

EXIGÊNCIAS E IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE UNIVERSAL DAS CONDIÇÕES EM QUE AS MUDANÇAS SE IMPÕE

Fábio Jonas de Souza Soares¹

Graduando de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: fabiojonas14@gmail.com.

Walisson de Souza Soares²

Graduado em filosofia pela Faculdade Paulo VI - Mogi das Cruzes
Graduando em Teologia pela PUC-SP. E-mail: walissonbradss@hotmail.com

Nailson Silva Marques De Souza³

Graduando de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: silvanailson4@gmail.com

Daiane Pereira Xavier⁴

Graduanda de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Guanambi. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: daianexaavier7@gmail.com.

Resumo: A reforma do Ensino Médio do Brasil, sob a Lei nº 13.415/2017, tem suscitado questionamentos pelo teor das mudanças que doravante serão adotadas. Será que as mudanças sancionadas poderão de fato ser implementadas? Terão de fato os jovens possibilidade de escolher um itinerário formativo? Educação integral - técnica e humanística - ou educação instrumentalista? Este artigo pretende demonstrar em qual contexto a reforma foi proposta, buscando investigar e discutir os atuais desafios para a implementação das novas exigências de ensino na realidade das escolas do Brasil e como essas novas exigências afetarão o currículo escolar e a atuação dos professores baseando-se nas perspectivas dos sociólogos Émile Durkheim e Karl Marx. A discussão faz-se necessária visto que o ensino médio é a último período escolar da Educação Básica e tem como função dar uma formação voltada para o mercado de trabalho, além de aprimorar os conhecimentos do cidadão já adquiridos nas etapas anteriores fazendo com que possa agir criticamente em sociedade e ser humano dotado de razão. Nem todas as escolas brasileiras estão aptas a se adequar a essa reforma, as dificuldades encontradas são tantos estruturais quanto pedagógicas e levando em consideração a retirada de matérias que proporcionam o desenvolvimento do pensamento crítico do ser em sociedade tal reforma se torna incoerente com as características que o Ensino Médio deve agregar ao aluno. Desta forma as escolas se diferem principalmente pelas condições que cada uma possui para a implementação das exigências, o resultado é o aumento dos fatores da divisão de classes e da frequência em que ocorrem.

Palavras chave: Ensino médio; Currículo escolar; Reforma do ensino.

INTRODUÇÃO

Por meio da Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, adotada pelo presidente Michel Temer, foi realizada a reforma do ensino médio, alterando as até então vigentes Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e Lei nº 11.494 de 20 de Junho 2007. Esta Medida Provisória foi depois decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo referido presidente em 16 de fevereiro de 2017 (lei: 13.415/2017).

Esta reforma estabelece que o ensino médio passe a ser organizado por áreas de aprofundamento, as quais os estudantes supostamente poderão escolher, de acordo com a oferta, que ficará a cargo dos sistemas estaduais de ensino (KEMP, 2018).

De acordo com o governo as novas alterações são devidas principalmente ao fato de que o rendimento dos alunos está abaixo do esperado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo governo para avaliar a qualidade do ensino no país, a partir das taxas de rendimento escolar e dos resultados nas provas unificadas observou-se que desempenho dos estudantes está estagnado desde 2011.

Entretanto, segundo Motta & Frigotto (2017) trata de uma reforma contra a maioria dos jovens — cerca de 85% dos que frequentam a escola pública — cujo objetivo é administrar a “questão social”, condenando gerações ao trabalho simples, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à auto e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos.

Desta forma este artigo foi desenvolvido com o objetivo de demonstrar em qual contexto a reforma foi proposta, buscando investigar e discutir os atuais desafios para a implementação das novas exigências de ensino na realidade das escolas do Brasil e como essas novas exigências afetarão o currículo escolar e a atuação dos professores, baseando-se nas perspectivas dos sociólogos Émile Durkheim e Karl Marx.

DESENVOLVIMENTO

Motivos governamentais da reforma

Por que, segundo o governo, a necessidade urgente (vide o modo de provação, MP) de reformar o ensino médio? Em um texto – Exposição de Motivos (EM), de 15 de setembro de 2016) - assinado pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho e dirigido ao presidente da república são expostas as razões pelas quais uma reforma da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é necessária.

São vários os motivos listados pelo ministro. Os resultados previstos pela atual LDB não foram atingidos (EM, 2); o currículo atual é “extenso, superficial e fragmentado (...) não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e tampouco com as demandas do século XXI” (n.4); há um elevado número de jovens fora da escola e aqueles que estudam apresentam baixo desempenho (conforme o INEP, 41 % jovens de 15 a 19 matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais) (n.5.7); “a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (n.6); os indicadores revelam resultados aquém dos esperados – o IDEB revela que desde 2011 o ensino médio está estacionado em 3,7, longe da meta de 4,3 prevista para 2015 e de 5,2 prevista para 2021 (n.12).

Diante de tal panorama conclui o texto que o atual modelo de currículo do ensino médio (com 13 disciplinas obrigatórias, “não alinhadas ao mundo do trabalho” – grifo nosso) é “prejudicial”, pois “não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências”.

Como alternativa o texto propõe a flexibilização do ensino médio, mediante a oferta de itinerários formativos - enfatizando a liberdade de os alunos escolherem seus itinerários – e a possibilidade de optar por uma formação profissional dentro do ensino médio regular (n. 21. 23).

Entre as alterações estabelecidas pela Lei 13.415/2017 (resultado da MP 746) destaca-se:

- a) A implementação de itinerários formativos.

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 (art. 4).

b) Em vez de “ensino” de sociologia e filosofia (também de arte e educação física) se fala de “estudos e práticas”(art.3, §2º).

c) Finalidade do ensino médio: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (grifo nosso);

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” (idem, §8º).

Entre outras alterações estabelecidas pela referida Lei, este artigo propõe tematizar essa três: a flexibilização do ensino médio por meio dos itinerários formativos, a possibilidade de tratamento “diluído” das disciplinas sociologia e filosofia e um teor utilitarista (RAMOS & HEINSFELD, 2017) e parcial do novo currículo do ensino médio.

As principais mudanças incidem na carga horária anual com um aumento para mil horas nos próximos cinco anos até alcançar progressivamente um mínimo de 1200 horas e na formação através itinerários, os quais possibilitam aos alunos escolherem entre cinco áreas de estudo: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (Lei n. 13.415, art. 36) (BRASIL, 2017).

De acordo com a nova reforma os jovens poderão escolher um currículo mais adaptado à sua vocação. Desta forma serão oferecidas opções curriculares e não mais imposições. No ensino médio atual são 13 disciplinas obrigatórias a serem cursadas durante os três anos de ensino, com a nova reforma implementada apenas as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês serão exigidas o restante de matérias ficarão a escolha do aluno de acordo com a área de seu interesse.

Alguns questionam a reforma argumentando que ela é um velho discurso reformulado. A principal crítica, todavia, se refere ao modo como a reforma foi implantada: por medida provisória, sem passar por uma discussão pública, negando assim a participação das classes interessadas como professores, alunos e pais. Por outro lado, acredita-se que a reforma é necessária e poderá sanar problemas enfrentados no Ensino Médio. Por fim, considerando a realidade das escolas brasileira atualmente, essa mudança é considerada radical em termos de métodos de ensino e de grade curricular.

Abordagem crítica

No decorrer da história do Brasil muitas mudanças foram implementadas nos componentes curriculares de ensino, tentativas essas fracassadas. Esses insucessos se dão pois são elaborados por governos distintos ou quando há falta de investimento em infraestrutura, capacitação de professores, adequação em diversas regiões com diversas culturas e práticas pedagógicas que deem resultados.

De acordo com Domingues et al. (2000, p. 64)

“No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei no 4024/61) e 1970 (Lei no 5692/71)”.

Um primeiro aspecto a ser evidenciado é a contradição patente entre a proposta de uma *reforma dialogada*, que parte do anseio dos jovens, e sua mesma aprovação por meio de uma medida provisória (“de cima para baixo”), isto é, sem prévia tramitação no Congresso e uma conseqüente consulta aos estudantes e à sociedade em geral. Convém questionar qual o interesse por trás de tal decisão unilateral e apressada, sem amplo debate e sobretudo sem a participação dos interessados. Em vez de dialogar, como propunha o mencionado ministro, a reforma foi imposta (MANHAS & ACIOLI, 2016).

Quanto à flexibilização dos currículos por meio dos itinerários, questiona Naercio Menezes Filho, coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper:

“Será que todas as escolas públicas terão condições de oferecer as diferentes trajetórias para seus alunos? Será que elas terão que contratar mais professores especialistas ou os professores existentes darão conta do recado? Há professores disponíveis nas diversas trajetórias nos pequenos municípios?”

Longe de ser uma questão ociosa, segundo o Censo Escolar de 2016 a maioria dos municípios brasileiros (53 %) tem uma só escola na qual se oferece o ensino médio regular ou educação profissionalizante, são 2.967 cidades dos 5570 municípios brasileiros (INEP, 2017). Isso afeta diretamente a factibilidade da implementação dos itinerários. Só 872

municípios (15, 7%) teriam possibilidade de oferecer todas as opções aos seus alunos se cada escola se especializar somente em um itinerário (TOLEDO, 2017). Deste modo ao menos um milhão de estudantes podem ter que se restringir a apenas um itinerário, comprometendo uma das principais mudanças, já que o texto aprovado não prevê a obrigatoriedade da oferta de todos os percursos formativos (ALTENFELDER, 2017). Quanto aos docentes, só em 54,9% das cidades brasileiras estes se formaram na mesma disciplina que dão aula, o que comprometeria o aprofundamento nos referidos itinerários.

Em relação às disciplinas sociologia e filosofia, embora sua obrigatoriedade seja mantida, altera-se, contudo, a maneira de ministrá-las. Enquanto para português e matemática se fala de “ensino”, para estas disciplinas se reserva os termos “estudos e práticas”(art.3, §2º). Deste modo se abre uma brecha para que tais disciplinas possam ser tratados como temas transversais sob a forma de projetos ou pesquisas (cf. Lei 13.415/2017, §7º do Art. 2º) ou de forma diluída dentro do conteúdo de outras.

Disciplinas de cunho pouco prático, voltadas ao aperfeiçoamento humano e ao aguçamento da capacidade crítica, como a filosofia e a sociologia, são relegadas. Tal tratamento revela uma preocupação estritamente prática – instrumentalista -, e parcial, com a formação do ensino médio. Conforme o estabelecido no §8º do art. 3 ao fim do ensino médio o que se espera do formando é que tenha “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” em contraposição fragante com a “formação integral” afirmada e requerida no §7º do mesmo artigo (BRASIL, 2017). No fundo a reforma pretende oferecer um ensino apto a fornecer mão de obra ao mercado com o fim de alavancar a economia brasileira, conforme os motivos apresentados pelo ministro Mendonça Filho ao presidente Temer (EM, 2016).

Decerto que o sistema de itinerários é vantajoso, pois facultaria ao aluno flexibilidade curricular e a integração da formação escolar no projeto de vida, contudo sua factibilidade se vê comprometida a depender da limitada capacidade de oferta (estrutural e docente) em muitos municípios brasileiras, como referido acima- na prática, o sistema permite e essas mesmas escolas, por carência estrutural, se verão obrigadas a optar por não mais que um itinerário. Isso poderia aumentar ainda mais as desigualdades já existentes.

É inquestionável a necessária capacitação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho, marcado pelo progresso vertiginoso das tecnologias, todavia, redundaria em enorme dano descuidar da formação integral, humanística (“que inclui os aspectos físicos,

cognitivos e socioemocionais”, art. 3, §7º) dos mesmos (BRASIL, 2017). Seria reduzi-los a uma só dimensão.

Todavia professores, alunos e pedagogos discordam dessa proposta, pois com essa mudança matérias específicas deixam de ser obrigatórias na grade curricular, podendo gerar desemprego de professores dessas áreas e futuros licenciados não terão oportunidade de emprego. Além do mais a exclusão dessas matérias poderão afetar a construção do conhecimento do aluno.

Tematizando a reforma do ensino médio a partir de Émile Durkheim (1858-1917) e Karl Marx (1818-1883)

O sistema de ensino vem evoluindo ao longo do tempo, de acordo com o avanço das civilizações, das tecnologias e as novas ciências que são empregadas na sociedade. “Existe desde agora um certo número de conhecimentos que devemos todos possuir. Não se é obrigado a jogar-se no grande conflito industrial, não se é obrigado a ser artista, mas agora todo mundo é obrigado a não permanecer ignorante”(DURKHEIM, p. 24, 1978).

Forçoso é, segundo Durkheim (1978), que cada sociedade em um determinado momento de seu desenvolvimento histórico possua um sistema de educação que se impõe, como um “fato social”, coercitivamente aos indivíduos que a compõem. Esse sistema tem uma função capital. Através dele as gerações adultas agem sobre àquelas ainda não preparadas para a vida social, suscitando e desenvolvendo “certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que particularmente se destine” aqueles que são educados. A educação é, pois, um processo de socialização. Tem como finalidade constituir em cada um o ser social, isto é, habilita cada ser humano com um conjunto saberes, valores, normas etc. que o tornam apto a participar de uma determinada sociedade (RODRIGUES, 2011).

Como cumpre uma “função essencialmente social”, cabe ao Estado interessar-se por ela. A ação estatal visa direcionar os mestres a respeito das ideias e sentimentos a serem impressos no espírito dos educandos a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio. A ação pedagógica deve, portanto, exercer-se em sentido social, caso contrário, afirma Durkheim (1978), essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras.

Articulando o conceito de socialização de Durkheim e o novo currículo do ensino médio, de teor utilitarista - pois visa atender unicamente as atuais demandas do mercado (ainda que de modo implícito) e de difícil aplicação para quase um quarto das escolas brasileiras), infere-se que tal sistema de educação representa nesse sentido um processo de socialização deficiente, já que parcial.

Não garantir aos jovens uma educação integral, técnica e humana, e ao mesmo tempo as condições de sua realização, é negar um direito básico, e por isso mesmo tal omissão redundará em uma ainda maior desigualdade social e em uma redução das possibilidades de satisfatório progresso social (parafrazeando Durkheim, de tal modo a “alma da pátria” se dividirá ainda mais). O sistema produzirá, talvez, técnicos, funcionários, mas não cidadãos conscientes e críticos, capazes de participação criativa na vida social.

Um aspecto não aprofundado por Durkheim, mas analisado por Marx é a influência de “particulares” no processo pedagógico. Isso resulta de sua visão de história marcada pela luta de classes: “homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos” (MARX & ENGELS, 1999). Os opressores são os detentores dos “meios de produção”, os oprimidos são obrigados a vender-lhes sua força de trabalho. Essas relações de produção, por sua, determinam todas as estruturas sociais.

O Estado, considerado por Durkheim como agente de coesão e equilíbrio social – uma instância neutra, dir-se-ia -, na ótica marxista “não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX & ENGELS, 1999). Por trás de suas leis e estruturas se ocultam os interesses “burgueses”. Na fase atual de desenvolvimento do capitalismo poder-se-ia dizer que o mercado influi fortemente em nível global na configuração das economias nacionais e dos estados. A educação resente destes condicionantes.

As políticas educacionais das últimas décadas vêm orientadas por políticas neoliberais impostas por órgãos monetários internacionais a fim de que a educação seja voltada para o mundo do trabalho - se trata de meramente suprir as demandas de produção do mercado atual. Segundo Neto (2017), no Brasil, a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, os organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) têm orientado as políticas educacionais.

Se trata de um movimento global de mudanças no capitalismo, na globalização, nos novos e complexos meios de produção aperfeiçoados pela tecnologia. Este conjunto de

mudanças exigem mão de obra qualificada, e segundo as grandes organizações os sistemas educacionais devem se adaptar as novas tendências. De acordo com Gadelha (2017) desde os anos noventa todos os países sofreram os impactos de grandes transformações geopolíticas e econômicas sob o impulso da chamada pós-modernidade, paradigma atravessado pelos conceitos de uma nova/velha sociedade, dominada pelas tecnologias.

Segundo Kemp (2018) o que parece está norteando essa proposição de itinerário educacional não é a formação científica, a qual não se dá sem reflexão crítica e profundo embasamento das humanidades, e sim a mera instrumentalização técnica das novas gerações para sua inserção, por baixo, no sistema produtivo. Silva & Boutin (2018) destacam esta reforma tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, uma vez que contribui para a formação do homem produtivo, distanciando-se do conceito marxista de omnilateralidade.

A educação estatal torna-se então instrumentalista. O conhecimento dos “*princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna*” com a finalidade de melhorar os indicadores econômicos, aumentando os níveis de produção, passa a ser o critério de avaliação do ensino, e não mais a formação integral para a cidadania e o necessário progresso econômico (13.415/2017, art. 3, §8º) (BRASIL, 2017). Em vez de uma educação para a emancipação o estado corre o risco de *educar* para a alienação, isto é, o alheamento, a acriticidade e a exploração (RODRIGUES, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o atual cenário da educação Brasileira a necessidade da reforma do ensino médio se faz discutível. Nota-se que o rendimento das escolas brasileiras estão inferiores às metas almejadas, conseqüentemente espera-se ações do governo afim de sanar as lacunas do ensino, mediante isso a reforma parece uma solução plausível. No entanto observa-se que nem todas as escolas brasileiras estão aptas a se adequar a essa nova grade curricular, as dificuldades encontradas são tantos estruturais quanto pedagógicas e levando em consideração a retirada de matérias que proporcionam o desenvolvimento do pensamento crítico do ser em sociedade tal reforma se torna incoerente com as características que o Ensino Médio deve agregar ao aluno, podemos também levar em consideração que outras reformulações já foram exercidas sem corresponder às expectativas.

Desta forma as escolas brasileiras se diferem principalmente pelas condições que cada uma possui para a implementação das exigências, o resultado é o aumento dos fatores da divisão de classes e da frequência em que ocorrem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Reforma do Ensino Médio exige atenção para evitar aumento das desigualdades. **O Estado de São Paulo**, 04 Junho 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-exige-atencao-paraevitar-aumento-das-desigualdades,70001824484>. Acessado em 30/10.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, fev 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 out. 2018.

DOMINGUES, José Juiz, TOSCHI, Nirza Seabra Toschi, OLIVEIRA João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, n.70, p. 63-79, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Melhoramentos: São Paulo, 1978.

DURKHEIM, Émile. **A função da divisão do trabalho**. São Paulo: Nova Cultural, 1978. Col. Os Pensadores. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121098/mod_resource/content/1/Durkheim_Da%20divis%C3%A3o%20do%20trabalho%20social.pdf. Acessado em: 28 de out. 2018.

EM- Exposição de Motivos. Legislação Informatizada - **Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016**. Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 10 de outro de 2018.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional. **Revista Pesquisa & Debate**, v. 28, n.1, p.165-178, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/issue/viewFile/1803/62#page=166>. Acessado em: 19 out. 2018.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2018.

KEMP, Adriana, Toso. A reforma do ensino médio no Brasil e seus desdobramentos no processo formativo das novas gerações. **Revista Di@logus**, v. 7, n. 3, p. 99-111, 2018

MANHAS, Cléo e ACIOLI, Márcia. Não é “reforma”, é mais um golpe na Educação. **Carta Capital**, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/educacao-nao-e-201creforma201d-e-mais-um-golpe>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1999.

MENEZES FILHO, Naercio. A reforma do ensino médio. **Inspere, Blog do Centro de Políticas Públicas**, 23 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/blogdocpp/reforma-ensino-medio/>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. 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, 2017.

NETO, Edgar de Campos; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve Reflexão Acerca da Reforma do Ensino Médio e Seus Impactos na Formação do Estudante. **Anais**, EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Londrina. 2017.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6ed., Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2011.136p.

SILVA, Karen Cristina, J.R.; BOUTIN, Aldimara, C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **O Estado de São Paulo**, 04 de Junho de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acessado em 30/10.