



“NOVO ENSINO MÉDIO” COMO PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS?

“NOVO ENSINO MEDIO” AS PERSISTENCE OF EDUCATIONAL INEQUALITIES?

Robert Lee Segal¹

<https://orcid.org/0000-0002-1336-8467>

Resumo:

Atualmente, no Brasil, encontra-se em andamento a implantação do chamado “Novo Ensino Médio”, o que, na prática significa o remodelamento do ensino médio com os itinerários formativos, trazendo consigo o desafio de se (re)pensar a manutenção de desigualdades educacionais. Daí, inclusive, a relevância do presente artigo e, em vista disso, tendo como objetivo apresentar os dados de uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados documentais e uma revisão de literatura, que permita, com o devido aporte teórico que privilegia aspectos sociológicos aplicados à educação, responder a seguinte questão norteadora: os itinerários formativos do “Novo Ensino Médio” significam efetivamente uma liberdade de escolha entre os estudantes, sob seu destino educacional, ou mais uma forma de persistência das desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil? À guisa de uma conclusão, o resultado é que a ambiguidade dos próprios mecanismos de implementação do “Novo Ensino Médio” possa acarretar mais barreiras à equidade de oportunidades educacionais dos estudantes das escolas públicas.

Palavras-chave: educação; novo ensino médio; itinerários formativos; oportunidades educacionais; desigualdades de oportunidades educacionais.

Abstract:

Currently, in Brazil, the implementation of the so-called “Novo Ensino Medio” is in progress, which, in practice, means the remodeling of high school with the formative itineraries, bringing with it the challenge of (re)thinking the maintenance of educational inequalities. Hence, even the relevance of this article and, in view of this, aiming to present data from a qualitative research, with collection of documentary data and a literature review, which allows, with due theoretical support that privileges applied sociological aspects to education, answer the following guiding question: do the formative itineraries of the “Novo Ensino Medio” effectively mean a freedom of choice among students, under their educational destiny, or another form of persistence of inequalities in educational opportunities in Brazil? As a conclusion, the result is that the ambiguity of the implementation mechanisms of the “Novo Ensino Medio” may result in more barriers to the equity of educational opportunities for students in public schools.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: robertsegal70@gmail.com

Keywords: education; novo ensino medio; formative itineraries; educational opportunities; educational inequalities.

INTRODUÇÃO

Em 2017, o então presidente da República Michel Temer sancionou a Lei nº 13.415, engendrando modificações na Lei nº 9.394/1996 (LDB), entre as quais se destaca a reestruturação do currículo do ensino médio em itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos próprios sistemas regionais e locais de ensino, com ênfase nas áreas de linguagens (art. 36, I), matemática (art. 36, II), ciências da natureza (art. 36, III), ciências humanas (art. 36, IV) e formação técnica e profissional (art. 36, V).

Entre as justificativas discursivas para a mudança na LDB, com a implantação do “Novo Ensino Médio” – em especial, nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro –, destacam-se o baixo desempenho dos alunos nos exames de avaliação externa, em larga escala, que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e à pouca atratividade ao ensino médio, em decorrência de um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI, merecendo dar aos jovens a liberdade para realizarem suas próprias escolhas de qual caminho seguir, tendo em vista seus próprios interesses (BRASIL, MEC, 2021).

De fato, existem dados que sugerem problemas concernentes à atratividade do ensino médio entre jovens, os quais experimentam desde o entusiasmo no primeiro ano aos dilemas dos anos seguintes, considerando as dúvidas sobre a relevância do diploma escolar para a vida profissional, mas, de outro modo, há necessidades de sustento de si mesmo e da família, o que lhes empurra para o mercado de trabalho, deixando a escola em segundo plano (KRAWCZYK, 2011; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Vê-se, desde logo, uma variedade de questões que suscitam pensar a “liberdade de escolhas” de qual itinerário seguir, por parte dos alunos da educação básica pública, notadamente, aqueles matriculados ou prestes a se matricular no ensino médio, e é a partir disso que o presente trabalho se justifica, tendo como objetivo geral apresentar uma análise dos possíveis efeitos negativos da implementação do “Novo Ensino Médio”, tendo em mente uma relação quiçá difícil entre a liberdade de escolha dos itinerários formativos, entre jovens nesse segmento educacional, e a eventual persistência das desigualdades de oportunidades educacionais, fenômeno que não tem sido historicamente estranho à realidade brasileira.

A partir disso, cumpre aos objetivos específicos deste artigo:

1. Efetuar uma revisão de literatura educacional, em especial, sobre dados empíricos e teóricos acerca das desigualdades de oportunidades educacionais, desde os pioneiros estudos, nos Estados Unidos e na Europa, e assumindo-se um recorte na educação básica brasileira, com uma luz lançada sobre o ensino médio; e

2. Analisar, com base nesses mesmos dados, os possíveis impactos limitadores da suposta liberdade de escolha em relação aos itinerários formativos no ensino médio, entre os estudantes, a fim de se pensar criticamente a existência de algumas barreiras ao acesso e à permanência nas escolas.

Daí, este estudo sob a forma qualitativa, com uma revisão prévia de literatura especializada e análise documental (DENZIN; LINCOLN, 2006; YIN, 2016), com base teórica a partir de estudos empíricos e teóricos, com foco nos impactos do “Novo Ensino Médio”, posto em prática por força da Lei nº 13.415/2017 e em pleno andamento, sobre as oportunidades educacionais no Brasil, cabendo levar em consideração as hipóteses de manutenção ou acentuação das desigualdades educacionais existentes, haja vista aspectos relacionados a modelos de segregação e estratificação social nas escolas e turmas, com contribuições de Alves, Lange e Bonamino (2010), Costa e Koslinski (2011), Ribeiro e Koslinski (2010), entre outros, cujos resultados práticos podem ser vislumbrados pela adoção do “Novo Ensino Médio” (BRASIL, SEEDUC-RJ, s/d; SEED-PR, 2022; SEDUC-SP, 2020), diante das incertezas quanto à prática docente e o tipo de educação a ser oferecida aos alunos da educação básica (CABÓ, 2014; GATTI; MARTINS, 2018; VASCONCELOS; FERREIRA, 2021).

Quanto a relevância deste trabalho, há a expectativa de que o mesmo possa contribuir com as discussões sobre a eficácia de nossos sistemas de ensino – especialmente, os sistemas públicos – e, em alguma medida, lançar algumas notas de um estudo que se pretende longitudinal no que tange ao tema proposto.

REVISITANDO ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), realizaram-se diversas pesquisas no campo da educação, com o intuito de tratar de questões relacionadas à capacidade das escolas em promover maior mobilidade social e igualdade, fundadas em valores sociais igualitários, conforme o preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (BROOKE; SOARES, 2008).

Nos Estados Unidos, a realização de pesquisas se deu em concomitância às lutas pelos direitos civis, a partir da segunda metade da década de 1950, quando a população negra passara a reivindicar ostensivamente o fim da segregação racial e, conseqüentemente, a ampliação dos direitos sociais e políticos (ibid.).

Naquele cenário, ganharia relevo o caso *Brown versus The Board of Education of Topeka*, por intermédio de uma ação civil pública (*class action*) proposta pela National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) e encabeçada por Oliver L. Brown (em defesa de sua filha Linda Brown), em 1951, perante a Corte de Justiça Distrital do Estado do Kansas, com o objetivo de garantir o direito à educação, mediante a matrícula de cerca de vinte crianças em escolas públicas mais próximas às suas residências, mas, segregadoras.

A referida ação judicial foi julgada improcedente pela Corte de Justiça local, com base na doutrina “separados, mas iguais” (*separate but equal*), fazendo com que os autores da referida demanda recorressem à Suprema Corte de Justiça dos Estados Unidos, a qual, em 1954, declarou a inconstitucionalidade da existência de escolas públicas separadas para pessoas brancas e negras (SARAT, 1997).

Em contextos de integração racial duvidosa e onde o Estado de bem-estar social (*Welfare State*) não conseguia possibilitar mobilidade e igualdade esperadas entre os indivíduos, notadamente nos Estados Unidos e em alguns países europeus, como, por exemplo, Grã-Bretanha e França, os respectivos governos financiaram a realização de grandes levantamentos (*surveys*),

com o intento de promover a reforma e a ampliação de seus sistemas educacionais, nascendo, assim, a primeira geração de estudos que teve no *Relatório Coleman* (1966), nos Estados Unidos, no *Relatório Plowden* (1967), na Grã-Bretanha, e nos estudos promovidos pelo Institut National d'Études Démographiques (INED, 1962-1972), na França, trabalhos com grande influência na compreensão de fatores que tornam desiguais as oportunidades educacionais entre raças e classes sociais (FORQUIN, 1995).

No caso do *Relatório Coleman*, este se construiu em decorrência da Lei de Direitos Civis (*Civil Rights Act*), assinada pelo presidente Lyndon B. Johnson (1908-1973), em 1964, cujo objetivo primordial foi a igualdade de direitos entre os sexos e pessoas brancas e não brancas e, conseqüentemente, o fim da segregação racial.

Sob a coordenação do sociólogo, pesquisador e professor da John Hopkins University, James Samuel Coleman (1926-1995), o relatório *Equality of educational opportunity*, ou *Relatório Coleman*, como ficou conhecido, trouxe dados que possibilitaram analisar as oportunidades educacionais, considerando as diferenças de cor, religião, origem geográfica e social, a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos em cinco níveis de estudos diferentes, e com base na coleta de dados referentes às características das escolas frequentadas por esses alunos, de suas famílias e dos corpos docentes (BROOKE; SOARES, op. cit.).

Quase que simultaneamente, se deu a publicação, em 1967, do *Relatório Plowden*, realizado na Grã-Bretanha, com o nome oficial de *Children and their primary schools*, sob condução de Bridget Horatia Plowden (1910-2000), com o objetivo de investigar as condições da educação primária (o equivalente ao ensino fundamental, no Brasil). Como resultado, ajudou a consolidar uma pedagogia centrada no aluno, com fundamentos alicerçados na teoria piagetiana, no referente às fases sequenciais de desenvolvimento da criança (ibidem).

De modo geral, ambos os relatórios chegaram praticamente à mesma conclusão: a incapacidade das escolas em reverter o quadro de desigualdade entre os alunos, considerando as suas origens socioeconômicas.

Além destes dois estudos aqui citados, vale menção à pesquisa realizada, na França, por Peyre, em 1959, no corpo do Institut National d'Études Démographiques (INED), mediante um estudo longitudinal que durou dez anos (1962-1972), mostrando que a porcentagem de filhos de operários admitidos nas escolas secundárias (tal como o ensino médio, no Brasil) mantinha-se estável, no patamar de 12% e que somente metade da população ativa, constituída por operários, camponeses e demais trabalhadores subalternos, tinham acesso aquele nível de ensino, ao passo que um décimo dos alunos matriculados naquelas escolas provinha de pessoas com profissões liberais, representantes de 0,6% da população (PEYRE, 1959, citado em FORQUIN, ibid., p. 23-24).

Cabe mencionar ainda as pesquisas realizadas por Clerc, Girard e Bastide (FORQUIN, ibid., p. 24-26), que, tendo o contexto educacional francês como referência, trouxe os seguintes resultados:

1º. Na avaliação dos professores, o sucesso dos alunos e suas idades na 4ª série constituíam dois determinantes essenciais para o prosseguimento nos estudos. Daí, a crença na relação idade-série no que se refere ao sucesso escolar.

2°. A origem geográfica dos alunos exerceria um papel relevante no desempenho escolar destes. Crianças oriundas de áreas urbanas tinham melhor desempenho escolar do que crianças provenientes do meio rural.

3°. Além da origem geográfica, o meio social também teria um papel relevante nos índices de acesso às escolas, eis que, no decorrer dos anos da pesquisa, notou-se o aumento da desigualdade de acesso aos estudos e o agravamento desta mesma desigualdade à medida que os alunos avançavam nos graus (séries) de seus estudos.

4°. A desigualdade de acesso e sucesso escolar também dependeria de aspectos culturais, além de aspectos socioeconômicos, uma vez que o sucesso escolar dos filhos estaria associado ao nível de diploma dos pais.

5°. A demanda pela escolarização por parte das famílias responsáveis pelos alunos exerceria, igualmente, um papel importante na desigualdade de acesso à 5ª série, em consequência de padrões comportamentais, posto que 94% dos executivos da “classe A” desejariam que seus filhos ingressassem na 5ª série, enquanto somente 36% dos operários desejariam o mesmo para seus filhos.

6°. Os professores levariam em consideração, consciente ou inconscientemente, a identidade social de seus alunos em seus pareceres, independentemente do desempenho escolar que estes tivessem. Dados da pesquisa revelaram que 78% dos filhos de executivos tinham parecer favorável ao ingresso na 5ª série, ao passo que só 30% dos filhos de operários obtinham o mesmo parecer.

Importa registrar que, junto aos dados empíricos trazidos à luz pelas pesquisas de larga escala, houve publicações de obras cujos autores percebiam as tensões sociais reproduzidas pelas escolas, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron (2013) que publicaram, originalmente, em 1970, em *La Reproduction (A reprodução)* – com suas teorias sobre a reprodução por parte das escolas de valores culturais das classes dominantes, ainda de que maneira “mascarada”, e aceitas pelas classes inferiores, haja vista a ideia de que a escolarização representaria um capital simbólico que poderia garantir-lhes mobilidade social –, e Baudelot e Establet que publicaram, em 1971, *L'école capitaliste en France (A escola capitalista na França)* – um estudo sobre fluxos escolares, cujas teorias apontam para um sistema escolar dualista formado por instituições escolares destinadas às elites e outras aos pobres.

Para Baudelot e Establet (idem), a “escola única” seria impossível, uma vez que, com uma sociedade dividida em classes, haveria duas espécies de escolas, considerando os anos de escolaridade exigidos, o tipo de formação proposto, os itinerários dos alunos e a finalidade atribuída à educação em cada uma dessas escolas. Enquanto os filhos das elites tinham acesso às escolas secundárias superiores (liceus), os filhos da classe proletária eram alocados nas escolas primárias profissionalizantes. Desse modo, a escola reafirmaria a divisão entre as classes, mediante a divisão de trabalho intelectual (escola secundária superior) e o trabalho manual (escola primária profissional).

Em comum, todos esses autores teciam críticas à escola fundada num modelo capitalista, adotando, portanto, como inspiração a teoria crítica-reprodutivista, como também fez Althusser (1985), ao discorrer sobre os *Les appareils idéologiques d'État (Aparelhos ideológicos do Estado)*,

em 1970, para quem, ao invés da repressão mediante o emprego de violência física – como fariam o exército, a polícia, os tribunais e as prisões –, a escola (assim como as famílias, a Igreja e os meios de comunicação) valer-se-ia da inculcação de ideologias dominantes, adotando a violência revestida de seu caráter simbólico.

Diante do quadro “pessimista” que se instalou, no que se refere às oportunidades educacionais, e das críticas a ele direcionado (REYNOLD; TEDDLIE, 2008), uma segunda geração de estudos surgiu, com a proposta de que as escolas efetivamente fariam a diferença sobre a vidas dos alunos, no que se passaram a entender como escola eficaz (*effective school*) e efeito escola (*school effect*), chamando a atenção para a responsabilização desta instituição no sucesso ou fracasso dos alunos.

Enquanto a primeira geração de estudos privilegiava a família – suas origens socioeconômicas e culturais –, a segunda geração concentrou seus esforços no papel social da escola, dando ensejo aquilo que se cunhou como “abrir a caixa preta” dos sistemas educacionais (RIBEIRO; KOSLINSKY, 2010).

Como alternativa aos estudos que se propunham a abrir a “caixa preta” das escolas, uma terceira geração de estudos surgiu na sociologia da educação, agora levando em conta a vizinhança ou o bairro, enquanto elementos também capazes de contribuir para a desigualdade de oportunidades dos alunos, tomando-se como ponto de partida os estudos de Wilson, enquanto um dos expoentes da chamada *Escola de Chicago* de sociologia urbana, que, ao publicar a obra *The truly disadvantaged: the inner city, the under class and urban policy*, em 1987, tornou-se uma referência acerca dos efeitos das desvantagens sociais decorrentes da concentração territorial de antigos operários negros, transformados em excluídos da economia norte-americana (ibid.).

Em linhas gerais, estabelecendo uma relação entre os indivíduos e o contexto no qual eles encontram-se inseridos, Wilson (1987) propôs que a pobreza da vizinhança afetaria as oportunidades dos mais pobres, dando conta do que ficaria conhecido por *efeito-vizinhança*, o que possibilitaria entender determinados acontecimentos sociais, em função da relação entre a causalidade de ações individuais – motivações de cada indivíduo, suas escolhas, comportamentos e sua situação social – e os contextos em que os indivíduos se encontram (ALVES; FRANCO JUNIOR; RIBEIRO, 2008).

Com base nisso, pode-se tomar a categorização dos mecanismos que gerariam impactos negativos nas oportunidades de pessoas moradoras de determinadas áreas urbanas, a partir dos seguintes modelos explicativos: modelo de eficácia coletiva, modelo de socialização coletiva e modelo institucional.

O *modelo de eficácia coletiva* remete à tese acerca da desorganização social em decorrência da pobreza da vizinhança, fazendo com que em comunidades tidas como desorganizadas as taxas de criminalidade fossem mais elevadas (SMALL; NEWMAN, 2001).

Já o *modelo de socialização coletiva* baseia-se no modelo epidêmico e no modelo de papel social. Pelo *modelo epidêmico*, entende-se que os adolescentes teriam pouco ou nenhum interesse pela escola, em comunidades onde muitos adolescentes já teriam abandonado os estudos ou se envolvessem em comportamentos de risco, inclusive mediante prática de delitos, adotando, dessa maneira, tais comportamentos como aceitáveis e a serem seguidos. Por outro lado, a convivência

com pessoas que tiveram sucesso educacional, levaria a crianças e adolescentes a fazer o mesmo, buscando a permanência nos estudos (ELLEN; TURNER, 1997; JENCKS; MAYER, 1990).

Enquanto isso, o *modelo de papel social* explicaria a influência do comportamento dos adultos sobre as crianças e os adolescentes, que incorporariam seus padrões de vida. Assim, crianças e adolescentes que crescessem em comunidades pobres e segregadas estariam distantes dos modelos de vida da classe média, inclusive no concernente ao sucesso escolar, caracterizando-se assim um estado de isolamento social (WILSON, op. cit.; SMALL; NEWMAN, op. cit.).

Além desses dois modelos explicativos do *efeito-vizinhança* sobre os resultados escolares de crianças e adolescentes, há o modelo institucional, pelo qual se explica como os indivíduos seriam afetados pela qualidade, quantidade e diversidade dos serviços postos à disposição da comunidade ou vizinhança, tais como bibliotecas, escolas, instalações médicas etc. Escolas situadas em bairros e comunidades mais abastadas teriam mais facilidade de recrutar professores mais qualificados e de mantê-los nas escolas, ao passo, que em escolas localizadas em comunidades pobres tal possibilidade seria mais difícil (JENCKS; MAYER, op. cit.), ao mesmo tempo em que a comunidade ou vizinhança exerceria forte influência na expectativa dos professores em relação aos seus alunos (FLORES, 2008).

Assim, com base nesses estudos, interessa compreender tais modelos sociais, pois,

[...] A divisão social do território urbano produz diferenciações importantes no sistema público de ensino através de um complexo jogo de efeitos de distanciamento físico e social que incidem sobre os atores e as instituições escolares, produzindo uma geografia social das oportunidades educacionais (RIBEIRO; KOSLINKSY, op. cit., p. 128).

Os modelos explicativos sobre o efeito-vizinhança aqui mencionados podem contribuir para a compreensão das desigualdades sociais e os mecanismos promotores de desigualdades educacionais, considerando-se os impactos sobre as escolas, os alunos e suas famílias, inclusive no Brasil, tendo em vista, por exemplo, as desigualdades educacionais decorrentes da dualidade do sistema educacional, entre uma educação oferecidas aos filhos das elites, de caráter propedêutico e intelectual, e outra destinada aos filhos das classes menos privilegiadas, de cunho técnico-profissionalizante (CURY, 2008; SAVIANI, 2008, 2013).

Paralelamente a isso, existem fatores que as teorias sobre segregação socioeconômica no plano macro, baseados em contextos centro-periferia, não conseguem dar conta, tendo como exemplo o modelo de segregação residencial experimentado, por exemplo, em cidades como São Paulo (BORIN; BAPTISTA, 2009), Campinas (ALMEIDA, 2017) e Rio de Janeiro, com forte concentração de favelas mesmo em áreas abastadas, sem que a proximidade física implique, necessariamente, uma interação social entre os segmentos sociais que ocupam o território (RIBEIRO; KOSLINSKY, op. cit.).

Ainda que mereça crítica a concepção de guetos e favelas como espaços que, concentrando geograficamente determinados segmentos sociais, estariam submetidos tão somente aos efeitos negativos da segregação residencial (pobreza e violência), como fazem, por exemplo, Wacquant (2005) e Valadares (2005), cabe ressaltar os impactos negativos da segregação residencial sobre a educação (ALVES; FRANCO JUNIOR; RIBEIRO, op. cit.), em que se assiste a existência de mecanismos de estratificação, como, alocação de alunos em escolas públicas e privadas, bem como

a alocação desigual de alunos na mesma rede pública de ensino e em turmas escolares, considerando origens residenciais e diferenças de habilidades cognitivas (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010), problemas estes que remetem à compreensão da *geografia de oportunidades educacionais*, considerando-se a *geografia objetiva de oportunidades*, isto é, a estrutura, a qualidade e o acesso às oportunidades, ao qual se referem os sistemas sociais, mercados e às instituições, e a *geografia subjetiva de oportunidades*, no tocante aos valores, anseios, às preferências e percepções sobre as oportunidades e dos potenciais resultados na tomada de decisões das famílias (FLORES, op. cit.).

Quanto ao ensino médio, mais especificamente, há várias questões de ordem, além daquelas aqui mencionadas, que não podem passar despercebidas quando se fala em desigualdades de oportunidades educacionais, ainda que se observe um quadro de sua expansão quantitativa nas últimas décadas, mesmo com distorções de idade-série (GOMES; CARNIELLI, 2003), como se vê logo a seguir.

SOBRE A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Com a alteração da Lei nº 9.394/1996 (LDB), por força da Lei nº 13.415/2017, o que até agora se apresenta é um quadro de ambiguidade, com possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais de jovens que tentam prosseguir em seus estudos nas redes públicas de ensino médio, pondo em xeque a eficiência do discurso oficial dos benefícios da escolha dada aos jovens em idade escolar para qual itinerário seguir.

O aumento da carga horária para 1.800 horas ao ano, para o ensino médio, consoante o art. 35-A, § 5º da Lei nº 9.394/1996, pode representar a realização de um anseio há muito expressado, inclusive, por intelectuais no campo da educação, efetivado através dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, e do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo (PARO et al., 1988).

Contudo, se, por um lado, tem-se um aparente avanço, no concernente à efetividade do direito à educação e de sua eficácia – haja vista as possibilidades de trabalhos didático-pedagógicos a serem reavaliados em dois turnos, em cada dia da semana, e a possibilidade de mudança das vidas dos alunos –, por outro, existem limites à sua consecução.

Um deles é o desafio de manter os jovens na escola, em tempo integral, em detrimento da contribuição que podem dar às suas famílias, mediante trabalho remunerado. E, nisso, a manutenção e aperfeiçoamento de programas sociais de transferência direta de renda, tal como era o Programa Bolsa Família, às famílias que têm crianças e/ou adolescentes, com idade limite até os 17 anos, poderia representar uma significativa contribuição à permanência desses jovens nas escolas, sem que necessitassem exercer trabalho por várias horas diárias, a fim de contribuir no seu sustento e suas famílias, o que justamente lhes retira a oportunidade de permanecer na escola (KRAWCZYK, op. cit.).

Além disso, cabe mencionar outro limite à efetividade de uma educação em tempo integral, uma vez que, da parte dos poderes públicos, essa iniciativa necessite de recursos financeiros suficientes. E, nunca é demais lembrar as contenções de gastos, inclusive em áreas sociais como educação e saúde, em consequência da Emenda à Constituição nº 95, da República Federativa do Brasil, nos arts. 106 a 114 das Disposições Transitórias (BRASIL, 1988), fruto da iniciativa da

equipe econômica do governo Michel Temer, chefiada pelo ministro Henrique Meirelles, com impactos na consecução do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no tocante à universalização do atendimento escolas, inclusive, no ensino médio; promoção da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas do país; e ampliação do investimento público em educação pública (DUTRA; FREITAS, 2019).

Outro fato que merece atenção, em se tratando da Lei nº 13.415/2017, diz respeito à possibilidade de especialização das redes públicas que atendem alunos no ensino médio. Isso porque como lê, de acordo com a Lei n 9.394/1996, alterada pela mencionada lei federal, fica facultado aos próprios sistemas de ensino elaborar seus respectivos currículos, com base em itinerários formativos, podendo ocorrer com que determinadas redes escolas optem por determinados eixos.

Se, por um lado, a diversidade de currículos pode ser encarada de maneira positiva, em consonâncias com as características culturais, econômicas e sociais de cada região, localidade e dos estudantes, tal como previsto no art. 26 da Lei nº 9.394/1996, por outro, deixar a composição curricular tão somente à disposição de cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar pode implicar em discricionariedade de seus gestores, os quais, com vistas a atender os índices das avaliações externas em larga escala – tal como acontece nos testes padronizados em conformidade com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) –, e, conseqüentemente, garantir o recebimento de bônus aos educadores, podem perfeitamente optar por determinado(s) itinerário(s) formativo(s), concentrando esforços e recursos em linguagens, matemática e ciências da natureza, por exemplo, áreas do saber que justamente constituem objeto daquelas avaliações, no diapasão do que preconiza o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), em detrimento das áreas humanas e sociais.

Mesmo porque este tem sido o modelo de aferição da qualidade da educação adotado também no Brasil sob uma ótica que tem como pressuposto a eficácia escolar, com base no alcance de metas objetivas por parte dos alunos matriculados na educação básica (no 4º/5º ano e 8º/9º do ensino fundamental, e 3º ano do ensino médio) e a responsabilização (*accountability*) dos gestores e professores, e que possui efeitos sobre o envolvimento desses profissionais da educação junto aos seus educandos e que, naturalmente – considerando as escolhas racionais com relação a determinados fins (WEBER, 1982, 1994) –, pode influenciar nas seleções de itinerários formativos por parte desses atores.

Se, numa via, o alcance das metas estipuladas nos sistemas de avaliação externa em larga escala pode significar bonificação e até promoção de cargo aos educadores, noutra via, a incapacidade das redes e dos estabelecimentos de ensino em atingi-las, também pode implicar na ameaça de remoções de pessoas dos cargos de direção das escolas (ROSISTOLATO; VIANA, 2014) e, como dito, isso pode induzir os currículos das escolas, a fim de enquadrá-las dentro de tal realidade.

Afinal, nunca é demais lembrar o modelo gerencialista da administração pública no país, desde a reforma administrativa do Estado engendrada pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, com reflexos diretos nos campos da educação, saúde etc., a partir da premissa de que era preciso tornar o setor público mais eficiente

(mediante o uso racional dos recursos) e mais eficaz (aumentar a possibilidade de alcançar as metas almeçadas pelos governos e pelas instituições dirigentes) (SANTOS, 2015).

É possível, pois, vislumbrar uma articulação entre aspectos educacionais ligados à formação de currículos com base em itinerários formativos específicos, que na prática caracterizaria a especialização das redes e escolas aos modelos gerencialistas de gestão educacional, às políticas de avaliação externa em larga escala, mediante a promoção de testes padronizados, bem como as consequências que a referida possibilidade pode ter.

Existe a possibilidade de uma “reprodução” por parte dos sistemas, redes e escolas dos anseios das classes dominantes, uma vez que a ênfase na educação técnica e profissional tenda a preparar um contingente de mão-de-obra voltado para o atendimento dos interesses daquelas mesmas classes (BAUDELOUT; ESTABLET, op. cit.; BOURDIEU; PASSERON, op. cit.; BOWLES; GINTIS, 2011), ao mesmo tempo em que se pode reproduzir o modelo educacional dualista – entre escolas propedêuticas, de formação humanística, de um lado, e técnico-profissionalizantes, de outro –, tal como já experimentado no Brasil (CURY, op. cit.; SAVIANI, op. cit.).

Um exemplo disso foi o “Programa Dupla Escola”, implementado no estado do Rio de Janeiro a partir de parcerias público-privadas (PPP), sob a forma de ensino médio integrado, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), com foco na formação técnico-profissional dos adolescentes, consiste num precedente que serve para ilustrar os possíveis impactos da especialização das escolas tendo em vista os itinerários formativos, no interior de modelo gerencialista do setor público (PEREIRA, 2015).

No caso do estado do Rio de Janeiro, o advento de tal programa se deu em consequência da entrada em vigor da Lei nº 5.068/2007, abrindo caminho para diversas parcerias público-privadas (com Oi Futuro, Grupo Pão de Açúcar, Thyssenkrupp CSA etc.), considerando supostos interesses.

Os benefícios aos parceiros privados são claros: qualificar mão de obra com custo reduzido conforme as necessidades que se apresentem, com o legado ainda um exército de reserva qualificado sem custo futuro com recrutamento e seleção ao longo dos três anos de estudo. Some-se a esses aspectos materiais objetivos o reforço positivo da imagem da empresa, as possibilidades de isenções fiscais que essas atividades chamadas de responsabilidade social permitem de acordo com a legislação brasileira, além da total falta de controle social dessas iniciativas (PEREIRA, op. cit., p. 8).

Entretanto, não é difícil supor como nesse cenário, as parcerias público-privadas acabam por desobrigar o Poder Público das atribuições que lhe são inerentes e, ainda dentro de uma ótica gerencialista, essas mesmas parcerias permitem que os espaços públicos sejam apropriados pelo setor privado e geridos conforme critérios empresariais, aumentando, inclusive, a ingerência desse setor nos currículos, concomitantemente ao deixar os riscos das atividades educativas ao próprio Estado, posto que as mesmas são desenvolvidas dentro das próprias escolas públicas (MACHADO; VELTEN, 2013).

Também pode-se verificar o reforço de um cenário de “quase-mercado” nas escolas públicas, em disputa por alunos “promissores”. “Mercado” porque substitui o monopólio do Estado provedor por competitividade e independência; “quase” porque difere, em algumas

características-chave, dos mercados convencionais (LE GRAND, 1991); e “oculto” porque “não há mecanismos formais, explícitos, de seleção de alunos em cada estabelecimento. São procedimentos velados que permitem a algumas escolas operar ativamente no mercado, que, do ponto de vista legal e formal, não é, nem pode ser fechado” (COSTA; KOSLINSKY, 2011, p. 255).

E além de uma disputa entre escolas, abre-se a possibilidade de ocorrência de uma composição homogênea intraescolar, com alunos sendo alocados dependendo da opção de itinerário formativo, inclusive, com o intuito de se atender aos índices esperados nas avaliações de larga escala (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010; ROSISTOLATO; VIANA, 2014).

Dessa forma, se, do ponto de vista da oferta educacional, poderia haver uma disputa entre as escolas pelos alunos que atendem ao seu perfil curricular, do ponto de vista da demanda, poderia existir uma disputa por parte das famílias em matricular seus filhos em determinados estabelecimentos não só com base em seus prestígios – tendo em vista suas próprias percepções sobre as notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir dos dados da avaliações externas em larga escala, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), entre outros fatores –, como em consideração ao itinerário formativo, dentro de horizontes profissionais possíveis, reforçando a existência, no ensino médio, de um “quase-mercado” oculto atrelado a um sistema de estratificação entre as escolas e os estudantes.

A consequência é que são criadas escolas pretensamente de elite, melhores que as outras, com mais investimento, o que é exatamente o contrário do conceito de uma educação que deveria ser igual para todos. Brigamos para que se invista nas escolas que são mais carentes. E por mais que se diga que a iniciativa privada não faça a gestão da escola, sempre há interferência (BERTA, 2014).

Isso sem esquecer do limite no quantitativo de alunos permitidos em cada escola e nas salas de aulas, o que, por uma questão de logística, imporia outra barreira na geografia objetiva de oportunidades educacionais, para além daquelas já pontuadas por Flores (op. cit.).

Outrossim, em paralelo às hipóteses referentes à especialização das escolas, inclusive com vistas à possíveis bonificações aos educadores e prestígio aos gestores, “quase-mercado” entre escolas, e “trilhamento” (*tracking*) na vida educacional e profissional dos alunos, entre outras possibilidades, existe um aspecto que não pode ser negligenciado que é o desafio que jovens em idade escolar que vivenciam “fronteiras invisíveis”, com limitações de circulação pelas cidades impostas por grupos de narcotraficantes, que atuam nas favelas e em bairros periféricos. Pois, como se sabe, a violação às regras limitadoras impostas por tais grupos pode ensejar castigos que vão desde uma simples repreensão até castigos físicos e expulsão da residência (FRIDMAN, 2008).

Com fundamento em tal realidade, pode-se pensar na possibilidade de jovens em idade escolar recusarem frequentar escolas do ensino médio localizadas no interior ou próximas a áreas dominadas por facções de narcotraficantes rivais àquelas que controlam os territórios onde suas residências estejam estabelecidas (ABRAMOVAY, 2002; PENHA; FIGUEIREDO, 2006). Por mais atrativas que sejam determinadas escolas, a especialização delas – considerando os itinerários formativos que as mesmas possam oferecer – pode agravar a restrição das geografias subjetivas de oportunidades educacionais para esses jovens e suas famílias. Não basta existir escolas em uma quantidade razoável, disponível a esse público, que deem conta de uma vasta geografia objetiva

de oportunidades educacionais. É preciso que essa oportunidade seja percebida como horizonte possível de acesso-matrícula-frequência, significando, portanto, na mesma dimensão, uma vasta geografia subjetiva de oportunidades. Caso contrário, o quadro de desigualdades educacionais torna-se ainda mais agudo.

Vê-se, pois, que o entusiasmo governamental no tocante ao “Novo Ensino Médio” contrasta com fatores que sequer têm sido contemplados até o momento e que podem efetivamente implicar em efeitos negativos, quando se fala em oportunidades educacionais de estudantes nas escolas públicas brasileiras, dependentes, sobretudo, de medidas governamentais discricionárias e de caráter gerencial.

CONCLUSÃO

O tema desigualdade de oportunidades educacionais vem sendo objeto de diversas pesquisas, desde os levantamentos pioneiros publicados no *Relatório Coleman*, nos Estados Unidos, no *Relatório Plowden*, na Grã-Bretanha, e nos estudos do INED, na França, até os mais atuais, com ênfase nas disparidades entre estudantes, considerando a cor da pele, a classe social, a origem familiar, a origem residencial e as aptidões.

No Brasil, em que pese certo protagonismo da educação nos documentos normativos nacionais, a exemplo da Constituição da República Federativa, da LDB e do ECA, sua efetividade em condições igualitárias aos jovens em idade escolar ainda constitui um desafio. Pois, do ponto de vista administrativo, a destinação de recursos, a busca pelo atingimento das metas de qualidade e a oferta da educação ainda se encontram muito sensíveis às vicissitudes governamentais que, nos últimos anos, inclusive com contingenciamento dos recursos financeiros e materiais necessários à sua consecução.

Por outro lado, quanto à demanda, também tem dependido de condições mínimas dos estudantes e de suas famílias em acessar as redes educacionais e permanecer nas escolas, até a conclusão dos estudos básicos, uma vez que há empecilhos, tais como restrição na geografia objetiva de oportunidades educacionais, isto é, pouca disposição de escolas em determinados espaços urbanos, em condições de receber os jovens em idade escolar, além da limitação na geografia subjetiva de oportunidades educacionais, pois, mesmo em contextos de disposição quantitativa vasta de escolas, as famílias tendem a perceber que não são todas as instituições educacionais dispostas a receber seus filhos e tutelados.

Nunca é demais lembrar que o sistema educacional brasileiro tem se alicerçado em desigualdades de oportunidades educacionais, a começar pela educação dual que coloca, de um lado, os filhos das elites, ou classes dominantes, que têm gozado de uma educação mais completa, inclusive com acesso à formação intelectual mais ampla, de caráter propedêutico, intelectual – que lhes prepara para administrar, gerenciar e controlar instituições e pessoas –, e, de outro, os filhos das classes menos privilegiadas, mormente operárias, de prestação de serviços e camponeses, aos quais o ensino técnico-profissionalizante tem sido (quase) a única alternativa de formação na educação básica.

Frente aos discursos oficiais com relação ao “Novo Ensino Médio”, cabe perguntar em que medida seus entusiastas não contemplam a persistência da dualidade no sistema educacional brasileiro, entre a escola para quem há de gerenciar os diversos segmentos sociais e a escola para

quem fica o encargo da execução de ordens; a escola para as elites e a escola para as classes subalternas; a escola para os ricos e a escola para os pobres.

Do mesmo modo, cabe indagar se esse mesmo entusiasmo, entre as autoridades governamentais, com ingerência na educação, se deve tão somente à resolução dos problemas associados ao fracasso do modelo educacional brasileiro, já que, levando-se em conta suas próprias palavras, os insucessos se devem à pouca atratividade da escola entre os jovens e dos baixos desempenhos dos alunos da educação básica nos exames de avaliação em larga escala, segundo padrões do PISA e da OCDE.

Se for isso, ambos merecem crítica à medida que descartam diversos aspectos como segregações sociais mais amplas (em consequência do sexo, cor da pele, origem familiar, origem residencial etc.), ausência de habilidades mínimas para resolver determinados problemas abstratos e práticos (haja vista as deficiências e especificidades físicas, cognitivas, sensoriais e motoras dos alunos), pouca oferta de serviços de apoio educacional especializado (aos alunos com deficiência ou especificidade), necessidade premente de garantia da própria subsistência e de suas famílias, especialmente em momentos de crise econômica, o que leva um elevado contingente de jovens em idade escolar a ter que trabalhar, e, por isso, se ausentam muito ou têm que deixar de frequentar a escola, entre tantas outras variáveis.

Se, numa via, a adoção de itinerários formativos pode atender às peculiaridades culturais, sociais e econômicas de cada região, localidade e dos estudantes, noutra via, deixar a composição dos currículos a cargo das redes e dos gestores educacionais, de modo discricionário e dependente de ingerências políticas, tal como ambigualmente se apresenta até o momento, pode acirrar disputas intrarredes públicas de educação, considerando tanto possíveis bonificações como eventuais responsabilizações, uma vez que as direções escolares encontram-se verticalmente ligadas às coordenadorias de educação e às secretarias, como se vê nos âmbitos municipais e estaduais.

E, com isso, a possibilidade de especialização das redes e dos estabelecimentos de ensino se torna plausível, inclusive induzida por parcerias público-privadas (com ênfase na formação de mão de obra), dando ensejo à limitação na geografia de oportunidades educacionais aos jovens em idade escolar, inclusive aqueles que estejam aptos a acessar e frequentar o ensino médio em qualquer instituição.

Além desses aspectos, segundo os dados das mais variadas pesquisas científicas, nos campos das ciências humanas e sociais, aplicadas à educação, existem questões ligadas à segurança pública que tangenciam as oportunidades educacionais. E uma delas diz respeito à imposição de fronteiras invisíveis entre territórios urbanos sob a rivalidade de grupos de narcotraficantes e das chamadas “milícias” que limitam ainda mais a geografia de oportunidades educacionais de crianças e adolescentes.

Deixar de frequentar certos espaços significa garantir a própria integridade física e psíquica, ao preço do isolamento social, na esteira de tantos outros vivenciados por jovens urbanos, levando-se em conta a cor de suas peles e suas respectivas origens residenciais.

Diante de todos os aspectos sociais aqui suscitados e, ao que parece, pouco ou nada contemplados pelos responsáveis pela reestruturação educacional no país, desde 2016 até os dias atuais, fica a pergunta: o “Novo Ensino Médio”, com seus itinerários formativos, significa

realmente uma conquista aos jovens em idade escolar, mediante a liberdade de escolha de qual itinerário eles possam seguir, ou um modelo efetivo de persistência das desigualdades de oportunidades educacionais no país?

No horizonte que se tem desenhado, a segunda hipótese é mais plausível.

REFERÊNCIA

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria da Graça. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

ALMEIDA, Luana Costa. Escolas vizinhas, desempenho e composição socioeconômica desiguais: investigando a desigualdade escolar. **Educação Unisinos**, v. 1, n. 2, p. 174-185, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449652565007/html/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a03n45.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BERTA, Ruben. Estado cria 24 escolas de ensino médio integrais a partir de parcerias: críticos, no entanto, veem elitização, já que unidades tendem a receber mais investimentos que as outras. **O Globo**, Rio, 20/02/2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/estado-cria-24-escolas-de-ensino-medio-integrais-partir-de-parcerias-11659049>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BORIN, Maria do Espírito Santo; BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. Educação e segregação social na região metropolitana de São Paulo. **Ponto e Vírgula**, PUC-SP, n.5, p. 141-156, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/download/14068/10368>. Acesso em: 10 out. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. Chicago, Il: Haymarket Books, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Publicada no

DOU em 05/05/2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. SEED-PR. **Novo ensino médio**. SEED-PR, 2020. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Em-2021-Educacao-do-Parana-se-preparou-para-implementar-o-Novo-Ensino-Medio>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. SEEDUC-RJ. **Novo ensino médio**. SEEDUC-RJ, s/d. Disponível em:

<https://www.seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. SEDUC-SP. **Novo currículo paulista**. SEDUC-SP, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em 10 jan. 2022.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução de Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CABÓ, Leonardo José Freire. Afinal, o que ensinar na educação infantil? As proposições da BNCC para a organização do currículo da educação infantil no Brasil? **Cadernos de Estudos e Pesquisa do Sertão da FECLEST**, UECE, v. 2, n.1, p. 53-65, 2014. Disponível em:

<http://www.seer.uece.br/?journal=cadernospesquisadosertao&page=article&op=view&path%5B%5D=2793&path%5B%5D=2271>. Acesso em: 12 dez. 2021.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas

“comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a13.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os impactos da emenda constitucional 95 na educação pública. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 165-167, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/article/view/243286/33695>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ELLEN, Ingrid Grould.; TURNER, Margery Austin. Does neighborhood matters?: assessing recent evidence. **Housing Policy Debate**, 8, v. 4, p. 833-866, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIDMAN, Luís Carlos. Morte e vida favelada. In: MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio (Org.). **Vida sob cerco**: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 77-98.

GATTI, Thérèse Hofmann; MARTINS, Margarida Helena Camurça. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, p.1898-1913, 2018. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_____GATTI_Th%C3%A9r%C3%A8se_e_Hofmann__MARTINS_Margarida_Helena_Camur%C3%A7a.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8fRwmJTRTrHLBg6DCMKYD/?lang=pt>. Acesso em: 8 dez. 2021.

JENCKS, Christopher; MAYER, Susan E. **The consequences of growing up in a poor neighborhood**. Washington, DC.; National Academy Press, 1990.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, Sep. 1991. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/2234441?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 4 nov. 2021.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza; VELTEN, Maria Janete. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/06.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/574/555>. Acesso em: 12 out. 2021.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola em tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PENHA, Ana Claudia de Souza; FIGUEIREDO, Maria das Dores. O impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). **Um século de favela**. 5. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 265-280.

PEREIRA, Natália Silva. O programa dupla escola: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro. **Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, UFMA, 25 a 28 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-programa-dupla-escola-estudo-critico-sobre-parceria-publico-privada-e-o-ensino-profissionalizante-no-estado-do-rio-de-janeiro.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem de trajetórias. Tradução de Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 297-328.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz et al. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 121-153.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**. v. 40, n. 1, enero-marzo, 2014, p. 13-28. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29830062002.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTOS, Jairo Campos dos. **A gestão gerencial na educação pública da cidade do Rio de Janeiro**: origens, implantação, resultados e percepções. Judiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SMALL, Mario Luis; NEWMAN, Katherine. Urban poverty after the truly disadvantaged: the rediscovery of the family, the neighborhood and culture. **Annual Review of Sociology**, 27, 2001, p. 23-45. Disponível em: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.soc.27.1.23>. Acesso em: 14 out. 2021.

VALLADARES, Licia do Prado. **Do mito de origem à favela.com**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VASCONCELOS, Vângela do Carmo Oliveira; FERREIRA, Vanda do Carmo Barbosa. Representações docentes acerca da base nacional curricular comum e suas implicações para o ensino médio. **Caletrosópio**, UFOP, vol. 9, p. 32-46, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5079/3899>. Acesso em: 5 jan. 2022.

WACQUANT, Loïc. **Três premissas perniciosas no estudo do gueto norte-americano**. *Mana*, 2, v. 2, 1996, p. 145-161. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/wsJFxCmqZXDyLWxcxFvcRCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Volume 1. Tradução de Régis Barbosa; Karen Elsabe Barbosa. 3. Ed. Brasília, DF: Editora da UnB, 1994.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. 5. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WILSON, William Julius. **The truly disadvantaged**: the inner city, the underclass and urban policy. Chicago, Il: University of Chicago Press, 1987.