

O percurso inicial de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do Distrito Federal

The initial path of implementation of the New High School in the public education network of the Federal District

 Alisson Moura Chagas *
Thamara Maria de Souza **
Valdivina Alves Ferreira ***

Recebido em: 28 mar. 2021
Aprovado em: 10 maio 2022

Resumo: O ensino médio, última etapa da educação básica, está sendo estruturado para atender a uma nova realidade da sociedade brasileira, contudo, o formato em que a legislação do país implementou essa política pública demanda reflexões. A preparação das estruturas físicas das unidades escolares, o diálogo diretamente com os envolvidos (docentes e estudantes), e, sobretudo, a formação docente são requisitos que precisam ser acompanhados nesse novo formato de oferta educacional. Assim, o texto objetiva refletir sobre o Novo Ensino Médio que está sendo implementado na rede pública de ensino do Distrito Federal, política pública é legitimada pela Lei nº 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio. Assim, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), das alterações da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2018), bem como a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para o Ensino Médio e os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos, as secretarias de educação passam a se organizar para implementação do Novo Ensino Médio. Mesmo com os aspectos legais, compreende-se que esse processo deve ser implementado com cautela, uma vez que a legislação é base dessa política pública, porém, as leis não a sustentam por si só.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Organização Escolar. Currículo.

Abstract: High school, the last stage of basic education, is being structured to meet a new reality of Brazilian society, however, the format in which the legislation of Brazil implemented this public policy demands reflections. The preparation of the physical structures of the schools, the dialogue directly with those involved (teachers and students), and, above all, the teacher training are requirements that need to be monitored in this new format of educational offer. Thus, the text aims to reflect on the New High School that is being implemented in the public school system of the Federal District, public policy is legitimized by Law nº 13.415 / 2017, which reformulates High School. Thus, from the promulgation of the Plano Nacional de Educação – PNE (2014), the changes to the Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), the Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (2018), as well as the publication of the Base Nacional Comum Curricular – BNCC – for High School and the References for Elaboration of the Formative Itineraries, the education departments start to organize themselves for the implementation of the New High School. Even with the legal aspects, it is understood that this process must be implemented with caution, since the legislation is the basis of this public policy, however, as laws do not support it alone.

Keywords: New High School. School Organization. Curriculum.

* Alisson Moura Chagas é graduado em Letras e Pedagogia, especialista em Orientação Educacional e Educação a Distância; mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (UCB). Estudante do grupo de pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (Geppesp), da Universidade de Brasília. Pedagogo-Orientador Educacional na SEEDF e professor de EJA na Secretaria Municipal de Santo Antônio do Descoberto. Contato: alissonescola@gmail.com

** Thamara Maria de Souza é graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar pela Universidade Católica de Brasília (2000), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela UCB (2007), especialista em Gestão Pedagógica pela PUC/PR; mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2019). Psicopedagoga Clínica e Institucional pela UnB (2002). Estudante do grupo de pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (Geppesp), da Universidade de Brasília. Professora no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da SEEDF. Contato: tmasouza40@gmail.com

*** Valdivina Alves Ferreira é graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV, especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; mestre em Educação pela UFMS; e doutora em Educação (PUC GO). Docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB). Contato: valdivina5784@hotmail.com

Introdução

Sabe-se que “o debate atual sobre avaliação dos processos de aprendizagem seja quase que unânime em relação à concepção de uma avaliação que deva ser formativa, processual, com ênfase qualitativa” (Fernandes, 2009, p. 108), e que os resultados das avaliações externas, os índices de abandono e evasão são temáticas que, nas últimas décadas, foram discutidas por vários especialistas em educação e pela sociedade civil como um todo. A necessidade de reformulação do Ensino Médio era um anseio de parte da sociedade brasileira.

Contudo, ao ser promulgado o Novo Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, um compilado da medida provisória (MP 746/2016), o texto foi “objeto de crítica [...], a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta” (FERRETI, 2018, p. 25-26).

Os debates estão em voga a respeito dessa nova proposta de ensino médio. Entende-se que a grande maioria das unidades escolares de todo o país não está preparada para implementar a Lei n.º 13.415/2017, visto que aumentar

a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade. Temos vivenciado há tempos em nosso país problemas emergenciais como falta de merenda escolar e de professores, além do espaço físico muitas vezes insatisfatório, e antes de resolver problemas básicos como este, [...], emergiu a proposta de um aumento significativo da carga horária diária para o ensino médio (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528).

Ressalta-se a necessidade de discutir e considerar o real público do ensino médio, ou seja, a população majoritária que frequenta a escola nessa etapa da educação básica está trabalhando no mercado formal, ou ainda mais gravemente, trabalhando na informalidade. Levando em consideração “as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados [...]”. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar”. (FERRETI, 2018, p. 28).

Mesmo assim, a lei está posta, e as unidades escolares estão se adaptando às mudanças do Ensino Médio; as principais marcas encontradas estão na carga horária da Formação Geral Básica, composta por 1.800 horas e os denominados Itinerários Formativos, compostos por mais 1.200 horas, o que totalizam 3.000 mil horas de carga horária total do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Destarte, a Formação Geral Básica (FGB), de acordo com as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é constituída por habilidades e competências, aquelas apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, e organizada por áreas do

conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já os Itinerários Formativos (IF) estão, a priori, vinculados à Educação Profissional Técnica; não deixando de levar em consideração a valorização das aprendizagens nas áreas do conhecimento, e também podem ser organizados de acordo com o contexto local, levando em consideração as possibilidades dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2018)

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Novo Ensino Médio vem sendo implementado com a organização pedagógica em semestres, ou seja, a cada seis meses letivos os estudantes cursariam algumas disciplinas da Formação Geral Básica e/ou os Itinerários Formativos. Todo esse processo de implementação do Novo Ensino Médio, da rede distrital, foi iniciado em 2020, contudo, sofrendo obstáculos tendo em vista à pandemia do novo coronavírus.

O sindicato dos professores da rede distrital afirma que considera “inexequível a continuidade da aplicabilidade dessa proposta” (CUSTÓDIO, 2020). Segundo a entidade, a SEEDF deveria pensar em um contexto pós-pandemia, em que a prioridade deveria ser minimizar os efeitos colaterais pedagógicos ocasionados por questões sociais e econômicas, recuperando assim as aprendizagens não vivenciadas nas aulas remotas. Outrossim, observa-se que as mesmas dificuldades já apresentadas no modelo antigo são reportadas no Novo Ensino Médio, como por exemplo, a “infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para Educação Física e atividades culturais)” (FERRETI, 2018, p. 26).

O presente estudo analisou o percurso inicial de implementação do Novo Ensino Médio, limitando-se a fundamentação legal e a implementação desta política pública nas escolas-piloto da Rede Pública do Distrito Federal. Esse trabalho decorre de um estudo bibliográfico e documental que utiliza como suporte teórico os autores que pesquisam sobre o (novo) Ensino Médio. A legislação em vigor, os fundamentos teóricos de Ribeiro (2019), Mainardes (2007) e (2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), entre outros autores e documentos que referenciam a temática do Novo Ensino Médio compõem o quadro teórico e documental da pesquisa.

Ensino Médio: aspectos históricos e legais

Segundo a Constituição Federal (CF/1988), a educação, incluindo a última etapa da educação básica – Ensino Médio, que é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais. (FERRETI, 2018, p. 25)

O dever do Estado será efetivado mediante a progressiva universalização do ensino médio gratuito, e por se tratar de uma das etapas da educação básica, aos estudantes dessa etapa serão garantidos atendimentos por meio de programas suplementares, sejam eles, programas de transporte, de alimentação, de assistência à saúde ou ainda programas de material didático (BRASIL, 1988).

Em consonância com a CF/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a meta 03 (três) do Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2024) – visa “universalizar, até 2016, atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014b). De acordo com os dados obtidos do OPNE (s.d.), 75,4% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estavam cursando a última etapa da educação básica no ano de 2020, e no mesmo período de apuração dos dados, havia 94,5% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados nas escolas do país, ou seja, até 2020, a meta de 85% ainda não tinha sido atingida, e muitos dos jovens em idade de escolarização média estavam em desfaçem idade/ano escolar.

No PNE (2014-2024), a primeira estratégia para alcançar a meta 03 (três) visa “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada” (BRASIL, 2014b, Estratégia 3.1).

Além dos conteúdos obrigatórios a possibilidade de ter conteúdos eletivos, esses que por sua vez devem ser “articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte” e para garantir essas novas práticas a “aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais” são premissas para a universalização do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2014b).

Para atender essa renovação do Ensino Médio, por meio de currículos flexíveis e diversificados, alinhando teoria e prática, foi sancionada a Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996. Assim, de acordo com a Constituição Federal de 1988,

a LDB/1996 reitera o Ensino Médio como etapa final da educação básica, e estabelece a duração mínima de 03 (três) anos de duração. Em relação ao currículo, a LDB/1996, estabeleceu que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, [...], nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 1996, art. 35-A).

A LDB/1996, também, estabeleceu a obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, a oferta compulsória de língua inglesa. Em relação à carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a LDB/1996 estabeleceu que ela não poderá ser superior a 1.800h (mil e oitocentas horas) do total da carga horária do ensino médio (BRASIL, 1996).

De acordo com os Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, o Novo Ensino Médio “pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (Brasil, 2019, p.3). De acordo com os referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos, o Novo Ensino Médio, também, “busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro” (Brasil, 2019, p.3) levando em consideração às transformações da sociedade hodierna, a qual tem intensidade e velocidade diferente de outras décadas, ou seja, entende-se que a organização e a oferta do Ensino Médio brasileiro estavam obsoletas.

Ainda de acordo com os Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, são quatro os objetivos dos itinerários formativos:

- 1- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional.
- 2- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida.
- 3- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
- 4- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2019, p.4).

Esses itinerários formativos, em consonância com a Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, devem levar o estudante ao aprofundamento

e ampliação das aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento, garantindo “a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos (...) eixos estruturantes” (Art. 12, § 2º). Os eixos estruturantes, ainda em consonância com Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, são quatro, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e por fim o empreendedorismo (BRASIL, 2019).

No eixo estruturante de investigação científica, espera-se trabalhar pedagogicamente os conceitos fundantes da ciência, com vistas à interpretação de ideias, fenômenos e processos, os quais vão ao encontro de situações corriqueiras que possam levar o estudante ao viés investigativo, o qual pode transformar a realidade social e econômica de sua comunidade. No eixo processos criativos, espera-se aprofundar o conhecimento científico de forma a levar o estudante a construção e criação, por exemplo, de produtos que busquem amenizar problemas sociais, também, de sua comunidade (BRASIL, 2018).

Já no eixo de mediação e intervenção sociocultural, espera-se que o estudante saiba ajudar sua comunidade, por meio de conhecimentos adquiridos nas diversas áreas. Sabendo mediar conflitos, por exemplo. E no último eixo, o empreendedorismo, espera-se “a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018, art. 12, § 2º).

Ainda conforme a Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, o Novo Ensino Médio pode se organizar em vários formatos: sejam “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios” (BRASIL, 2018, art. 17, § 1º), levando sempre em consideração as aprendizagens, ou seja, o interesse do processo de aprendizagem.

Com toda essa legislação, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) optou pela implementação do regime semestral que é um desafio, visto que as unidades escolares que ofertam ensino médio, no Distrito Federal e nos vários estados e municípios brasileiros, se organizam majoritariamente na forma seriada. Segundo Ribeiro (2016), analisando a organização escolar seriada brasileira, mostra que “as causas que dificultam o encaminhamento minimamente satisfatório dos problemas apresentados por essa organização vêm desde o início” (p.79). Ainda em consonância com a autora, “os problemas educacionais ao longo do tempo foram se agravando, muitos autores criticaram

a escola seriada pela fragmentação e mecanização do trabalho dos docentes, individualização devido à competitividade entre educados e ao desrespeito a vivência do indivíduo” (RIBEIRO, 2016, p. 83).

O regime seriado ao longo da história da educação brasileira tem produzido altas taxas de reprovação e evasão. Ainda segundo Ribeiro (2016), diversos pesquisadores são favoráveis a romper com esse sistema majoritário de organização escolar, o qual é designado de excludente. Para Mainardes (2007), a política pública da organização escolar em ciclos tem como objetivo reduzir essas taxas de reprovação, assim entende-se que a organização escolar em ciclos é compreendida como menos seletiva e excludente.

Desta forma, vão surgindo outras políticas públicas de organização da escolaridade, como os Ciclos para as Aprendizagens, já implantado na SEEDF, e o Novo Ensino Médio que está sendo organizado em Semestralidades está em processo de implementação desde o ano letivo de 2020 em cinco unidades escolares da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020d).

Ressalta-se que para implementar uma política pública é preciso investimentos “na melhoria das condições de trabalho nas escolas e ainda mais professores, mais recursos didáticos e espaços” (MAINARDES, 2007, p. 16). A formação continuada dos docentes é o ponto de partida para resultados positivos de qualquer política pública. Dentre outros aspectos que precisam ser considerados em relação à baixa qualidade do ensino médio brasileiro: a infraestrutura dos prédios das unidades escolares, a carreira dos docentes, além das necessidades desses jovens que estão em idade escolar média, visto que, muitos deles precisam ajudar na composição da renda familiar, tendo em vista à situação de vulnerabilidade social de algumas regiões brasileiras, ou mesmo, trabalham “para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social” (FERRETI, 2018, p. 27). Desta forma, não se pode atribuir o fracasso do ensino médio tão somente à questão curricular, outros fatores precisam ser levados em consideração (FERRETI, 2018). A valorização do magistério e as condições de trabalhos desses profissionais influenciam nas práticas de ensino, o tempo empenhado em planejamentos são fatores que precisam ser considerados nas políticas públicas de organização da escolaridade.

O Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), conforme a Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020, a implementação do Novo Ensino Médio foi prevista para o ano letivo de 2020, e todo esse processo tem previsão para ser ampliado, de forma

gradativa, em toda rede até o final do ano de 2024, ou seja, o ciclo de implementação ocorrerá em três anos. A implementação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio iniciou com cinco unidades escolares.

E para que esse processo acontecesse de forma gradativa, para o ano letivo de 2021, estava previsto que após um processo seletivo a ser divulgado em circular própria, haveria a ampliação do número de Unidades Educacionais a implementar o Novo Ensino Médio por meio do Projeto-Piloto, para que desta forma contemplasse ao menos uma Unidade Escolar em cada uma das 14 Coordenações Regionais de Ensino, levando assim a um percentual de até 50% de toda a rede com a proposta do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020a, art. 3, inciso II), contudo, esse inciso da Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020, foi revogado, por meio da portaria 93, de março de 2021. A priori, isso se deve ao fato de a SEEDF analisar os prazos para implementação devido à pandemia que vem estorvando a política pública do Novo Ensino Médio.

De qualquer sorte, está mantida, para o ano letivo de 2022, a possibilidade de todas as Unidades Escolares que ofertam ensino médio lançarem mão do Projeto-Piloto (DISTRITO FEDERAL, 2020a, art. 3, inciso III), ratificando assim, a conclusão prevista de três anos para que todas as turmas de ensino médio da rede distrital, no ano letivo de 2024, estejam conforme o novo modelo de organização da escolaridade previsto para o ensino médio da SEEDF.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que no campo educacional,

existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandada e exigidas pelo mercado. [...] trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 126).

Segundo os autores, as secretarias de educação as quais buscam a eficiência pedagógica por meio da implementação de projetos com a lógica da competição e as regras do mercado podem ter consequências desastrosas, como a constante avaliação dos resultados que atestem a eficácia do trabalho pedagógico, bem como adesão a programas de gestão que visam à qualidade total. Assim, essas tendências não levam a uma educação democrática e distribuidora de cidadania (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 127).

Para seguir os princípios da gestão democrática, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), as consultas públicas e fóruns presenciais para contribuições acerca do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio iniciaram no final de 2019 (entre

os dias 30 de outubro e 25 de novembro). No sítio da SEEDF, durante esse período a rede distrital recebeu 219 contribuições: sendo 89 contribuições sobre o texto introdutório, 114 sobre a Formação Geral Básica e apenas 16 contribuições sobre os Itinerários Formativos (DISTRITO FEDERAL, 2020d).

Concomitante à consulta pública, ainda em 2019, a rede distrital realizou quatro encontros presenciais, dois abertos à comunidade escolar no geral e outros dois encontros direcionados aos docentes e gestores das Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio. No dia 30 de outubro foi o lançamento da consulta pública, o evento foi aberto a toda a comunidade escolar e contou com a participação de 175 pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2020d).

Em novembro, no dia 6, foi realizado o primeiro Fórum de Discussão com a temática de Formação Geral Básica do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, o evento aconteceu na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), o evento contou com a participação de 194 docentes, 91 pela manhã e 103 no vespertino. Em números gerais, 74 docentes da área de linguagens e suas tecnologias, 27 docentes da área de matemática e suas tecnologias, 46 docentes da área de Ciências da Natureza e 49 docentes da área de Ciências Humanas (DISTRITO FEDERAL, 2020d).

Já no dia 20 de novembro, foi realizado o segundo Fórum de Discussão com a temática de Itinerários Formativos do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. O evento também aconteceu na EAPE e desta vez contou com a participação de 135 docentes, sendo 61 pela manhã e 74 pela tarde. Em números gerais, 53 docentes da área de linguagens e suas tecnologias, 17 docentes da área de matemática e suas tecnologias, 29 docentes da área de Ciências da Natureza e 36 docentes da área de Ciências Humanas (DISTRITO FEDERAL, 2020d). Por fim, no dia 4 de dezembro foi realizado o encontro de encerramento com as devolutivas da consulta pública, ao todo foram 217 participantes. O evento foi aberto à comunidade escolar no geral.

A segunda consulta pública aconteceu entre 1º de agosto de 2020 a 4 de outubro de 2020. Concomitante a essa consulta pública, já em tempos de pandemia, no dia 31 de agosto aconteceu a abertura da consulta pública e aos leitores críticos – pareceristas da Universidade de Brasília, do Instituto Federal de Brasília, além dos próprios professores da rede e demais instâncias da sociedade civil. O evento foi realizado de forma virtual. Já no dia 2 de setembro aconteceu a apresentação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, também de forma virtual, o evento foi aberto à comunidade escolar de forma geral. Ainda no mês de setembro

foram realizados os Fóruns virtuais por área de conhecimento e Educação Técnica e Profissional (ETP).

Todos esses princípios democráticos foram realizados pela SEEDF no intuito de subsidiar uma construção coletiva de um Projeto Piloto que tenha uma

[...] organização curricular que promova cada vez mais a aprendizagem dos estudantes, mediante a oferta de estratégias diversificadas de ensino, conforme seus projetos de vida, preparando-os para o exercício da cidadania, estimulando o protagonismo e reconhecendo suas diferenças e necessidades pedagógicas, combatendo os elevados índices de reprovação, abandono e defasagem idade-série (DISTRITO FEDERAL, 2020d).

Desta forma, a que na portaria nº 21, de fevereiro de 2020, considerou as altas taxas de evasão e reprovação, a necessidade de transformar o Ensino Médio brasileiro, os desafios hodiernos da educação pública “entre outros aspectos, à aprendizagem daquilo que é essencial para a vida em sociedade em um mundo com frequentes e aceleradas mudanças socioculturais, políticas, econômicas, ambientais e tecnológicas,” (DISTRITO FEDERAL, 2020a), as diretrizes, metas e estratégias contidas no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e no Plano Distrital de Educação (PDE/2015-2024), tudo isso para, então, autorizar a implementação do Novo Ensino Médio da rede distrital, por meio de Projeto Piloto.

No Projeto Piloto, são objetivos das Unidades Escolares (UEs), desenvolver uma nova organização pedagógica e administrativa, obter informações sobre a realidade da unidade escolar e aspectos gerenciais, conhecer aspectos referentes à transição para o novo modelo de organização, avaliar tanto possibilidades quanto dificuldades na implementação, além de promover os devidos ajustes na implantação e implementação na nova organização do Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020a, Art. 2º). Para instrumentalização dessa proposta “a SEEDF promoverá a reorganização pedagógica e administrativa das UEs, mediante Plano de Implementação do Novo Ensino Médio aprovado em Portaria própria, no qual constarão metas, procedimentos, cronograma geral e demais trâmites” (DISTRITO FEDERAL, 2020a, Art. 4º).

E para que o Projeto Piloto tivesse todo o suporte da SEEDF, a portaria nº 22 de fevereiro de 2020 designou a cada uma das subsecretarias atribuições peculiares, as tornando “corresponsáveis pela execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal, numa ação conjunta e integrada” (DISTRITO FEDERAL, 2020b, Art. 2º). Todas essas ações estão relacionadas ao Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), uma vez que a meta 03 desse Plano visa “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de

matrículas no ensino médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2015, Meta 03). E para atender essa meta, uma das estratégias é adotar o modelo de organização da escolaridade na última etapa da educação básica por meio do regime de semestralidade em substituição à seriação.

Entre as estratégias do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), além de programas de correção de fluxo e formação continuada dos profissionais da educação outra estratégia é

institucionalizar política de reformulação e fomento do ensino médio junto a programas federais capaz de organizar a dinâmica escolar por meio de currículos que dialoguem com as dimensões da teoria e da prática e abordem de maneira interdisciplinar conteúdos ligados à ciência, ao trabalho, às linguagens, à tecnologia, às artes e à cultura corporal (DISTRITO FEDERAL, 2015, Meta 03, Estratégia 3.1).

E para que tais estratégias se materializem, recursos financeiros precisam ser injetados no sistema de ensino do Distrito Federal. Ressalta-se o PDE (2015-2024) que previu o progressivo investimento público em educação, sendo o que o mesmo deveria ser avaliado a cada dois anos e se necessário ampliado por meio de lei para que atendessem às necessidades financeiras da Secretaria de Educação, fazendo com que todas as metas pudessem ser alcançadas no período de vigência do atual Plano Distrital de Educação.

Para acompanhar esse processo de implementação, a SEEDF, por meio da Portaria nº 22, de 4 de fevereiro de 2020, que instituiu o Comitê Gestor Intersetorial que “desenvolverá suas atividades preferencialmente nas sedes da SEEDF e, quando necessário, realizará diligências in loco nas UEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2020b, Art. 7º, § 2º). Ao Comitê Gestor Intersetorial cabia convocar servidores de outras áreas técnicas da própria rede distrital, além de profissionais de outros órgãos da Administração Pública ou ainda entidades não-governamentais e ainda especialistas que possam contribuir com a temática do Novo Ensino Médio.

Mesmo com todos esses aspectos legais, compreende-se que esse processo de organização escolar deve ser implementado com cautela, uma vez que a legislação é base dessa política pública, porém, as leis não a sustentam por si só.

É sabido ainda que a utilização das políticas públicas em âmbito educacional, se entendidas de forma equivocada, terão resultados de qualidade total e não de qualidade social, o que pode trazer consequências negativas a qualquer forma de organização. Ressalta-se ainda a necessidade de levar em consideração as experiências já consolidadas da organização escolar (CHAGAS; FERREIRA, 2018b, p. 277-278).

Ainda assim, de acordo com Silva e Boutin (2018), há uma insatisfação por parte de professores e estudantes em relação ao Novo Ensino Médio. As autoras afirmam que “são mudanças estruturais, [...], sem diálogo com a sociedade em geral e principalmente com os mais afetados por essas mudanças: os alunos e os professores”. (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 530).

A política pública do novo ensino médio e o trabalho docente

Para a Marrach (1996), o termo qualidade total faz uma aproximação da escola à empresa, ou seja, vinculam-se negócios com escola, e automaticamente se confundem negócios com educação. Desta forma, o conceito de qualidade total está vinculada ao tecnicismo que é uma concepção reduzida de educação, compreendendo os problemas sociais como questões meramente administrativas.

Essa qualidade total é uma concepção que vem “esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento” (MARRACH, 1996, p. 52). Já a qualidade social, Libâneo (2004) afirma que não é uma tarefa simples “estabelecer como critério de qualidade a igualdade quanto ao atendimento escolar, a qualidade para todos” (p. 68). Assim, ainda segundo o autor, qualidade social do ensino é a “qualidade cognitiva e operativa dos processos de aprendizagem numa escola que inclua todos” (p. 69).

Nessa perspectiva, Barretto e Mitrulis (2001) afirmam que essa forma de organização pedagógica está articulada a outros paradigmas que precisam ser considerados no momento de construção da proposta pedagógica, tais como a “concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, composição de turmas” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 102-104).

A implementação do Novo Ensino Médio não é uma política simples de ser recebida e compreendida pela comunidade escolar. Um dos primeiros obstáculos envolve um dos principais personagens do processo educacional: o docente que, na maioria das vezes, se opõe a modelos de organização escolar que confronta o modelo tradicional de organização – a seriação. Para Mainardes (2009), os profissionais que atuam na escola, no geral, não participam ativamente da construção das novas políticas de organização da escolaridade, o que prejudica a implementação nas unidades educacionais, pois o profissional não terá, por exemplo, condições de discutir os fundamentos dessa organização, uma vez que não conhece ou não compreende teoricamente a

proposta. Por isso a necessidade de consultar de forma objetiva e clara os principais autores do processo, o estudante, e, sobretudo, os docentes que estarão efetivando a política pública no chão da escola.

Assim, para que ocorra um processo de implementação com resultados satisfatórios, necessita-se de uma ruptura dos paradigmas tradicionais de ensino, além de compreender a intenção da implementação dessa forma de organização nas secretarias de educação. Necessita-se, ainda, compreender as concepções que o docente tem sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a eliminação da reprovação, por exemplo, é um recurso didático que inspira educação de qualidade (PARO, 2003). Contudo, a reprovação precisa ser vista como uma medida pedagógica que em alguns casos serve para apoiar o estudante que não alcançou alguns objetivos de aprendizagens. Ressalta-se ainda que os sistemas de ensino que lançam mão dessa prática, juntamente com os docentes, devem usar essa medida como intervenção didática e não como punição.

Observa-se que a

[...] organização ciclada tem apresentado inversões das prioridades, valorizando a espontaneidade, ou seja, entendendo que a educação é um processo natural, e isso prejudica o processo de ensino e aprendizagem, pois é preciso a intervenção e/ou mediação das aprendizagens. Os ciclos, em diversos momentos, são associados aos processos de ensino e não ao produto que é o objetivo maior da escola, pois esse se vincula ao que o aluno realmente aprendeu (CHAGAS, 2019, p. 85).

Segundo Mainardes (2009), os sistemas de ensino precisam questionar a lógica da escola tradicional, ou seja, rever sua estrutura, organização e finalidades. A seriação é a forma majoritária de organização da escolaridade no Brasil, contudo vem sendo questionada nas últimas décadas, tendo em vistas os resultados desta forma de organizar a escolaridade. Assim, as

[...] limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua *transformação* em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo (MAINARDES, 2009, p. 13, grifo do autor).

Mesmo com todas essas transformações na estrutura educacional da oferta desse novo ensino médio não se pode afirmar que a alteração dos modelos seriados para os novos modelos de organização escolar serão capazes de sozinhos transformarem os resultados das avaliações externas e a evasão escolar dos estudantes em idade de educação compulsória.

Segundo Mainardes (2009), a identidade docente

está vinculada à escola seriada, ou seja, as experiências desse docente, no geral, têm raízes na escola de modelo tradicional de ensino. Os docentes que atuam nos sistemas de ensino (municipal, estadual e distrital) são oriundos de diversos tipos de formações, das mais tradicionais até, inclusive, as mais progressistas. A resistência às formas de organização escolar mais flexível apresenta desconforto no exercício das funções do magistério a esses profissionais. Para Hoffmann (2008) as mudanças resultam sofrimento, uma vez que “mudar de ideia dói mais do que trocar de pele. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu *status* de competência, seu controle sobre a situação, sua confiança no próximo passo” (HOFFMANN, 2008, p. 30, grifo do autor).

Nesse sentido, Gatti (2013) se mostra preocupante com a atual formação dos professores nas licenciaturas para a atuação na educação básica, a autora discute que “é precária a formação para o trabalho docente [...] no ensino médio” (GATTI, 2013, p. 39). Essa formação precária nos cursos de licenciaturas agrava ainda mais a situação, pois essa formação traz insegurança ao futuro docente, que apresentará dificuldade no ato pedagógico.

Para Arroyo (1999), é possível superar a lógica tradicional, considerando a formação que os docentes já possuem, e “assumir que a função de educador carrega dimensões definidas socialmente, partir do que há de permanente nesses velhos papéis sociais. É outra lógica para a formação dos profissionais de educação básica” (ARROYO, 1999, p. 152). O autor afirma ainda, que não se trata de colocar novas funções para serem treinadas, “mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos” (ARROYO, 1999, p. 153).

é curioso constatar que é no campo da formação de profissionais de educação básica onde mais abundam as leis e os pareceres de conselho, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até de agências de financiamento, nacionais e internacionais. [...] A forma como esse ofício é tratado nas políticas é como se fosse um fazer e pensar indefinido, deformado. (ARROYO, 1999, p. 151).

Nesse contexto, Hoffmann (2008) afirma que o poder público se preocupa com índices de acesso à escola pública, mas a qualidade é questionável. E outra questão levantada pela autora é a permanência desses estudantes nos sistemas, os quais são na maioria das vezes avaliados nos moldes tradicionais que ocorrem por meio de notas e conceitos, tornando-se um instrumento de exclusão, uma vez que são dados genéricos sem a devida preocupação com as necessidades pedagógicas dos estudantes. A autora sintetiza esse posicionamento

da seguinte forma: “muitos sabem que eles não sabem, mas não sabem o que não sabem e nem por que não sabem” (HOFFMANN, 2008, p. 91). Outrossim, “não se deve fazer experimentos com redes inteiras” (FREITAS, 2003, p. 70).

Ressalta-se ainda, no que tange à questão curricular, muitos “professores costumam dizer que o currículo “vem de cima para baixo” e pouco resta a fazer em relação a isso” (SOUZA, 2008, p. 44). Assim, torna-se prioridade a formação docente para que possam ser instrumentalizados a cerca das políticas públicas de organização da educação brasileira. Sabe-se que a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico são elementos que estão intrinsecamente vinculados à forma de organização da escolaridade. Aliada a falta de investimento em formação docente, ainda há um déficit na formação inicial dos docentes nas diversas redes de ensino, e isso contribui para o insucesso de uma educação de qualidade social. (GATTI, 2013).

Segundo Distrito Federal (2020d), a SEEDF, no ano letivo de 2019, ofereceu formação continuada para os professores das Unidades Educacionais que ofertam ensino médio. Essa formação consistiu em cursos os quais foram ofertados pela EAPE. Também, a portaria nº 22, de 4 de fevereiro de 2020, previu como responsabilidade da EAPE a oferta de formação continuada aos docentes atuantes no novo ensino médio, levando em consideração as diferentes áreas do conhecimento, bem como os Itinerários Formativos; também é incumbência dessa Subsecretaria a formação continuada dos profissionais que vão atuar com a Unidade Curricular Projeto de Vida¹.

Considerações finais

A implementação do Novo Ensino Médio, na SEEDF, está ocorrendo conforme os prazos estipulados pelo Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024) e demais documentos legais. Ressalta-se que não é a forma de organização escolar que irá definir o sucesso das aprendizagens dos jovens da última etapa da educação básica, contudo, um currículo em que os estudantes se sintam protagonistas de suas aprendizagens pode, sim, combater a evasão e abandono escolar no ensino médio.

O que se pode colocar em voga, também, é a aproximação da comunidade escolar frente a uma proposta pedagógica exequível, uma proposta que, seja semestralidade ou seriação, leve qualidade social aos estudantes, bem como qualidade de trabalho docente aos profissionais da educação. Destarte, não se pode excluir a necessidade de um currículo que oriente toda essa práxis; estamos frente a um país de dimensões continentais, para tanto, a proposta de um currículo flexível que possa se adequar as aptidões dos estudantes é muito

bem-vinda, outrossim, é necessário acompanhamento de como esse currículo está se materializando no chão da escola.

Ressalta-se ainda a necessidade de investimento nos prédios das Unidades Escolares para as escolas sejam atrativas para o público dessa faixa de escolarização. Não adianta investimento teórico sem ter condições de colocar em prática toda essa teoria. A formação dos profissionais também é ponto importante em todo esse processo de ruptura com as práticas tradicionais, visto que, saber desenvolver um trabalho com os jovens do ensino médio não é tarefa fácil. E esse é um dos maiores desafios para transformar um ensino impregnado de práticas tradicionais em um Novo Ensino Médio. As dificuldades do ensino médio não é tão somente a

questão curricular, pois, existem outros fatores que empobrecem a práxis pedagógica dessa etapa educação básica: conhecer um pouco mais da realidade social e econômica desses estudantes é primordial que a política pública do novo ensino médio seja exequível.

Conclui-se afirmando que não há nada de errado a serialização e as práticas pedagógicas preconizadas no Novo Ensino Médio, já que é uma organização que foi analisada por vários especialistas da educação, contudo, para que esse modelo de organização tenha resultados positivos são necessárias ações antes, durante e depois da implementação da política pública. A necessidade de investimento nas áreas administrativas e pedagógicas é crucial para que o Novo Ensino Médio tenha resultados positivos, sobretudo no diz respeito às aprendizagens. ■

Notas

- ¹ O projeto de vida tem a potencialidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. Visa, portanto, apoiá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um *continuum* crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida. Além das competências puramente cognitivas, a BNCC propõe que sejam desenvolvidas as habilidades de comunicação, criatividade, autoconhecimento, autocontrole, curiosidade, empatia e, sobretudo, de relacionamento interpessoal (DISTRITO FEDERAL, 2020c, p.33). A Unidade Curricular de Projeto de Vida desenvolverá as quatro dimensões (social, pessoal, dimensão organização, planejamento e acompanhamento e dimensão profissional) em todos os seis semestres do Ensino Médio, a partir de objetivos de aprendizagem, organizados em níveis de complexidade crescente a cada semestre (DISTRITO FEDERAL, 2020c, p.34).

Referências

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. XX, n. 68, p. 143-162, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país**. **Estudos avançados/USP**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Brasília, 2014a.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos** (2019). Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- BRASIL. **Resolução Nº 3**, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- CHAGAS, Alisson Moura; FERREIRA, Valdivina Alves. A organização escolar em ciclos para as aprendizagens na secretaria de estado e educação do Distrito Federal. *In: Anais [do] II Congresso Internacional de Educação: história, historiografia, políticas e práticas / [coordenação geral: Wilson Sandano]*. – Sorocaba, SP: UNISO, 2018b. p. 262-280.
- CHAGAS, Alisson Moura. **O processo de implementação do terceiro ciclo para as aprendizagens**: concepções docentes. 2019. 167 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

- CUSTÓDIO, Luciana. Aparentamentos acerca da ampliação do novo ensino médio no DF em tempos de pandemia. **SINPRODF**, 2020. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/apontamentos-acerca-da-ampliacao-do-novo-ensino-medio-no-df-em-tempos-de-pandemia-2/>>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015. PDE - Plano Distrital de Educação (2015 – 2024). Brasília, 2015. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf> Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 21**, de 4 de fevereiro de 2020. Autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF, por meio de Projeto-Piloto, em unidades escolares da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e926203ed5be-47d4bcb31cbba47e36b2/Portaria_21_04_02_2020.html>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 22**, de 4 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as atribuições das Subsecretarias referentes ao Novo Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e institui o Comitê Gestor Intersetorial, em consonância com a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/63fc04a0cb6e45b1800f5bd4f40208ba/see_prt_22_2020.html>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2020c. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo/>>. Acesso em: 21 de mar. de 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020d. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.
- FERNANDES, Claudia de O. **A Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2009.
- FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estud. av. [online]. 2018, vol.32, n.93, p.25-42.
- FREITAS, Luís Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de Lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. REVISTA USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. /fev. 2013-2014.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 3**. [S. l.]: PNE, [s. d.]. Disponível em: <<https://observatoriodopne.org.br/meta/ensino-medio>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- RIBEIRO, Magali Maria de Lima. **Ciclos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.
- SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. DOI: 10.5902/1984644430458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 6 maio. 2022.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Escola e Sociedade**. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2008.