



## DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO NOTURNO: O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO TERCEIRO TURNO

Emily Victoria Moreno de Amorim<sup>1</sup>

Giovanna Beatriz Mendonça Silva<sup>2</sup>

Isadora Nataly Freitas Leite<sup>3</sup>

Maria Aparecida Santos<sup>4</sup>

Yasmin Yamine Alli<sup>5</sup>

### RESUMO

Historicamente, o ensino médio realizado no período noturno enfrenta dificuldades como a evasão, a reprovação e a precarização, intensificadas a partir das novas reformas educacionais e curriculares, como o Novo Ensino Médio. Com vistas a isso, o presente trabalho visa discutir, por meio de análise conceitual e teórica, a influência do neoliberalismo na educação brasileira, com enfoque para o impacto no ensino noturno de Língua Portuguesa. Analisando as políticas para última etapa da educação básica, apresentando um panorama sócio-histórico acerca dos caminhos percorridos no âmbito da educação pública brasileira e a onda neoliberal que se expandiu nos últimos trinta anos, ao final, indaga-se os sentidos e impactos de uma nova reforma curricular para o Ensino Médio noturno. Sob esse viés, pretende-se estabelecer um debate sobre a maneira como a reforma reitera uma lógica tecnicista e excludente, produtora de efeitos segregadores cada vez mais eficazes. Portanto, a necessidade da pesquisa aponta para a constituição de uma política educacional mais inclusiva, de valorização docente e de amparo social aos estudantes. Como referencial teórico, utilizou-se, principalmente, SAVIANI (2013), LAVAL (2019) e DARDOT & LAVAL(2016).

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio, Ensino Médio noturno, ensino de Língua Portuguesa.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir o percurso formativo do Ensino Médio noturno, bem como, refletir sobre os dilemas e desafios enfrentados por aqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do terceiro turno em unidades escolares de competência pública, tendo como base, sobretudo, o ensino ofertado pelo estado de Mato Grosso. Nesse sentido, essa pesquisa, apesar de apontar uma perspectiva histórica sobre a educação enquanto um direito de todos, partirá, principalmente, do contexto da Reforma do Ensino Médio (2018).

<sup>1</sup> Graduando do o Curso de Letras — Língua Portuguesa da Universidade Federal de Rondonópolis —UFR, [emily.moreno@aluno.ufr.edu.br](mailto:emily.moreno@aluno.ufr.edu.br) ;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Letras — Língua Portuguesa da Universidade Federal de Rondonópolis —UFR, [giovanna.beatriz@aluno.ufr.edu.br](mailto:giovanna.beatriz@aluno.ufr.edu.br) ;

<sup>3</sup> Graduada do Curso de Letras — Língua Portuguesa da Universidade Federal de Rondonópolis —UFR, [isadoranfl@hotmail.com](mailto:isadoranfl@hotmail.com) ;

<sup>4</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em da Universidade Federal de Rondonópolis —MT, [yasmin.alli@edu.mt.gov.br](mailto:yasmin.alli@edu.mt.gov.br) ;

<sup>5</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP, [maria.aparecida@ufr.edu.br](mailto:maria.aparecida@ufr.edu.br).



A história da Educação no Brasil é marcada pela segregação. Ao voltarmos o olhar para os primeiros registros formais de ensino, deparamo-nos com a educação jesuítica que, motivada pela catequização, começou a ensinar a Língua Portuguesa aos indígenas. Evidentemente, tal perspectiva pedagógica estava estritamente ligada aos preceitos do catolicismo, o que a tornava, por vezes, abusiva. Posteriormente, após a proclamação da Independência, surgem as primeiras escolas brasileiras. Apesar de significativo, tal avanço contemplou somente as elites burguesas, tendo em vista que a educação formal era inacessível para a maioria da população brasileira.

Em perspectiva, o primeiro avanço significativo quanto a democratização da Educação ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas, que instituiu pela primeira vez um Ministério da Educação. A partir de então, séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil, passa a ser ofertada a educação pública gratuita. A obrigatoriedade do ensino, no entanto, esteve restrita até a 4ª série do então chamado Ensino Primário, o que se estendeu até 1971. Finalmente, em 1988, o artigo 206 da promulgada Constituição Federal promove a democratização da Educação Básica por meio da garantia de sua gratuidade.

Apesar de classificada como um dos primeiros direitos sociais e garantida nas disposições legais pelo Estado, a educação, no entanto, vem se constituindo até então sob uma política protelatória, representada pela isenção do Governo, que sustenta um sistema voltado à filantropia e ao voluntariado. Portanto, torna-se importante distinguir a proclamação dos direitos à educação e sua respectiva efetividade.

Em primeiro lugar, como aponta Saviani (2013), essa resistência histórica em se investir na educação fez o Brasil chegar ao final do século XX sem alcançar a universalização do Ensino Fundamental e a consequente erradicação do analfabetismo, em contrapartida, de países como Argentina e Chile. Marcada por campanhas como “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e pelo Movimento “Todos pela Educação” nas últimas décadas, a política educacional brasileira se caracterizou por uma marcante tendência de transferência da responsabilidade pela educação para a sociedade, “guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operando uma inversão no princípio constitucional” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Além disso, o retrocesso educacional também se deve à falta de organização de um Sistema Nacional de Educação, que ainda não entrou em vigência, apesar de estar previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024. Desta maneira, sem a adoção de um projeto educacional geral, as políticas escolares tornam-se desarticuladas e isoladas conforme os diferentes níveis de governo, evidenciando o claro descompromisso com a educação nacional. Um evidente exemplo é a criação de vários Fundos de Manutenção como o Fundef e Fundeb e diferentes planos

educacionais que se estendem por décadas ao serem sempre renovados sem alcançar a resolução efetiva de seus objetivos.

Sendo destinado historicamente para a preparação de ingresso no Ensino Superior, o Ensino Médio era uma etapa de ensino priorizada para as classes sociais mais altas, com um número restrito de vagas. A expansão da modalidade de ensino só começa a partir de 1930, quando o ensino médio também passa a ser vinculado ao mercado de trabalho, com oportunidades de profissionalização (Sousa e Oliveira, 2008).

Apresentado por muito tempo apenas para alcançar uma dessas finalidades, o ensino médio como etapa de formação básica só passa a valer em 1988 por meio da Constituição Federal, quando sua gratuidade e qualidade são postas como dever do Estado. Sendo alterado pela LDB, Lei n.º 9.394/96, no entanto, o dever do Estado passa a ser o de garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, reduzindo suas responsabilidades com a oferta do Ensino Médio.

Seguidamente, o Ensino Médio Noturno surge previsto na LDB – 9394/96, em uma tentativa conciliadora de atender os alunos trabalhadores, que institui sua oferta de ensino regular. Sua instituição provém logo após o período conhecido como "milagre brasileiro", de grande expansão da economia, trazendo tentativas de vincular educação e trabalho com a opção pela profissionalização generalizada e obrigatória no ensino de 2º Grau, que também trouxe um expressivo aumento das matrículas neste grau de ensino, impulsionando a ampliação da rede pública de 2.º Grau. (Rodrigues, 1995).

Contudo, historicamente, verificam-se diferenciações práticas entre o ensino médio ministrado no período diurno e aquele disponibilizado no noturno. Por já saírem de longas jornadas de trabalho, por exemplo, muitos dos estudantes do regime noturno já chegam extenuados à escola, resultando em vários problemas estruturais como a evasão, a reprovação e a indisciplina, sem contar a precarização dos espaços e do trabalho docente. Diante disso, verifica-se um novo conjunto de complexas dificuldades que exigem medidas e políticas direcionadas para as heterogeneidades desses estudantes, como aponta Lins (2006):

É imperativo buscar o repensar dos conteúdos enciclopédicos e descontextualizados e até mesmo a revisão de métodos de ensino. Ocorre que para atender tais urgências postas, sem que haja um apontamento, mais preciso que aquele que tem prevalecido, quanto ao efetivo papel que deve cumprir o ensino médio, na trajetória do nosso ensino básico, aqui entendido como todo o tempo escolar anterior ao acesso ao terceiro grau, há repetições ou reforços de problemas já diagnosticados. (Lins, 2006, p.6).

Para Rodrigues (1995, p. 15): “a divisão da escola em dois turnos é cada vez mais uma divisão de classes sociais no interior do ambiente escolar.” É evidente que não se pode afirmar uma

suposta excelência do Ensino Regular oferecido nas escolas públicas de Ensino Médio, porém, é de fato que à noite as mazelas do Ensino Médio brasileiro como a falta de flexibilidade dos conteúdos e a evasão escolar são profundamente agudizadas.

Dessa forma, podemos considerar a inegável dualidade estrutural do ensino médio, o segmento escolar de mazelas mais complexas. Observa-se que as políticas educacionais, com seu caráter protelatório e excludente, buscam comumente, tratar o trabalhador-estudante e o estudante não-trabalhador sob as mesmas condições de ensino, desconsiderando as experiências diárias de trabalho, na maioria das vezes, extremamente precarizada e insalubre. Surge, portanto, a manutenção de um dos mecanismos mais eficazes de seletividade social em funcionamento no país.

Neste percurso de descompromisso das políticas educacionais com o ensino público, está o avanço do Neoliberalismo escolar, cujo propósito é adequar a educação aos moldes gerencialistas e empresariais sob a égide da “inovação” e “modernização” na escola. Apresentada como uma produtora de resultados mais eficientes, a política educacional de mercado tem sido aplicada em muitos países como França, Suécia e Estados Unidos e também no Brasil.

Emergida do período pós-guerra e da acentuada influência capitalista, a mercadização da educação, como intitula Laval (2018), se instituiu como uma resposta à pressão dos consumidores por estabelecimentos escolares mais autônomos, acompanhada de profundas medidas de descentralização e desregulamentação. A tentativa de comercializar o ensino demonstra um antigo fator determinante: a educação, manifestada mesmo nas sociedades mais simples nas origens de sua constituição, está associada ao surgimento das hierarquias sociais e do processo de divisão pelo trabalho.

Para Brandão (1989), o ato de educar, na visão etnocêntrica, promovido desde os gregos e romanos, deve se pautar no desenvolvimento individual. E como abordar o autor, ao passo que a educação deixa de ser uma prática comunitária, torna-se uma produtora de estratificação social. Nessa perspectiva, o avanço do neoliberalismo escolar no Brasil, pode ser observado, por exemplo, nas provas padronizadas, nas políticas de bonificação por desempenho docente e nos subsídios ao setor privado. Ataques como a Nova Reforma do ensino médio e os cortes no orçamento mostram ser preciso, mais que nunca, resistir à transformação da educação em mercadoria (Laval, 2019).

Em 2013 já se discutia sobre os caminhos para a educação, com mudanças na carga horária, nas matrizes curriculares, etc., porém, mesmo sendo um processo em discussão, repentinamente em 2016 o governo lança a Medida Provisória n.º 746, objetivando instaurar a Nova Reforma, instituída na BNCC, no qual diversos grupos de estudantes, professores e a própria Fundação Nacional de Educação foram contra. Houveram protestos em quase todo o país.

Convém destacar que por ser uma Medida Provisória, posta sem diálogo e atendimento às dúvidas da população (estudantes, professores, gestores), foi reconhecida como inconstitucional pelas pessoas. Porém, ainda assim, em 2017, a Nova Reforma do Ensino Médio foi aprovada (Corrêa, 2018).

A reforma do Ensino Médio propunha, dessa maneira, um aumento significativo de carga horária, com acréscimo de matérias, recursos formativos para o mercado de trabalho, livre escolha de cursar ou não matérias como arte e educação física, entre outros. Essas propostas que muito foram discutidas anteriormente no PL nº6840, sendo recicladas na Medida Provisória, não atendem a realidade de muitos alunos, principalmente em questões socioeconômicas, onde há o trabalho no contraturno, deixando o aluno com a decisão entre estudar ou trabalhar para auxiliar a família. Além disso, desconsiderando todo o contexto socioeconômico desses alunos, desconsidera-se também a estrutura escolar para realizar toda essa mudança:

“Nós queremos melhorias, mas esse governo quer destruir com a educação. Se a gente não lutar, ninguém vai lutar. O governo quer aumentar a carga horária, mas tem muitos alunos que precisam trabalhar, então vai ter que acabar escolhendo entre estudo ou trabalho. Isso não é certo.” (N. F. S., estudante do 3.º ano do EM). (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016)

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa é de teor exploratório e qualitativo, de caráter teórico-reflexivo, e problematiza a influência do neoliberalismo na educação brasileira do regime noturno. Para seu desenvolvimento, utilizaram-se métodos como análise e exploração de referencial teórico, pautando-se, principalmente, em SAVIANI (2013), LAVAL (2019) e DARDOT & LAVAL(2016), complementadas a partir de observação participante no contexto de ensino estudado. O objetivo foi obter uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, em vez de generalizar os resultados para uma população maior.

O estudo é identificado como uma pesquisa exploratória, ao terem como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”(GIL, 2008, p. 27). A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, buscando identificar padrões, tendências e *insights* iniciais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O avanço neoliberal e a fragilização das políticas educacionais têm atribuído à educação, finalidades baseadas em objetivos numéricos, que por sua vez sustentam uma lógica tecnicista e mercadológica do ensino. Os currículos, testes e pressão por resultados retratam o ensino sob a expectativa de reprodução e de desumanização. Para o ensino de Língua Portuguesa, esse cenário não é diferente, como discute Guedes et al. (2019):

“A julgar pelas leituras de outras políticas linguísticas estabelecidas, como por exemplo, os PCNs, ENEM e as OCs de Mato Grosso, observa-se que há

uma proposta de formação do sujeito para que este desempenhe as práticas sociais capitalistas, ou seja, sejam preparados tão somente para o mercado de trabalho.” (Guedes et al, 2019, p. 40)

A Base, assim como a nova reforma, tem proporcionado um desafio às unidades escolares, pois institui um aumento de carga horária para 1.000 horas anuais. Assim, com a redução de horas/aula de disciplinas da base comum, a criação de itinerários formativos e novas disciplinas do chamado núcleo comum da parte flexível (como Projeto de Vida e Cidadania, Produção e Interpretação Textual e Iniciação Científica) os professores, coordenadores, gestores e alunos enfrentam uma nova realidade que modifica a rotina escolar.

Por se tratar de medidas curriculares recentes, os impactos observados para o ensino, principalmente para o regime noturno, ainda não foram completamente estudados e há pouco ou quase nenhum registro, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de pesquisas direcionadas para este fim. Alguns dos desafios observados, estando em contato em sala de aula como Bolsistas, estão a redução drástica da carga horária de disciplinas básicas, como Língua Portuguesa. Duas apenas, em contrapartida, das três do ensino regular. Sendo destas, apenas uma presencial, em virtude do horário de trabalho dos alunos, contabilizadas a partir do acesso da plataforma Plurall, um dos ambientes virtuais adotados para complementar o novo material didático fornecido pelo Estado. O trabalho de gêneros dissertativos, como a Redação do Enem, tornam-se, desse modo, quase inviáveis para o curto período das aulas.

Instauradas de maneira impositiva e antidemocrática, as novas mudanças trazem uma realidade de muitos desafios. A Base, para além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais. Dessa forma, é relevante discutir e questionar sobre os impactos do novo Ensino Médio para os presentes contextos de ensino, visto que toda a rotina, do dia-a-dia escolar até processos pedagógicos como metodologias e avaliações, serão influenciadas com uma nova proposta.

Sobre os principais impactos para o ensino médio noturno, apesar de se tratar de implantações recentes, cabe ressaltar o aumento da carga horária e a flexibilização do currículo. O incentivo à ampliação do tempo escolar, não garante por si só, a melhoria do ensino. Sem que se assegure investimentos de modo permanente, a oferta do ensino ainda se constituirá de forma precária, principalmente “sobretudo, quando afetam uma grande parcela de alunos que não podem permanecer mais tempo na escola. Pois são aqueles que estudam e trabalham, e que, inclusive, contribuem e/ou garantem as despesas de casa.”(Côrrea e Garcia, 2018, p. 614):

“Elevar o tempo de permanência dos alunos não significa, necessariamente, melhoria no ensino. Além do tempo estendido faz-se necessário a garantia de

outras condições, como formação profissional, adequação do espaço físico, organização da proposta pedagógica, mudanças nas práticas pedagógica, entre outros” CÔRREA; GARCIA, 2018, p. 614)

O que se pode observar é o sucateamento das escolas de ensino médio, sem estrutura adequada para atender o ensino integral, além dos horários dos professores, aumento das refeições, entre outros fatores desconsiderados neste contexto. Isso só reforça a evasão desses alunos da escola direto para o mercado de trabalho, que não se sentem capazes de adentrar em um curso superior. Ao desconsiderar esta parcela de estudantes, as mudanças no EM propõem uma redução nos direitos de aprendizagem e lesam a garantia de acesso aos jovens que necessitam estudar no período noturno, uma vez que a proposta não faz referência ao EM neste período, o que segundo dados do último Censo Escolar corresponde a 23,6% dos alunos. (Côrrea e Garcia , 2018).

Sobre a organização curricular, ela se faz construída em elementos de autonomia, tanto para os estados e o Distrito Federal, que poderão organizar os seus currículos considerando a BNCC, e as demandas dos jovens, quanto para os estudantes que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. Contudo, para Castilho (2017), esses itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante, uma vez que serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. “A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo—uma ficção, que diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário.” (Castilho, 2017, p. 05)

O que se constata a partir disso é uma centralização pedagógica orientada pela eficiência econômica, resultante em violentas imposições, como a retirada da autonomia docente, sem acesso a definições curriculares, escolha dos métodos e a ordem de apresentação das matérias. Também há o controle por avaliações externas e centralizadas, calibradas por critérios padronizados: “As escolas precisam cumprir metas” sob pena de sanção, mas, em contrapartida, têm a esperança de ser recompensadas pela eficiência de seus professores.” (Laval, 2019, p.210).

Por se tratar de medidas curriculares recentes, os impactos observados para o ensino, principalmente para o regime noturno, ainda não foram completamente estudados e há pouco ou quase nenhum registro, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de pesquisas direcionadas para este fim. Além do empobrecimento do currículo, o excesso de controle por meio de avaliações também são fatores que impactam consideravelmente o desempenho das aulas, limitando qualquer metodologia e precarizando o trabalho docente. Reproduzindo, como sugere Laval (2019, p.224): “A eficiência gerencial foi promovida à norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de valor agregado

”.

Dessa maneira, os parâmetros instituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, a Nova Reforma são medidas que oferecem riscos à autonomia docente e também à sociedade, visto que estabelecem um currículo único, sem considerar as particularidades de cada realidade de ensino. Côrrea e Garcia (2018) fundamentam essa problemática:

“Ambas políticas, tinham como características a profissionalização em massa e uma resposta às exigências mercadológicas, e ainda, ao garantirem o caráter de terminalidade dos estudos, tinham, através da oferta demasiada de formação de mão de obra, o interesse de afastar a grande massa do acesso ao ensino superior.” (CÔRREA; GARCIA, 2018, p. 616).

Observamos assim, que a BNCC e a reforma do ensino médio buscam promover a profissionalização em massa e atender às demandas do mercado. Ambas propostas têm como objetivo concluir a formação dos estudantes no ensino médio, oferecendo uma grande quantidade de cursos profissionalizantes. O excesso na oferta de formação de mão de obra tem se consolidado como estratégia para direcionar a maioria dos alunos para o mercado de trabalho, afastando-os do acesso ao ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pôde observar ao longo de todo o percurso histórico da educação são as questões que sempre perpassam seu sistema educacional, desde o início sendo tratada como mercadoria, se interessando em formar pessoas para o trabalho, mas não para a pesquisa e o ensino superior. Contextos como o do ensino jesuítico, a Revolução Industrial, o governo se isentando da responsabilidade com o ensino, todas essas condições levaram a educação para a situação que se encontra atualmente. A mercadização da educação apresenta-se como uma produtora de efeitos segregadores cada vez mais eficazes: “onde uns têm mais oportunidades que outros, e ao analisar o ensino noturno, esses números só aumentam?” (LAVAL, 2019, p.189).

Outro ponto a ser retomado são os reflexos do contexto da Reforma do Novo Ensino Médio para o presente cenário educacional. O foco na flexibilização do currículo em itinerários formativos e o aumento da carga horária não são ações suficientes para resolver os dilemas vividos pelo ensino médio noturno. Ao contrário, pode prejudicar ainda mais esse regime de ensino que já é tão fragilizado. Os impactos também se refletem na sobrecarga de trabalho de docentes e gestores, na retirada da autonomia profissional e na alta taxa de evasão escolar, que para o contexto noturno, é muito alta.

Portanto, a discussão aponta para a relevância e necessidade de se olhar para o ensino médio noturno por meio de um olhar crítico e de questionamento sobre políticas públicas que considerem os contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes, assim como na ampliação

de pesquisas sobre esse campo de estudo, ainda pouco explorado. A urgência de políticas educacionais sensíveis às realidades sociais dos trabalhadores estudantes, assim como a constituição de um Sistema Nacional de Educação, estabelecem-se como fatores essenciais para o começo de uma nova história para o ensino do terceiro turno.



## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTILHO, D. **Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico**. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

DE SOUZA CORRÊA, Shirlei; DE OLIVEIRA GARCIA, Sandra Regina. **“Novo ensino médio: quem conhece aprova?” Aprova?**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 604 – 622, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469> . Acesso em: 20 agosto de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo [recurso eletrônico] : ensaio sobre a sociedade neoliberal**; tradução Mariana Echalar. —1. ed. —São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. —6. ed. —São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Izaildes Cândida Oliveira; BRESSANIN, Joelma Aparecida; DE PAULA SOARES, Neures. **Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio**. Traços de Linguagem-Revista de Estudos Linguísticos, v. 3, n. 1, 2019.

JUSTI, Adriana; CORDEIRO, Luciane. **Estudantes protestam contra a reforma do ensino médio no Paraná**. G1, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-protestam-contr-reforma-do-ensino-medio-no-parana.html>. Acesso em 2 set. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LINS, Edison Cardoso; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX**. VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil, v. 7, 2006.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. **Ensino noturno de 2º Grau: o fracasso da escola ou escola do fracasso?**. Educação & Realidade, v. 20, n.º 1, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educação & Sociedade, v. 34, p. 743 – 760, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. Educar em Revista, p. 53 – 72, 2008.