

A educação técnica de nível médio enquanto itinerário formativo: um debate acerca da formação integral a partir da reforma do Ensino Médio¹

Career technical education at high school level as a formative itinerary: a full education debate based on the Brazilian High School system reform

Recebido: 09/08/2024 | Revisado:
23/11/2023 | Aceito: 23/11/2023 |
Publicado: 02/09/2024

Ana Carina Tavares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0791-3414>
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
E-mail: anacarina_tavares@hotmail.com

Rosângela Fritsch

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0630-3649>
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
E-mail: rosangelaf@unisinos.br

Darciel Pasinato

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4167-2025>
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
E-mail: darciepasinato1986@gmail.com

Como citar: TAVARES, A. C.; FRITSCH, R.; PASINATO, D.; A educação técnica de nível médio enquanto itinerário formativo: um debate acerca da formação integral a partir da reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. 1-18, e15896, Set. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo objetiva analisar a perspectiva da formação integral dos estudantes no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio enquanto itinerário formativo, a partir dos documentos legais da reforma do Ensino Médio. Por meio de uma análise exploratória, construiu-se uma ordem cronológica dos marcos legais que relacionam o ensino e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que propiciou explorar os desdobramentos da implantação e oferta dessa educação técnica enquanto itinerário formativo do Ensino Médio. Os achados indicam que as influências de um contexto de mercantilização da educação invadem as políticas educativas que regulamentam a oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, levando a uma formação fragmentada.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Formação Integral.

Abstract

This paper aims to analyze the perspective of students' full education in the context of Career Technical Education at High School Level as a formative itinerary, based on the legal documents of the Brazilian High School system reform. We used the exploratory analysis to make the chronological order of the legal marks associating teaching and Technical Education at High School Level, which enabled to explore the implantation and to offer results regarding this technical education as a High School formative itinerary. The study outcomes indicate that the influences of an education marketization context invade the educational policies that regulate the offer of High School and Career and Technical Education at High School, resulting in fragmented formation.

Keywords: High School; Career Technical Education at High School Level; Full Formation.

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutoramento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e financiada pelo Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1 INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, instaurada pela Lei n.º 13.415/2017, apresentou uma nova configuração de oferta do Ensino Médio (EM) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) para o cenário da educação brasileira. Com a mudança na legislação, o ensino técnico pode ser ofertado como o quinto itinerário formativo do EM. A flexibilização e as oportunidades de oferta que a lei delibera trazem diferentes questionamentos e preocupações na perspectiva de uma formação integral (TEIXEIRA, 1996), justa e de qualidade para esse nível e essa modalidade de ensino. Entendemos que é necessário pautar essas discussões na defesa de uma educação e de um currículo justos (YOUNG, 2007). Para isso, é preciso entender o contexto que possibilitou ou contribuiu para que essa reforma pudesse ser aprovada.

Para desenvolver o estudo em questão, realizamos uma análise documental, conforme proposta por Cellard (2012), posto que os documentos têm informações e conduzem às pistas da pesquisa que devem ser criteriosamente analisadas para maior compreensão do campo investigado. Nas palavras de Cellard (2012, p. 298),

[...] assim, há flexibilidade e, também, rigor já que o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, muitas vezes, inúmeros caminhos de investigação e leva a interpretações novas ou mesmo a modificações de alguns pressupostos iniciais.

Com base na análise documental (CELLARD, 2012), procedeu-se, primeiramente, ao delineamento histórico da EPTNM e do EM. Dessa forma, a partir de consultas online em canal governamental do Ministério da Educação (MEC), realizou-se a busca de todas as legislações que tratavam do EM e da EPTNM. Com isso, foi possível efetuar a análise exploratória dos documentos e construir uma ordem cronológica dos marcos legais. Em seguida, procedeu-se à análise dos desdobramentos legais na implantação e oferta da EPTNM enquanto itinerário formativo do EM a partir da Lei n.º 13.415, de 2017. Para explorar essa realidade, optou-se por buscar informações nos canais disponíveis para consulta online, como sites dos Conselhos Estaduais (CEED) e das Secretarias de Educação Estaduais (SEDUC) e sites de busca, sobre matérias ou comunicados dos órgãos públicos que pudessem fornecer dados de como está organizada a implementação e a arquitetura curricular da EPTNM no cenário da reforma do EM. As buscas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2022.

Diante disso, este estudo explora o contexto social e político que perpassa a reforma do EM, com foco no ensino técnico enquanto itinerário formativo. Tem como objetivo analisar, nos documentos legais da reforma do EM, a perspectiva da formação integral dos estudantes, no contexto da EPTNM como itinerário formativo. Para tanto, além da introdução e das considerações finais, este artigo está organizado nas seguintes seções: a ótica do contexto social e político do EM e da EPTNM; e os tensionamentos na relação entre o EM e a EPTNM na perspectiva da formação integral a partir dos documentos legais que instituem a reforma do EM.

2 A ÓTICA DO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

Para que serve a educação? Quais são seus objetivos e suas finalidades? Formar para a vida? Formar para atender às demandas do mercado de trabalho?

A pauta da educação tem permeado diferentes espaços além do meio acadêmico. Aqui, concebemos a educação como educação escolar, que perpassa a vida dos sujeitos, despertando em cada um o interesse e o desejo de opinar sobre suas experiências e defender aquilo que entende por educação, por escola e por currículo.

Nos últimos anos, temos vivenciado uma transformação da vida em sociedade e da maneira como nos relacionamos com o mundo e com o outro. Debord (2003) fala sobre uma sociedade do espetáculo. Bauman (2001) discorre acerca de uma sociedade em constante transformação, com relações cada vez mais líquidas, metáfora utilizada para explicar as constantes mudanças e questionar nosso *modus operandi*. Morin (2005) nos orienta a reconhecer a complexidade de ser e estar no mundo. Esses pensadores contemporâneos incitam a refletir sobre as lógicas que pautam a nossa existência e alertam sobre a complexidade das relações humanas. Paralelamente, o sistema econômico vai direcionando e influenciando essas relações, de forma a manter o predomínio das diretrizes no que compete à lucratividade e à gerência do mundo a partir de concepções neoliberais (TEODORO, 2011).

A partir da década de 1970, vemos uma transformação no cenário vivido com a acumulação do capital, em um modelo socioeconômico da sociedade pós-industrial, com incentivo ao consumo e à implantação dos princípios neoliberais. No final da década de 1980, junto às transformações econômicas, entram em cena as regras neoliberais no sistema educativo. Conforme Corsetti (2015), foi a partir desse período que se evidenciou a mudança no papel do Estado e a entrada da iniciativa privada nas políticas públicas, o que, aos poucos, interferiu nas políticas educacionais, afetando significativamente o sistema de ensino.

Nos anos 1980 e 1990, consolidou-se, assim, a orientação do neoliberalismo nas sucessivas reformas dirigidas para garantir um programa de ajuste econômico no contexto brasileiro, derivado da conhecida crise da dívida, propondo o chamado ajuste fiscal. De acordo com Corsetti (2015, p. 62) “[...] a ação do Estado passou a ter um caráter subsidiário, destinado à regulação e desenho das políticas sociais, enquanto o setor privado foi assumindo um papel destacado no oferecimento dos ‘serviços sociais’”. Cria-se, nessa conjuntura, uma articulação, mais direta e mais íntima, entre o princípio do Estado e o princípio do mercado, em todos os níveis.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Com isso, expande-se o acesso à escola e a necessidade do Estado em cumprir com esse dever; porém, frente às configurações do capitalismo neoliberal, o Estado não assume essa nova responsabilidade, fortalecendo, assim, sua relação com iniciativas privadas. Como forma de viabilizar e favorecer essa relação, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei n.º 9.394, de 1996, consolida, em seu artigo 19, as categorias administrativas das instituições brasileiras, podendo ser

estas públicas ou privadas. Ainda, no artigo 20 da LDB, as instituições particulares são definidas como “[...] as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL 1996). Com essa definição, torna-se legal a oferta do ensino regular por interesses privados, o que auxilia a expandir a oferta privada em todo o território brasileiro, facilitando a relação de mercado com os empresários.

Ao encontro dessas definições, a educação passa a ser incluída, em 1991, na Organização Mundial do Comércio (OMC), como um serviço comercial, tornando-se, então, um campo vasto de investimento privado. Em paralelo, a população em idade escolar torna-se cada vez maior, e o Estado não consegue atender a toda essa população, iniciando assim parcerias com organismos internacionais. Para Motta Junior e Maués (2014), a partir dos anos de 1990, há um aprofundamento dessas relações no cenário nacional, principalmente quando se estreitam os laços com o Banco Mundial, por intermédio de propostas de financiamento para a implantação de políticas educacionais.

Como consequência, tais relações se expandem ao campo da educação, conforme mencionam Souza e Oliveira (2003), para quem o capital e a lógica de mercado entram em áreas em que até então sua presença era limitada. Assim, a educação passa a constituir um mercado em expansão em escala mundial. Como exemplo, é possível citar a ampliação de grandes redes nacionais e internacionais de educação nos últimos anos, o que proporcionou “[...] meios rápidos e relativamente baratos para melhorar as qualificações de força de trabalho local, em resposta às supostas exigências da economia do conhecimento, bem como para satisfazer a demanda local para o acesso ao ensino superior” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 206).

Por sua vez, o Estado tenta suprir as carências sociais via a implantação de políticas educacionais que fortalecem as parcerias com instituições privadas e com o mercado empresarial. Conforme Arroyo (2010), essas políticas educacionais deveriam ser instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades sociais, mas, no formato em que elas se apresentam, apenas têm promovido o crescimento de um mercado educacional, apresentando soluções educativas nas mais diferentes formas e impactando diretamente a maneira como as políticas educativas são estruturadas. Tais políticas, distantes da realidade dos grupos que, historicamente, são constituídos como desiguais, não se mostram capazes de diminuir essas diferenças e aumentam as desigualdades (GENTILLI, 2009).

Nesse cenário, abre-se espaço para o quase mercado e para o edubusiness (BALL, 2014). Sob tal ótica, a lógica do negócio está tão impressa nas relações que determina o que é qualidade na educação, como ela deve ser mensurada e quais aspectos a definem. Além disso, induz a visão de um governo empreendedor, que deve financiar os resultados, e não simplesmente conceder recursos.

Assim, justifica-se que a avaliação está a serviço do quase mercado, o qual busca viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando o papel do Estado e a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino. Nessa perspectiva, “A avaliação sugere mecanismos de controle e responsabilização” (MOTTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 880).

A educação pública deveria ter caráter democrático e, como consequência, promover o acesso de todos a um ensino de qualidade; contudo, ao contrário, configura-se em uma formação que tem promovido e acentuado as relações de desigualdades. Nesse sentido, é possível perceber a sutileza do neoliberalismo ao construir conceitos e ressignificá-los, definindo e controlando a sociedade contemporânea. Isso não significa que a educação não precise de reformas ou que não deva acompanhar as transformações do cenário mundial, porém ela precisa garantir a qualidade do ensino e a promoção de todos os sujeitos, independentemente de ser um ensino público ou privado.

De 2003 até meados de 2016, vivemos uma expansão do acesso à educação, expansão essa que tem possibilitado o ingresso no ensino superior de classes desfavorecidas economicamente, mas que pouco avançou quanto à qualidade do ensino, deixando espaço para críticas e promovendo programas como Todos pela Educação, articulado e organizado por empresários brasileiros. Frigotto (2016), em matéria para o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, destaca:

O campo ficou aberto para que as forças dos grandes grupos empresariais dos setores industrial, financeiro, agrícola e das corporações da mídia se organizassem ao redor do *slogan* cínico de Todos pela Educação. Mediante seus institutos privados e quadros de intelectuais, foram tomando e orientando, por dentro do Estado, em todos os níveis (federal, estadual e municipal), no conteúdo, no método e na forma, a educação, especialmente a básica, que convém ao mercado.

Nesse contexto, a escola atua preparando os estudantes para o atendimento desse mundo contemporâneo, formando sujeitos flexíveis, adaptáveis e maleáveis às diferentes situações e cargos que possam ocupar. Se há algum tempo, na era da produção industrial, o mundo precisava de sujeitos produtivos, hoje carece de outra forma de produtores: aqueles capazes de adequarem suas funções e seus modos de ser a uma realidade de sociedade em rede e de governança global (BALL, 2014). Essa percepção de uma nova sociedade e de um novo mundo impacta diretamente o contexto escolar, sobretudo nos anos finais da Educação Básica, quando o estudante está se preparando para deixar a escola e se inserir de forma mais independente nas relações produtivas e de sustento da sociedade.

A partir de 2016, no governo de Michel Temer, com uma política pautada pela ideologia neoliberal, são aprovadas medidas e reformas na legislação, a exemplo da reforma da previdência, da reforma trabalhista e da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) dos gastos públicos. Um dos resultados dessas mudanças na forma de gestão das políticas educacionais foi a Lei n.º 13.415, de 2017, que altera o EM.

Em estudo realizado em 2014 sobre a evasão escolar no EM, Fritsch, Rocha e Vitelli (2014, p. 231) apontam que não é suficiente incluir todos no sistema educacional, sendo necessário também pensar em como transcorre o percurso da vida escolar, com a separação entre “[...] formação geral (propedêutica) e formação profissional (técnica)”. Ao encontro disso, pesquisas demonstram que a forma de organização e expansão da oferta do EM não garantia a formação dos estudantes,

que estava distante das realidades vividas pelos alunos, em especial das escolas públicas, em que a tensão entre a EPTNM e o EM ainda se fazia latente.

Mesmo com todo o conhecimento científico oriundo das pesquisas que indicavam a necessidade de mudanças, em especial na formação desse nível de ensino, a Lei n.º 13.415, de 2017, agrupa as disciplinas em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional. Com essas alterações, os alunos matriculados no EM podem optar pela área em que desejam aprofundar seus estudos, fragmentando novamente o ensino e reforçando a separação do que ensinar e para quem ensinar. Esse mesmo texto legal prevê que cada sistema de ensino pode organizar seu itinerário de oferta conforme a disponibilidade de vagas e a capacidade de atendimento. Dessa maneira, o cenário que se vislumbra retoma uma formação desarticulada, reforçada na dualidade educacional (KUENZER, 2007) da formação profissional técnica do EM. Além dessas mudanças que afetam a educação, os últimos três anos trouxeram ao contexto mundial, e em especial ao Brasil, um impacto no sistema educativo de consequências ainda imensuráveis.

Nessa conjuntura de mudanças na legislação do EM e de inseguranças sentidas para sua implementação, no final do ano de 2018, foi eleito o novo Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, com uma proposta de governo ultraconservadora, sem pautas definidas para a educação além daquelas que previam cortes de verbas. Sob tal governo, cujas políticas davam a sensação de obscuridade e de insegurança no sistema educativo, no ano de 2020, o Brasil, assim como o restante do mundo, vivencia uma pandemia originada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Esse vírus, de alto nível de transmissão, que causa a doença Covid-19, obrigou a população a um isolamento social como medida de prevenção. Assim, as instituições escolares, em escala mundial, suspenderam as aulas presenciais, tendo de adaptar o seu ensino à forma remota.

Nesse cenário crítico, o Governo Federal se absteve de propor alternativas ou medidas em apoio à educação, sendo essas implantadas por cada governo de Estado. Paralelo à crise sanitária, a implementação da reforma do EM, incumbida como responsabilidade de cada Estado, foi se aproximando e se tornando cada vez mais concreta. Essa proposta de EM se distancia, entretanto, daquilo que deve proporcionar enquanto etapa de conclusão da Educação Básica, garantindo uma formação integral dos estudantes, uma vez que tal nível de ensino precisa estar articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, pois constitui-se em direito social e subjetivo, estando, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida (FRIGOTTO, 2008).

Sumariamente, o EM proporciona uma base para o entendimento crítico de como funciona e como se constitui a sociedade moderna e o mundo da natureza, do qual fazemos parte. Dominar esses dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e críticos da realidade onde vivem, munidos de condições para agir sobre tal realidade. Esse domínio, igualmente, “[...] é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo” (FRIGOTTO, 2008, p. 12), o que atenderia à sociedade brasileira que luta por projetos que tenham por objetivos mudanças das estruturas que geram desigualdades, seja no âmbito econômico, político, cultural ou educacional.

Paralelamente à concepção do EM e de seus objetivos, é preciso refletir sobre a relação da educação com o mundo do trabalho, bem como sobre as reformas educacionais que orientam a EPTNM. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que, entre os diversos entraves e caminhos que acompanham as discussões acerca do EM e da EPTNM, ainda não avançamos de forma suficiente para garantir uma formação integral.

3 OS TENSIONAMENTOS NA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO TÉCNICA EXPRESSOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Em continuidade à análise do contexto social e econômico que perpassa a reforma do EM a promulgação da Lei n.º 13.415, de 2017, retoma problemáticas e concepções de currículo que impactam diretamente a formação dos estudantes e a perspectiva da formação integral. Entendemos que a escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, da vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza essa civilização (TEIXEIRA, 1996).

O EM, enquanto etapa final da Educação Básica, carece de identidade. Isso é percebido pelas constantes mudanças em seu currículo, como, por exemplo, as ocorridas em 1997, por meio do Decreto n.º 2.208, em 2004, por meio do Decreto n.º 5.154, e, mais recentemente, em 2017, por meio da Lei n.º 13.415. Como instituição social, a escola acompanha as transformações da sociedade e, portanto, precisa estar em sintonia com as vivências contemporâneas; entretanto, percebe-se que as legislações têm atendido muito mais aos interesses de organismos e segmentos de mercado do que à realidade dos jovens ou às dificuldades do sistema escolar.

Nesse contexto, a EPTNM é reconhecida como modalidade de ensino desde a promulgação do Decreto n.º 787, de 1906, mas sua ascensão antecede a essa data, sendo intensificada a partir do século XVIII com a Revolução Industrial. Sua intencionalidade sempre foi a formação de mão de obra para responder às demandas produtivas da sociedade.

O EM e a EPTNM sempre tiveram seus caminhos entrecruzados, de forma que qualquer mudança na legislação do EM afeta a forma de oferta da EPTNM. Tendo isso em vista, no Quadro 1, a seguir, apresentamos uma síntese das legislações que permeiam essa relação e suas características.

Quadro 1: Legislações sobre o EM e a EPTNM no Brasil.

Legislação	Ementa	A relação entre EPTNM e EM
Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906	Cria quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola.	Marca o início da EPTNM no Brasil.

Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909	Sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, institui dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.	Cria as escolas como forma de regulamentar a formação da EPTNM.
Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Estabelece a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).	Reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino. Tanto os ensinos profissionais quanto os propedêuticos possibilitam o prosseguimento dos estudos.
Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.	Institui a segunda LDB, na qual a EPTNM passa a ser obrigatória no ensino de 2º grau (colegial).
Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982	Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.	Torna a EPTNM opcional no ensino de 2º grau.
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Dispõe que o ensino profissional deixa de ser obrigatório e que o aluno pode optar por cursar o Ensino Médio com aprofundamento do Ensino Fundamental ou cursar o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, desvinculando do sistema de ensino.
Decreto n.º 2.208/1997, de 17 de abril de 1997	Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Institui a EPTNM como complementação do EM.
Resolução CNE/CEB n.º 4, de 08 de dezembro de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	Estabelece as diretrizes da EPTNM.
Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.	Prevê que a EPTNM pode ser ofertada como concomitante ou subsequente e pode ser integralizada ao EM.

Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Institui a modalidade de educação à distância para a EPTNM.
Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).	Cria um programa de incentivo à conclusão do EM aos jovens e adultos, com habilitação profissional.
Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008	Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPTNM, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	Estabelece que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; e III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
Resolução n.º 1, de 2 de fevereiro de 2016	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de EM, de EPTNM e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade educação à distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.	Regulamenta a oferta da EPTNM na modalidade à distância.
Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007.	Prevê a reforma do EM e estabelece a EPTNM como itinerário formativo do EM.
Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM.	Altera as diretrizes do EM.
Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).	Institui a BNCC do EM.
Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do EM.	Complementa as diretrizes do EM para os itinerários formativos.

Portaria n.º 62, de 24 de janeiro de 2020	Dispõe sobre os procedimentos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior (IPES) de que trata a Portaria MEC n.º 1.718, de 2019.	Dispõe que os cursos técnicos de nível médio passam a ser ofertados pelas instituições de ensino superior.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021	Cria a Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021.	Define as diretrizes curriculares para a EPTNM.
Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo EM.	Determina a implantação do EM.
Portaria n.º 733, de 16 de setembro de 2021	Institui o Programa Itinerários Formativos.	Cria um programa de incentivo fiscal para os itinerários.

Fonte: Brasil (1906, 1909, 1961, 1971, 1982, 1996, 1997, 1999, 2004, 2005, 2006, 2008, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2020, 2021a, 2021b, 2021c).

O Quadro 1 demonstra de forma sucinta as transformações legais que impactam a oferta do EM e, por conseguinte, a EPTNM, bem como seu entrecruzamento ao longo das décadas. Explícita, ainda, as descontinuidades das políticas de cada momento e o modo como, sutilmente, estão ocorrendo movimentos de avanços nos últimos anos, aspectos elucidados por quatro documentos legais no período de 1906 a 1982 e por 22 legislações de 1996 a 2021.

A Lei n.º 13.415, de 2017, estabelece que a organização curricular do EM deve conter 1.800 horas de formação geral básica (FGB) para atender aos conteúdos mínimos estabelecidos na BNCC e 1.200 horas de itinerários formativos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Com a aprovação da referida Lei, novamente encontramos uma mudança na oferta do EM e da EPTNM. A EPTNM passa a integrar o EM enquanto uma das opções de itinerário formativo a ser escolhida pelo estudante. Contudo, nem todas as instituições precisam ou têm possibilidade de ofertar a EPTNM enquanto itinerário formativo.

Como ressalva, a legislação determina que cada sistema de ensino deverá integralizar a oferta da reforma do EM em seus estados, com a flexibilidade de oferta de itinerários e arquitetura curricular. Na oferta da EPTNM enquanto itinerário formativo do EM, o texto legal torna-se mais flexível e estabelece várias condições para que essa oferta aconteça, tais como:

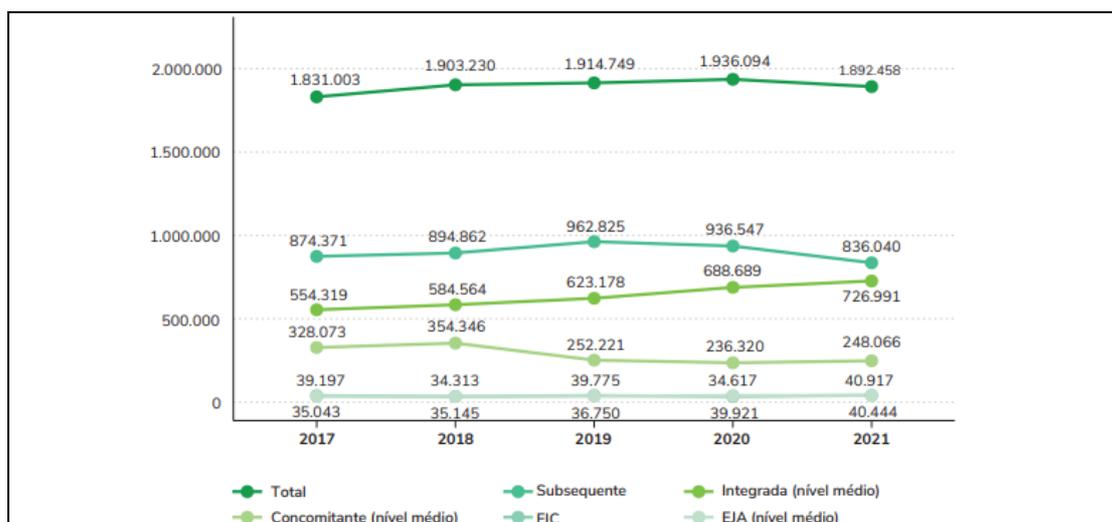
- A possibilidade de parceria entre instituições escolares, sejam públicas ou privadas;
- A oferta do itinerário formativo da ETNM na modalidade a distância;
- O itinerário formativo da ETNM pode ser entendido como cursos de qualificação profissional ou ensino técnico;
- A atuação de professores com notório saber na sua área de atuação, sem necessária formação superior na área, licenciatura ou cursos de formação pedagógica (BRASIL, 2017).

Com essas condições, o aluno tem a possibilidade de cursar o EM em escolas distintas, realizando a FGB em uma instituição e o itinerário formativo em outra. Essa divisão fragiliza a concepção de uma escola unitária (GRAMSCI, 1978) e de uma educação que possibilite uma formação integral, humana e cultural, capaz de promover uma emancipação do sujeito e de contribuir para uma transformação social.

Os dados estatísticos de matrículas no EM e na EPTNM contribuem para pensar a temática e o objeto deste estudo, embora nos últimos dois anos eles não representem o real cenário da educação brasileira em função da pandemia mundial provocada pela Covid-19 e da falta de informações nos canais de comunicação do Ministério da Educação e de outros órgãos federais.

Conforme estatísticas do Censo Escolar de 2021, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 7,8 milhões de matrículas no EM no ano de 2021, índice que sofreu um aumento de 2,9% em 2022. Na EPTNM, os dados de matrícula tiveram um declínio nos últimos anos, conforme indica o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Dados de matrículas da EPTNM (2017-2021)



Fonte: INEP (2022).

Para compreender os dados do Gráfico 1, é preciso considerar a seguinte legenda:

- Concomitante (nível médio): quando o estudante cursa o ensino médio e a ETNM durante o mesmo período, em instituições distintas;
- Subsequente: quando o estudante cursa a ETNM após a conclusão do ensino médio;
- FIC: formação inicial e continuada;
- Integrada: quando a oferta do EM e da ETNM acontece de forma integrada no formato curricular;
- EJA: educação de jovens e adultos para o ensino médio. (INEP, 2022).

Ao analisar o Gráfico 1, observa-se um crescimento na oferta integrada e uma redução da oferta na modalidade concomitante. Isso permite refletir sobre o aumento das matrículas de forma integrada, deduzindo que essa modalidade pode trazer mais significado e referência na formação dos alunos. Já a forma concomitante, em que o aluno cursa o EM e a EPTNM em instituições distintas, pode representar uma desintegração curricular, o que culmina em uma diminuição do número de matrículas.

Para pautar o debate acerca da formação integral que destacamos no decorrer deste artigo, utilizamos como referência um movimento da década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932). Entre os signatários do movimento, Anísio Teixeira tem grande destaque ao propor uma educação integral que alcance diversas dimensões da formação dos indivíduos. A concepção de educação integral de Anísio Teixeira teve base no pragmatismo, “[...] na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal” (CAVALIERE, 2010, p. 258). Ainda, Teixeira (1996) entende que a escola deve formar o aluno, desde a Educação Infantil,

visando à constituição de sujeitos que vivem experiências e pensamentos essenciais “[...] para a criação do modo de vida democrático” (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Com base em Young (2007), refletimos sobre o poder do currículo nas instituições escolares. A EPTNM enquanto itinerário formativo do EM evidencia uma história que se repete com outra configuração. Já em momentos anteriores da história da educação brasileira, o ensino técnico se apresentou como modalidade do EM (Lei n.º 5.692, de 1971), e não há evidências de que essa proposta curricular tenha trazido benefícios para o sistema de ensino; o que sabe é que reafirmou as desigualdades de ensino entre a educação propedêutica e técnica, fortalecendo a dualidade educacional. Com isso, percebe-se que essa temática se insere em um contexto de tensionamentos, da mesma forma que se fragilizam as ofertas e propostas curriculares.

Ao encontro disso, os dados de indicadores educacionais do Censo da Educação Básica demonstram que 63,96% dos ingressantes do primeiro ano abandonam o EM (FRITSCH, VITELLI, TAVARES, 2019), o que comprova que essa etapa conclusiva da Educação Básica apresenta, ainda, lacunas que devem ser revistas. Embora as mudanças no EM constituam uma pauta necessária e emergente, o que se questiona é a proposta da Lei n.º 13.415, de 2017, e o formato em que ela se apresenta.

Ao agregar a educação técnica ao EM como itinerário formativo, criam-se possibilidades de fragmentação curricular, indo de encontro às perspectivas da formação integral. A discussão de formação integral que apresentamos é orientada pela compreensão de justiça curricular (LEITE, 2012).

Uma das evidências de tal fragmentação consiste nas influências do ideário político econômico-neoliberal, que cria um novo mercado para a oferta de cursos e promove e intensifica parcerias com a iniciativa privada, desarticulando a autonomia e o fazer pedagógico das instituições escolares. A esse respeito, Ball (2001, p. 108) considera que “[...] o mercado educacional tanto dessocializa, quanto ressocializa, cria identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo”. Sob esse prisma, o próprio mercado cria uma demanda de formação, ditando o discurso da necessidade ou carência de perfis profissionais adequados às novas exigências do mundo moderno, e se dispõe, ele mesmo, a formar tais indivíduos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos a ideia de que a escola é um espaço de formação integral do sujeito e de que, a partir da conclusão do ciclo escolar, o estudante deve estar apto para a sua atuação no mundo enquanto ser com conhecimento científico, cultural e humano. Já experimentamos em outros momentos ofertas de currículo semelhantes à proposta pela Lei n.º 13.415, de 2017, que não trouxeram sucesso, mudanças econômicas ou perspectivas de protagonismo dos jovens, mas que, mesmo assim, encontram formas de sustentação e aprovação.

Entendemos que é possível que a EPTNM tenha caráter formador que ultrapasse a preparação imediata para o mercado de trabalho. Como estabelece o

conceito de educação unitária de Gramsci (1978), a partir de uma formação que compreende todos os aspectos da vida, é possível emancipar os sujeitos de modo que possam provocar, além de uma mudança de vida, uma mudança em sociedade.

Assim, é necessário compreender a organização de uma sociedade em rede (BALL, 2014), sustentada por uma concepção neoliberal (TEODORO, 2011), que atravessa os sistemas educativos, aproximando o conceito de formação integral (TEIXEIRA, 1996) da noção de educação unitária. Aqui, a formação integral é entendida como uma formação humana, científica e cultural que possibilite, além da inserção no mercado de trabalho, a emancipação e a ascensão das formas de vida, favorecendo uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Entretanto, para que essa formação integral seja possível, é preciso que a oferta dos cursos da educação formal promova tal integralização, a partir do entendimento de uma justiça curricular (FRITSCH, LEITE, 2020) na oferta da EPTNM enquanto itinerário formativo do EM.

Intrinsicamente, na EPTNM essa relação se torna ainda mais evidente, uma vez que é essa modalidade de ensino que deverá promover a formação para o mercado do trabalho e, assim, atender às exigências do capital e do regime de acumulação flexível. Ademais, essas influências também invadem as políticas educativas que regulamentam sua oferta. Em 2017, a partir da aprovação da Lei n.º 13.415, a EPTNM passa a ter caráter de itinerário formativo, o que tensiona a relação historicamente constituída entre EM e EPTNM, em um contexto de formação fragmentada e desconstituída do caráter de uma formação integral.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Decreto n.º 787, de 11 de setembro de 1906**. Cria quatro escolas profissionais no Rio de Janeiro: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, [1906]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Presidência da República, [1909]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualque r%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, [1982]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases 194 da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5840.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32008.pdf?query=Cursos%20T%C3%A9cnicos%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016**. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12016.pdf?query=EaD. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2018b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018c]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria SETEC/MEC n.º 62, de 24 de janeiro de 2020**. Portaria SETEC/MEC nº 62, de 24 de janeiro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos

associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior – IPES de que trata a Portaria MEC nº 1.718, de 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2995/portaria-setec-n-62->. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2021b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 733, de 16 de setembro de 2021**. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021c]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-315.

CORSETTI, Berenice. Políticas educacionais no cenário contemporâneo. *In*: CORSETTI, Berenice (org). **Avaliação da educação**: gestão democrática e indicadores de qualidade: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo. São Leopoldo: Casa Leina, 2015. p. 61-71.

DEBORD, Guy. Introdução a uma crítica da geografia urbana. *In*: JACQUES, Paola Berenstein (org.). **A apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 39-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: APPLE, Michael W.; GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 10-30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma curricular do ensino médio: legalização da dualidade e liquidação do direito à educação básica, por Gaudêncio Frigotto. **Sinpro DF**, Brasília, 23 set. 2016.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo F.; TAVARES, Ana Carina (org.). **Políticas educacionais e gestão escolar no contexto de escolas públicas**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo V.; ROCHA, Cleonice S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014.

FRITSCH, Rosângela; LEITE, Carlinda. Territórios educativos de intervenção prioritária: um inventário do conhecimento divulgado em periódicos. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, n. 12, v. 3, p. 145-171, set./dez. 2020.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, dez. 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 87-97, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTA JUNIOR, William P.; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

SOUZA, Sandra Zakia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.