

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E A INTERGERACIONALIDADE NO INTERIOR DO PARANÁ: CONFLITOS E POTENCIALIDADES

Jean Lucas da Silva Queiroz ¹
David da Silva Pereira ²

RESUMO

Este estudo investiga um fenômeno recente no interior do Paraná, caracterizado pela matrícula de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em turmas do Ensino Médio Regular (EMR). Essa situação, pouco abordada na literatura e ausente no amparo via legislação brasileira, reflete mudanças significativas nas políticas educacionais, criando um ambiente de vulnerabilidade para os estudantes. A pesquisa se concentra em examinar como as diretrizes neoliberais na educação, conforme descritas por Freitas em suas análises sobre o avanço dos reformadores empresariais da educação, convertem o ambiente escolar em um espaço de competição por resultados. Isso afeta não apenas os alunos da EJA, mas também os do EMR, modificando o foco da educação e criando desafios no que tange à adaptação de materiais didáticos, métodos de ensino e na avaliação de desempenho dos estudantes. O estudo evidencia a necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e respeite as particularidades do cenário intergeracional, propondo políticas educacionais mais inclusivas e flexíveis. Ao trazer a convivência escolar para o centro do debate - um aspecto ainda pouco explorado no Brasil - a pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais profunda dos impactos imediatos das políticas neoliberais na realidade das escolas, enfatizando a importância de estratégias que garantam uma educação mais eficaz e justa para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Neoliberalismo, Intergeracional, Sujeitos, Ensino Médio

1. INTRODUÇÃO

A análise da intergeracionalidade em salas de aula do Ensino Médio Regular (EMR) noturno no Paraná, especialmente aquelas que acolhem alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela um campo fértil para debate acadêmico. Esse fenômeno, embora predominantemente pedagógico e social, está intrinsecamente ligado ao contexto político e econômico, particularmente em um período marcado por transformações nas políticas públicas educacionais sob a influência do neoliberalismo. Portanto, torna-se crucial examinar as dinâmicas de convivência escolar nesses ambientes intergeracionais à luz das políticas neoliberais e seus efeitos no ensino noturno e seus alunos.

Entre os alunos que frequentam o período noturno, há uma diversidade de perfis educacionais. Alguns desses alunos, em uma situação ideal, estariam matriculados em

¹ Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Multicampi, Cornélio Procópio e Londrina, PR. Licenciado em Física (Centro Univ. Campos de Andrade, 2017). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, PR. E-mail: jeanqueiroz@alunos.utfpr.edu.br.

² Doutor em Ciência Política, Mestre em Educação e em Geografia Humana. Professor da Licenciatura em Matemática e Membro permanente do PPGEN Multicampi UTFPR - Campus Cornélio Procópio e Londrina, Paraná, Brasil – davidpereira@utfpr.edu.br.

programas voltados para a EJA. Outros estão engajados no currículo básico definido pelo Ministério da Educação (MEC) e também em itinerários formativos específicos oferecidos dentro dessa modalidade de ensino. Ademais, existe uma variedade de opções no campo do ensino técnico, que podem ou não estar integradas ao EMR. Há, ainda, programas de aceleração e recuperação voltados para alunos com defasagem idade-série, os quais estão alinhados às diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas iniciativas visam adaptar a trajetória educacional às necessidades específicas dos alunos, visando a contribuição e cuidado com as taxas de evasão e abandono escolar, mas precisam passar por discussões e reflexões, como aponta Parente (2002).

No contexto educacional, em especial do Paraná, o EMR noturno desempenha um papel significativo, servindo como uma alternativa acessível para estudantes que não podem frequentar aulas durante o dia devido a obrigações laborais ou outras responsabilidades.

Entre as diversas opções de ensino disponíveis no período noturno, destaca-se o EMR com suas características e público-alvo específicos. Contudo, o EMR não foi originalmente projetado para acomodar uma grande diversidade etária, como ocorre com os alunos que idealmente estariam matriculados em programas de EJA. Portanto, uma situação crítica surge: a presença de alunos no EMR que não se encaixam na faixa etária originalmente prevista para essa modalidade de ensino.

Este formato, ensino noturno, é especialmente inclusivo, permitindo a inserção de um espectro diversificado de alunos. Entretanto, a afirmação de que o EMR noturno é "especialmente inclusivo" merece um exame crítico à luz da legislação brasileira sobre a EJA. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EJA é uma modalidade de ensino que deve ser adaptada às características, exigências e flexibilidades do público a que se destina (Brasil, 1996, art. 37). A inclusão de estudantes da EJA em salas de EMR noturno pode, à primeira vista, parecer uma solução inclusiva, mas corre o risco de ser meramente paliativa se não estiver alinhada às necessidades específicas desse grupo. O mero compartilhamento do espaço físico entre diferentes faixas etárias e experiências de vida não garante que o currículo, os métodos pedagógicos e as avaliações estejam adequadamente calibrados para atender às necessidades de aprendizagem e às experiências vivenciais dos alunos da EJA.

Essa preocupação é corroborada por estudos que apontam para a precarização da EJA em contextos onde políticas neoliberais orientam o financiamento e a estrutura educacional (F, 2013). A mera absorção desses alunos, passíveis de EJA, em classes de EMR noturno pode ser interpretada como uma forma de "inclusão às avessas", na qual as particularidades e

demandas do público da EJA são negligenciadas em favor de uma eficiência administrativa e financeira aparente. Portanto, qualquer discussão sobre inclusividade no EMR noturno deve ser problematizada à luz dessas questões, para assegurar que a inclusão proclamada não seja, de fato, uma forma velada de exclusão ou marginalização.

A investigação deste tema é enriquecida pela sua análise dentro do contexto neoliberal, que fornece uma lente crítica para entender como a convivência intergeracional é moldada não apenas por dinâmicas sociais, mas também por decisões políticas e prioridades econômicas. O neoliberalismo, com seu foco na eficiência, competitividade e privatização, tem implicações profundas para a educação, especialmente para modalidades como a EJA que, por sua própria natureza, desafiam as noções de eficiência educacional convencionais. O embate entre o caráter socialmente inclusivo da EJA e as forças mercadológicas que buscam torná-la mais "eficiente" e "produtiva" coloca em risco sua própria essência, muitas vezes à custa de aprofundar desigualdades sociais já existentes.

Portanto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as mudanças que o ensino noturno tem sofrido e sobre como a juvenilização e a intergeracionalidade acentuadas afetam a convivência escolar e como a convivência escolar está sendo esquecida e abandonada sob a égide de um discurso empresarial da educação no período noturno.

Dessa forma, a importância de discutir o fenômeno da convivência intergeracional na EJA à luz das políticas públicas neoliberais torna-se não apenas um imperativo acadêmico, mas também um exercício de responsabilidade social e política. Este estudo visa, portanto, a adicionar uma camada adicional de complexidade e significado a um tópico que é tanto atual quanto socialmente relevante, demonstrando como a política e a pedagogia estão inexoravelmente ligadas no contexto da educação contemporânea.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma metodologia qualitativa, fundamentada na análise interpretativa das políticas educacionais e suas implicações no cenário escolar. Utilizou-se como justificativa e análise um caso focalizando em uma escola no interior do Paraná que incorpora alunos da EJA em turmas do EMR. Para tal, análises documentais de políticas educacionais e legislações pertinentes foram realizadas para contextualizar as mudanças no ambiente educacional sob a influência de diretrizes neoliberais, analisando esse caso apoiando-se em literatura acadêmica relevante e nas teorizações de Freitas sobre o avanço dos reformadores empresariais da educação. Este método permite não apenas identificar os impactos das

políticas neoliberais nas práticas escolares, mas também explorar as dinâmicas intergeracionais resultantes da coexistência de alunos da EJA e do EMR, contribuindo para a proposição de políticas educacionais mais inclusivas e adaptadas à realidade contemporânea.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda um tema crucial na contemporaneidade educacional: o avanço das políticas neoliberais no campo educacional e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, este capítulo examinará as implicações das recentes mudanças na legislação brasileira sobre a EJA. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e outras iniciativas legais refletem a dualidade das influências progressistas e neoliberais na educação, ilustrando as complexidades enfrentadas na implementação de políticas eficazes para a EJA.

Ao mesmo tempo, o fenômeno da "juvenilização" da EJA e as consequências da interação entre alunos da EJA e do Ensino Médio Regular (EMR) serão analisados. Esta seção busca salientar como as métricas e os objetivos pedagógicos do EMR impactam os estudantes da EJA, ressaltando a necessidade de políticas e práticas educacionais que reconheçam e respeitem as necessidades específicas desse grupo. Finalmente, a discussão se expande para a convivência escolar e a intergeracionalidade no ensino noturno.

Em suma, este capítulo visa fornecer uma compreensão integral dos desafios enfrentados pela EJA no contexto das políticas educacionais neoliberais, enfatizando a necessidade de abordagens educacionais mais humanizadas e socialmente justas.

3.1. O avanço neoliberal no campo educacional e os impactos à EJA

O campo da EJA tornou-se um dos principais palcos onde as tensões entre políticas públicas neoliberais e objetivos educacionais se manifestam de forma mais contundente. O avanço neoliberal na educação tem sido criticado por diversos autores, entre os quais se destaca Luiz Carlos de Freitas, cujo trabalho lança luz sobre as problemáticas resultantes dessas políticas, especialmente na área da EJA.

Para Freitas (2012), a agenda neoliberal na educação desloca o foco da universalização e qualidade do ensino para um modelo centrado na eficiência, mensuração e competição. Essa mudança paradigmática possui graves repercussões na EJA. Primeiramente, o influxo de mecanismos de mercado na educação pública cria uma lógica de "custo-benefício" que,

frequentemente, marginaliza programas como a EJA, considerados "não rentáveis" ou "ineficientes" (Freitas, 2016).

Outra preocupação salientada por Freitas (2016) é a precarização do ensino e do trabalho docente. No contexto da EJA, esse fenômeno se manifesta de forma aguda, dadas as já precárias condições de infraestrutura e recursos pedagógicos disponíveis para essa modalidade de ensino. Os docentes da EJA, que já enfrentam desafios singulares dada a heterogeneidade do público-alvo, são ainda mais pressionados a atingir metas e indicadores de desempenho, frequentemente inadequados para a realidade dos alunos adultos e jovens que retornam à escola numa tentativa de associar o trabalho e/ou demandas diversas diurnas e a escolarização ao mesmo tempo.

A lógica neoliberal de responsabilização também é objeto de críticas por parte de Freitas (2016). Nesse sistema, escolas e professores são frequentemente responsabilizados por falhas estruturais que estão além de seu controle. O impacto desse fenômeno na EJA é especialmente preocupante. Alunos da EJA frequentemente enfrentam múltiplas barreiras para a aprendizagem, muitas das quais estão ancoradas em desigualdades sociais sistêmicas. Responsabilizar escolas e professores por baixas taxas de sucesso nesse contexto é, na visão de Freitas (2016), um exercício de injustiça.

A percepção de Freitas (2016) é corroborada por outros estudos que apontam para a precarização e a marginalização da EJA em um contexto de avanço neoliberal (Dourado, 2007; Gentili, 2019). A gestão baseada em resultados e a obsessão por métricas de desempenho restringem a capacidade da EJA de atender às necessidades complexas e variadas de seus alunos, contradizendo o princípio fundamental da educação como um direito humano e um bem público. A inserção de lógicas mercadológicas e de responsabilização na educação aponta para uma profunda desconexão entre as políticas públicas e as reais necessidades dos alunos da EJA, exigindo uma reavaliação urgente dessas abordagens.

Nos últimos dez anos, as políticas para a EJA no Brasil têm sofrido ajustes e modificações que refletem influências tanto do campo progressista quanto do neoliberal. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabelecido pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, traz metas específicas para a EJA, como a erradicação do analfabetismo e a elevação das taxas de escolaridade. Entretanto, a efetiva implementação dessas metas ainda enfrenta diversos obstáculos, como subfinanciamento e desarticulação entre sistemas de ensino.

O Decreto Federal nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Resolução CD/FNDE nº 4, de 16 de março de 2012 também representam marcos na política de EJA ao regulamentar o

Programa Brasil Alfabetizado, destinado à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Além disso, a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, representa uma alteração significativa, trazendo consigo uma lógica modular e flexível para o currículo, o que pode levar a não adequação às demandas, realidades e necessidades desse público frente a sua escolarização.

Essas mudanças na legislação são atravessadas por elementos de uma racionalidade neoliberal, que envolve, por exemplo, a mensuração de resultados e a flexibilização curricular, mas também por demandas de inclusão e justiça social. A complexidade deste cenário legal reflete as tensões presentes na política educacional brasileira, e tem implicações profundas para o futuro da EJA, como já criticado por autores como Freitas em relação ao papel das políticas de responsabilização e mérito no campo educacional (Freitas, 2016).

O cenário se complica quando consideramos as particularidades da EJA dentro do contexto do EMR. Ou seja, o que acontece quando estudantes que poderiam estar na Educação de Jovens e Adultos escolhem estar matriculados nas salas de Ensino Médio Regular, como o observado no interior do Paraná? As métricas e objetivos pedagógicos do EMR muitas vezes não correspondem às necessidades específicas e desafios enfrentados pelo público da EJA presente no EMR. Quando o EMR é frequentado por indivíduos que idealmente deveriam estar matriculados em programas de EJA, surgem dilemas pedagógicos e avaliativos.

Por um lado, o foco do EMR em métricas específicas de desempenho e competência pode não se alinhar com as necessidades educacionais de estudantes da EJA, que frequentemente enfrentam barreiras múltiplas para a aprendizagem, muitas ancoradas em desigualdades sociais sistêmicas. Por outro lado, a inclusão desses alunos em turmas de EMR pode levar a uma formação educacional inadequada, que não leva em consideração as especificidades e ritmos de aprendizado que são peculiares ao público da EJA.

Este cenário resulta em um comprometimento tanto das métricas avaliativas que norteiam o EMR quanto da qualidade da educação destinada aos alunos da EJA. Assim, a presença de alunos da EJA em turmas do EMR evidencia as lacunas e limitações das políticas educacionais atuais, especialmente quando consideradas à luz das críticas sobre o avanço neoliberal na educação, como as propostas por Freitas. Este quadro pede uma revisão crítica e uma reconfiguração das políticas e práticas pedagógicas para atender de forma mais eficaz e justa às necessidades desses diferentes grupos de alunos. Esses desafios não são os únicos enfrentados e apresentados no período noturno de escolarização pela academia, sendo a juvenilização do público da EJA outro tema amplamente debatido e necessário de aparecer

nessa discussão para que possa, assim, ser visível o movimento de apresentar o avanço neoliberal na educação noturna.

3.2. Juvenilização à luz das leituras sobre os avanços neoliberais na educação

Discute-se a "juvenilização" da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um fenômeno contemporâneo que reflete mudanças demográficas e sociais, marcado pelo aumento de jovens nas salas de aula da EJA, tradicionalmente voltada para adultos (Di Pierro, 2005; Haddad; Di Pierro 2015). Esse fenômeno traz novas demandas relacionadas às expectativas e culturas juvenis, desafiando os educadores a reconfigurar práticas pedagógicas e curriculares (Gadotti, 2005; Arroyo, 2011). Ademais, ressalta-se a crítica à orientação da EJA para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma educação mais crítica e cidadã, refletindo a influência de políticas educacionais neoliberais (Giroux, 2002; Apple, 2001; Freitas, 2010; 2016).

O modelo neoliberal, que considera a educação como mercadoria, é criticado por priorizar o retorno econômico e o desenvolvimento de 'capital humano' para o mercado de trabalho, em vez do desenvolvimento integral do indivíduo (Ball, 2012; Olssen; Codd; Oneil, 2004). Sob essa lógica, aspectos essenciais da educação, como a construção de relações interpessoais e a formação de valores sociais, são marginalizados (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

A "juvenilização" da EJA é vista como um sintoma da influência neoliberal, pressionando os jovens a se adaptarem às exigências do mercado de trabalho e negligenciando uma educação mais ampla e crítica, fundamental para a cidadania (Freitas, 2012; Arroyo, 2011). Diante disso, enfatiza-se a necessidade de reavaliar o papel da educação como prática emancipatória, focada em solidariedade, cooperação e desenvolvimento humano integral.

3.3. Convivência escolar e a intergeracionalidade no ensino noturno

O conceito de convivência escolar, segundo Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019), abrange as relações entre todos os membros da comunidade educativa e transcende a simples coexistência física, englobando interações sociais, práticas colaborativas e normativas comportamentais. Este fenômeno é complexo, envolvendo dimensões emocionais, comportamentais e éticas, e funciona como um espaço para aprendizado sobre a convivência social e exercício da cidadania, refletindo os valores e normas sociais.

A convivência escolar possui múltiplas dimensões, incluindo a psicológica, que diz respeito às emoções, sentimentos e desenvolvimento da personalidade dos indivíduos; a social, relacionada à construção de uma cultura de respeito e diversidade; e a pedagógica, que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Especialmente para alunos do ensino noturno, práticas pedagógicas que integram experiências de vida são cruciais para criar um ambiente educativo colaborativo.

Fierro Evans e Carbajal-Padilla (2019) também identificam diferentes enfoques da convivência escolar na literatura, incluindo estudos sobre clima escolar, educação socioemocional, educação para a cidadania, educação para a paz, direitos humanos, e desenvolvimento moral e formação em valores. Cada perspectiva oferece uma visão única, destacando a importância de ambientes educacionais acolhedores para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, promovendo uma convivência harmoniosa e fortalecendo a identidade coletiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A convivência escolar em ambientes noturnos serve como um microcosmo de interações sociais, culturais e econômicas complexas. Segundo Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019), a convivência escolar transcende o aspecto disciplinar, integrando-se ao contexto socioeducativo mais amplo. O empresariamento da educação, caracterizado pela implementação de práticas empresariais no setor educacional, adquire nuances particulares no paradigma neoliberal, com ênfase na privatização, competição, eficiência e na educação como um produto comercializável (Ball, 2012).

A intergeracionalidade e a juvenilização presentes no ensino noturno demandam uma reinterpretação da convivência escolar, abrangendo não só as relações interpessoais, mas também a organização do tempo, espaço e atividades educativas (Araújo; Sastre, 2016). Sob a influência neoliberal, a convivência escolar enfrenta desafios significativos. A ênfase em resultados e a lógica de mercado podem marginalizar práticas voltadas para o bem-estar relacional e a coesão comunitária. O foco na quantificação do sucesso educacional contrasta com aspectos qualitativos da convivência, que depende de interações significativas e do reconhecimento da diversidade estudantil (Macedo, 2006).

Políticas influenciadas pelo empresariamento tendem a favorecer a lógica de mercado e a autonomia da gestão escolar. Embora a autonomia possa permitir uma adaptação às necessidades locais, em um contexto de recursos limitados, pode resultar em uma ênfase

exagerada na eficiência e resultados, prejudicando as necessidades relacionais dos estudantes (Freitas, 2012).

Para uma convivência escolar enriquecedora em um ambiente marcado pelo empresariamento, é essencial integrar valores relacionais e comunitários nas práticas educativas, reconhecendo as interações noturnas como oportunidades de aprendizado social e cultural, além de meros desafios administrativos. A convivência escolar deve ser central na educação de qualidade, não apenas um subproduto da instrução acadêmica (Nóvoa, 2019).

No interior do Paraná, a situação educacional reflete um desafio nacional: a intersecção de práticas neoliberais na gestão da educação com implicações para a EJA e o EMR. A coexistência de alunos da EJA com jovens do EMR em salas noturnas demanda uma análise crítica, considerando as políticas neoliberais que remodelam a educação.

Neste cenário, adultos em turmas de EMR noturno representam uma prática gerencial eficiente, mas que compromete as premissas pedagógicas da EJA e do EMR. A política neoliberal favorece a eficiência operacional sobre a eficácia educativa, resultando em uma homogeneização que não atende às necessidades dos grupos (Apple, 2001; Ball, 2012).

Os desafios pedagógicos intergeracionais requerem uma pedagogia diferenciada e recursos adicionais, muitas vezes ausentes, colocando os educadores frente a um espectro mais amplo de necessidades educacionais sem suporte adequado (Gadotti, 2005; Freire, 1996).

5. CONCLUSÃO

A reflexão crítica sobre as dinâmicas intergeracionais e a "juvenilização" nas escolas noturnas se opõe às tendências neoliberais no âmbito educacional, uma temática frequentemente explorada por estudiosos como Luiz Carlos de Freitas (2010; 2016) e outros pesquisadores focados nas consequências do neoliberalismo nas políticas educacionais. Tal análise enfatiza o perigo de menosprezar as sinergias e trocas culturais intergeracionais que emergem no ambiente escolar noturno. No entanto, a obrigatoriedade implícita dessa coexistência intergeracional, decorrente das políticas educacionais neoliberais (como observado nas obras de Di Pierro, 2005; e de Haddad; Di Pierro, 2015), levanta questões significativas acerca dos impactos sociais dessas políticas e da comercialização da educação.

Ademais, a promoção da intergeracionalidade no ensino noturno pode ser interpretada como uma resistência às tendências de uniformização e simplificação educacionais

promovidas pelo neoliberalismo, ao celebrar e incorporar as narrativas individuais e coletivas, bem como as diversas identidades e culturas. Assim, a prática educativa intergeracional reafirma o valor da educação como um direito humano fundamental e um bem público, não somente como um veículo para o crescimento econômico, conforme destacado por Fierro Evans e Carbajal-Padilla (2019) em sua revisão conceitual e literária.

Ao se concentrar na convivência escolar e na intergeracionalidade, educadores e acadêmicos são encorajados a desenvolver uma crítica dos avanços neoliberais na educação, sublinhando a importância de práticas pedagógicas que sejam humanizadoras, democráticas e inclusivas - que priorizem o diálogo, a participação e o desenvolvimento holístico dos estudantes, dimensões estas frequentemente marginalizadas em ambientes educativos excessivamente mercantilizados.

Face à situação específica encontrada no interior do Paraná, urge uma revisão e reflexão abrangentes, buscando-se estratégias para prevenir a recorrência de cenários semelhantes e a proliferação de práticas educacionais que não atendam às necessidades da população escolar em sua plenitude.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio e Londrina, Paraná pelo apoio financeiro, logístico e pela manutenção dos Programas de Formação Docente – Inicial – Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procópio – e Continuada – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) Multicampi Cornélio Procópio e Londrina, Paraná.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Educating the "right" way**: Markets, standards, God, and inequality. 2nd ed. Routledge, 2001.

ARAÚJO, U.F.; SASTRE, G. **Educação, convivência e ética**: audácia e esperança! São Paulo: Cortez Editora, 2016.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-imagens. 2011.

BALL, S.J. **Education plc**: Understanding private sector participation in public sector education. Routledge, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - e dá outras providências.. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18.out. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18.out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 4 de 16 de março de 2012**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 62, de 11 de novembro de 2011. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 mar. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=239461>. Acesso em: 18.out. 2023.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115–1139, out. 2005.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 1, p. 9-27, março de 2019. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>. Acesso em: 18 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 89, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 18 out. 2023.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

FREITAS, L.C. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2016.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: limites e contradições. Porto Alegre: Artmed, 2019.

GIROUX, H.A. Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. **Harvard Educational Review**, v. 72, n. 4, p. 425-463, 2002.

HADDAD, S. ; DI PIERRO, M.C. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno do CEDES** , v. 39, p. 197-217, 2015.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Cadernos de Pesquisa**, (118), 321-38, 2006. Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/7.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: **Anais** Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

OLSSSEN, M.; CODD, J.; O'NEILL, A.M. **Education Policy**: Globalization, Citizenship & Democracy. London: SAGE Publications, 2004.

PARENTE, H.L.M. **Correção de fluxo escolar**: o caso do Paraná, Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2822/1/TD_925.pdf . Acesso em: 18. out. 2023.