma provocou um aprofundamento de classes, com um currículo mínimo, arquitetado de modo enfático pelo setor privado junto a um governo a serviço de materializar o projeto neoliberal para a educação. Assim, como afirmam:

[...] a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Para Marx e Engels (2017) existem duas grandes classes que disputam ao longo da história da humanidade por interesses distintos, quais sejam, os burgueses e o proletariado. A primeira é a classe exploradora pela segunda, que atualmente seriam representadas, respectivamente, por patrões e empregados.

Nessa conjuntura de classes, a educação é utilizada para materializar projetos de sociedade que, do ponto de vista da exploração, almejam possibilitar o mínimo para o proletariado, de modo que este não tenha condições de reivindicar melhores condições de vida a partir do momento que tem acesso ao conhecimento e aos meios de produção, tornando-se refém das determinações impostas pelos interesses burgueses.

Em razão disso, este texto tem por objetivo desvelar a perspectiva de formação para os alunos do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017. Com vistas a responder ao objetivo proposto, fizemos uso da pesquisa bibliográfica em interlocução com autores que debatem sobre o tema, além da pesquisa documental, analisando o teor da lei sobre o Novo Ensino Médio (NEM), na perspectiva de apreender a perspectiva de formação humana presente no suposto “novo” modelo de ensino, cujo produto está estruturado em três partes: a introdução que abriga a problematização do objeto, objetivo e metodologia empreendida; a segunda parte constituída pelo diálogo teórico-conceitual que referenda a formação humana definida e viabilizada pelo projeto do NEM e; a terceira e última parte que comporta os destaques dados aos achados sobre a perspectiva de formação humana viabilizada aos jovens do NEM, corporificada no conjunto legal dos marcos regulamentadores dessa “reforma”.

A FORMAÇÃO HUMANA VIA NOVO ENSINO MÉDIO

Partimos do pressuposto de formação humana baseada em Tonet (2005, p. 81),

quando diz que “determinações sociais assumem um papel claramente regente no processo histórico e, deste modo, permitem compreender a sociedade como resultado de sua própria atividade e não de forças naturais ou sobrenaturais”.

Para o autor, que se apoia numa abordagem marxista, o homem seria emancipado e livre se tivesse acesso a todas as possibilidades de sensações existentes no concreto, ou seja, no que está disponível; a partir daí, poderia ter condições de fazer escolhas coerentes para melhorar sua vida com escolhas conscientes.

Marx e Engels (2004) destacam que a formação do homem deve ser entendida em sua totalidade e a partir de situações concretas. A formação na perspectiva marxista deve envolver um conjunto de elementos assentados em três pilares: 1) educação intelectual, 2) educação corporal e; 3) educação tecnológica que envolve questões científicas. Nesse viés, a educação não pode se restringir ao ensino sistematizado no caso das instituições formais porque o aluno não está desvinculado das questões emocionais, financeiras e outras que interferem na aprendizagem.

No caso do ensino médio, aqui analisado com destaque, os jovens em âmbito global representam o foco das políticas públicas educacionais em função da relação direta com a economia e da subordinação do processo formativo humano em sua totalidade a racionalidade empresarial numa mutação da noção de trabalho porque várias empresas privadas como os bancos no caso Itaú se utiliza da reforma do ensino médio para justificar sua perspectiva de formação (CATANI, 2021).

Mais do que estimular, a educação da juventude hoje se faz, cada vez mais, ela mesma, pelo trabalho juvenil controlado pela empresa, em tese, “parceira” da educação [...] Ao mesmo tempo, o trabalho educativo vai sendo cada vez mais espremido pela criação de um mercado de trabalho informal, captador de recursos e regido pela concorrência entre projetos de educar ou pesquisar, agenciado pelo mesmo empresariado que está controlando as políticas e as práticas de educação (CATANI, 2021, p.111-112).

A reforma do ensino médio enquanto política pública educacional representa uma das dimensões do Estado em ação a serviço da burguesia, em prol de um projeto que amplia as desigualdades entre os alunos da etapa, como bem caracterizam Santos e Orso (2020) em parte da análise de conjuntura sobre o contexto político do Brasil que compreende o intervalo entre a valorização e a descrença na educação, os autores destacam:

A burguesia brasileira não suportou o processo de democratização,

ainda que frágil, de direitos sociais que o Partido dos Trabalhadores conduziu por doze anos de governabilidade no Brasil. A ruptura com esse processo de conquistas sociais, especialmente para a população mais pobre, significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço, explicitamente, dos interesses de grandes corporações financeiras (SANTOS E ORSO, 2020, p. 165).

Com base nessa análise os autores asseveram que as reformas educativas se constituem pela consolidação de ataques à educação pública, colocando-a “a própria sorte do ávido poder do mercado rentista” e deliberando “pela sua extinção enquanto direito público social [...]” (SANTOS E ORSO, 2020, p. 167).

No desenvolver desse ataque aos direitos sociais são introduzidos discursos que veiculam a necessidade de definição de novo modelo para a educação, sustentado pela lógica mercadológica, pragmática, utilitarista, característica da estratégia de convencimento que o setor privado é soberano em eficiência e qualidade, que se consolidou pelo congelamento de gastos com educação e saúde por 20 anos, pela aprovação da BNCC, articulada com a reforma do ensino médio assentadas sobre os pressupostos da pedagogia das competências, cuja caracterização empreendida por Santos e Orso (2020), sintetiza esse percurso da seguinte forma:

Essa proposta de emenda constitucional mostra-se extremamente aviltante em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à própria manutenção da educação como direito público social, [...], o governo está a sinalizar o recrudescimento do modelo neoliberal de governabilidade por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que, além de não terem se contentado com a abertura democrática e o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o ordenamento burguês.

[...]. Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosa de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios.

Nosso entendimento é de que o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas (p. 169-170).

Um das vertentes de formação que escamoteiam a reforma do NEM é o estímulo para que os jovens sejam empreendedores de si sem questionar suas condições de vida e sim que tenham ditas habilidades essenciais para sobreviver às instabilidades do mundo

globalizado cujos somente os mais fortes estariam aptos a vencer. Diante disso, vemos como a escola é um local adequado para o cumprimento dessa finalidade e, por esse motivo, ela precisa ser plural e inclusiva, democrática com espaço permanentemente democratizante (SANTOS; LIMA; VALE, 2020).

Sob esse viés, a escola e seu currículo não podem ser aparelhos ideológicos do estado, cuja sua representação moderna é influenciada por grupo privados, razão que leva à constatação de que o Estado representa a burguesia (MARX; ENGELS, 2017). Desse modo, a escola tem que possibilitar um contraponto aos desmandos da classe burguesa, que constantemente quer usar esse espaço para materializar seu projeto de desigualdades sociais.

Santos, Lélis e Vale (2020) destacam que o ensino médio brasileiro historicamente é marcado por um ensino direcionado para os filhos da classe trabalhadora, com ênfase em formação técnica, e outro tipo de formação para os filhos da burguesia, com maiores possibilidades de emancipação dos sujeitos. Apesar disso, neste início do século XXI, ocorrem avanços a passos lentos no que se refere à ampliação do número de vagas para os jovens dessa etapa da educação básica.

Para os autores, a reforma do ensino médio parte de um projeto neoliberal, ampliando ainda mais a divisão de classes via currículo para alunos da escola pública e aqueles das redes particulares, especialmente levando em consideração o catálogo de cursos ofertados nas redes. Com isso, “as políticas voltadas para o ensino médio precisam atender às necessidades dos diferentes sujeitos, com a finalidade de interferir positivamente no destino social daqueles que apresentam desvantagem social e econômica (SANTOS; LÉLIS; VALE, 2020, p. 11).

Tal reforma via Lei nº 13.415/2017 almeja uma padronização dos sujeitos do ensino médio, com um currículo técnico focado nas avaliações de Português e Matemática, que surgem como demanda dos organismos internacionais que pensam a escola como sinônimo de uma empresa. A suposta liberdade de escolha aos jovens de acordo com seus projetos de vida se apresenta como ação falaciosa, porque as redes públicas não recebem todas as opções de itinerários formativos, delimitando assim o tipo de formação para cada região do Brasil.

Santos, Lélis e Vale (2020) argumentam que cada sistema de produção ao longo da história realiza mudanças para adequar a formação das pessoas de acordo com seus preceitos e necessidades daquele período. No caso da reforma do ensino médio, a

perspectiva de formação dos jovens está atrelada à habilidade de adaptação ao mercado, em que se precisa ter o máximo de competências para não se ficar desempregado, como se isso foi possível no sistema capitalista.

A escola deveria se preocupar com o ensino sistematizado, mas historicamente cumpre uma função social de educação que vai além dos conteúdos escolares em decorrência das desigualdades de classes que marcam as sociedades capitalistas, como o Brasil. Além disso, “é claro que o aprendizado vai além de seus muros, mas é na escola que ainda se ajuda a formar o caráter de pessoas compromissadas com a causa alheia e alguns só dispõem da escola para ter esperança no futuro” (VALE, 2017, p. 109).

Como bem sinaliza Duarte (2018) sobre o currículo escolar na perspectiva da formação humana:

O currículo escolar, nessa perspectiva, deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. Isso remete à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos (p.41)

Dessa forma carece-nos refletir e agir que, sendo a escola não uma empresa a serviço do capitalismo, que tem buscado firmemente resistir pela única estratégia disponível – a socialização do conhecimento – não podemos permitir o aprofundamento da ofensiva produzida para atacar a educação pública sob uma máscara de formação humana, lustrada por competências, que escamoteia princípios do pragmatismo e lógica mercantil, que desmoraliza o magistério, destrói o sistema público de educação e condena o currículo de formação das juventudes ao “obscurantismo beligerante” (DUARTE, 2018), assentada sob um projeto formativo que alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, porém, prescrita a restritivos imperativos de formação para adequação (SILVA, 2018).

Para esse enfrentamento ao irracionalismo e à ignorância que anuncia instalar-se nos cumpre atentar ao aconselhamento de Santos e Orso, 2020:

Precisamos resgatar o papel histórico da ciência a traçar as linhas do trabalho pedagógico nas escolas e universidades a fim de garantir uma formação que tenha como referência os elementos complexos e avançados do conhecimento que a humanidade sistematizou e que, portanto, contribuem para a humanização e a emancipação dos indivíduos (SANTOS e ORSO, 2020, p. 176.).

Logo, as escolas precisam ter um comprometimento com a formação integral dos alunos que vai além do ensino sistematizado considerando a realidade brasileira que agora possui mais um desafio que é executar um currículo alinhado com as vertentes do mercado e que não permite de fato flexibilizar escolhas coerentes com os respectivos projetos de vidas dos jovens.

CONCLUSÃO

A reforma do ensino médio de 2017, em processo de implementação no território nacional, acarretou diversas consequências para a organização da educação em função da redução de carga horária de algumas disciplinas em detrimento dos itinerários formativos, em sua maioria com destaque para uma formação técnica que implica na perspectiva de formação humana dos jovens do NEM.

Como novidades, o novo ensino médio só tem o nome, considerando que sua essência mantém e até aprofunda as desigualdades sociais entre redes pública e privada de educação, uma vez que visa a um antigo tipo de formação humana para os filhos da classe trabalhadora com viés técnico e exige ainda mais dessa classe a caracterização de sua autoria, responsabilidade e condições de ser adaptável às demandas do mercado.

O que há de novo no NEM são os discursos falaciosos advindos do setor privado que estimulam os jovens a defenderem os valores do neoliberalismo com uma educação que estimula as pessoas a serem dóceis na lógica de não questionar as situações concretas, aliada a defesa de valorização dos sonhos e projetos de vida como se todos tivessem as mesmas condições, o que não é real dentro de uma sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a BNCC na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CATANI, C. R. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, abr. 2021.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14/05/2023.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MOTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. M.; VALIM, P. L. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 36, p. 1-23, ago. 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Apresentação**. X Colóquio da Linha de Políticas Públicas Educacionais em conjunto com o II Seminário de Políticas Educacionais na Amazônia: “Neoconservadorismo nas políticas públicas do Brasil: desafios para a educação”. Belém, 2022.

SANTOS, Silvia Alves dos; ALVES, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). *A Pedagogia Histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2020.

SANTOS, E. M. N.; LÉLIS, L. S. C.; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 45, n. 1, e67 / 1–25. 2020.

SANTOS, E. M. N.; LIMA, F. W. C.; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 54, p. 1-17, e 8338, jul./set. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, V.34, e 214130. 2018

SILVA, Monica Ribeiro da.; SHEIBE, Leda. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>2017.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

VALE, Cassio. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). A Pedagogia Histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2020.