

ENTREVISTA COM O PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA, DO PPGEP/IFRN

OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira
E-mail: ramonygor@hotmail.com

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8205-8614>

SILVA, Lenina Lopes Soares
E-mail: leninasilva@hotmail.com

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>

A formação do professor Dante Henrique Moura o credencia como um pesquisador da educação profissional técnica de nível médio, iniciada no curso técnico em Eletrotécnica da Escola Técnica do Rio Grande do Norte, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN), e consolidada na graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do RN (UFRN) e no doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Moura integra os programas de pós-graduação em Educação (PPGED/UFRN) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), nos quais orienta pesquisas de mestrado, doutorado e supervisiona pós-doutorado e é líder do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/CNPq/IFRN), onde coordena a pesquisa “A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região Nordeste”.

A entrevista foi realizada em abril de 2024 como parte do estágio docência de um doutorando do PPGEP/IFRN, no âmbito da pesquisa acima mencionada. Sua proposta é refletir sobre os antecedentes, a atual reforma e as perspectivas futuras para o Ensino Médio, por meio de indagações que também remetem à formação técnica e profissional. Nesse contexto, entrevistamos, através de um formulário digital, o Prof. Dr. Moura, que contribuiu com importantes reflexões sobre o tema.

Revista Atos de Pesquisa: Como o senhor avalia a justificativa apresentada pelo governo de Michel Temer sobre a falência do Ensino Médio no Brasil para implantar a reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017)?

Prof. Dr. Dante Henrique Moura: Inicialmente, quero justificar por que estamos (um grupo de pesquisadores e pesquisadoras) denominando a Lei nº 13.415/2017 e dispositivos complementares de contrarreforma, ao invés de reforma. Os movimentos reformistas historicamente operam no sentido de produzir mudanças



na direção de ampliar a garantia de direitos sociais à população, embora não tenham como finalidade alterar as questões estruturais, sem ter como fim a revolução social. Por isso, são limitados em relação à capacidade de transformação da sociedade em direção à superação do modo de produção capitalista. É por isso que Rosa Luxemburgo, no livro “Reforma ou Revolução”, publicado originalmente em 1898, faz duras críticas ao reformismo, pois esse desloca a finalidade da luta da classe trabalhadora da revolução social para a reforma social. Não obstante, as reformas se tornaram bandeira das lutas da esquerda.

As reformas sociais em geral, e educacionais em particular, desencadeadas do início dos anos 2000 até meados de 2010, se situam como “pequenas lutas” (reformas sociais), que podem ser compreendidas como meio para se alcançar o fim histórico de superação do modo de produção capitalista (revolução social). O que não se pode perder de vista é que as reformas não podem ter um fim em si mesmas, mas, ao contrário, precisam ser consideradas por quem as defende como meio para se alcançar o fim histórico. Diante disso, onde se situa a Lei nº 13.415/2017 e seus dispositivos complementares? Em direção oposta ao que vinha sendo construído até maio de 2016. Portanto, não pode ser reforma, porque é uma contrarreforma.

Feito esse esclarecimento, vamos à contrarreforma do Ensino Médio (EM). Quanto à afirmação de falência e caos no EM brasileiro anterior a 2016, há que questioná-la. É verdade que, em 2016, havia motivos para reformar o EM brasileiro, que continuam existindo e se agudizaram, mas precisamos desconstruir a falácia da falência do EM brasileiro, em que pese seus problemas estruturais.

É importante destacar o crescimento da matrícula no EM nas últimas décadas. Somente entre 1991 (3.772.698 matrículas) e 2004 (9.169.357 matrículas), o aumento foi de 143,1%, fundamentalmente na esfera estadual, onde a ampliação foi de 215,4%, cabendo destacar que, entre 1991 e 2005, o crescimento populacional na faixa etária de 15 a 17 anos foi 14,7%. A partir de 2005, a matrícula vem diminuindo, mas as redes estaduais continuam sendo responsáveis pela absoluta maioria da matrícula. Em 2016, ano em que se iniciou a contrarreforma por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, 84,8% das 8.133.040 matrículas do EM no país estavam nas redes estaduais. Isso demonstra um grande esforço das redes estaduais para ampliar o acesso da população mais empobrecida ao EM. Embora, repito, haja problemas, essa ampliação, por si só, é suficiente para que não se permita tratar a situação do EM no país como caótica ou em falência, como afirmaram e propagaram os golpistas que impuseram a contrarreforma. Mesmo com essa ampliação ainda estávamos longe (e continuamos) de alcançar a universalização do acesso ao EM no Brasil. Em 2016, 58% da população de 15 a 17 anos estava matriculada no EM.

Revista Atos de Pesquisa: O senhor poderia apontar os maiores problemas enfrentados pelo Ensino Médio no Brasil antes da reforma?

Prof. Dr. Dante Henrique Moura: É verdade que o EM brasileiro tinha problemas estruturais que não permitiram que essa importante ampliação ocorresse de forma igualitária e com qualidade socialmente referenciada para todos. O EM brasileiro é extremamente desigual, e são os estudantes das redes estaduais que mais sofrem com isso. O problema central é decorrente da racionalidade capitalista em sua fase neoliberal, que defende a bandeira da educação para todos, partindo do pressuposto de que não há recursos para garantir que seja igualitária porque não há recursos para tal. Por essa lógica, é necessário fazer mais com menos, o que



precariza a qualidade da formação. Por isso, que a importante ampliação da matrícula nas redes estaduais não vem ocorrendo com a necessária qualidade. E, o que é pior, isso não é uma distorção ou problema de má gestão, como muitos afirmam via senso comum; faz parte, como já afirmei, da (ir)racionalidade neoliberal. Portanto, é inerente ao sistema e não uma “falha”. Assim, naturaliza-se uma falsa oposição entre qualidade e quantidade. Ora, quantidade e qualidade não são naturalmente opostas. Essa oposição é uma construção social, histórica e econômica, que tem como principal determinação os interesses do capital, em que o fazer mais com menos, importado acriticamente pelo sistema educacional das relações de mercado, resulta em educação pobre para o pobre.

São questões estruturais negligenciadas historicamente e que a atual contrarreforma desconheceu completa e intencionalmente. Entre os motivos verdadeiros para reformar o EM, especialmente nas redes públicas estaduais, estão: melhoria da estrutura física das escolas (laboratórios, bibliotecas, acesso à internet, parque esportivo, espaços para atividades artístico-culturais etc.); carreira e remuneração dignas para os trabalhadores da educação (dedicação exclusiva); incentivo à formação inicial e continuada dos trabalhadores, em consonância com a carreira; necessidade de que as escolas/professores conheçam as diferentes juventudes e com elas dialoguem; democratização da gestão das escolas; garantia da permanência com aprendizagem, ou seja, políticas efetivas de assistência estudantil para a garantia de permanência e êxito; financiamento que garanta a implementação do custo-aluno-qualidade (CAQ); professores para atuar em todas as disciplinas e adequadamente formados.

Revista Atos de Pesquisa: Eles permanecem ou não? Por quê? O senhor poderia demonstrar suas afirmativas em números, indicadores e evidências?

Prof. Dr. Dante Henrique Moura: Sendo convededores dessa realidade, a opção de quem concebeu a contrarreforma foi outra: não considerar essas questões estruturais que implicam em maior destinação de recursos para a educação pública, com base na já explicitada racionalidade neoliberal. Ao invés disso, alegar e propagandear que o EM está em falência em razão de sua organização curricular. Transcrevo o item 4 da Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC, por meio da qual o então ministro da Educação, Mendonça Filho, encaminha ao presidente da República, à época Michel Temer, o texto do que veio a ser a MP 746:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

Um conjunto de afirmações genéricas e sem fundamentação científica, que faz apelo ao senso comum, próprio da ideologia neoliberal. Para “dourar a pílula”, menciona uma suposta pesquisa apoiada pela Fundação Victor Civita, que nunca veio à tona, na qual se conclui que “os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina”. Enquanto isso, a pesquisa educacional brasileira tem vasta e profunda produção de conhecimentos sobre os verdadeiros problemas da educação brasileira



em geral e, em particular, do EM, assim como, propostas fundamentadas para enfrentar tais problemas. É a partir desse falso pressuposto que se propõe um novo modelo de organização curricular “flexível” e “atrativo” para os estudantes, sem referência alguma aos verdadeiros motivos para (contra)reformar o EM em nosso país, como é informado na continuidade da EM nº 00084/2016/MEC:

21. [...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.

22. A presente proposta também [...] limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum [...].

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos [...].

Esses itens (e outros) da EM nº 00084/2016/MEC evidenciam que o conteúdo da MP nº 746, convertida na Lei nº 13.415/2017, precariza a formação dos estudantes sob o argumento contrário: o de sua melhoria. É óbvio que, para a lógica de seus promotores, não interessava explicitar os verdadeiros fins da contrarreforma. Era necessário esconder da população as reais intenções. Por isso, inicialmente, desqualifica-se o EM vigente e, logo após, anuncia-se uma proposta “flexível” e “atrativa”, utilizando-se, inclusive, de ampla propaganda. A organização curricular da contrarreforma é o modelo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais itinerários formativos (cinco). Nem é preciso analisar em profundidade a concepção inerente à contrarreforma para afirmar que ela precariza a formação dos estudantes. Apenas analisando o anunciado e a impossibilidade de cumpri-lo, já podemos identificar algumas de suas falácia. Por exemplo, a base da propaganda de que o Novo Ensino Médio (NEM) seria flexível é o fato de que “[...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos”.

Entretanto, quem criou a MP nº 746 tinha plena consciência de que as escolas públicas estaduais brasileiras não teriam condições de proporcionar, ao mesmo tempo, os cinco itinerários formativos, por absoluta falta de condições materiais concretas para tal. Não havia, nem há, infraestrutura física nem corpo docente. Logo, tinham pleno conhecimento de que os estudantes não teriam o direito de escolha entre os cinco itinerários possíveis. Tanto sabiam dessa impossibilidade que a própria lei, ao mesmo tempo em que anuncia a flexibilidade, condiciona a oferta dos itinerários às possibilidades dos sistemas de ensino.

Veja o Art. 36 da LDB, com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados [...] conforme a possibilidade dos sistemas de ensino [...]”. O Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018, deixam isso ainda mais explícito. No Art. 12, inciso 6º: “Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município [...]. Ou seja,



as DCNEM/2018 assumem claramente a impossibilidade de as escolas oferecerem os cinco itinerários. Por isso, limitam a obrigatoriedade a dois, ratificando que flexibilidade do NEM, com base na livre escolha dos estudantes por um dentre cinco itinerários formativos disponíveis, é completamente inverídica. Para ser mais claro: é uma mentira. Talvez eu não tenha procurado o suficiente, mas não encontro qualificação melhor para essa ação articulada entre os promotores e defensores da contrarreforma do que uma tentativa (exitosa, infelizmente) de enganar a população, especialmente os estudantes atuais e futuros — tendo como referência 2016 — do EM das escolas públicas estaduais deste país, assim como suas famílias.

Mas essa não é a única cilada da contrarreforma que precariza a formação dos estudantes. A BNCC, onde se situa a Formação Geral Básica (FGB), tem carga horária máxima de 1.800 h, segundo a Lei nº 13.415/2017. Ora, mesmo abstraindo-me de discutir a concepção da BNCC, que posso afirmar ser extremamente regressiva para a formação dos estudantes, apenas essa redução de, no mínimo, 25% da carga horária da formação geral básica — posto que anteriormente eram 2.400 h e que atualmente pode ser ainda menor do que 1.800 h, pois esse é o teto — nos permite afirmar que ela também precariza a formação dos estudantes.

Revista Atos de Pesquisa: Há, na reforma de 2017, a perspectiva de formação profissional dos jovens no Ensino Médio com o itinerário V — formação técnica e profissional (IFTP). Qual é sua percepção sobre essa formação?

Prof. Dr. Dante Henrique Moura: Vou tratar do IFTP tomando como referência a Resolução CNE/CP nº 01/2021, que aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGET/2021). A situação também é muito grave, pois, se o modelo realmente se consolidar — e, infelizmente, tudo está caminhando nessa direção —, o Ensino Médio Integrado (EMI) será eliminado, ao menos nas redes estaduais, onde está a maior matrícula. E, juntamente com ele, a possibilidade de continuar a disputa por avanços na direção da formação humana integral. Seu sentido geral é coerente com toda a lógica que expliquei até aqui. Ao analisar a DCNGET/2021, identifiquei quatro dimensões presentes no documento que fundamentam sua coerência intrínseca com: hibridismo conceitual; fragmentação e precarização da formação humana; professor “notório saber”; e privatização da EPTNM.

Sobre o hibridismo conceitual e suas intencionalidades, o texto das DCNGET/2021 prima pelo uso de termos relacionados a conceitos que se encontram em campos opostos, teoricamente, e isso não ocorre por equívoco ou falta de conhecimento de quem o produziu, mas, com a clara intencionalidade de distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles. Assim, expressões e conceitos do referencial crítico — como trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, formação humana integral, integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana — são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal como competências, em especial as socioemocionais, empreendedorismo, protagonismo (juvenil), dentre outros. Apenas como exemplo, pois isso é recorrente ao longo do texto. Veja os incisos IV e V do “Art. 3º. São princípios da Educação Profissional e Tecnológica [...]”:



IV - centralidade do **trabalho assumido como princípio educativo** e base para a organização curricular, visando à **construção de competências profissionais**, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua **integração com a ciência, a cultura e a tecnologia**;

V - estímulo à adoção da **pesquisa como princípio pedagógico** presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, **integrando saberes cognitivos e socioemocionais**, tanto para a **produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia**, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; (grifos nossos).

Sobre fragmentação e precarização da formação humana, as DCNGETP/2021 preterem a integração em favor da concomitância. Em primeiro lugar, o modelo de organização curricular — BNCC + IFTP — é antagônico ao EMI e à EPTNM. Assim, não há compatibilidade alguma entre a concepção de EMI e o que as DCNGETP/2021 estabelecem. O IFTP alberga dois tipos de formação: habilitação mediante conclusão de um curso técnico de nível médio, Formação Técnica, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); e habilitação por meio de um conjunto de cursos de qualificação profissional, regulados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), Formação Profissional. Nessa formação profissional o estudante receberá certificação de conclusão do EM, porém não será técnico de nível médio, mas detentor de um conjunto de qualificações de curta duração, desarticuladas entre si e completamente fragmentadas. Esta segunda forma, mais precária, está sendo oferecida em praticamente todas as redes estaduais.

Sobre professor “notório saber”, outro aspecto estarrecedor das DCNGETP/2021, é a defesa incondicional da atuação dos “profissionais com notório saber” no IFTP e a compreensão assumida sobre o perfil desses profissionais, quando comparados aos professores que atuam na educação básica. O Relatório do Parecer CNE/CP nº 17/2020, que deu origem às DCNGETP/2021, defende que os estudantes do EM que cursarem o IFTP terão dois perfis de professores bem distintos: os professores da BNCC, que terão a função de “formação geral do estudante”, enquanto os profissionais que atuarão no itinerário devem prepará-los para saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente de qualificação profissional demandada pelo mercado de trabalho.

A racionalidade assumida é de que não existe integração entre EM e EPTNM, ratificando o que já foi afirmado anteriormente: a prioridade é pela concomitância em detrimento do EMI. Além disso, defende-se que o professor do IFTP não tem responsabilidade no que concerne à formação integral dos estudantes, mas apenas com a preparação instrumental para um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado. Como se não bastasse, induz à ideia de que o docente desse itinerário, além de não precisar ser formado como tal, sequer precisar ter nível superior, mas apenas “dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional”. O que nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes já discutida anteriormente.

Sobre privatização da EPTNM, na verdade, no atual contexto nacional sobre o qual já me referi anteriormente, a proposta de privatização é de tudo que é público. Portanto, vai muito além da esfera educacional. Entretanto, na educação, em geral, e



na EPTNM, em particular, a estratégia privatizante preferencial do mercado educacional não está sendo apenas de forma direta — criação de novas empresas privadas para competir no mercado pela captação de alunos-clientes —. Está sendo a captação do fundo público, onde quer que se encontre, por meio de parcerias público-privadas, para proporcionar, inclusive, a própria oferta educacional pública. Dessa forma, avança uma espécie de privatização endógena, onde a própria oferta pública é fortemente influenciada pelos interesses da iniciativa privada. Nesse sentido, as DCNGET/2021 também se inserem integralmente nessa racionalidade.

Diante de todo esse quadro, por que tudo isso ocorre? Exigência da base material da sociedade. Em tempos de acumulação flexível, o sistema produtivo exige flexibilidade da força de trabalho: dependendo da demanda, essa força de trabalho precisa ser mais qualificada, semiqualificada, pouco qualificada ou não qualificada. É necessário que o sistema educativo funcione de modo a atender, com flexibilidade, essas demandas por distintos tipos de força de trabalho (*on demand* e *just-in-time*). É fundamental compreender que, de forma geral, o capital tende a demandar por menor quantidade de força de trabalho muito qualificada, cuja formação é cara e, por isso, tem valor mais elevado, e maior quantidade de força de trabalho pouco qualificada, mas flexível, adaptável, polivalente, cuja formação é mais barata. Isso é mais verdade quanto mais periférica é a economia. Em um país como o Brasil, cujo setor produtivo tem sua principal potência econômica na produção de matéria-prima para exportação (*commodities*), via agronegócio, não é elevada a demanda por força de trabalho altamente qualificada, mas por força de trabalho semi ou pouco qualificada, e que seja adaptável, flexível, disposta a mudar constantemente de atividade, inclusive por compreender que não há outra alternativa, posto que sua subjetividade foi subalternizada pelo disciplinamento da pedagogia capitalista.

Os princípios e fundamentos da contrarreforma são fundamentais para inculcar essa racionalidade no processo de formação da classe trabalhadora mais empobrecida do país: os estudantes das escolas públicas, em particular, as estaduais, no caso do EM. Por isso, a centralidade na pedagogia das competências, com destaque para as competências socioemocionais, no empreendedorismo e nos projetos de vida. Tudo isso também vem ao encontro do papel do estado na reprodução da força de trabalho no capitalismo, sob a lógica neoliberal, em que prevalece a racionalidade do “fazer mais com menos”, importada acriticamente do setor produtivo flexível. Na racionalidade neoliberal, é fundamental ampliar a oferta de EM na direção de sua universalização (educação para todos!), mas não há, nessa ideologia, como garantir que seja com qualidade para todos/as, porque parte-se do pressuposto de que não há recursos para tal. Mas, se o papel do Estado capitalista é reproduzir a força de trabalho para atender às demandas do setor produtivo flexível — e esse consome força de trabalho desigual, conforme já afirmei anteriormente —, isso não se constitui em um problema.

O Estado cumpre a função de formar em massa a força de trabalho semi ou pouco qualificada (84,5% da matrícula do EM nas redes estaduais), os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida, enquanto 12% da matrícula do EM está com os filhos da elite e dos fragmentos mais bem aquinhoados da própria classe trabalhadora. São esses últimos que ocupam as vagas dos cursos mais concorridos das melhores universidades públicas, onde está o ensino superior brasileiro de qualidade. Ainda temos cerca de 2,9% de matrícula do EMI nas instituições da Rede Federal de



Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT), espaço no qual vem se disputando por uma concepção de formação humana integral, com fundamentos nos princípios da *omnilateralidade*, da politecnia e da escola unitária, mas que não estão isentas do avanço dos princípios fundantes da contrarreforma do EM. Pesquisas têm demonstrado que, em vários institutos federais, as revisões dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) estão reduzindo a carga horária da formação geral básica, aproximando-a ou até igualando-as às 1.800 h da BNCC.

Revista Atos de Pesquisa: O que o senhor propõe como alternativa de contraposição à reforma do Ensino Médio de 2017?

Prof. Dr. Dante Henrique Moura: Em relação à contrarreforma, é essencial continuar e fortalecer a luta para revogá-la integralmente, dado o atual panorama. Por isso, temos que ter como antídoto ao pessimismo da razão o otimismo da vontade, parafraseando Gramsci. Não se trata simplesmente de revogação, embora esse seja um passo imprescindível, após o qual voltaremos às normas que eram vigentes anteriormente, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (DCNEM/2012) e as DCN para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (DCNEPT/2012). A primeira assume a concepção de formação humana integral, com base no princípio educativo do trabalho. Já a segunda tem um caráter híbrido, pois também assume a concepção de formação humana integral, mas coloca que essa formação deve ser proporcionada por meio de competências e habilidades. Apesar disso, ainda é muito melhor do que as DCNEM/2021. Precisamos produzir movimentos que possam tensionar a realidade vigente, que é muito dura para a classe trabalhadora, mas que pode mudar, porque a história não acabou, ela é feita por homens e mulheres no confronto das classes em conflito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 17/2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020 [...]*. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de janeiro de 2021*. Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *EM nº 00084/2016/MEC*. Brasília, DF, 2016.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou revolução?* 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

Recebido em 07 de julho de 2024



ISSN: 1809-0354

9

Aceito em 05 de julho de 2025