

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ENSINO MÉDIO: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
NA PLATAFORMA EDUC@ (1976-2021)**

Yago Caue dos Santos Franzo

São Carlos – SP
2024

YAGO CAUE DOS SANTOS FRANZO

**Ensino médio: estudo bibliométrico da produção científica disponível na
plataforma Educ@ (1976-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato
Innocentini Hayashi

São Carlos – SP
2024

Ficha catalográfica provisória

F814e Franzo, Yago Caue dos Santos

Ensino médio: estudo bibliométrico da produção científica disponível na plataforma Educ@ (1976-2021) / Yago Caue dos Santos Franzo. 2024.

160p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2024.

Orientadora: Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi.

1. Ensino Médio. 2. Plataforma Educ@ 3. Análise bibliométrica. 4. Análise da-produção científica. I. Título.

YAGO CAUE DOS SANTOS FRANZO

Ensino médio: estudo bibliométrico da produção científica (1976-2021) disponível na plataforma Educ@

Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi
UFSCar – CECH – PPGE– São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr - UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias
Instituto Federal de São Paulo - Campus de Tupã

Membro Suplente: Prof. Dr. Alexandre Masson Maroldi
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Membro Suplente: Profa. Dra. Márcia Regina Silva
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP - Ribeirão Preto-SP

Data do exame: 6 de fevereiro de 2024. – 9 horas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Relatório de Defesa de Dissertação

Candidato: Yago Caue dos Santos Franzo

Aos 06/02/2024, às 09:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação, a defesa de dissertação de mestrado sob o título: Ensino médio e profissionalização: estudo bibliométrico da produção científica (1976-2021) na plataforma Educ@, apresentada pelo candidato Yago Caue dos Santos Franzo. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

Participantes da Banca	Função	Instituição	Resultado	Resultado Final
Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	Presidente	UFSCar	aprovado	APROVADO
Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias	Titular	IFSP	aprovado	
Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy	Titular	UNESP	aprovado	

Parecer da Comissão Julgadora*:

A banca elogiou a qualidade da pesquisa e suas contribuições para o campo da Educação. Sugeriu ainda a publicação de artigos derivados da dissertação.

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.

Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi Representante do PPG: Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias

Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, Vagno Emygdio Machado Dias, Maria Teresa Miceli Kerbauy e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA CRISTINA PIUMBATO INNOCENTINI HAY/ Data: 09/04/2024 11:09:36-0300
verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

() Não houve alteração no título (x) Houve alteração no título. O novo título passa a ser:

Ensino médio e profissionalização: estudo bibliométrico da produção científica na plataforma Educ@:

(1976-2021)

Observações:

a) Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

b) Para gozar dos direitos do título de Mestre ou Doutor em Educação, o candidato ainda precisa ter sua dissertação ou tese homologada pelo Conselho de Pós-Graduação da UFSCar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por sempre me apoiar e investir em meus sonhos e estudos, em especial minha mãe Elizangela que sempre garantiu que nada me faltasse para chegar onde eu cheguei, com muita dedicação e carinho incondicionais. Ao meu avô materno Lourival Franzo pelo exemplo de ser humano, sempre apoiando e cuidando de todos, que me fez ser o homem que sou hoje. À minha avó materna Fátima Franzo (*in memoriam*) pelo cuidado que teve durante minha vida e pela esperança que tivemos até o último segundo de sua vida. Ao meu pai Cláudio Marcio pela competência e caridade que muito procuro me espelhar. Aos meus avós paternos Julieta Maria e Pedro (*in memoriam*). À minha bisavó Leonilda e à minha tia-avó Vera (*in memoriam*) cujas noites longas conciliando os cuidados e os estudos do mestrado muito me fizeram ver o quão importante é estar ao lado das pessoas que amamos e ter gratidão.

À minha namorada Caroline com que compartilho a vida com muito amor e companheirismo. Sempre me estimulando e acreditando em meu potencial.

À Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi, minha orientadora, pela tarefa que me oportunizou em estudar uma área que sempre adorei com propósito e qualidade, principalmente por pegar um projeto confuso e me ajudar a transforma-lo nesse trabalho. Agradeço pelas trocas que tivemos e pelo auxílio muito prestativo e acolhedor durante o mestrado.

Ao prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias e à profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy pelas contribuições fundamentais na Banca de Qualificação que me possibilitaram ampliar enormemente o meu repertório na área da História da Educação.

Aos meus amigos pelo companheirismo e apoio de sempre que tem se estendido desde a vida na escola pública durante a Educação Básica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar) pelo apoio e acolhimento de sempre, pelas disciplinas espetaculares e ao pertencimento de fazer parte de uma universidade pública tão incrível e renomada.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo fomento que tive durante a minha jornada na pós-graduação, sem o qual o processo de escrita dessa dissertação seria muito mais difícil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (Unesp/FCLAr) pela minha formação inicial em Pedagogia e às trocas que tive com colegas de universidade e professores.

Às professoras e aos professores colegas de profissão que tive durante o período de atuação no magistério estadual.

A todos os estudantes que tive a alegria de lecionar, em especial ao 3º C, minha primeira turma fixa como categoria O.

À escola pública brasileira e todos os seus estudantes e professores.

Ao pessoal do Jiu Jitsu que mesmo já há algum tempo longe concentro imensa gratidão por todos.

A todos os demais colegas de jornada da escola pública que por algum motivo tiveram que encerrar seus estudos e não conseguiram trilhar o caminho acadêmico que mereciam.

À Arte, em especial a Música, que sempre foi em minha vida o motor que me levou à erudição e procura pelo conhecimento constante.

RESUMO

O tema dessa dissertação de mestrado é o Ensino Médio no Brasil. A investigação elegeu a seguinte questão de pesquisa: como se configura a produção científica brasileira sobre o Ensino Médio em uma base de dados de artigos científicos do campo da Educação? Para responder esse questionamento fixou-se como objetivo geral analisar a produção científica sobre a temática investigada disponível na plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas que é composta por uma coleção de periódicos científicos na área da Educação. A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva de natureza quantitativa realizada mediante as metodologias de abordagem bibliométrica e de análise de conteúdo. O *corpus* da pesquisa foi composto por artigos (n=649) publicados entre 1976 e 2021 disponíveis na Educ@. Os procedimentos metodológicos envolveram as seguintes etapas: constituição do referencial teórico da pesquisa; escolha da fonte de dados; definição das expressões de busca na base de dados; coleta de dados e registro em um banco de dados da pesquisa; definição das categorias quantitativas da pesquisa com base na abordagem bibliométrica (perfil dos artigos e periódicos, perfil dos autores, perfil das autorias); e qualitativas baseadas na análise de conteúdo. Entre os principais resultados obtidos destacam-se: os artigos foram publicados entre 1976 e 2021 em 56 diferentes periódicos, sendo a maioria dos títulos classificados nos extratos mais altos (A1-A4) da lista Qualis/Capes; 1.305 foi o total de autores, dos quais a maioria (61,8%) são mulheres e os demais (41,2%) são homens; prevaleceram as coautorias (67,2%) e os artigos individuais (n=213) representaram 32,8% do total; o tipo de pesquisa mais frequente foi o estudo aplicado (97,5%) sendo os demais (2,5%) estudos teóricos. A análise de conteúdo dos artigos permitiu categorizar os artigos em 16 categorias temáticas, sendo as mais frequentes “conteúdo escolar e licenciatura” (n=257) e adolescentes (n=70). Também foram identificados os seguintes delineamentos das pesquisas: estudos de caso (n=336); documental (n=157); bibliográfico (n=81), bibliográfico-documental (n=50), estudo de campo ou pesquisa etnográfica (n=8) e levantamentos (n=17). Em conclusão, ao explorar de maneira abrangente a produção científica brasileira sobre o Ensino Médio, o estudo realizado revelou não apenas a evolução e as tendências predominantes dessa temática, mas também forneceu insights valiosos sobre como os marcos legais influenciam a formação educacional no Brasil, destacando a necessidade de contínuas revisões e atualizações para atender às demandas contemporâneas e futuras da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Análise bibliométrica. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

The theme of this Master's thesis is High School in Brazil. The investigation posed the following research question: How is the Brazilian scientific production on High School configured in a database of scientific articles in the field of Education? To answer this question, the general objective was set to analyze the scientific production on the investigated theme available on the Educ@ platform of the Fundação Carlos Chagas, which consists of a collection of scientific journals in the field of Education. The research is characterized as exploratory and descriptive of a quantitative-qualitative nature, conducted through bibliometric approach methodologies and content analysis. The research corpus was composed of articles (n=649) published between 1976 and 2021 available in Educ@. The methodological procedures involved the following steps: establishment of the research's theoretical framework; selection of the data source; definition of search expressions in the database; data collection and recording in a research database; definition of the research's quantitative categories based on the bibliometric approach (profile of articles and journals, profile of authors, profile of authorship); and qualitative categories based on content analysis. Among the main results obtained, it stands out that the articles were published between 1976 and 2021 in 56 different journals, with the majority of titles classified in the highest strata (A1-A4) of the Qualis/Capes list; there were a total of 1,305 authors, of which the majority (61.8%) are women and the rest (41.2%) are men; co-authorships prevailed (67.2%) and individual articles (n=213) represented 32.8% of the total; the most frequent type of research was applied study (97.5%) with the remainder (2.5%) being theoretical studies. The content analysis of the articles allowed the categorization of the articles into 16 thematic categories, with the most frequent being 'school content and teacher training' (n=257) and adolescents (n=70). The following research designs were also identified: case studies (n=336); documentary (n=157); bibliographic (n=81), bibliographic-documental (n=50), field study or ethnographic research (n=8), and surveys (n=17). In conclusion, by extensively exploring the Brazilian scientific production on High School, the study not only revealed the evolution and predominant trends of this theme but also provided valuable insights into how legal frameworks influence educational formation in Brazil, highlighting the need for continuous revisions and updates to meet the contemporary and future demands of Brazilian society.

Keywords: High School. Bibliometric study. Content analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processo de coleta de dados e corpus final da pesquisa	60
Figura 2	Síntese das etapas da pesquisa	61
Figura 3	Seleção de periódicos para ingresso na coleção Educ@.	64

GRÁFICO**Gráfico 1** Distribuição temporal dos artigos por décadas

68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Leis Orgânicas do Ensino de 1942 – 1946	26
Quadro 2	Marcos normativos do Ensino Médio no Brasil (1890 – 1982)	35
Quadro 3	Normatizações na área da Educação no Brasil a partir dos anos 1990	53
Quadro 4	Exemplos de estudos teóricos	75
Quadro 5	Exemplos de estudos aplicados	76
Quadro 6	Exemplos dos delineamentos das pesquisas	78
Quadro 7	Exemplos de “estudos comparados”	80
Quadro 8	Artigos selecionados conforme as categorias temáticas.	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Periódicos da área da Saúde, Medicina e Enfermagem encontrados na coleta da SciELO.	63
Tabela 2	Distribuição dos periódicos por títulos, instituições e classificação Qualis	69
Tabela 3	Distribuição das autorias e coautorias por gênero	71
Tabela 4	Autores com e sem repetição	72
Tabela 5	Contribuição dos autores com três ou mais publicações	72
Tabela 6	Categorias temáticas das palavras-chave por artigos	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança de do Adolescente
EMI	Ensino Médio Integrado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV/CPDOC	Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
PEC	Projeto de Emenda Constitucional

Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESO	Universidade Estácio de Sá
UNESP	Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USC	Universidade de Caxias do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	21
2.1 Ensino Médio no Brasil: um breve histórico	22
3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCESSOS METODOLÓGICOS	55
3.1 Caracterização da pesquisa	55
3.2 Procedimentos metodológicos	55
3.3 Validade da escolha da plataforma Educ@	62
3.3.1 Coleta comparativa SciELO	62
3.3.2 Coleta comparativa dos Currículo Lattes dos autores	64
3.4 Aspectos éticos da pesquisa científica	66
4 PANORAMA BIBLIOMÉTRICO E ANÁLISE DE CONTEÚDO	68
4.1 Panorama bibliométrico	68
4.1.1 Tipos de estudos	73
4.1.2 Delineamentos das pesquisas	78
4.2 Análise de conteúdo	81
4.2.1 Categorização temática dos artigos	82
4.2.1.1 Análise das categorias temáticas	86
1) AAPE – Acesso abandono e permanência	86
2) Adolescentes	89
3) Conteúdo escolar e licenciatura	92
4) Educação Especial	94
5) EJA – Educação de Jovens e Adultos	97
6) Exames	101
5 ESPAÇO ESCOLAR E COMUNIDADE	104
7) FCR – Família, Comunidade e Religião	104
8) Movimentos sociais	107

9) Mundo do trabalho	111
10) Mundo virtual, técnica e tecnologia	114
11) Público-privado	117
12) Documentos / legislação	120
13) País/Região	124
14) História	129
15) Personalidade / autores	132
16) Professores e prática docente	135
5.1 Síntese da análise de conteúdo	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

A educação é indispensável para a formação de crianças e adolescentes. O professor é o principal ator responsável pela educação dos jovens estudantes. Entretanto, é substancial a ação e o financiamento do Estado como mediador das decisões educacionais frente às demandas da população. O Ensino Médio como desfecho da Educação Básica, concentra uma importante responsabilidade de preparar os jovens à vida adulta. Nessa jornada, tanto estudantes como professores, são atores fundamentais que devem ter a garantia do necessário aos estudos para assim conduzir o país a um futuro próspero, humano e acolhedor. Um futuro que seja capaz de englobar todos os cidadãos em um projeto de país responsável e consciente de sua responsabilidade com os cidadãos.

A História da Educação tem papel fundamental na compreensão de seus avanços, reformas e também seus erros. Os estudos na área do Ensino Médio são diversos e variados. Dizem respeito desde a discussão das leis que regulamentam o ensino até relatos pessoais de experiências locais. Ciente da importância do Ensino Médio e das pesquisas desenvolvidas em seu entorno, a presente dissertação busca contribuir com os estudos na área da História da Educação, mais especificamente do Ensino Médio. Queremos, a partir deste trabalho, proporcionar uma melhor compreensão da produção científica da História da Educação, servindo assim como fonte de estudos para os futuros pesquisadores da área.

Consideramos que os estudos sobre o Ensino Médio no Brasil são de incomensurável importância, principalmente em função da necessidade de educarmos crianças e jovens para a emancipação de uma sociedade pacífica e que reconheça a importância do conhecimento. Esse caminho só será possível mediante a garantia e a defesa de um ensino democrático, obrigatório, gratuito e laico que englobe toda a população brasileira.

Diante disso, e com o intuito de compreender como esse tema tem sido abordado na área de educação, o presente trabalho buscou respostas para a seguinte questão de pesquisa: como se configura a produção científica brasileira sobre o Ensino Médio, em especial sua relação com os marcos legais da Educação Brasileira, em uma base de dados de artigos científicos do campo da Educação?

Para responder essa questão de pesquisa fixou-se como objetivo geral:

- Analisar a produção científica sobre a temática do Ensino Médio na plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas que é composta por uma coleção de periódicos científicos na área da Educação.

Como objetivos específicos foram estabelecidos os seguintes:

- Elaborar o referencial teórico da pesquisa com base em um panorama contextual dos episódios que desencadearam a política educacional do Ensino Médio no Brasil.
- Mapear a produção científica sobre Ensino Médio disponível na plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas;
- Realizar a análise bibliométrica e de conteúdo da produção científica sobre o Ensino Médio com base em artigos indexados na plataforma Educ@;
- Caracterizar essa produção científica em relação a variáveis quantitativas e qualitativas visando identificar, entre outros aspectos: a distribuição temporal dos artigos; os perfis dos autores e das autorias em relação a: gênero dos autores, tipo de autoria (individual ou coautoria); títulos dos periódicos publicadores de acordo com a classificação da lista Qualis/Capes; temáticas abordadas nos artigos, tipos de estudo e delineamentos das pesquisas relatadas nos artigos.

O referencial teórico da dissertação foi composto por livros e artigos de autores pesquisadores da área da História da Educação, História da Educação Brasileira, História do Ensino Médio e História da Profissionalização de nível médio, entre eles: Freitag (1980); Piletti (1988); Freitas e Biccás (2009); Schwartzman *et al* (1984); Ferreira Jr. (2010), Frigotto e Ciavatta (2003); Cunha (2014); Nosella e Gomes (2016); Manfredi (2016); Ramos (2019); Piolli e Sala (2022).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou as abordagens da análise bibliométrica e análise de conteúdo conforme expostas detalhadamente na seção 3.

Além dessa introdução que apresenta o tema, o problema de pesquisa e os objetivos, o texto está estruturado em mais quatro seções que expõem, respectivamente, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, a metodologia adotada e as etapas dos procedimentos metodológicos da pesquisa, seguidos pelos resultados obtidos e as considerações finais, além da lista de referências com os autores e respectivas publicações, bem como documentos oficiais sobre a temática pesquisada.

2 ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Essa seção abordará o referencial teórico da presente dissertação de mestrado tomando como ponto de partida a História do Ensino Médio e do Ensino Profissional, bem como da articulação entre essas duas modalidades no decorrer da História da Educação Brasileira. Vale destacar uma atenção aos estudos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI), tanto por sua presença nos textos analisados no corpus dessa dissertação no banco de dados da plataforma Educ@ quanto por sua importância como um exemplo válido de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional por uma perspectiva de um ensino unitário de cultura geral.

Assim como Ramos (2017) acredito na importância em defender o direito ao acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora¹ como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho (RAMOS, 2017, p. 32). A ideia de uma escola unitária tem sua origem em Marx com o homem onilateral, sendo que posteriormente “Gramsci utiliza o termo unitário para acrescentar ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração” (NOSELLA, 20027, p.148). Nas palavras desse autor:

A fórmula marxiana de formação onilateral ou de escola unitária, para todos, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Obviamente, a ênfase que a história deu à produção de mercadorias refletiu os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, a rigor, nem trabalho era. Gramsci desenvolve muito bem esse “germe marxiano” da unitariedade educacional, por isso afirma que, assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos. Infelizmente, para a sociedade em que vivemos, os jovens “trabalham” de dia e de noite “estudam”; ou então se diz: “Mas você só estuda? Não trabalha?”, ou seja, o estudo não é considerado trabalho (NOSELLA, 2007, p. 148).

Nesse sentido de educação unitária, do ser humano onilateral, da politecnicidade, a educação básica deve contribuir para que o estudante tenha acesso à um conjunto de

¹ Apesar de entender que o conceito de “classe trabalhadora” advém de Marx enquanto categoria clássica do proletariado, esse referencial teórico marxiano não foi apropriado nessa dissertação.

conhecimentos que o possibilite compreender a totalidade da vida social e produtiva, assim como conhecer e desenvolver suas habilidades em diversos campos: nas ciências físicas, nas ciências humanas e sociais, nas linguagens, nas artes, na matemática, dentre outras (RAMOS, 2019, p. 36-37).

Da mesma forma, não faz sentido delimitar o horizonte de desenvolvimento humano precocemente, seja pela restrição de sua escolaridade, seja pela determinação seletiva dos tipos de conhecimentos a que o estudante poderá ter acesso, em quantidade e qualidade, pelo lugar ocupado na divisão social do trabalho (RAMOS, 2017, p. 36).

Esse horizonte é aquele que acredito que seja o melhor para as crianças e adolescentes e que nenhuma reforma na educação deve se ausentar. O que infelizmente não se desenvolveu plenamente durante a história do Ensino Médio, como veremos em seguida.

2.1 Ensino Médio e Ensino Profissional no Brasil: um breve histórico

A educação Brasileira sempre foi palco de elitismo e exclusão desde a chegada dos primeiros jesuítas em 1549. Em seus tenros passos a educação no Brasil se pautou em uma instrução religiosa aos chamados gentios, às crianças ameríndias, e cursos colegiais para os filhos dos senhores de engenho (FERREIRA Jr, 2010). Aos primeiros era oferecida uma catequização bilíngue em tupi-português e aos segundos uma instrução mnemônica de nível médio. Esse contato entre uma educação para conquistados e conquistadores norteou toda a história educacional brasileira. A relação entre trabalho intelectual e trabalho manual sempre se pautou por uma dualidade em que as relações eram marcadas pela origem de classe. Essa origem de classe, marca de ruptura em comunidades primitivas, segundo Saviani (2007), se deu em função da apropriação privada da terra, que dividiu os homens em duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários.

O desenvolvimento e a preocupação com a educação profissional no Brasil não tiveram seu início com a história do país, isso por conta de uma sociedade escravocrata que sequestrou negros africanos para trabalharem nos engenhos de açúcar e que não

precisava se preocupar com o desenvolvimento de técnicas laborais em função das práticas econômicas da colônia que não necessitavam de nada além de algumas ferramentas, animais e força física. O trabalho não era tido necessariamente como uma ciência, segundo Ferreira Jr. (2010), no contexto de uma sociedade agrária e escravocrata, a educação não guarda uma relação científica com o mundo do trabalho. Esse modelo atrasado de sociedade, com o emprego de mão-de-obra escravizada para a execução de atividades artesanais e de manufatura, acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2016).

O surgimento daquilo que podemos chamar de primeiros núcleos de formação profissional, segundo Manfredi (2016), se deram em função dos colégios e residências jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial. Já no período do Brasil Império, segundo a mesma autora, se destacaram algumas práticas tanto por parte do Estado quanto por iniciativas privadas que somente serviram para legitimar a pobreza no país, ainda que com concepções distintas. Isso porque,

Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2016, p. 57).

Somente em 1909 que a formação profissional, como responsabilidade do Estado, inicia-se no Brasil, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais (KUENZER, 1998). Contudo, a educação profissional surge nesse primeiro momento mais como uma maneira de educar os órfãos, pobres e desvalidos.

É nesse patamar de elitismo e exclusão que a educação percorre imutável os séculos no Brasil, mesmo com algumas reformas, frente a estrutura social de classes. Da colônia à Proclamação da República não houve tantas modificações expressivas quanto nos anos posteriores. O ensino era nitidamente um direito reservado à uma pequena elite, considerada condutora da nação. Essa estrutura de classes é base social das reformas que foram propostas para a educação no país. O antigo Ensino Secundário, por exemplo, sob

a perspectiva da Reforma Gustavo Capanema de 1942 viabilizada pelo Decreto-lei n.º 4.244 (BRASIL, 1942c), sustentava a ideia presente de uma elite exemplar que guiasse e induzisse por imitação o comportamento das massas. A então reforma do Ensino Secundário, apresentava em sua Exposição de Motivos que: “O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”. (SCHWARTZMAN *et al*, 1984). A escola pública fracassava no que dizia respeito à democratização da educação e da garantia aos conhecimentos básicos à juventude brasileira. Além disso, por seu caráter propedêutico e seletivo associado a uma grande desorganização, deixava também de considerar as especificidades e as diferenças individuais dos alunos, transformando-os em “incapazes”, “reprovados” e consequentemente em “excluídos” (FREITAS; BICCAS, 2009).

Durante o Estado Novo (1937 – 1945) coube às Leis Orgânicas do Ensino (BRASIL, 1942a; 1942b; 1942c; 1943; 1946a; 1946b; 1946c; 1946d; 1946e), que se iniciaram em 1942 e encerram, já no período pós ditadura Vargas, em 1946, redefinir o futuro da Educação e da Educação Profissional no Brasil. O governo de Getúlio Vargas, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, reformou alguns ramos do ensino. Essas iniciativas abrangeram desde o Ensino Primário até o Ensino Secundário. Segundo Romanelli (2014) houve um preterimento por parte do Estado em conduzir a Educação para o terreno das reformas parciais e não para uma reforma integral do ensino, como exigia o momento.

Nem todas as reformas parciais foram realizadas durante o Estado Novo, que tiveram sua conclusão em 1946. Em conjunto com as Leis Orgânicas de Ensino também foi criado o “Sistema S”, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por meio do decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), com o decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946c). O Sistema S é um conjunto de siglas formadas por entidades ligadas às confederações nacionais de agricultura, comércio, indústria, transporte, e micro e pequenas empresas. Segundo Manfredi (2016, p. 351) o Sistema S, por sua extensão e abrangência territorial, tem sido uma rede importante para a extensão da oferta de educação profissional atuando nos diferentes níveis e modalidades de educação profissional, mantendo ações que vão desde a educação inicial e continuada (iniciação e qualificação profissional), assim como no ensino médio de nível técnico, tecnológico e

superior. Continua a autora dizendo que o Sistema S possui uma série de estabelecimentos de ensino e estruturas formativas, nacionalmente distribuídas pelas várias regiões e estados do país. Cada um dos sistemas (notadamente o Senai, o Sesi e o Senac) está organizado regional e nacionalmente, possuindo organização, gestão e financiamentos próprios coordenados nacionalmente.

Segundo Manfredi (2016, p. 351) o Sistema S constitui um sistema privado com identidade própria, que se adequa às normas e diretrizes nacionais. Atualmente, pode-se dizer que se caracteriza como um sistema público, não estatal, segundo alguns autores, na medida em que desenvolve ações gratuitas junto aos setores populares, recebe recursos estatais, mas a gestão e o funcionamento são de responsabilidade dos grupos empresariais que historicamente o sustentam. Nesse sentido, as ações de educação profissional que desenvolvem refletem a visão e a perspectiva do projeto político de desenvolvimento econômico e social desses grupos. Situa-se, portanto, no campo social dos empresários, não sem diversidades, contradições e disputas internas (MANFREDI, 2016, p. 351).

Com a nova configuração o ensino passou a contemplar cinco ramos de estudos: Ensino Secundário, Ensino Agrícola, Ensino Industrial, Ensino Comercial e Ensino Normal. Cada ensino tinha uma proposta diferente em sua formação, sendo o Ensino Secundário aquele responsável pela antiga formação propedêutica que preparava as elites condutoras às universidades públicas e os demais ramos do Ensino Médio responsáveis por formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o Ensino Primário (MANFREDI, 2016).

O Quadro 1, a seguir, apresenta um conjunto de instrumentos normativos que dizem respeito às Leis Orgânicas do Ensino promulgados nos anos da década de 1940.

Quadro 1: Leis Orgânicas do Ensino entre 1942 e 1946

Decreto-Lei	Caput
Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
Decretos-lei n. 8.621 e n. 8.622, de 10 de janeiro de 1946	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: Adaptado de Romanelli (2014)

As Leis Orgânicas do Ensino entraram no período de redemocratização pós Estado Novo intactas, em meio a uma intensa disputa ideológica sobre o futuro da educação no país, que envolviam setores dicotômicos da sociedade brasileira: os defensores da escola pública, gratuita, laica e democrática representados pelos herdeiros do escolanovismo no país; e os defensores de uma educação paga, religiosa e para poucos representados pelas oligarquias nacionais e a Igreja Católica.

Os cinco diferentes ramos do ensino, mencionados no quadro acima, homologados pelas Leis Orgânicas de Ensino, marcavam uma realidade da Reforma Gustavo Capanema que deixava claro para quem estava destinado o Ensino Superior no Brasil, ou seja, ainda para as elites condutoras. Na visão de Ferreira Jr (2010, p.75), a grande novidade dessas leis foi “ter consagrado a dualidade entre educação propedêutica e instrução para o mundo do trabalho, isto é, a divisão da educação segundo a extração social dos alunos”. Além disso, para o autor,

(...) a dualidade do sistema educacional imposta pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, coerente com a lógica condicionada pela origem social dos alunos, vetava o acesso ao ensino superior àqueles que eram egressos dos cursos profissionais. Portanto, os bacharelados em Medicina, Direito e Engenharia continuavam facultados apenas aos concluintes dos cursos propedêuticos, ou seja, eles eram reservados para os jovens das camadas médias urbanas altas e para os das elites econômicas e políticas que haviam cursado o científico e o clássico do ensino médio do 2º ciclo e, por conseguinte, acumulado um “capital cultural escolar” maior (FERREIRA Jr, 2010, p. 77).

É evidente pela legislação das décadas de 1930 e 1940 observar um ensino que promovia o acesso às universidades como encargo de uma elite considerada condutora da nação, enquanto as propostas para a área profissional sempre se destinavam para as camadas populares. A dualidade continuava a ser uma marca na Educação brasileira. Durante o mesmo período o ensino profissional sequer teve equivalência com os demais cursos secundários. Somente nas décadas de 1950 e 1960, primeiramente com a lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, (BRASIL, 1953), que os concluintes do ensino médio profissional puderam se candidatar para disputar no vestibular algumas cadeiras em cursos superiores, e, posteriormente com a LDB de 1961, os egressos dos cursos profissionais finalmente conquistaram a equivalência entre os níveis de ensino médio regular e o direito de disputar uma vaga no ensino superior.

A respeito desse processo de equivalência entre os cursos, Cunha (2014) comenta que estava interdita a candidatura dos alunos egressos do ensino profissional, sendo que eles somente podiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos considerados diretamente relacionados com os estudos realizados. Ao mesmo tempo, continua comentando o autor, o ensino secundário era considerado compatível com qualquer curso superior, a despeito de sua divisão interna em “clássico” e “científico”. Como já comentado, essa realidade foi sendo alterada pelas leis de equivalência dos anos 1950 e pela LDB-1961, aumentando o número de egressos das escolas técnicas que ingressavam nos cursos superiores, mesmo fora das especialidades “compatíveis”.

As décadas que sucederam o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura de Getúlio Vargas foram marcadas por grandes debates entorno de como deveria ser o futuro da educação brasileira. De um lado havia os defensores da escola pública, gratuita, democrática e laica, personificados pelos pioneiros da Escola Nova no Brasil como Fernando de Azevedo² e Anísio Teixeira³. De outro, os conservadores e a Igreja Católica

² Educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista, com formação em Direito pela USP, Fernando de Azevedo (1894-1974) é considerado figura-chave da educação. Participou de momentos emblemáticos no âmbito educacional, como a criação do Ministério da Educação – na época Ministério da Educação e Saúde –, em 1930, a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, a concepção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, e a promoção da Reforma Universitária de 1968. Também elaborou o anteprojeto e o projeto que deram origem à Universidade de São Paulo, em 1934. (COSTA, 2019).

³ Celebrado como o maior dos educadores brasileiros, Anísio Teixeira nasceu em Caetité, no sertão da Bahia, no dia 12 de julho de 1900. Foi Diretor-Geral do Inep de 1952 a 1964 e teve um papel fundamental em sua consolidação como um instituto de pesquisas educacionais de primeira importância no subsídio a políticas públicas no campo da educação. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, iniciou seu percurso no campo da educação no ano de 1924, quando foi nomeado Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia, cargo equivalente ao de Secretário da Educação, com apenas 23 anos.

que desejavam uma escola para poucos, paga e cristã. Durante o período que se entende como Estado Nacional Populista, que se estende desde o fim do Estado Novo em 1945 até a Ditadura Militar de 1964, os embates entre ensino público e ensino privado foram palco de discussões no país. Após muitas discussões, no dia 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), Lei n.º 4.024. Contudo, nem o ensino público nem o ensino particular, à maneira como queriam seus debatedores, foram contemplados plenamente na nova lei.

A primeira LDB da história da educação brasileira, depois de 13 anos e muita disputa ideológica, foi aprovada em dezembro de 1961 e entrou em vigor no ano seguinte. Contudo, além da institucionalização do Conselho Federal de Educação, do fim da discriminação entre a educação propedêutica e a profissional e da elaboração periódica do Plano Nacional de Educação, a Lei n.º 4.024 manteve intacta a estrutura dos diferentes graus e ramos da educação nacional instituídos pelas “Leis Orgânicas do Ensino” iniciadas no ministério de Gustavo Capanema (FERREIRA Jr., 2010, p. 89).

O movimento pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que trouxe uma nova configuração ao ensino, dando a possibilidade aos cursos profissionalizantes cursarem o exame vestibular, segundo Freitag (1980), afirmava que o sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e para as relações de trabalho, também reproduzia uma ideologia de igualdade de chances e condições entre os diferenciados estudantes do ensino secundário. Nessa situação, continua a autora, a classe subalterna assumia a culpa de sua falta de êxito, sistematicamente institucionalizada pela classe hegemônica. Contudo, para a autora, essa aceitação não era passiva, em função de valer-

A partir daí, teve uma trajetória memorável na história da educação brasileira, influenciando gerações de pesquisadores. Após ter implementado várias reformas educacionais em seu estado natal, privilegiando a formação de professores, demitiu-se e ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Ali, realizou estudos de mestrado e foi aluno de John Dewey, filósofo que foi preponderante em seu pensamento e ação. De volta ao Brasil, se instalou no Rio de Janeiro em 1931, onde foi Diretor da Instrução Pública e em seguida Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Nesse período, conduziu importantes reformas educacionais que o projetaram nacionalmente, como a integração da "Rede Municipal de Educação", do fundamental à universidade, e a criação da Universidade do Distrito Federal. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e teve participação ativa na Associação Brasileira de Educação. Foi conselheiro de ensino superior da UNESCO, Secretário Geral da Capes, assumiu a Direção-Geral do Inep. Criou, então, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e uma rede de 5 Centros Regionais de Estudos Pedagógicos. Foi eleito por duas vezes presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Em 1957, foi professor universitário, responsável pela cadeira de Administração Escolar na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. Em 1961, Anísio Teixeira participou ativamente dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases. Ao lado de Darcy Ribeiro, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual tornou-se reitor em 1963. Faleceu no Rio de Janeiro em 1971. (BRASIL, 2017b).

se desse novo canal de acesso ao ensino superior com a possibilidade de prestar o curso superior tendo passado por um secundário técnico que exigia menos esforço e possibilitava uma melhor cooperação entre estudos e trabalhos. Mas, ainda assim não se equiparava em competência com o Ensino Secundário propedêutico que garantia o acesso das elites à universidade.

Pouco tempo depois, a homologação da famosa Reforma de 1º e 2º graus, por meio da lei federal n.º 5.692/71, que alterava a LDB de 1961, trouxe para a escola, em especial no ensino de 2º grau, a obrigatoriedade de profissionalização no ensino médio. Com a Reforma o ensino de primeiro grau, composto da junção entre o antigo ensino primário e o primeiro ciclo (ginasial) do ensino secundário, teria parte da educação geral exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais, enquanto o ensino de segundo grau, composto do antigo segundo ciclo (colegial) do ensino secundário, deveria predominar a parte da formação especial (BRASIL, 1971). Entende-se por educação geral as disciplinas de formação geral, comuns aos currículos e a formação especial aquela voltada para a profissionalização. Essa exigência da profissionalização do segundo grau rompeu com a tradição de um currículo que por muito tempo se norteou em um ensino propedêutico que, conforme mencionado anteriormente, preparava as elites para os cursos superiores, em especial os de Direito, Medicina e Engenharia; ou seja, o ensino que sempre foi destinado às “elites condutoras” começa a expandir-se e se pautar justamente nesse momento a uma diretriz técnica excessivamente profissionalizante.

A profissionalização se tornou o centro das atenções no Ensino Médio com a aprovação da Reforma de 1º e 2º graus. O ensino de 2º grau teria que deixar de oferecer uma educação propedêutica que preparava para os exames vestibulares e se pautar obrigatória e compulsoriamente a um ensino profissionalizante. Tal feito se deu de maneira extremamente autoritária, sem sequer ter havido discussões em torno da proposta. O fracasso anunciado⁴ de priorizar uma formação profissional em detrimento de uma formação geral nem ao menos existia em outro país. Eram desconhecidos

⁴ Relaciono o termo “fracasso anunciado” fazendo uma alusão à obra *Crônica de Uma Morte Anunciada* de Gabriel Garcia Márquez (MÁRQUEZ, 1983). A morte anunciada, nessa dissertação como “fracasso anunciado”, atribuí ao inevitável fracasso da Reforma de 1º e 2º graus, aprovada às pressas e sem qualquer fundamento e exemplo em qualquer parte do mundo. Inclusive trouxe danos permanentes no Ensino Médio com seus 11 anos de obrigatoriedade, por parte das escolas, de enquadrar seus currículos a uma lei que priorizou errônea e envezadamente o ensino profissional com o intuito de controlar as pressões sociais e políticas que o país vivia à época.

exemplos e nem possuíam informações suficientes de que a lei 5.692/71 trilharia um próspero caminho para o ensino profissional e médio.

A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais. A USAID não a recomendava, já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde nada parecido existia. O ensino técnico de lá era realizado em escolas especializadas ou no próprio local de trabalho. Ademais, a organização da produção no país líder do capitalismo não enfatizava o emprego de técnicos de nível médio, característica mais encontrável no continente europeu (CUNHA, 2014, p. 918).

O caráter universal e compulsório da profissionalização no ensino médio (2º grau, na época) se fez como uma alternativa sem princípios educacionais, mas com diversos ideais de contenção por parte dos militares. A proposta se configurou como uma iniciativa de barrar as pressões dos estudantes que exigiam melhores condições de acesso e permanência ao ensino superior (PILLETI, 1988; CUNHA, 2014). As reivindicações por vagas e investimentos, à condução da área da educação por parte dos militares, se silenciariam pela lei 5.692/71 garantindo a exclusão dos adolescentes das camadas populares à universidade por meio uma formação profissional incompatível com os conhecimentos necessários para a aprovação nos vestibulares.

A formação destinada aos jovens na reforma de 1º e 2º graus sequer era competente nos princípios que defendia. O ensino profissionalizante além de incompatível com sua proposta ignorava o fato de que uma boa formação geral serve como indispensável repertório para que os adolescentes ingressem com qualidade na área laboral. A concentração de conteúdos das diversas áreas do conhecimento é de suma importância e estão ligados diretamente com o exercício de uma boa prática profissional. São exemplos disso um bom raciocínio matemático, um bom conhecimento da língua portuguesa e de produção textual, noções básicas em História, Geografia e Ciências, entre outros. A importância de uma boa formação geral pode ser percebida na argumentação de Nosella e Gomes (2016, p.14) quando falam do Ensino Médio Integrado:

Talvez, com a surpresa de muitos, descobre que para o capital é menos essencial que os governos treinem profissionalmente a juventude, pois, uma educação geral básica de melhor qualidade para os níveis escolares do primário e do fundamental é crucial para a maior produtividade e crescimento econômico. O capital se preocupa, sobretudo, quando as escolas técnicas federais alcançam elevados níveis de qualidade, inclusive no Ensino Médio, justamente porque sabe que essa elevação qualitativa não é fruto do ensino propriamente profissionalizante e sim da boa cultura geral aí desenvolvida.

O fato é que o antigo Ensino Secundário elitista e excludente, agora Ensino de 2º grau, passou a se expandir e conquistar cada vez mais os membros das camadas populares nessa nova fase de profissionalização. Piletti (1988) analisa as falas dos políticos defensores da lei federal n.º 5.692 e observa em seus discursos a ideia de que o Brasil da época estaria com “fome de técnicos”. A imagem que ficava era que o Brasil precisava aprovar a reforma de 1971 porque era insuficiente em corresponder às demandas do mercado, tanto das empresas públicas quanto das empresas privadas. O que na verdade não condizia com a realidade econômica-social do país.

Portanto, por mais “fome de técnicos” que tivesse “a empresa privada como a pública”, como afirma a Exposição de Motivos, certamente tal “fome” nunca chegaria a tanto que exigisse a profissionalização compulsória de todos os alunos do ensino de 2.º grau (PILETTI, 1988, p. 78).

Assim, a teoria do Capital Humano de Schultz (1964) baseada na concepção tecnicista sobre o ensino e a organização da educação representava o ideal econômico propagado por agências e organismos internacionais – entre elas a CEPAL e o Banco Mundial⁵ – que interferiam nas políticas educacionais adotadas pelo Brasil, ao disseminar “a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital” (MINTO, 2006). Foi a Teoria do Capital Humano que sustentou a ideia de expansão das redes de ensino pelo pressuposto do desenvolvimento econômico. Segundo Ramos (2017) a Teoria do Capital Humano trata-se de uma teoria que vem das ciências econômicas, a Economia da Educação, mas que se

⁵ A CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – e o BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, uma organização integrada ao Banco Mundial – são grupos internacionais que efetuam empréstimos a países em desenvolvimento. Também são características desses grupos a atuação como observador na área da educação e na economia dos países em desenvolvimento. De maneira geral podem ser considerados ferramentas a serviços do capital que influenciam na gestão da política mundial.

mostrou como ideológica baseada na linearidade da relação entre nível de escolaridade e classificação social das pessoas; e entre o nível de escolaridade da população de um país e seu desenvolvimento econômico. No contexto da sociedade brasileira, os formandos do ensino de 2º grau que não conquistavam suas aspirações ficavam com todo o ônus do fracasso ao não ingressar na área de trabalho ao se formarem. Isentando assim o Estado da responsabilidade.

As reformas na área da educação levadas à cabo pela Ditadura Militar e seu regime autoritário (1964-1985) trouxe ao ensino público um modelo de ensino médio profissionalizante universal que rompe com a qualidade do ensino tradicional anteriormente e que era destinada às elites. Ensino tradicional este que acredito não ser ideal para a juventude brasileira, contudo, mais à frente retomo essa discussão sobre oferta de educação com o Ensino Médio Integrado. Embora a expansão do acesso ao ensino tenha sido significativa o fracasso foi tanto que ao final da década de 1980, o país ainda possuía 33% da sua população analfabeta, somente 14% da população havia completado o primeiro grau, 7% o ensino médio e apenas 5% o ensino superior (FREITAS; BICCAS, 2009). Para além da área da educação, a sociedade brasileira presenciou uma perpetuação mais intensa da sociedade de classes onde, em São Paulo⁶, Estado de relevante importância para o país em termos de população, economia e industrialização, por exemplo, em 1970, o Censo Demográfico revelou para o país um aumento da concentração na distribuição de renda: os 40% com renda mais baixa atingiram 11% em 1960 e em 1970, 9%; já os 5% com renda mais alta saltaram de 27,4 para 36,3 nessa mesma década (RUS PEREZ, 2000).

O dito “milagre econômico”, além de ter proporcionado um aumento mais expressivo na renda dos mais abastados, marcou um período no país de forte dificuldade em continuar com o modelo econômico vigente. Segundo Cunha (2014) os problemas iam desde a duplicação, em dois anos, da dívida externa, até a ocorrência de graves epidemias resultantes da deterioração das já precárias condições de vida, em termos de alimentação, moradia, saúde, etc., das classes trabalhadoras.

⁶ O exemplo de São Paulo presente nessa citação foi utilizado dada a importância do estado para o país em termos de industrialização, economia e população. A intenção foi de retratar, com base nas bibliografias consultadas, como a Ditadura Militar trouxe uma realidade em que a concentração da renda aumentou, desfavorecendo assim a grande parte da população brasileira.

Uma postura excludente sancionada na aprovação da Reforma Universitária de 1968 por meio da Lei n.º 5.540 (BRASIL, 1968) em conjunto com a já mencionada Reforma de 1º e 2º graus de 1971 (BRASIL, 1971) garantiu o acesso ao ensino superior às elites que podiam investir em seus estudos e direcionou às camadas populares a profissionalização obrigatória pela legislação federal nas escolas de ensino médio. Com esse aparato legal o Estado garantiu a manutenção da sociedade de classes pela área da educação, limitando o acesso ao conhecimento acadêmico às classes abastadas. Freitag (1980) comenta a relação entre as leis federais 5.540 e 5.692 na contenção das camadas baixas e destinação da classe alta e média alta ao ensino superior:

Deixariam de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta) O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contraporaria à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior (FREITAG, 1980, p 95)

Com a criação do jubramento previsto na Reforma Universitária acirraram-se os problemas relativos à permanência escolar, excluindo na universidade os estudantes que tinham menos tempo para os estudos, ou seja, as camadas médias e baixas. Para auxiliar o projeto elitista, o ensino médio profissionalizante teve seu papel de garantir a exclusão à academia ainda no ensino de 2º grau, estimulando o aluno a buscar ocupação no mercado de trabalho. Esse projeto de sociedade que unia a repressão dos golpistas de 1964 e o elitismo na manutenção do *status quo* por parte das camadas altas da sociedade diminuía, pela profissionalização compulsória, a pressão junto às portas das universidades, destinando o mercado de trabalho ao aluno que, por sua origem de classe, se via obrigado a trabalhar e não podia fazer um curso médio que lhe garantisse os conhecimentos que o levasse ao ensino superior (PILLETI, 1988; FREITAG, 1980).

A transformação da escola pública no período do regime militar nos mostra indícios dos primeiros ensaios da realidade do ensino que temos hoje com as elites saindo da educação pública de nível médio e encontrando no setor privado uma garantia de distinção.

Como a maior parte dos alunos que cursavam o 2º grau tinham por objetivo continuar seus estudos em nível superior, foi grande a rejeição à implementação da profissionalização compulsória em todas as escolas estaduais. Tal rejeição configurou-se no que o jornal *O Estado de São Paulo* chamou de “corrida às escolas particulares”, em edição de 27/3/77 (PILETTI, 1988, p. 86)

O exemplo paulista de Formação Profissionalizante Básica (FPB) comentado por Piletti (1988) ilustra bem esse movimento de interpretação da lei 5.692/71 sem deixar que a profissionalização compulsória causasse muitos prejuízos à formação geral. A Formação Profissionalizante Básica foi uma alternativa encontrada pelo Estado de São Paulo de reforçar a educação geral, com vistas à continuidade dos estudos em nível universitário, ao mesmo tempo que contemplava a lei 5.692/71 em não impedir o aluno de obter uma habilitação profissional. Contudo, o ensino de 2º grau ainda se mantinha com a exigência de oferecer habilitações voltadas para a área do trabalho.

Outra característica imposta pelo regime militar à área da educação foi a distorção comentada por Piletti (1988) de que ao mesmo tempo em que se procurava fechar a ponta do funil nas universidades públicas houve um estímulo às instituições de ensino superior particulares. Logo, a distorção seria uma sociedade, nas palavras do autor, onde “quem pode não paga” e “quem não pode paga”. Esta última condição (“quem não pode paga”) se dava com o acesso das camadas populares ao ensino superior particular que recebeu, na época do golpe militar, um estímulo de crescimento, limitando o acesso às universidades públicas e gratuitas e facilitando-o em relação às universidades particulares e pagas.

Somente com a lei federal n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982) que a profissionalização do ensino de segundo grau, de caráter obrigatório, foi reavaliada. Esta lei alterou os artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 que atribuíam ao ensino médio a profissionalização obrigatória tornando-a opcional. Contudo, a herança de uma profissionalização compulsória aprovada às pressas e sem muitas discussões causou um impacto muito grande no ensino médio brasileiro, deixando uma herança de fracassos e tentativas frustrantes de se aplicar um modelo de ensino falho instituído de maneira autoritária com muitos interesses econômicos e de contenção das camadas populares por parte das elites brasileiras e internacionais.

O Quadro 2 apresenta a relação dos atos normativos (BRASIL, 1890a; 1890b; 1892; 1898); 1901; 1911; 1915; 1925; 1931; 1942c; 1961; 1968; 1971;1975; 1982) que serviram de base para as Reformas mais importantes para o Ensino Médio aprovadas durante a Primeira República até a aprovação da lei federal n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Vale registrar que um ato normativo é uma norma jurídica que estabelece ou sugere condutas de modo geral e abstrato, ou seja, sem destinatários específicos e tratando de hipóteses. Atos normativos, como o próprio nome sugere, têm carga normativa, ou seja, estabelecem normas, regras, padrões ou obrigações. Diferentemente, por exemplo, de uma portaria de nomeação de um servidor em um cargo em comissão, ato de efeito concreto que, embora essencial para garantir a necessária formalidade e publicidade do ato administrativo, não tem carga normativa (BRASIL, 2017c)

Quadro 2: Principais Reformas do Ensino Médio no Brasil até 1982

Atos Normativos	Reformas
República Velha	
Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890	Reformas de Benjamin Constant
Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890	
Decreto n.º 1.159, de 3 de dezembro de 1892	Código Fernando Lobo
Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898	Reforma Amaro Cavalcanti
Decreto n.º 3.890, de 1.º de janeiro de 1901	Código Eptácio Pessoa
Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911	Lei Orgânica de Rivadávia Corrêa
Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915	Reforma Carlos Maximiliano
Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925	Reforma João Luis Alves, ou Rocha Vaz
Pós-Revolução Burguesa de 1930	
Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931	Reforma Francisco Campos
Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942	Reforma Gustavo Capanema
Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Ditadura Militar	
Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968	Lei da Reforma do Ensino Superior
Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971	Reforma de 1º e 2º graus.
Parecer 76/75, de 23 de janeiro de 1975	Ensino de 2º. grau na Lei 5.692/71
Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982	Alteração dos dispositivos instituídos pela Reforma de 1º e 2º graus.

Fonte: Adaptado de Piletti (1988)

Observe-se no Quadro 2, a presença da Lei n.º 5.540/68 da Reforma do Ensino Superior, pois embora esta não diga respeito ao Ensino Médio possui articulação com o

segundo grau. Esse marco normativo se caracteriza por sua importância frente a compreensão da realidade escolar durante a época da Ditadura Militar, em especial com sua relação estabelecida com a lei federal nº. 5.692/71 de contenção dos estudantes das classes populares para não ascender ao nível universitário, com sua destinação forçada ao mercado de trabalho precariamente.

Em 1985, com a abertura democrática assume o governo José Sarney⁷ cujo mandato se estende até 1990, momento em que na educação brasileira entrou em cena uma nova fase com o neoliberalismo crescente na economia mundial. Como refere Lima Filho (2000), a promulgação da nova Constituição em 1988 talvez tenha sido o que de mais importante houve no período de transição controlada do governo Sarney, e em relação às “políticas educacionais, a influência neoliberal se fará sentir sobretudo na mudança de enfoque dos projetos financiados com recursos de organismos internacionais”. (LIMA FILHO, 2000, p.127).

A Constituição de 1988 oxigenou uma discussão convidando os intelectuais da área a pensar o futuro da educação e do ensino profissional. Se, como mostrou Saviani (2007) a Constituição de 1988 trouxe várias conquistas advindas das mobilizações sociais e da comunidade educacional, por outro lado, Frigotto e Ciavatta (2006) argumentam que logo depois, em 1989, tem início a “modernização conservadora”, um processo histórico conduzido por uma revolução passiva

(...) que mantiveram intactas as estruturas sociais e de poder que geram a desigualdade, o aumento da concentração de renda e da degradação da qualidade de vida da classe trabalhadora. Aprofundou-se, por outro lado, a relação de vinculação associada e subordinada da burguesia nacional com os centros hegemônicos do capital mundial. (FRIGOTTO; CIAVATA, 2006, p. 48)

⁷ José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney nasceu em Pinheiro (MA) em 24 de abril de 1930, filho de Sarney de Araújo Costa e de Kiola Ferreira de Araújo Costa. Em 1965 adotou legalmente o nome de *José Sarney Costa*, do qual já se utilizava para fins eleitorais desde 1958, por ser conhecido como “Zé do Sarney”, isto é, José, filho de Sarney. Em 1953 formou-se em Direito, e em 1954 ingressou na vida política elegendando-se quarto suplente de deputado federal por seu estado na legenda do Partido Social Democrático (PSD). Em 1965, durante a ditadura militar foi eleito governador do Maranhão pela União Democrática Nacional (UDN) e posteriormente filiou-se à ARENA ficando nesse partido por quase vinte anos. Em 1984 aliou-se ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Em 1985, elegeu-se vice-presidente na chapa com Tancredo Neves, e com a morte deste um mês após a posse, assumiu a presidência da República. (FGV/CPDOC, 2022).

As tendências neoliberais conquistaram um grande espaço para o setor privado adentrar o setor público e disseminar uma deterioração da educação a partir de sua compreensão da educação como mercadoria. De acordo com Moraes (2014, p.93), no momento em que o país reiterava a necessidade de uma modernização administrativa e produtiva, e de que as políticas sociais passassem a ser orientadas pelos critérios da eficiência e da equidade, “a ideologia neoliberal que assolava os países capitalistas, deparou-se com um campo fértil para influenciar o governo brasileiro” (2014, p. 93). Conforme comentam Frigotto e Ciavatta (2003, p.105)

A travessia para a democracia, entretanto, ficou inconclusa. A vitória de Collor de Mello, filho das oligarquias nordestinas, muda a rota e assume o ideário ideológico que vinha se afirmando de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estávamos iniciando um “novo tempo”. Este ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

Nesse contexto, Moraes (2014) argumenta que a ideologia neoliberal, que assolava os países capitalistas encontrou um terreno fértil para influenciar o governo brasileiro, seja no breve governo de Fernando Collor de Melo⁸ (1990-1992), continuado no governo seguinte de Itamar Franco⁹ (1992-1994), “reiterando a necessidade de uma modernização administrativa e produtiva do país e que as políticas sociais passassem a ser orientadas pelos critérios da eficiência e da equidade”. Por sua vez, na visão de Frigotto e Ciavatta (2006, p. 93) o projeto neoliberal

⁸ Fernando Afonso Collor de Melo nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 12 de agosto de 1949, filho de Arnon de Melo e de Leda Collor de Melo. Seu pai foi governador (1951-1956) e senador por Alagoas (1963-1981) Em 1979, por indicação do pai Fernando Collor foi nomeado prefeito de Maceió. Em 1982 candidatou-se a deputado federal por Alagoas na legenda do Partido Democrático Social (PDS). Foi deputado federal entre 1982 e 1986, e elegeu-se governador de Alagoas de 1987 a 1989 pelo PMDB. Elegeu-se presidente do país em 1989 ao derrotar no segundo turno Luis Inácio Lula da Silva, do PT. (FGV/CPDOC, 2022)

⁹ Itamar Augusto Cautiero Franco, filho de Augusto César Stiebler Franco e de Itália Cautiero Franco nasceu a bordo de um navio que fazia a rota Salvador-Rio de Janeiro, e o registro de seu nascimento foi lavrado no dia 28 de junho de 1930 em Salvador. Em Juiz de Fora, entre 1935 e 1948, Itamar fez os cursos primário e secundário no Instituto Grambery, formando-se em 1954 em engenharia civil e eletrotécnica pela Faculdade de Engenharia. Na política exerceu os seguintes mandatos: foi senador por Minas Gerais de 1975 a 1989; vice-presidente da República de 1990 a 1992; presidente da República entre 1992 e 1994. Foi embaixador do Brasil na OEA entre 1996 e 1998, governador de Minas Gerais de 1999 a 2003, embaixador do Brasil na Itália de 2003 a 2005 e senador por Minas Gerais em 2011, ano em que faleceu. (FGV/CPDOC, 2022)

(...) dominou a cena política, econômica e educacional nos anos 1990. Os primeiros anos da década são marcados pelo Governo Collor, cuja herança de abertura dos mercados e globalização sob o ideário neoliberal vai ser implementada pelos governos subsequentes, em particular por F.H. Cardoso durante seu mandato de oito anos (1994-2002).

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello e o fim do mandato de Itamar Franco a vez de ditar as regras da mundialização do capital no Brasil foi de Fernando Henrique Cardoso¹⁰. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) a burguesia brasileira encontrou na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital.

A ideia de reduzir o Estado ao mínimo em função do crescimento do capital, durante a década de 1990, com uma série de privatizações, trouxe ao Brasil o desmantelamento dos serviços públicos de direito. Nessa lógica o capital tornava-se também regulador dos direitos constitucionais básicos, ainda que o Brasil não tenha vivenciado uma experiência de Estado mínimo. A respeito do desmantelamento da autonomia do Estado, comentam Frigotto e Ciavatta (2003) que

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de

¹⁰ Fernando Henrique Cardoso nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 18 de junho de 1931, filho de Leônidas Fernandes Cardoso e de Naíde Silva Cardoso. Seu pai foi oficial do Exército, advogado e deputado federal (1955-1959) por São Paulo, eleito na legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Em 1949 ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Aluno de professores franceses e da primeira geração de sociólogos brasileiros, na qual se destacava Florestan Fernandes, pouco antes de se licenciar em Ciências Sociais passou, em agosto de 1952, a lecionar História Econômica Geral e do Brasil na Faculdade de Economia da USP. Em 1953 casou-se com Ruth Vilaça Correia Leite, e tornou-se auxiliar do professor francês Roger Bastide. Em 1961 doutorou-se em Ciências Sociais pela USP e em 1963 defendeu sua tese de livre-docência. Em 1978 filiou-se ao MDB elegendo-se suplente de senador por São Paulo e assumindo a titularidade em março de 1983. Em 1988 ajudou a fundar o PSDB. Em 1994 foi eleito presidente do Brasil no primeiro turno da eleição com 54,3% dos votos contra 27% dados a Lula. Em 1998, novamente venceu a eleição presidencial no primeiro turno, com cerca 53,06% dos votos, tornando-se o primeiro presidente reeleito da história brasileira para dois mandatos sucessivos. Nessa eleição Lula recebeu 31,71% dos votos e Ciro Gomes 10,97%. (FGV/CPDOC, 2022).

desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

A política de submissão ao capital mundial da década de 1990, no Brasil, dos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi norteadas com base nas reivindicações dos organismos internacionais representantes do neoliberalismo. Toda a aspiração pela mudança ao final da ditadura militar com a reabertura democrática, viu na década de 1990, a democracia voltada para uma política que se adequasse às exigências da competitividade do mercado mundial. Nesse cenário, segundo Kuenzer (1998), fica claro que as novas políticas de educação profissional não serviram aos trabalhadores excluídos. Continua a autora dizendo que o descompromisso com a universalização da educação em todos os níveis integra-se à política de destruição do sistema de produção de ciência e tecnologia, como convém a um país que abdica do direito de ser soberano e de participar autonomamente do processo de internalização do capital.

Em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou em cena no Brasil. A nova LDB foi um marco significativo em alguns aspectos, principalmente com a ampliação da jornada escolar com a criação da Educação Infantil de 0 à 6 anos. Segundo Freitas e Biccias (2009) a LDB se consolidou como uma peça menor se comparada com os sonhos acalentados por muitos educadores à época, contudo, em relação a vários aspectos, tornou-se a expressão da vitória para anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamento.

Ainda assim, a lógica em obedecer ao capital estrangeiro se manteve viva no país durante a década de 1990. As políticas para a educação no Brasil ficaram condicionadas pela dependência financeira mantida na relação com o capital financeiro internacional. Dessa forma, o Brasil perdeu a autonomia no que diz respeito às mudanças para a área da educação por conta de empréstimos solicitados pelos governos brasileiros, em especial ao FMI - Fundo Monetário Internacional¹¹ (FERREIRA Jr, 2010).

¹¹ O FMI é uma organização internacional cujo objetivo é o financiamento do sistema monetário internacional. O financiamento funciona com o empréstimo de cotas temporárias à países que necessitam financiar suas políticas econômicas.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi responsável em continuar a propor uma separação entre o ensino regular e profissional, mantendo a dualidade do ensino com a homologação do Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a). Assim,

Da fusão obrigatória dos ramos do ensino médio, no governo do general Emílio Médici, passou-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, à apartação obrigatória entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionais, a ponto de o Decreto n. 2.208/97 proibir a existência do ensino técnico integrado (CUNHA, 2014, p. 932).

O Decreto n.º 2.208/97 proposto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, nos moldes neoliberais que se efervesciam no Brasil durante a década de 1990, acabou por sancionar a dualidade do ensino. O decreto, por sua vez, interceptou qualquer inspiração após a ditadura militar de se concretizar uma educação unitária em todo o Brasil e manteve a clássica separação entre atividades intelectual e laboral. O Ensino Profissional passou a ter organização curricular própria e independente do Ensino Médio. Frigotto e Ciavatta (2011) comentam que o decreto de FHC teve um efeito perverso de consolidação da fragmentação entre a educação geral e a formação profissional, sendo uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado, separando o ensino médio da educação profissional.

Já em 23 de julho de 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva¹², foi sancionado o Decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), que revogava o decreto n.º 2.208/97. Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), o novo decreto manteve parte das determinações do decreto anterior, como as formas de articulação entre o ensino médio e a educação

¹² Luís Inácio da Silva nasceu em Garanhuns (PE) no dia 27 de outubro de 1945, filho de Aristides Inácio da Silva e Eurídice Ferreira de Melo, mais conhecida como dona Lindu. Lula, como foi chamado desde garoto, foi o penúltimo filho de uma família de sete irmãos. Em 1956 a família mudou-se para São Paulo. Aos 14 anos ingressou na Fábrica de Parafusos Marte, onde trabalhou por quatro anos. No Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) fez o curso de torneiro mecânico. Em 1967, Lula entrou pela primeira vez no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Entre 1972 e 1975 foi o responsável pelo setor jurídico do sindicato. Em 1979 o Partido dos Trabalhadores (PT) foi oficialmente estruturado. Concorreu ao governo de São Paulo pelo PT em 1982. Em 1986 elegeu-se deputado federal por São Paulo. Em 1989 concorreu à presidência da República, mas não foi eleito. Foi candidato novamente ao governo federal em 1994 e 1998, e após sua terceira derrota Lula mais uma vez assumiu o papel de principal referência da oposição política no país. No início do ano de 2002, as perspectivas para uma quarta candidatura à presidência da República eram promissoras para Lula e venceu José Serra no segundo turno das eleições com 61,27% dos votos, transformando-se no primeiro operário eleito presidente da República. Em 2006 foi reeleito para um segundo mandato até 2010. Em 2016 foi alvo da operação Lava Jato sendo condenado e preso em 2018. Em 2019 foi libertado e com a anulação da sentença retorna à cena política e foi eleito pela terceira vez à presidência da República em 2022. (FGV/CPDOC, 2022).

profissional, a concomitância e os cursos subsequentes. Todavia, introduziu a alternativa de articulação do ensino médio com a educação profissional e técnica, como formação integrada. A expectativa de que o governo Lula revogasse o decreto n.º 2.208/97 e promovesse efetivas inovações no ensino médio não se consolidou plenamente.

Ao Governo Lula coube atender a essa crítica e tentar soluções. Mas, como este governo não foi de rupturas, suas políticas não promoveram efetivas inovações no ensino médio. O Decreto n. 5.154/2004 permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Segundo Nosella e Gomes (2016) o primeiro decreto (2.208/97) “dicotomizou” o ensino médio separando o percurso de formação geral do profissionalizante, enquanto o segundo (5154/04) acabou pulverizando o ensino médio, eliminando qualquer veleidade de ensino unitário ao permitir sua extremada multiformidade.

Vale destacar que os Decretos dos governos FHC e Lula persistiram na ideia de uma formação profissional precoce do jovem que muitas vezes acabava sendo preparado para ocupar uma área profissional que não estava disponível. Isso nos mostra um retorno aos mesmos ideais da lei 5.692/71 da época do golpe militar. Seja em 1971 ou na redemocratização após a ditadura militar, as iniciativas para o ensino profissional parecem continuar se pautando por uma lógica da Teoria do Capital Humano na qual o ser humano constitui um valor, sua educação como um bem agregado, na necessidade deste buscar formação de maneira contínua para seguir a economia. Contudo, quando vislumbra o inevitável fracasso a culpa recai sob o estudante. Esse aluno que fracassa no momento do ingresso à área de trabalho fica com o ônus de toda a culpa da derrota profissional. O que na verdade nos mostra toda a ineficácia de um sistema educacional, no caso do ensino médio convencional nas redes estaduais, que não integra os jovens à sociedade dando-lhes melhores condições de vida e trabalho, seja por meio do Ensino Médio Regular ou no Ensino Profissional. Não profissionaliza o adolescente, nem oferece os conhecimentos básicos importantes para o ingresso à vida adulta.

Mesmo diante de um panorama de subserviência à mundialização do capital, o decreto 5.154/04 trouxe uma esperança à tona ao permitir um Ensino Médio Integrado. O Ensino Médio Integrado se caracteriza por uma oferta de educação que contempla o ensino de nível médio tanto no aspecto de uma formação geral quanto daquela voltada

para o mundo do trabalho. A intenção de integrar o ensino técnico ao ensino médio é ofertar ao estudante conhecimentos básicos que lhe garantam consistência ao prosseguir nos estudos, na profissão e na formação especializada para a prática profissional.

Na segunda metade do governo Lula políticas mais contundentes direcionadas à educação tecnológica foram tomadas em pelo menos dois sentidos: implantação do ensino médio integrado e expansão da rede federal de educação tecnológica. A criação de novas unidades de ensino de educação profissional representou o fortalecimento da educação técnica e tecnológica (AZEVEDO; LIMA; SILVA, 2015, p. 105).

Os antecedentes históricos do Ensino Médio Integrado remontam a década de 1980, na discussão da sociedade por uma elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a intenção de superar uma formação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual. Essa proposta tinha como perspectiva orientar a educação nacional no caminho de uma escola unitária que tenha o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2017, p. 35-36). Com isso, o trabalhador compreenderia seu lugar na divisão social do trabalho dentro do contexto sócio-histórico.

A educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção pelos estudantes implica compreender também seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionada pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (RAMOS, 2017, p. 36).

Vale destacar que o Ensino Médio Integrado, como uma forma de superação da dualidade do ensino presente na História da Educação Brasileira, ao integrar formação geral e profissionalizante não deve fazer nos mesmos termos como na lei federal 5.692/71, visto que a lei de 1971 integrava formalmente em um mesmo currículo ambos os tipos de

formação, mas sua determinação economicista, orientada pela Teoria do Capital Humano e pela concepção pedagógica tecnicista não convergia com a concepção da educação politécnica e de formação omnilateral (RAMOS, 2017, p. 37).

Podemos mencionar como exemplo de Ensino Médio Integrado, feito durante os governos dos Partidos dos Trabalhadores, foram os dos Institutos Federais (IF). Os Institutos Federais foram criados pela transformação e aglutinação das antigas escolas federais técnicas e agrotécnicas e CEFETS e, com a lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008) passaram a ofertar 50% de suas vagas de Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; RAMOS, 2017, p. 39). Por possuir autonomia federal, condições materiais, e formação docente compatível, os Institutos Federais chegavam a uma qualidade socialmente referenciada (RAMOS, 2017).

Com os governos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, compreendido entre 2003 e 2010, e na sequência, o governo da presidenta Dilma Rousseff¹³, durante o período de 2011 a 2016, as políticas educacionais se voltaram para uma difusão de oportunidades para as camadas populares. As mais notórias e expressivas mudanças foram o sistema de cotas, o Reuni¹⁴, o Sisu¹⁵, o

¹³ Dilma Vana Rousseff nasceu em Belo Horizonte no dia 14 de dezembro de 1947, filha de Pedro Rousseff e de Dilma Rousseff. Iniciou sua atuação política ainda no período em que cursava o antigo colegial, nos primeiros anos da ditadura militar inaugurada em 1964. De 1986 a 1988, na gestão do pedetista Alceu Collares na prefeitura de Porto Alegre, Dilma foi secretária municipal da Fazenda. Em 2002, após as eleições presidenciais, que deram a vitória ao candidato do PT Luís Inácio Lula da Silva, coordenou a equipe de infraestrutura do governo de transição e foi convidada pelo presidente eleito para o Ministério das Minas e Energia. Após as eleições de 2006, que reconduziram Lula à Presidência da República, a Casa Civil, conduzida por Dilma, fortaleceu-se como núcleo coordenador de todas as ações e políticas do governo, sempre em articulação estreita com a Presidência. Dilma comandou uma extensa campanha pelo país tendo como cabo eleitoral o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva. Os principais candidatos das eleições presidenciais de 2010, além de Dilma, eram José Serra (PSDB) e Marina Silva (PV). Os dois primeiros candidatos receberam 46,91% e 32,61 % respectivamente, e foram para a disputa do segundo turno. Em 31 de outubro Dilma foi eleita com 56,05% dos votos válidos, tornando-se a primeira mulher a presidir o Brasil. Já José Serra obteve 43,95%. Em 2014 foi reeleita, mas esse segundo mandato foi interrompido por um *impeachment* em 2016. (FGV/CPDOC, 2022).

¹⁴ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, apresentava como objetivo geral a criação de “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007)

¹⁵ O Sisu, Sistema de Seleção Unificada, é o sistema informatizado do MEC por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2018).

ProUni¹⁶ e o Fies¹⁷, que possibilitaram uma ampliação do número de vagas no Ensino Superior para as classes menos abastadas.

Contudo, segundo Fernandes e Oliveira (2019), as notáveis políticas de expansão, ampliadas nos governos petistas, que trouxeram melhorias para os setores sociais mais empobrecidos da população, foram muito contraditórias. Isso porque, segundo as autoras, a racionalidade econômica capitalista também se fez presente nas políticas públicas de expansão da educação superior, uma vez que essas se vincularam aos interesses e demandas do capital, que, com sua lógica empresarial, indicadores e metas quantitativas, invade o campo da educação. A precarização da universidade e uma exigência do cumprimento de metas racionalistas marcaram um período em que as políticas públicas de integração das classes menos favorecidas se consolidaram, mas sem abortar as relações de dominação das classes dirigentes. Isso sem contar que a abertura de cursos superiores particulares às camadas populares, com o ProUni e o Fies, muito se assemelham às antigas expansões que as instituições privadas tiveram na época da ditadura militar que empurravam um ensino de nível superior precário para aqueles que não conseguiam se inserir nas faculdades públicas por conta da seletividade. Logo, cria-se novamente uma oportunidade de culpabilizar o fracasso do estudante pela sua ineficiência com os estudos, não compreendendo que uma formação precária pela iniciativa privada, que custou muito capital econômico e sacrifícios, é a verdadeira fonte do fracasso.

Após o impeachment de Dilma Roussef, em 31 de agosto de 2016 assume o cargo de presidente Michel Temer¹⁸. Durante o seu breve governo na presidência da República, Michel Temer promoveu a Reforma do Ensino Médio no país que foi instituída pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) e instituiu a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. A Reforma do Ensino Médio foi proposta em um primeiro momento por meio de Medida Provisória, o que mostra uma nítida tentativa de mudar o Estado de

¹⁶ O ProUni, sigla que corresponde ao Programa Universidade para Todos, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa”. (BRASIL, 2024b)

¹⁷ O Fies, Fundo de Financiamento Estudantil, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. (BRASIL, 2024a)

¹⁸ Michel Miguel Elias Temer nasceu em 1940 no município de Tietê - SP. Advogado formado pela Faculdade de Direito da USP, além de professor e político é filiado ao PMDB. Exerceu os cargos de deputado federal, presidente da Câmara dos Deputados, secretário de Segurança Pública de São Paulo. Foi vice-presidente do Brasil entre 2011 e 2016, nos dois mandatos de Dilma Roussef, e após o impeachment desta assumiu o Poder Executivo até 31 de dezembro de 2018. (FGV/CPDOC, 2022).

maneira acelerada sob a égide de políticas públicas que à época estavam demandando exigências neoliberais, instituindo mudanças tanto na área da educação quanto em questões trabalhistas e previdenciárias. Tratava-se de uma tentativa de corresponder ao capital mundial aprovando mudanças que o beneficiavam tanto com a reforma do ensino médio quanto com a reforma trabalhista e da previdência que tenderiam a vir em sequência, em uma tentativa de conciliar as duas áreas (ensino e profissão) e instaurar a precariedade. A Lei 13.415/2017 altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e separa o Ensino Médio em duas partes: uma formação geral e comum para todos os estudantes, regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra referente aos chamados itinerários formativos (PIOLLI; SALA, 2020, p. 73).

A Base Nacional Comum Curricular segue as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece a aprendizagem das seguintes áreas do conhecimento: “I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (BRASIL, 1996). Os itinerários formativos por sua vez oferecem cinco áreas de especialização: “I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação técnica e profissional” (BRASIL, 1996). Vale destacar que tanto a BNCC quanto os itinerários formativos tratam dos mesmos temas, com exceção da “formação técnica e profissional” que somente compõe a parte dos itinerários.

Segundo a Reforma, a carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular não pode ultrapassar mil e oitocentas horas. Conforme ressalta Piolli e Sala (2020) a formação geral e comum para todos os estudantes será de, no máximo, 1.800 horas, o que significa uma redução de carga horária da formação básica, que antes da reforma deveria ter, no mínimo, 2.400 horas. Continuam os autores comentando que se levar em consideração que o ano letivo deverá atingir 1.000 horas anuais nos próximos anos, podemos considerar que a formação geral e comum no Ensino Médio será de, no máximo, 60% da sua carga horária total, sendo que o restante da carga horária do Ensino Médio será composto com os chamados itinerários formativos (PIOLLI; SALA, 2020, p. 73-74).

Um ponto bastante comentado da Reforma do Ensino Médio por seus reformadores é a característica de uma suposta “liberdade de escolha” que o adolescente tem em selecionar os itinerários formativos. Entretanto, essa escolha acaba não dependendo somente dos estudantes, visto que a oferta de especialização é definida pelas

unidades de ensino. As instituições escolares baseiam sua oferta de especialidades pelas suas possibilidades estruturais e recursos disponíveis. Além disso, a obrigatoriedade de oferta por parte dos municípios é de somente dois itinerários formativos. Ao mesmo tempo, a Reforma do Ensino Médio acabou por estabelecer a obrigatoriedade somente das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, nos três anos do Ensino Médio, e flexibiliza, na forma de “estudos e práticas”, a Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes (PIOLLI; SALA, 2022, p. 10).

Outra característica que gera bastante discussão na Lei n.º 13.415/2017 é possibilidade da oferta do Ensino Médio na modalidade de Ensino à Distância (EaD). De acordo com Piolli e Sala (2020) “20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno podem ser dados em EaD”, sendo que a porcentagem da oferta do EaD pode incidir tanto na formação geral quanto nos itinerários formativos. Na Educação de Jovens e Adultos o índice é ainda maior, chegando à 80% da carga total do curso. Nessa lógica, segundo Piolli e Sala (2022), o fortalecimento da EaD da Educação Superior, que vem de encontro com o fortalecimento do EaD na Educação Básica, notadamente no Ensino Médio, abre espaço maior para a sua privatização. O setor privado vê no setor público de educação um leque de possibilidades de negócio que vão desde a oferta de materiais didáticos, via PNLD, como também um conjunto variado de serviços e produtos, envolvendo a educação à distância, consultorias, oferta de cursos para formação continuada de professores e demais profissionais da educação, sobretudo, voltados para a adequação das redes de ensino aos critérios da BNCC (PIOLLI; SALA, 2022, p. 16).

O contexto que se descortinou com a Reforma do Ensino Médio é de uma desvalorização da área profissional, consubstanciada por uma formação precoce de mão de obra precária. Manteve-se a lógica do Decreto 2.208/97 do governo Fernando Henrique Cardoso em apartar o Ensino Profissional do Ensino Geral, atrelado à uma pseudoprofissionalização. Ao mesmo tempo em que se perdeu a oportunidade de ampliar o Decreto 5.154/2004 do governo de Luís Inácio Lula da Silva e de fato consagrar um Ensino Médio Integrado que, conforme comentado anteriormente neste trabalho, alie os trabalhos intelectual e manual na obtenção de uma escola unitária que tenha o trabalho como princípio educativo.

Vale destacar que antes mesmo do Impeachment de Dilma Rousseff a lógica empresarial, tão presente como ideologia da Reforma do Ensino Médio, se fazia presente na educação brasileira. Segundo Piolli e Sala (2022) os alicerces e parte da estrutura das

reformas empresariais da educação estavam lançados, faltava apenas a janela de oportunidades para sua consolidação que encontrou terreno propício com a deposição da presidenta Dilma Rousseff. Já no governo Lula, fundações empresariais e empresas começaram a disputar espaço na agenda educacional.

Inspirados nessa lógica, na gestão de Lula (2003-2010), o governo federal lançou, em 2007, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril, que instituiu o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. O “Todos pela Educação” é o nome da organização fundada em 2005 que tem como mantenedores e parceiros fundações empresariais e empresas (PIOLLI; SALA, 2022, p. 3).

Esse movimento somente se estendeu no governo Dilma, em especial com uma grande vitória dos empresários no Plano Nacional de Educação (2014-2024), promulgado pela lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que garantiu as práticas meritocráticas e de responsabilização e de gestão dentro da meta 7, com a estratégia 7.36 do plano (PIOLLI; SALA, 2022, p. 4). Segundo Piolli e Sala (2022), a estratégia conservadora foi contemplada no documento “Pátria Educadora”, publicado em abril de 2015, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), que acabou por adiar o reconhecimento da profissão docente e sua valorização previstas nas metas 15, 16, 17 e 18, que tratam dos três pilares da luta dos profissionais da educação como a formação, carreira, salários e condições de trabalho.

O governo de Michel Temer que, segundo pesquisadores, como Frigotto e Ramos (2017), foi instituído por meio de um golpe, trouxe o neoliberalismo aliado a uma violência de grupos de extrema direita mais ativamente para o Brasil. A Reforma do Ensino Médio, compreendida pelos mesmos autores como Contrarreforma do Ensino Médio, acabou por consolidar as pautas dos movimentos de extrema direita que à época se efervesciam no Brasil. Ideais facínoras reconhecidos historicamente se engajavam entre parcela da população motivados por políticos ultraliberais através da disseminação de desinformações em redes sociais, aproveitando a onda estabelecida após o impeachment de Dilma Rousseff. Impeachment este marcado por inúmeras declarações de votos rememorando desde ditadores algozes da história brasileira até lemas fascistas como o de “Deus, Pátria e Família”.

Reiteram-se, também, as estratégias para ganhar mentes e corações mediante argumentos e apelos morais. Deus, família, pátria contra o comunismo no golpe de 1964. No atual golpe novamente Deus, família são invocados cinicamente pelos deputados na votação no Congresso e por Janaina Paschoal, coautora da denúncia que abriu o processo de impeachment, durante o julgamento no Senado (FRIGOTTO; RAMOS, 2016, p. 34).

Os anos que sucederam o impeachment de Dilma Rousseff foram marcados por um forte desmantelamento do Estado brasileiro, em especial nas questões de políticas sociais. A área da Educação passou a sofrer inúmeros cortes chamados eufemisticamente, pelo governo Temer, de contingenciamentos, a começar com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241/16 (BRASIL, 2016b) que congelou os gastos públicos, entre os quais da Educação, por um período de vinte anos.

O desmonte do poder instituído em nome de um novo poder instituinte é inevitável, quando se atinge fatalmente o coração da Carta de 1988 – os direitos sociais. Ainda que não seja pré-condição, esta medida abriu caminho para as contrarreformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio, além da lei terceirização irrestrita, e a recente lei da liberdade econômica. Somam-se a essas, sem respaldo constitucional, as controversas propostas do porte e uso de armas, de redução da maioria penal, do pacote “anticrime”, da lei de “abuso de autoridade” e do projeto “Future-se”, sem termos nos livrado da sombra do “Escola sem partido”. (RAMOS, 2019, p. 47)

A Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.417/2017, ou Contrarreforma do Ensino Médio, retoma a dualidade no ensino ao propor redução da carga horária de formação geral, pela não obrigatoriedade da formação em Filosofia e Sociologia e por manter a Educação Profissional separada da educação geral, assim como regido pelo Decreto n.º 2208/97 de Fernando Henrique Cardoso. A fragmentação da carga horária em itinerários formativos precariza ainda mais a formação profissional do que o Decreto de FHC, instituindo o “notório saber” como requisito para se candidatar à professor da educação profissional. A Reforma do Ensino Médio, por sua vez, com essas propostas, deixa à revelia um total de 90% dos estudantes do ensino médio que englobam as redes estaduais de ensino (RAMOS, 2017). Em contrapartida, os alunos que por conta de sua origem de classe se encontram nas escolas particulares, assim como à época da Lei 5.692/71, buscarão caminhos para que sua educação não seja comprometida.

As escolas particulares, principalmente as de elite, resistirão a sua implantação e buscarão meios próprios para garantir a educação básica em sua totalidade, tal como ocorreu quando se implantou a Lei nº 5.692/1971. Essa resistência redundou na revogação da obrigatoriedade da profissionalização compulsória do então 2º Grau pela Lei nº 7.044/1982, na verdade, legalizando a inobservância à lei por parte dessas escolas (RAMOS, 2017, p. 46).

Posteriormente, as eleições de 2018 levaram ao governo Jair Bolsonaro. Baixo clero da política brasileira, Bolsonaro sempre foi conhecido por suas declarações ofensivas e seu cortejo com o fascismo.

Não é propósito desse trabalho evidenciar todas as falas e discursos de ódio de Bolsonaro, mas vale a pena lembrar alguns comentários feitos pelo ex-presidente com o intuito de tipificar o que governou as políticas do país de 2019 à 2022. Das declarações de Bolsonaro observamos que fez incansáveis ataques contra: a) povos tradicionais – afirmou que os norte-americanos fizeram bem em eliminar seus indígenas (GUEDES, 2022); permitiu que garimpeiros, madeireiros e mineradores ocupassem territórios de populações tradicionais (BENITES, 2020), negligenciou assistência ao povo Yanomami (LUCENA, 2023) sendo inclusive denunciado ao tribunal de Haia por genocídio dos povos originários (GORTÁZAR, 2021); b) comunidades quilombolas – comparou o peso de homens quilombolas com arrobas dizendo que nem serviam para procriar (ROUVENAT, 2017); retornou a utilizar a expressão “arrobas” ao referir-se a um apoiador negro ironizando a denúncia sofrida no caso anterior (TEIXEIRA, 2022) c) mulheres – por diversas vezes se declarou contrário ao direito de licença maternidade à mulheres gestantes (CARTA CAPITAL, 2022), disse em pleno senado federal que não abusaria de uma deputada por ela não merecer (SENADO, 2024), insinuou publicamente que sua própria filha foi resultado de uma “fraquejada” e por isso ela nasceu mulher e não homem (REVISTA FÓRUM, 2017); d) população carente – negligenciou e não reconheceu os mais de 33 milhões de pessoas com insegurança alimentar no Brasil (CARTA CAPITAL, 2022); e) democracia brasileira – participou e estimulou por diversas vezes atos antidemocráticos (FOLHA DE S. PAULO, 2022), fez inúmeras declarações sugerindo suspeição na segurança e validade da mesma urna eletrônica que o elegeu por diversos mandatos como deputado federal e como presidente em 2018 (PACHECO *et al*, 2018), elegeu políticos e membros do judiciário brasileiro como algozes aos seus seguidores (MEDEIROS; GONÇALVES, 2022). Por esses e muitos

outros motivos o Brasil se aprofundou em um obscurantismo nos últimos anos com o governo Bolsonaro.

Com o (des)governo de Jair Bolsonaro várias instituições de ensino superior ficaram à beira da falência com dificuldades inclusive de custear suas próprias contas básicas como por exemplo água, luz e bolsas de estudantes (MARIN, 2022). As sucessivas substituições de ministros da educação marcaram repetidas crises e escândalos durante todo o governo. Entre os ministros temos Abraham Weintraub, adepto de teorias conspiracionistas que incansavelmente tecia críticas ufanistas sobre as mesmas universidades públicas as quais deveria administrar. Além disso, o ex-ministro lançou mão e propôs o “Future-se”, projeto que encaminhava as universidades intencionalmente à precarização com a intenção de privatizá-las futuramente.

Em 2019, já no governo Bolsonaro e com a assunção de Abraham Weintraub ao Ministério de Educação, ocorre o corte efetivo de 30% dos recursos destinados à educação, o que já tem inviabilizado o funcionamento de várias instituições. A ameaça à existência do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e o corte de recursos destinados à pesquisa, incluído bolsas de diversas modalidades, desta e de outras agências de fomento à pesquisa e à formação científica, é outra medida de desmonte preparatório para um contexto em que o “Future-se” seja visto como uma “salvação” para as instituições frente a uma crise gerada pelo próprio Estado (RAMOS, 2019, p. 47).

Após a queda de Weintraub, outro ministro da educação que gerou muitos escândalos foi o pastor e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie Milton Ribeiro. O ex-ministro de Bolsonaro ficou conhecido por trocar favores à prefeitos de municípios brasileiros por barras de ouro (ESTADÃO, 2022). Esse escândalo levou a seu desligamento da pasta após ter o ex-presidente Bolsonaro ligado às negociações (G1,2022).

Depois de quatro longos anos de ataques às instituições públicas; de cortes nas áreas de políticas sociais; de retaliações às instituições públicas de ensino (RODRIGUES; RIBEIRO, 2022); de uma má gestão das questões sanitárias referente à Pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2) (AGÊNCIA SENADO, 2023); de propagação de desinformações sobre a pandemia do Novo Coronavírus (OLIVEIRA, 2021); de desestímulo à compra de vacinas (RESENDE, 2021); de uma política de morte que

propagava o ideal antivacina e estimulação de um tratamento precoce contra Novo Coronavírus por meio de remédios com ineficácia comprovada (CUNHA, 2021), de escândalos de corrupção generalizados em diversos setores do governo (BEHNKE, 2022), de manifestações antidemocráticas pregando o auto golpe e colocando o Supremo Tribunal Federal (STF) como algoz aos seus apoiadores; de suspeição sobre as urnas eletrônicas; de disseminação de desinformações por grupos de *WhatsApp* e *Telegram* (MELLO, 2023); de utilização da religião com princípios políticos, em especial das igrejas neopentecostais (CORREIA, 2022); entre tantas outras iniciativas que reiteradamente lançaram o Brasil ao caos, Jair Bolsonaro deixou o governo sendo o primeiro presidente que, ao tentar uma reeleição não se manteve no cargo mais alto da república.

Mesmo com a iniciativa de aprovar políticas sociais somente durante o período eleitoral (ESTADÃO, 2022) com o bolsa caminhoneiro e bolsa taxista (TEIXEIRA, 2022), antecipando o dinheiro do Auxílio Brasil¹⁹, tirando o ICMS dos Estados do preço da gasolina (AGÊNCIA SENADO, 2022), inclusive forçando a Petrobras a reduzir o preço ameaçando demissões (BOGHOSSIAN, 2022), Jair Bolsonaro acabou derrotado no segundo turno da eleição de 2022 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Chegando para o seu terceiro mandato frete à República Federativa do Brasil, Lula marca o retorno da esquerda ao poder, entretanto carregando uma “frente ampla” de alianças políticas feitas com a pretensão de vencer as eleições de 2022. A missão do então governo é de levantar um Brasil fragilizado após seis anos de políticas que, conforme analisamos anteriormente nesse trabalho, fizeram o país retroceder principalmente em questões sociais, trabalhistas, previdenciárias e educacionais. Isso sem contar que o presidente Luís Inácio Lula da Silva já teve que se movimentar no sentido de conseguir um Projeto de Emenda Constitucional (PEC 32/22) (BRASIL, 2022) para permitir furar o teto de gastos instituído pelo governo Temer (PEC 55/2016) (BRASIL, 2016a) e conseguir cumprir as metas de campanha e continuar as políticas sociais. A herança maldita de Bolsonaro causou um rombo nos cofres públicos de cerca de 255 bilhões de reais de despesas não pagas (ESTADÃO, CONTEÚDO, 2023).

¹⁹ Antigo Bolsa Família que Bolsonaro rebatizou de Auxílio Brasil depois de ser obrigado a pagar o Auxílio Emergencial durante a pandemia. O mesmo Auxílio Emergencial que Bolsonaro e seu Ministro da Economia Paulo Guedes queriam que fosse de 200 reais, teve o valor contrariado pela oposição ao governo que conseguiu que o auxílio chegasse aos 600 reais.

Como se não bastasse todo esse conjunto de gastos herdados do governo anterior, Lula volta à cena com a necessidade de recuperar o país e superar o extremismo que Jair Bolsonaro semeou com seus apoiadores. Extremismo que inclusive culminou em um ato de vandalismo em Brasília no dia 8 de janeiro de 2023 com os apoiadores bolsonaristas questionando os resultados das eleições de 2022 sem nenhuma credibilidade em sua denúncia (STRUCK, 2023). Outra tarefa importante que no momento Lula tem cumprido com êxito é de recuperar a imagem do Brasil no exterior. Recentemente governos de diversos países como Alemanha e Noruega retomaram os investimentos no Brasil referentes às políticas ambientais (CNN, 2022), mostrando a importância que o, recém criado pelo presidente Lula, ministério dos povos originários tem hoje para o Brasil.

Para o ministério da Educação foi nomeado o ex-governador e senador do Ceará Camilo Santana. O Ceará do então ministro foi por várias vezes elogiado pela imprensa como exemplo na área da educação tendo um alto número de escolas entre as melhores do país, ainda que não se equipare com a missão de administrar a educação do Brasil como um todo. Depois de seis anos de turbulência é normal se sentir um pouco aliviado com a vitória de um governo que ao menos cumpre o mínimo de respeitar a democracia. Entretanto, como o governo Lula, em seus dois primeiros mandatos de 2003 a 2010, nunca se posicionou como uma forte resistência ao neoliberalismo, hoje, com o país maltrapilho que não será atuante nesse sentido em um terceiro mandato, em especial com a frente ampla na qual se aliou. Para nós, historiadores da educação resta-nos nossas lutas e nossa esperança de conquistarmos mudanças para a área da educação, a começar pela mudança da reforma do ensino médio na reivindicação de um Ensino Médio Integrado que garanta aos estudantes acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora.

Com a intenção de tipificar as mudanças na área da Educação durante as últimas décadas no Brasil, o Quadro 3 apresenta uma relação das normatizações, isto é, o conjunto de normas que norteou a política educacional no país durante o período estudado. Foram consideradas como normas: leis, decretos, portarias, pareceres mais importantes após a abertura democrática de 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, homologadas a partir dos anos 1990 na área da Educação no Brasil. (BRASIL, 1990; 1996; 1997a; 1997c; 1998; 1999a; 1999b; 2000; 2001a; 2001b; 2003; 2004; 2005a; 2005b; 2006; 2007a; 2007b; 2008; 2009; 2010; 2012a; 2012b; 2012c; 2014; 2017a; 2017d; 2018c).

Quadro 3: Normatizações na área da Educação no Brasil a partir dos anos 1990

Normas	Escopo
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Portaria MEC n.º 646/96, de 14 de maio de 1997	Trata da Rede Federal de Educação Tecnológica – radicalizou a separação entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissional
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio
Parecer CNE/CEB n.º 16/99, de 5 de outubro de 1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
Resolução CNE/CEB n.º 4/99, de 5 de outubro de 1999.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
PCN-EM (2000)	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
Parecer CNE/CP9/2001	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais.
Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001	Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e dá outras providências.
Resolução CD/FNDE n.º 38, de 15 de outubro de 2003	Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM
Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005	Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.
Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005	Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.
Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.
Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.
Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado
Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI
Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010	Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes.
Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Quadro 3 – Continuação....

Normas	Escopo
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (BNCC)	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica
Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018 (BNCC-EM)	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCESSOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Já a abordagem descritiva, segundo o mesmo autor, se configura como a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações variáveis, que envolvem também coleta de dados e técnicas de padronização.

Do ponto de vista do método adotam-se as abordagens de análise bibliométrica e da análise de conteúdo. O método bibliométrico permite extrair informações úteis de um conjunto de publicações para a compreensão da estrutura intelectual de um campo científico guiando o pesquisador na elaboração de revisões sistemáticas transparentes e reprodutíveis (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011; FAGERBERG; FOSSAS; SAPPRASERT, 2012). Por sua vez, a análise de conteúdo é uma metodologia qualitativa de análise de textos operada pela identificação de termos, construções e referências visando a análise qualitativa. Esse método é desenvolvido em três etapas referentes à pré-análise do material, elaboração de categorias e análise dos resultados. (BARDIN, 2011).

3.2 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos de acordo com as seguintes etapas:

1) constituição do referencial teórico da pesquisa – seção 2 desta dissertação foi apresentada uma síntese da literatura científica sobre o ensino médio e educação profissional no Brasil. Assim, pretendeu-se adentrar no campo da pesquisa em educação visando explorar de uma perspectiva histórica como o ensino médio tem sido abordado na produção científica da área tendo como foco os impactos decorrentes de seus fundamentos históricos e legais.

2) escolha da fonte de dados – optou-se pela coleção de periódicos científicos na base de dados Educ@ da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2022) que foi escolhida por reunir artigos da área da educação publicados online. Essa plataforma tem como referência a metodologia SciELO (Scientific Electronic Library Online) considerada um modelo para publicações eletrônicas de periódicos científicos. A coleção da Educ@ é composta por 61 títulos, dos quais a maioria (n=56) são ativos e os demais (n=5) não-correntes.

3) definição das expressões de busca na base de dados Educ@ - foram escolhidas de acordo com a temática da pesquisa, isto é, ensino médio e educação profissional. Adotou-se como critérios de inclusão registros que contivessem as expressões de busca no título, resumo e palavra-chave, e de exclusão os registros repetidos.

4) coleta de dados – essa etapa dividiu-se em inicial e complementar devido ao acréscimo de novas expressões de busca na base de dados Educ@

4.1) Coleta de dados inicial – ocorreu entre novembro de 2021 e janeiro de 2022. As buscas foram realizadas no campo “índice de assuntos” da base Educ@ utilizando as seguintes expressões condizentes com a temática da pesquisa: “Ensino Médio” (n=398), “Ensino Médio Integrado” (n=13), “Ensino Médio Politécnico” (n=3), “Ensino Paulista” (n=1), “Ensino Profissional” (n=24), “Ensino Profissionalizante” (n=4), “Ensino Secundário” (n=80), “Lei 5.692/1971” (n=1), “Lei n. 5.692/71” (n=1) e “Lei nº 5.692” (n=1).

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão as buscas resultaram em um total inicial de 526 artigos.

Em seguida os dados foram registrados em uma planilha do Excel contendo colunas referentes às seguintes informações: “Expressões de busca”, “Referência completa do artigo”, “Ano”, “Periódico”, “Resumo” e “Palavras-chave”.

Os registros lançados na planilha foram objeto de conferência para padronização dos nomes dos autores dos artigos e títulos dos periódicos visando a identificação e eliminação de duplicidades que poderiam influir nos resultados. Nessa etapa verificou-se a repetição de artigos (n=9) com as seguintes características:

a) um artigo duplicado de José Mário Pires Azanha resultante da expressão de busca “Ensino secundário”. Ambos tinham o mesmo título, *Vicissitudes da ideia no ensino paulista*, e foram publicados em anos e periódicos diferentes: Revista da Faculdade de Educação (AZANHA, 1979) e Educação e Pesquisa (AZANHA, 2004). Cotejando o conteúdo das duas publicações verificou-se que não houve modificações, isto é, trata-se do mesmo artigo, embora o primeiro tenha 14 páginas e o segundo 9 páginas. Essa diferença se deu em função de formatações dos textos diferentes. Contudo, o artigo republicado em 2004 ocorreu no contexto de uma homenagem da editoria da revista por ocasião do falecimento do autor ocorrido em janeiro daquele ano. Observou-se também que o periódico *Educação e Pesquisa* é continuidade da *Revista da Faculdade de Educação*, apenas mudou de título. Em vista disso foi excluído o artigo com a data de publicação mais atual considerando que uma das variáveis dessa pesquisa é identificar a temporalidade das publicações considerando a sua distribuição. Ou seja, a publicação de 1979 é a única sobre o ensino médio disponível na base Educ@, enquanto no ano de 2004 foram publicados outros artigos (n=6).

b) seis artigos duplicados recuperados com expressões de busca diferentes, a saber: (MACHADO, 1987) – com as expressões “Ensino Médio” e “Ensino Secundário”; (BRIZUEÑA, 2020) – com as expressões “Ensino Médio” e “Ensino Profissional”; (DORE; LÜSCHER, 2011) - com as expressões “Ensino Médio” e “Ensino Profissional”, (OLIVEIRA, 2000) – com as expressões “Ensino Médio” e “Ensino Profissionalizante”; (PETRUCCI-ROSA, 2014) – com a expressão “Ensino Médio”; (SILVA, 2014) - com a expressão “Ensino Profissional”.

c) um artigo triplicado (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015) recuperado duas vezes com a expressão de busca “Ensino Médio” e uma vez com a expressão “Ensino médio integrado”.

Todos esses artigos continham as mesmas informações sobre título, periódico, data de publicação, resumo e palavras-chave. Logo, concluiu-se que se tratavam dos mesmos artigos, sendo eliminados (n=9) os repetidos.

Após uma outra análise também foi excluído o artigo (n=1) da expressão de busca “Ensino Paulista”: (CELESTE FILHO, 2012). Esse trabalho foi retirado da coleta por ser o único que concentrava especificidade a uma região do país. Logo, se viu necessário descontinuar essa relação. O fato dessa expressão ter feito parte da coleta de dados se deu

em função dos primórdios da presente pesquisa de mestrado em que, em um momento sem muito direcionamento, querer estudar o estado de São Paulo em específico. Algo que não mais se caracteriza na presente dissertação. Ao final foram excluídos um total de 10 artigos, entre repetidos e o trabalho referente à expressão “Ensino Paulista”.

Assim, o *corpus* final da primeira coleta foi composto por 516 artigos publicados da plataforma Educ@.

4.2) Coleta de dados complementar - ocorrida entre janeiro de 2022 e março de 2022. devido a não inclusão de outros termos compreendidos como relevantes para o estudo da temática. Se na primeira coleta foram encontrados diversos temas derivados da palavra “Ensino”, na segunda o mesmo se fez presente com a palavra “Educação”. Compreendendo a relevância das expressões alcançadas na segunda coleta, os dados foram atualizados. Era evidente desde o início que muitos artigos já encontrados se repetiriam nessa nova busca, contudo, a segunda coleta proporcionou maior robustez para o corpus da pesquisa com uma nova quantidade de artigos encontrados. Os procedimentos metodológicos para a segunda coleta obedeceram aos mesmos critérios da primeira coleta, e ocorreram de acordo com os seguintes passos:

As buscas foram realizadas no campo “índice de assuntos” da base Educ@ utilizando as seguintes expressões condizentes com a temática da pesquisa: “Educação Profissional” (n=137), “Educação Profissional de nível médio” (n=1), “Educação Profissional técnica de nível médio” (n=4), “Educação Profissional técnica de nível médio. ensino medi”²⁰ (n=1), “educação profissional.”²¹ (n=5), “Educação profissionalizante” (n=8). Essas expressões resultaram em um total inicial de 156 artigos.

Para registro dos dados dessa coleta complementar foi utilizada outra planilha do Excel, ainda em separado da primeira coleta, contendo também colunas referentes às

²⁰ Essa expressão de busca contém somente um artigo em função de tratar-se de um erro de grafia. Mesmo assim, pela relevância do tema o trabalho foi considerado. Vale ressaltar que durante o período de coleta dos artigos na plataforma do Educ@ foram encontrados diversos erros parecidos, desde as expressões de busca até o próprio resumo e palavras-chave na apresentação que o site nos faz dos artigos. Tal fato merece uma maior atenção para que os administradores da plataforma da Fundação Carlos Chagas possam resolver os eventuais equívocos. Assim, nenhum outro pesquisador encontrará eventuais erros de digitação e entraves que dificultem a coleta de informações.

²¹ Outro problema observado durante a coleta de dados foi a presença dessa expressão de busca “educação profissional.”. O fato do ponto final (.) estar presente na base de dados como parte do termo de busca acaba por tornar a coleta desses artigos um exercício desnecessário. Se a plataforma tivesse algum recurso que fizesse reconhecer a expressão “educação profissional.” como “educação profissional” (sem o ponto) facilitaria o enquadramento dos artigos às respectivas categorias.

seguintes informações: “Expressões de busca”, “Referência completa do artigo”, “Ano”, “Periódico”, “Resumo” e “Palavras-chave”.

Em seguida foi realizada a conferência dos registros lançados na planilha para padronização dos nomes dos autores dos artigos e títulos dos periódicos visando a identificação e eliminação de duplicidades que poderiam influir nos resultados. Nessa etapa da segunda coleta verificou-se a repetição de artigos (n=3) com as seguintes características: três artigos duplicados resultantes das expressões de busca “Educação Profissional” (n=2) e “educação profissional.” (n=1). São eles: os artigos de Cunha (2014) e de Okada (2021) que possuíam uma versão em português e outra em inglês; além do artigo de Silva Junior e Gariglio (2014).

Todos esses artigos continham as mesmas informações sobre título, periódico, data de publicação resumo e palavras-chave. Logo, concluiu-se, mais uma vez na pesquisa, que se tratavam dos mesmos artigos, sendo eliminados (n=3) os repetidos. Assim, o *corpus* final da segunda coleta foi composto por 153 artigos publicados na plataforma Educ@.

Somados os resultados da primeira coleta (n=516) aos da segunda coleta (n=153) na plataforma do Educ@ obteve-se um total de 669 artigos. Em seguida procedeu-se à modelagem dos dados coletados para verificar inconsistências que pudessem gerar dubiedade nos resultados sendo encontrados 20 artigos repetidos resultantes do cruzamento entre as duas coletas.

Os artigos repetidos dizem respeito à junção das expressões de busca “Ensino Médio” e “Educação Profissional” (n=14); “Educação Profissional” e “Ensino Médio Integrado” (n=4); “Ensino Médio Integrado” e “Educação Profissionalizante” (n=1); “Ensino Médio” e “Educação Profissional técnica de nível médio” (n=1). São eles:

a) para “Ensino Médio” e “Educação Profissional”:

(BENFATTI; VITORINO; LEITINHO, 2018); (CZERNIZ; BATISTÃO, 2015); (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000); (GOMES et al., 2006); (KULESZA, 2019); (LIMA FILHO, 2010); (MOTA; ARAUJO, 2021); (KULESZA, 2019); (OLIVEIRA, 2001); (OLIVEIRA, 2002); (PAIVA; SILVA, 2013); (SANTOS; RIBEIRO; CORREIO, 2017); (WERMELINGER; MACHADO; AMANCIO FILHO, 2007); (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

b) para “Educação Profissional” e “Ensino Médio Integrado”:

(CASTIONI; ANDRADE, 2010); (COSTA; MACHADO, 2021); (KUENZER; LIMA, 2013); (SILVA, 2011).

c) para “Ensino Médio Integrado” e “Educação Profissionalizante”:

(SANTOS; SANTOS; BARROS, 2018).

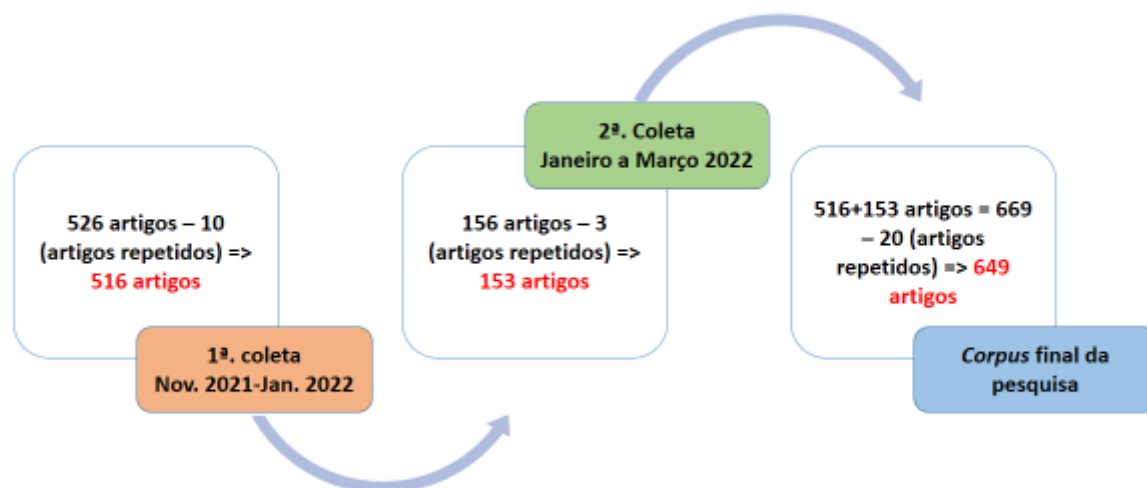
d) para “Ensino Médio” e “Educação Profissional técnica de nível médio”

(SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013)

5) Elaboração do banco de dados da pesquisa – foi organizado em uma planilha Excel contendo a junção dos dados da coleta inicial e complementar eliminadas as repetições. Assim, obteve-se o corpus final da pesquisa que foi composto por 649 artigos.

A Figura 1, apresentada a seguir, sintetiza o processo de coleta de dados que resultou no *corpus* final da pesquisa.

Figura 1 – Processo de coleta de dados e *corpus* final da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

6) Definição das categorias de análise bibliométrica e de conteúdo – foi realizada mediante a leitura dos títulos, resumos e quando necessário dos textos completos dos artigos visando a elaboração de indicadores quantitativos e qualitativos da produção científica analisada. Para isso foram definidas as seguintes variáveis:

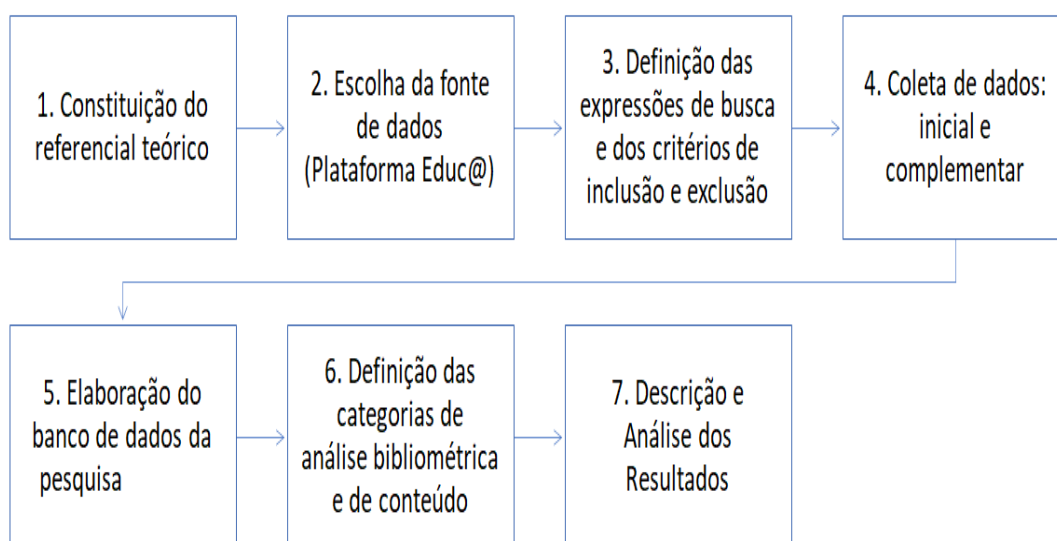
a) bibliométricas: temporalidade dos artigos, perfil dos periódicos (títulos, vinculação institucional, classificação Qualis/Capes), perfil dos autores (gênero, elite científica, produtividade), perfil das autorias (individual, coautoria);

b) conteúdo: tipos de pesquisa (básica ou teórica e aplicada); delineamentos (bibliográfica, documental, bibliográfica-documental, levantamento, estudo de caso); temáticas abordadas nos artigos através do estabelecimento de categorias temáticas.

Os dados de cada uma dessas variáveis bibliométricas e de conteúdo foram registrados na planilha do banco de dados da pesquisa.

7) Descrição e análise dos resultados – realizadas mediante a elaboração de gráficos, quadros e tabelas, à luz do referencial teórico da pesquisa, através da análise dos dados quantitativos a partir do método bibliométrico e dos dados qualitativos mediante a análise de conteúdo no estabelecimento de categorias temáticas. A Figura 2 sintetiza as etapas da pesquisa conforme descrição anterior.

Figura 2 – Síntese das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

3.3 Validade da escolha da plataforma Educ@

Afim de demonstrar o acerto na escolha da plataforma do Educ@ como fonte para obtenção de dados à presente pesquisa, foram realizadas duas coletas comparativas: a primeira na plataforma da SciELO e a segunda diretamente no currículo lattes dos autores mais representativos na temática Ensino Médio conforme o corpus de 649 artigos.

3.3.1 Coleta comparativa na SciELO

Com a intenção de demonstrar a validade da escolha da plataforma do Educ@ foi realizada uma consulta na SciELO utilizando expressões de busca sobre Educação Profissional com o propósito de comparar os resultados e os periódicos indexados por ambas as plataformas (Educ@ e SciELO). Não foram consultadas expressões de busca sobre Ensino Médio porque esse momento tardio de coleta consistiu somente em uma pequena amostragem afim de compreender as diferenças entre as plataformas SciELO e Educ@. Como no site do Educ@ os resultados para Ensino Médio corresponderam a quase a maioria dos artigos, optou-se por comparar somente os dados referente à Educação Profissional. A coleta na SciELO não passou por tantas avaliações quantitativas ou qualitativas como a consulta feita no site do Educ@ por se tratar apenas de um comparativo a fim de demonstrar a validade da escolha da plataforma do Educ@ para a presente pesquisa de mestrado. As expressões de busca consultadas na SciELO foram: Educação Profissional (n=99); Educação Profissional. (n=1); Educação Profissionalizante (n=49). Ao final obteve-se um total de 149 artigos da plataforma SciELO.

Observou-se que do total de artigos da coleta da SciELO (n=149) somente uma pequena parcela pode ser encontrada no Educ@ (n=46). Quando nos atentamos ao total de artigos da coleta do Educ@, com essas mesmas expressões de busca sobre Educação Profissional, temos um total de 140 artigos. Trata-se de um numero inferior à coleta realizada na plataforma da SciELO. Contudo, quando consideramos os periódicos publicadores e às temáticas de ambos os artigos das plataformas podemos observar que a SciELO detém um número muito expressivo de periódicos da área da Saúde, enquanto os artigos da plataforma do Educ@, para essas expressões de busca comentadas anteriormente, não tem nenhum periódico da área da saúde. Os resultados da coleta na

SciELO apresenta um total de 79 artigos advindos de 19 periódicos diferentes da área da Saúde, Medicina e Enfermagem. A tabela 1 mostra a relação dos periódicos da área da Saúde presentes na coleta de dados da SciELO.

Tabela 1: Periódicos da área da Saúde, Medicina e Enfermagem encontrados na coleta da SciELO.

Títulos /Instituições	Qualis	Artigos
Trabalho, Educação e Saúde (Fiocruz)	B2	30
Revista Brasileira de Enfermagem (ABEn)	A2	9
Acta Paulista de Enfermagem (Unifesp)	A3	5
Revista da Escola de Enfermagem da USP (USP)	A3	5
Revista Latino-Americana de Enfermagem (USP)	A2	5
Texto & Contexto – Enfermagem (UFSC)	A3	5
Escola Anna Nery (UFRJ)	B1	3
Interface - Comunicação, Saúde, Educação (UNESP)	A4	3
Physis: Revista de Saúde Coletiva (UERJ)	B2	2
Revista Brasileira de Educação Médica (ABEM)	B2	2
Saúde e Sociedade (USP)	B3	2
Ciência & Saúde Coletiva (Abrasco)	A3	1
Fisioterapia e Pesquisa (USP)*	B3	1
História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Fiocruz)	B1	1
Movimento (UFRGS)	B2	1
Revista CEFAC (Cefac)	B3	1
Revista de Saúde Pública (USP)	A3	1
Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões (CBC)	B2	1
Revista Gaúcha de Enfermagem (UFRGS)	A2	1
TOTAL		79

(*) Continuidade da *Revista de Fisioterapia da Universidade de São Paulo*

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Pode-se concluir que a plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas é mais adequada aos pesquisadores das Ciências Humanas, em particular aqueles da área de Educação, porque consegue reunir uma quantidade superior e mais expressiva de periódicos dessa área do conhecimento. Entretanto, a coleta realizada na plataforma da SciELO mostrou que a plataforma do Educ@ ainda não reúne todos os mais expressivos periódicos da área da Educação. Exemplos de revista presente na SciELO e que não aparecem na Educ@ são: *Educação & Sociedade e Trabalho, Educação e Saúde*²². Tal fato se deve em função da ausência de inscrição por parte dessas revistas à plataforma. A Educ@ indexa em seu acervo os periódicos que se submetem à um formulário de inscrição online conforme mostra a figura a seguir.

²² Esse periódico diz respeito à área da Saúde, entretanto, reúne muitos artigos significativos da área da Educação publicados por autores reconhecidos e importantes como Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e Marise Nogueira Ramos.

Figura 3: Seleção de periódicos para ingresso na coleção Educ@.

Educ@
publicações online de educação
metodologia SciELO

Seleção de periódicos para ingresso na Coleção Educ@

Caro(a) editor(a),

A submissão de periódicos para a inclusão na Coleção Educ@ deve ser realizada exclusivamente por meio deste formulário. Antes de respondê-lo, leia atentamente os "Critérios e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos" e as "Instruções para preenchimento do formulário de avaliação", disponíveis em: <http://educa.fcc.org.br/>.

ATENÇÃO: Algumas questões exigem upload de arquivos específicos. Os documentos de texto devem ser enviados, necessariamente, em formato PDF; as planilhas, em Excel.

Em caso de dúvidas, escreva para educ@fcc.org.br.

Cordialmente,
Coordenação do Comitê Científico

Fonte: Site da plataforma Educ@ (2023)

3.3.2 Coleta comparativa dos Currículo Lattes dos autores

Assim como com a coleta da SciELO, também foi realizada uma consulta no Currículo Lattes dos autores com 4 ou mais publicações da coleta final desta pesquisa (n=649) e mais cinco autores referência na área da História da Educação muito utilizados na fundamentação teórica deste trabalho. Totalizando assim 22 autores. O objetivo desse levantamento consistiu em averiguar a validade da escolha da plataforma do Educ@ investigando possíveis periódicos e artigos dos autores que poderiam ter ficado de fora do levantamento pela plataforma da Fundação Carlos Chagas.

Como se trata de pesquisadores com muitas publicações somente foram selecionados os artigos que continham em seu título as expressões “Ensino Médio” e “Educação Profissional”. O processo se deu com o acesso ao Currículo Lattes dos autores no índice “artigos completos publicados”, estando excluídos dessa busca livros, capítulos de livros, trabalhos em eventos, apresentações de trabalho, entre outros itens presentes no

Currículo Lattes desses autores. Para facilitar a realização da busca foi utilizado o recurso no teclado de Ctrl + F que proporciona encontrar na página da internet dos currículos palavras e expressões específicas. Essa coleta não integra o *corpus* final deste trabalho, trata-se somente de uma forma de averiguar quais periódicos podem ainda não compor o acervo da plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas.

Ao todo foram consultados 17 Currículos Lattes dos autores que mais publicaram 4 ou mais artigos no *corpus* da coleta final desta pesquisa e outros cinco pesquisadores referência na área da História da Educação muito utilizados na fundamentação teórica deste trabalho. São os autores com mais de 4 publicações no *corpus* da presente pesquisa: Roberto Rafael Dias da Silva (n=17), Candido Alberto da Costa Gomes (n= 15), Monica Ribeiro da Silva (n= 11), Norberto Dallabrida (n= 10), Gilvan Luiz Machado Costa (n= 7), Dagmar M. L. Zibas (n= 6), Elisete Medianeira Tomazetti (n= 6), Ramon de Oliveira (n= 5), Acácia Zeneida Kuenzer (n= 4), Domingos Leite Lima Filho (n= 4), Eliane Cleide da Silva Czernisz (n= 4), Eurize Caldas Pessanha (n= 4), Gisela Lobo B. P. Tartuce (n= 4), Katharine Ninive Pinto Silva (n= 4), Nelio Bizzo (n= 4), Rosa Maria da Exaltação Coutrim (n= 4) e Silvana Soares de Araujo Mesquita (n= 4). Os autores escolhidos como referência foram: Marise Nogueira Ramos (n= 3), Gaudêncio Frigotto (n= 1), Maria Ciavatta (n= 2), Paolo Nosella (n= 2) e Luiz Antônio Cunha (n= 2).

Ao final da coleta foram encontrados, através do Currículo Lattes dos 22 autores, com as palavras-chave “Ensino Médio” e “Educação Profissional”, um total de 100 periódicos dos quais 37 estão presentes na plataforma do Educ@. A maioria dos periódicos encontrados nessa consulta (n=58) tiveram somente um único artigo publicado, representando 58% do total. Esse dado mostra a dificuldade que as plataformas de divulgação científica teriam caso quisessem reunir todos os artigos publicados possíveis dentro de uma área de estudo. Precisariam recorrer à uma inglória batalha de levantar todo tipo de periódico que ao menos uma vez teria publicado um artigo sobre essa área de estudo, nesse caso, Ciências Humanas e Sociais.

Dos periódicos com uma única publicação que apareceram nessa consulta somente 12 podem ser encontrados na Educ@, ou seja, 20,68% do montante da amostragem coletada com os Currículos Lattes. Em contrapartida, a respeito das 42 revistas que publicaram mais de um artigo, 25 estão presentes no site do Educ@, logo 59,55%. Se quisermos ir além, podemos observar que dos 17 periódicos que publicaram quatro ou mais artigos 13 estão no Educ@, ou seja, 76,47% do total de revistas que publicaram mais

de 4 artigos nessa amostra do Currículo Lattes. Fica evidente que mesmo sendo muito difícil reunir todos os periódicos possíveis existentes para a área da Educação, Ciências Humanas e Sociais, a plataforma Educ@ consegue compor o seu arcabouço de publicações com as revistas mais importantes da área em quantidade de publicações. Logo, a validade da escolha do banco de dados dessa dissertação está mais do que notória, dada as análises anteriores.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa científica

A ética na pesquisa científica é indispensável na construção de campo de estudos saudável e próspero. Um autor deve se orgulhar muito de suas próprias conquistas e resultados. Quando essas conquistas tomam corpo e são enfim publicadas em um periódico, o trabalho do cientista está livre para ser acessado pelos seus pares. A lei protege as publicações e os direitos intelectuais dos pesquisadores não permitindo que pessoas mal intencionadas incorram no crime de plágio. Contudo, o mesmo cientista que está respaldado contra o roubo de sua propriedade intelectual tem o compromisso de zelar pela ética de sua própria conduta. Um trabalho publicado não pode ser republicado em um outro periódico. Apesar disso, alguns pesquisadores, talvez desejando aumentar os índices de sua produção científica, submetem trabalhos idênticos à diferentes periódicos, o que contraria as boas práticas da ciência. Mais ainda, quando ocorre essa duplicidade de publicações com o consentimento do autor, o pesquisador também incorre no autoplágio.

Atualmente as agências de pesquisa como FAPESP, CNPq e CAPES, já possuem um conjunto de diretrizes para estabelecer parâmetros que coíbem condutas reprováveis e promovem a ética na publicação de pesquisas científicas. Entre as condutas reprováveis que afetam a publicação científica estão a fabricação e falsificação de dados, o plágio e o autoplágio, as quais comprometem a qualidade e a avaliação das pesquisas. Entre os estudos que abordam a temática da ética na pesquisa científica relacionando-a com o plágio e o produtivismo acadêmico podem ser citados os de Kuhlman Jr. (2014) e Zuin e Bianchetti (2015).

Esse breve preâmbulo sobre a problemática da ética na publicação científica teve o propósito de relatar que durante a coleta de dados dessa pesquisa foram identificados alguns artigos com muitas similaridades em suas palavras-chave, títulos, resumos e texto

integral. Um bom exemplo disso são dois artigos que foram publicados em diferentes periódicos durante um mesmo ano e em um intervalo de tempo muito curto entre eles: um teve sua publicação entre os meses de julho e setembro de 2020 e o outro entre setembro e dezembro de 2020. Outro detalhe é que em um deles temos dois autores, já no outro temos esses mesmos dois autores e mais uma autora. Outro artigo, com título, resumo e texto idênticos foi publicado em dois periódicos diferentes no mesmo ano.

Não cabe a esta pesquisa entrar no mérito científico dos trabalhos analisados. Entretanto, essas ocorrências motivaram um olhar mais crítico pois ao compararmos os artigos mencionados a semelhança é inegável. Em todos esses casos trata-se de uma prática que fere os aspectos éticos da pesquisa científica, e envolve não só autores, mas também editores e pareceristas.

Diante desse contexto cabe aqui alguns questionamentos. As perguntas que ficam são: será que no contexto acadêmico, a pressão por publicar submeteu os autores ao mantra do “publique ou pereça” a qualquer preço, de tal forma que a ética da pesquisa é o que menos importa? E ainda: estaria o mundo acadêmico, com sua contínua busca por publicações e acumulação de crédito científico (BOURDIEU, 2004) contribuindo para que as pesquisas se orientem por um ritmo meramente quantitativo?

É certo que, para além dos moldes competitivos do mundo acadêmico, dentro do processo criativo, resta-nos a humildade em não cometermos essa prática.

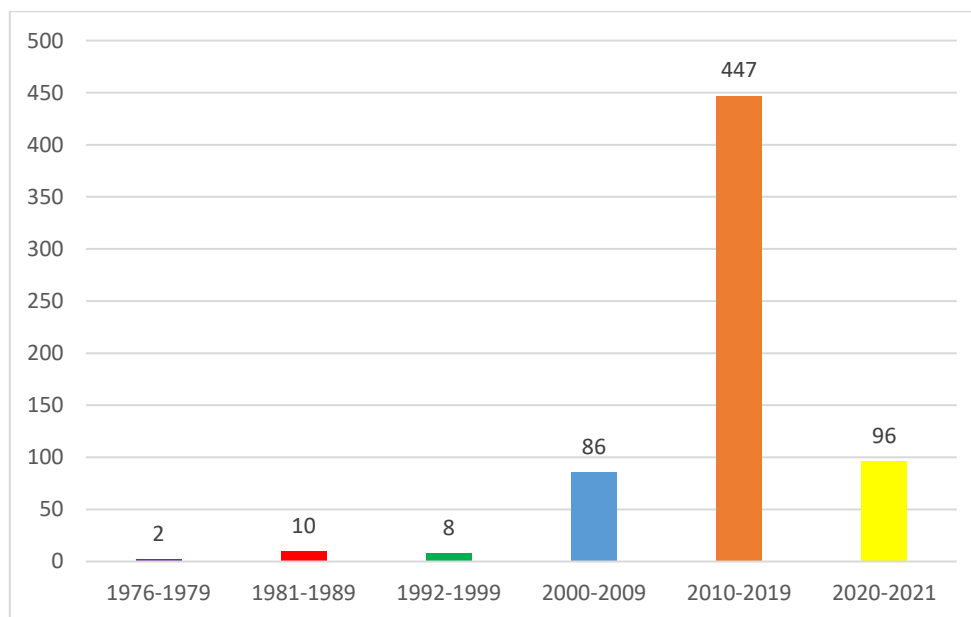
4 PANORAMA BIBLIOMÉTRICO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nesse tópico reúnem-se os resultados finais de pesquisa, que permitiram compreender como se configura a produção científica sobre o ensino médio e educação profissional indexada na base de dados Educ@. Assim, são apresentados indicadores quantitativos e qualitativos obtidos por meio da análise bibliométrica e análise de conteúdo.

4.1 Panorama bibliométrico

Em relação à distribuição temporal dos artigos observou-se que estes foram publicados entre 1976 e 2021. O Gráfico 1 sintetiza a distribuição dos artigos por seis décadas ao longo de 37 anos.

Gráfico 1: Distribuição temporal dos artigos por décadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Observa-se, no Gráfico 1 que nas últimas três décadas concentra-se o maior índice percentual de artigos 96,91% (n=629) com incidência máxima na década de 2010-2019 (n=447) que corresponde a 68,87% do total do corpus analisado. Nas demais décadas, o índice percentual foi de 3,08% (n=20). Vale destacar que a década de 2020 compreende

um total de 14,79% dos artigos publicados, mesmo tendo somente dois anos representantes (2020 e 2021), o que já significa um número maior de publicações do que a década de 2000, por exemplo, com 13,25%. Se levarmos em conta que a média de publicações entre 2020 e 2021 corresponde à 48 artigos ($96/2=48$), caso continue no restante do período, ela chegará à 480 artigos publicados, índice superior à década de 2010 que teve 447 trabalhos publicados.

Também foi possível verificar que os artigos selecionados (n=649) foram publicados em diferentes periódicos científicos (n=56). A distribuição dos títulos dos periódicos e suas respectivas vinculação institucional e classificação na lista preliminar Qualis Capes de 2017 é mostrada na Tabela 2

Tabela 2 – Distribuição dos periódicos por títulos, instituições e classificação Qualis

Títulos /Instituições	Qualis	Artigos
Ciência & Educação (UNESP)	A2	67
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1	45
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	A1	39
Educação em Revista (UFMG)	A1	30
Educação e Pesquisa*(USP) + Revista da Faculdade de Educação (USP)*	A1	23
Educar em Revista (UFPR)	A1	23
Educação e Realidade (UFRGS)	A1	23
Educação (UFSM)	A2	20
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)	A1	19
Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)	A1	18
Perspectiva (UFSC)	A2	18
Revista Brasileira de Educação (ANPED)	A1	17
Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade (UNEB)	A2	17
Revista Diálogo Educacional (PUC-PR)	A2	17
Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas)	A2	15
ETD Educação Temática Digital (UNICAMP)	A2	14
Cadernos de História da Educação (UFU)	A2	13
e-Curriculum (PUC-SP)	A2	13
História da Educação (UFRGS)	A1	13
Linhas Críticas (UnB)	A3	13
Revista de Educação (PUC-Campinas)	A4	13
Acta Scientiarum. Education (UEM)	A2	12
Educação UNISINOS	A2	12
Revista de Educação Pública (UFMT)	A2	12
Revista Educação em Questão (UFRN)	A2	11
Práxis Educativa (UEPG)	A1	11
Educação: Teoria e Prática (UNESP)	A3	10
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (UFG)	A2	10
Revista Teias (UERJ)	A2	10
Roteiro (UNOESC)	A2	10

Tabela 2 – Continuação....

Contrapontos (UNIVALI)	A3	7
Educação (PUC-RS)	A2	7
Série-Estudos (UCDB)	A3	7
Revista Brasileira de Educação Especial (ABPEE)	A1	6
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (UFMG)	A2	5
Psicologia da Educação (PUC-SP)	B1	5
Eccos Revista Científica (UNINOVE)	A3	4
Motrivivência (UFSC)	B3	4
Reflexão e Ação (UNISC)	A4	4
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP)	B3	4
Revista Exitus (UFOPA)	A4	4
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (UNICAMP/UNISO)	A1	3
Comunicações (UNIMEP)	A3	3
Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo (UNICAMP)	A4	3
Educação e Filosofia (UFU)	A2	2
Inter-Ação (UFG)	A3	2
Revista Eletrônica de Educação (UFSCar)	A2	2
Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)	A3	1
Educação & Formação (UFC)	B1	1
Ensino em Re-Vista (UFU)	A3	1
Jornal de Políticas Educacionais (UFPR)	A3	1
Leitura: Teoria e Prática (ALB)	B1	1
Revista Brasileira de Educação Médica (ABEM)	A2	1
Revista Educação e Cultura Contemporânea (UNESA)	A3	1
Revista Práxis Educacional (UESB)	A2	1
Revista Reflexão e Ação (UNISC)	A3	1
TOTAL		649

(*) Continuidade da *Revista da Faculdade de Educação USP*

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Os resultados obtidos da Tabela 2 mostram que há um núcleo de periódicos (n=30) representados por 53,57% do total, os quais publicaram 87,51% (n=568) do total de artigos, considerando aqueles que publicaram entre 67 até 10 artigos cada. Lidera essa lista o periódico *Ciência & Educação* (UNESP) com 10,32% (n=67) do total de artigos. Infere-se que esse alto escore advém do escopo da revista que é o de “publicar artigos científicos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais nas áreas de educação em ciências, educação matemática e afins.” (CIÊNCIA & EDUCAÇÃO, 2022). Os demais periódicos (n=26) representados por 46,42% dos títulos publicaram entre um e sete artigos cada totalizando 12,48% (n=81) do total de artigos, conforme mostram os dados da Tabela 2.

A Tabela 2 também permite verificar a classificação na lista preliminar Qualis/Capes de 2017 dos 56 periódicos que publicaram artigos sobre o ensino médio e educação profissional, a saber: A1 (n=13), A2 (n=22), A3 (n=12), A4 (n=4), enquanto os

demais (n=5) nos estratos B1 (n=3) e B3 (n=2). Estes resultados mostram que dentre os periódicos científicos indexados na base de dados Educ@ (n=56) aqueles que publicaram artigos sobre temática ensino médio e profissionalizante (n=54) estão situados nos mais altos estratos da lista Qualis/Capes.

Em relação ao total de artigos (n=649) foram identificados aqueles com autorias individuais (n=213) e coautorias (n=436). A Tabela 3 apresenta indicadores relacionados ao tipo de autoria (individual ou coautoria) considerando o gênero dos autores.

Tabela 3 – Distribuição das autorias e coautorias por gênero dos autores

Autorias	Homens	Mulheres	Autores*	Artigos
Individual	122	91	213	213
2 autores	222	340	562	281
3 autores	120	213	333	111
4 autores	50	74	124	31
5 autores	7	18	25	5
6 autores	15	27	42	7
7 autores	3	4	7	1
Totais	539	767	1306*	649

(*) Há dupla contagem de autores, pois o mesmo autor pode ter contribuído em mais de um artigo
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Pode-se observar que entre os artigos em coautoria (n=436) a maior incidência foi de autorias duplas e triplas com 60,4% (n=392) do total de artigos representados por 68,5% (n=895) autores. Em relação às demais coautorias com 6,8% (n=44) do total de artigos estas foram representadas por 15,2% (n=198) do total de autores. Os artigos individuais (n=213) representaram 32,8% do total e reuniram 16,3% (n=213) do total de autores.

Em relação ao gênero dos autores os dados da Tabela 3 também mostram que as mulheres (n=767) prevalecem em relação aos homens (n=539) quando se considera o total de autores (n=1306). No entanto, as mulheres são minoria (n=91) nos artigos individuais quando comparadas às autorias individuais masculinas (n=122). Esses resultados confirmam a feminização no campo da Educação e estão de acordo com os achados de Silva, Bittar e Hayashi (2011) que investigaram a produção científica em periódicos dessa área de conhecimento.

Em relação ao total de autores e coautores (n=1306) foram identificados aqueles repetidos (n=246) os quais, após exclusão resultou em um total final de autores sem repetição (n=1.060), conforme mostram os dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Autores com e sem repetição

Autores	Homens	Mulheres	Totais
Repetidos	124	122	246
Sem repetição	415	645	1060
Totais	539	767	1306

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A respeito do total de autores (n= 1060), foi feita uma separação conforme a contribuição para o *corpus* da presente pesquisa. A Tabela 5 apresenta uma amostragem dessa relação com os autores que contribuíram entre 17 e 3 artigos. Assim, os autores e a quantidade de contribuições estão relacionados considerando a participação em autorias individuais e coautorias nos artigos.

Tabela 5 – Contribuição dos autores com três ou mais publicações

Autores	Contribuições
1. Roberto Rafael Dias Silva	17
2. Candido Alberto Gomes	15
3. Mônica Ribeiro da Silva	11
4. Norberto Dallabrida	10
5. Gilvan Luiz Machado Costa	7
6. Dagmar M. L. Zibas	6
7. Elisete Medianeira Tomazetti	6
8. Eliane Cleide da Silva Czernisz	5
9. Ramon de Oliveira	5
10. Acácia Zeneida Kuenzer	4
11. Domingos Leite Lima Filho	4
12. Eurize Caldas Pessanha	4
13. Gisela Lobo B. P. Tartuce	4
14. Katharine Ninive Pinto Silva	4
15. Nelio Bizzo	4
16. Rosa Maria da Exaltação Coutrim	4
17. Silvana Soares de Araujo Mesquita	4
18. Adriano Machado Oliveira	3
19. Alex de Oliveira Fernandes	3
20. Ana Lara Casagrande	3
21. Ana Paula Corti	3
22. Celso João Ferretti	3
23. Claudio de Moura Castro	3
24. Dante Henrique Jornada Moura	3
25. Ellen Cristine dos Santos Ribeiro	3
26. Elodia Honse Lebourg	3

Tabela 5 – Continuação....

27.	Geraldo Magela Pereira Leão	3
28.	Jamerson Antonio de Almeida da Silva	3
29.	José Deribaldo Gomes dos Santos	3
30.	José Francisco Soares	3
31.	Josimar de Aparecido Vieira	3
32.	Katia Morosov Alonso	3
33.	Letícia Vieira	3
34.	Liliana Maria Passerino	3
35.	Maria Amélia Dalv	3
36.	Marise Nogueira Ramos	3
37.	Nara Vieira Ramos	3
38.	Ronaldo Marcos Lima de Araujo	3
39.	Rosangela Fritsch	3
40.	Rosemary Dore Heijmans	3
41.	Sandra Terezinha Urbanetz	3
42.	Sergio Roberto Chaves Junior	3
43.	Sueli Salva	3
44.	Susana dos Santos Gomes	3
45.	Wojciech Andrzej Kulesza	3
Total		198

Em vermelho (Homens); Em Preto (Mulheres)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Verifica-se a Tabela 5 é formada por 45 autores que fizeram mais de 3 contribuições – isto é, entre de 3 até 17 – e estes representam 4,2% (45/1060) da totalidade do universo de autores dos artigos, os quais foram responsáveis por 198 contribuições. A Tabela 5 também permite verificar que entre os autores há 55,5% (n=25) mulheres e 44,4% (n=20) homens. Observa-se também que esse conjunto de autores com 3 ou mais publicações é responsável por 30,5% da produção encontrada pela presente pesquisa. Já o restante das publicações (69,5%) se concentra em autores com 1 ou 2 artigos.

4.1.1 Tipos de estudos

Um primeiro movimento nessa direção foi a tentativa de categorizar os tipos de estudo dos artigos (n=649). Para tal recorreu-se aos conceitos de Gil (2008, p.26-27) sobre os tipos de pesquisa de acordo com sua finalidade, isto é, pesquisa “pura” ou básica, e pesquisa aplicada. Para o autor, a pesquisa básica é aquela que tem por objetivo ampliar os fundamentos teóricos, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos e relacionar hipóteses, sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Em contrapartida, a pesquisa aplicada é aquela que envolve investigar, confirmar

ou rejeitar hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos e tem como objetivo gerar conhecimentos de aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Em sua visão esses dois tipos de pesquisa não são mutuamente exclusivos, pois a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento.

Por sua vez, Marsal et al (2014) conceituam como “ensaio acadêmico” o texto elaborado para discutir um determinado tema, de relevância teórica e científica, e consiste na exposição das ideias e pontos de vista do autor buscando originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de maneira exaustiva.

Com base nessas conceituações sobre a natureza da pesquisa os artigos (n=649) foram categorizados nesses dois tipos: “estudos teóricos” (n=16) e “estudos aplicados” (n=633). Vale dizer que essa categorização foi bastante difícil, dado que foi realizada apenas mediante a leitura dos títulos e resumos dos artigos.

De qualquer modo, os resultados obtidos mostraram uma baixa incidência de “estudos teóricos” quando comparada ao total de “estudos aplicados”, talvez devido às características desses últimos que geralmente são fruto de pesquisas empíricas visando estudar problemas ou realidades específicas utilizando a abordagem do “estudo de caso”.

Além disso, observou-se que os “estudos teóricos” são em grande maioria de autoria individual, o que talvez possa ser encarado pelo fato deste ser um tipo de estudo que defende um ponto de vista particular sobre um tema, sendo mais difícil de se obter o consenso ou convergência de ideias e visões quando há mais autores envolvidos na discussão dessas. Figueiredo (2012, p. 3) destaca a presença da subjetividade do autor em textos desse tipo, ao afirmar que:

O ensaísta não tem como meta convencer o seu interlocutor. Seu alvo é explicitar seu juízo de valor, por meio da reflexão de fatos que fazem parte do seu contexto e da sua historicidade, com um viés subjetivo. Desse modo, o ensaio é também uma espécie de retrato daquele que escreve, pois traz as suas vivências, suas leituras e também o acervo cultural de uma voz que se posiciona discursivamente.

O Quadro 4, a seguir traz alguns exemplos dos “estudos teóricos” identificados na pesquisa.

Quadro 4 – Exemplos de estudos teóricos

Referências	Resumo
CASTRO, C. de M. Secundário profissionalizante: prêmio de consolação. Cadernos de Pesquisa , n.17, p.41-52, jun. 1976.	Tal como no espaço devotado pelos jornais ao assunto, nos últimos anos o interesse popular e o foco de atenção dos organismos encarregados da organização do sistema educacional brasileiro se voltaram para dois temas: a profissionalização do ensino secundário e a transformação e expansão do ensino universitário. Neste ensaio, tentaremos mostrar que esses dois problemas estão nitidamente interligados e que a estratégia de ação efetivamente adotado no segundo é incompatível com o objetivo do primeiro, em muitos casos neutralizando-se as próprias estratégias utilizadas. Mais especificamente, a estratégia de transformação do ensino universitário torna inviáveis as propostas de profissionalização do ensino secundário.
CASTRO, C. de M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação , v.16, n.58, p.113-124, mar. 2008	Ensino Médio, ponto de encontro das muitas contradições do ensino brasileiro, tem papéis demais. Pode-se dizer que é um nível em crise permanente. O dilema mais grave do médio está entre preparar a metade dos alunos para o trabalho e a outra metade para o superior. São coisas díspares, com maiores distâncias entre valores e atitudes funcionais em cada uma das opções. O ensino médio herda todas os problemas de qualidade do fundamental e soma a eles um modelo inédito no mundo: não há caminhos alternativos nem entre escolas com perfis diferentes (modelo europeu) nem a possibilidade de trilhar trajetórias divergentes dentro da mesma escola (modelo americano). Há amplo debate sobre as múltiplas saídas para o nosso ensino médio. Algumas grandes linhas podem ser sugeridas, justamente por lidarem com erros flagrantes, cuja correção se faz necessária. Mas, mais cedo ou mais tarde, porém, será preciso ter a coragem para resolver o impasse de um sistema único que, na teoria, oferece a mesma escola para todos e, na prática, não oferece nada para ninguém, nem um ensino que preste. Ademais, ainda, discrimina os mais pobres. Só o Brasil apresenta esse sistema. <u>Só o Brasil paga o preço dessa utopia impossível.</u>
OLIVEIRA, R. P. de. Política estadual no Brasil: alguns desafios nos anos 90. Revista da Faculdade de Educação , v.18, n.1, p.5-19, jun.1992.	O objetivo deste trabalho é apresentar, em linhas gerais, alguns aspectos da situação atual do ensino brasileiro de nível fundamental e médio, e localizar seus principais desafios ante as necessidades da modernização tecnológica, do desenvolvimento econômico e da democracia social.
NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? Revista Brasileira de Educação , v.20, n.60, p.121-142, mar. 2015.	O texto defende duas ideias: a primeira afirma que o ensino médio é uma fase estratégica do sistema escolar, possui sentido pedagógico em si. Considera, portanto, ser equivocado considerá-lo intermediário, heterônomo, entre as séries escolares do ensino fundamental e a universidade ou o mercado. A segunda ideia questiona que textos de um autor como Antonio Gramsci possam ser usados para justificar, teórica e dialeticamente, um programa de profissionalização precoce em nível de ensino médio. Fundamenta essa segunda assertiva por meio da análise filológica e hermenêutica dos textos desse autor. Conclui que a implementação do ensino médio unitário, de qualidade, no Brasil, exige profunda reforma do ensino médio regular, sobretudo o público, de caráter formativo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os resultados também mostraram que a distribuição temporal desses “estudos teóricos” abrangeu os anos entre 1976 e 2015, com uma distribuição regular nos seguintes anos: 1976 (n=1), 1992 (n=2), 1998 (n=2), 2001 (n=2), 2002 (n=1), 2008 (n=2), 2009 (n=1), 2013 (n=1), 2014 (n=1), 2015 (n=1), 2017 (n=1) e 2018 (n=1). Ou seja, conforme

as décadas avançam, menor é o total de “estudos teóricos” sugerindo que esse tipo de pesquisa tem se tornado mais rara no âmbito acadêmico.

A seguir, o Quadro 5 apresenta alguns exemplos dos artigos que foram categorizados como “estudos aplicados”.

Quadro 5 – Exemplos de estudos aplicados

Referência	Resumo
<p>MORAES, C. S. V. O ideário republicano e a educação: o ensino em Campinas no final do século XIX. Revista da Faculdade de Educação, v.11, n.1-2, p.101-134, dez. 1985.</p>	<p>Este trabalho tem por objetivo focalizar a educação escolar, em Campinas, nas últimas décadas do século XIX, de forma que as realizações educacionais nesta cidade sejam entendidas como parte da estratégia política de um grupo representante da fração economicamente mais poderosa da classe dominante (fazendeiros de café do oeste paulista) que, alijada do poder, almejava ter acesso a ele com a vigência do estado republicano. Dividiu-se esta exposição, basicamente, em duas partes. Na primeira, após um rápido diagnóstico da educação na Província de São Paulo, procura-se analisar a situação do ensino público e privado em Campinas. Na segunda parte, propõe-se averiguar como se expressa a ação educativa dos republicanos no que diz respeito à organização e funcionamento do “Culto à Ciência”, instituição particular, de nível.</p>
<p>MORAES, S. E. M. de. A construção dialética de um currículo no ensino médio internacional. Cadernos de Pesquisa, n.102, p.134-156, nov. 1997.</p>	<p>Este estudo analisa o Bacharelato Internacional (IB), um currículo de ensino médio desenvolvido por 553 escolas internacionais em 75 países. Utilizou-se a metodologia construtivista baseada no círculo dialético-hermenêutico (Guba, Lincoln 1989). As questões abordadas pela pesquisa foram: o papel da escola internacional no cenário mundial e brasileiro; relação entre a escola e o mercado; como as categorias internacionalismo/regionalismo, flexibilidade/continuidade, ideologia/cultura/identidade cultural são trabalhadas no currículo. Concluiu-se que a tensão entre tais categorias favorece a construção dialética do currículo ajudando a criar condições para uma situação ideal de fala (Habermas, 1991); que a dependência do mercado local e internacional deve ser neutralizada para que o currículo possa ter uma perspectiva filosófica mais autônoma; e que, embora o currículo se insira ideologicamente na sociedade capitalista ocidental, oferece uma fuga à unidimensionalidade do homem pela via cultural.</p>
<p>CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de Pesquisa, n.111, p.47-70, dez. 2000.</p>	<p>O artigo analisa políticas educacionais em três países latino-americanos (Brasil, Argentina e Chile), nos anos 80 e 90, comparando-as, em cada país, com as das décadas anteriores, assim como entre uns e outros. Como foco de análise, o autor tomou a educação intermediária, definida como a posicionada entre a educação obrigatória e a educação superior. As políticas para esse segmento, em cada país, foram examinadas com referência à persistência e/ou à mudança da dualidade estrutural. A conclusão do autor é a de que Brasil e Argentina elaboraram e implementam políticas tendentes ao reforço da dualidade, ao passo que o Chile anuncia políticas de sua atenuação.</p>

Quadro 5 - continuação

<p>GOMES, C. A.; CAPANEMA, C. de F.; CAMARA, J. da S. CABANELAS, L. C. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, v.14, n.50, p.11-25, 2006.</p>	<p>O artigo analisa as representações de alunos e professores do ensino médio, visando a conhecer motivações, perspectivas e necessidades, bem como as suas relações entre educação e trabalho. Os dados são analisados à luz das principais teorias "ortodoxas" e "heterodoxas" sobre as relações entre educação, ocupação e renda. O trabalho coteja duas pesquisas: a primeira enfocou docentes e discentes do ensino médio, modalidade educação de jovens e adultos, do maior estabelecimento de ensino do Distrito Federal; a segunda se realizou com os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM em 2004. A primeira se baseou em amostra, enquanto a segunda se aplicou a todos os participantes do ENEM. Em ambos os casos, foram utilizados questionários para a coleta de dados. As conclusões indicam um fosso entre o ensino médio regular e a modalidade educação de jovens e adultos. No primeiro caso, o trabalho que frequentemente retirou os alunos da escola os trouxe de volta a ela. Há, porém, evidências, de menor rigor para os alunos de segunda oportunidade. Na população do ENEM se incluem predominantemente os candidatos prospectivos à educação superior, em muitos casos com dificuldades de escolha profissional. Em ambos os casos, a visão da escola é majoritariamente positiva. Além disso, apesar de haver mais alto nível de escolaridade, a entrada dos jovens no mundo do trabalho tem se tornado crescentemente difícil e mais tardia, levando à conversão do ensino médio em ensino de massa. Os enfoques teóricos e os resultados empíricos sugerem a importância dos enfoques "heterodoxos", que destacam os conceitos de inflação educacional e credencialismo.</p>
<p>MACHADO, L. R. M. de. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. Cadernos de Pesquisa, v.41, n.143, p.352-375, ago. 2011</p>	<p>O artigo traz resultados de análises de documentos de instituições de educação profissional e tecnológica com relação ao uso dos saberes profissionais na sua interação com o sistema social. Foram analisados Planos de Desenvolvimento Institucional para o período de 2009 a 2013 de cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, bem como documentos legais e do Ministério da Educação. Desejou-se saber como esses documentos definiram o uso dos saberes profissionais no atendimento de demandas específicas do sistema social. Foram priorizadas, sobretudo, demandas concretas do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; de interesses de grupos sociais e instituições; de peculiaridades regionais; de arranjos produtivos, sociais e culturais locais e as decorrentes da necessidade de preservação do meio ambiente.</p>
<p>TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. Revista. Diálogo Educacional. 2017, v.17, n.54, p.1067-1084. fev-2020.</p>	<p>O objetivo deste artigo é problematizar sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), com a implementação dos Institutos Federais (IFs) no âmbito das políticas públicas e educacionais do governo Lula. Num primeiro momento, optou-se por investigar a historicidade e a configuração da Rede EPCT e, posteriormente, analisar os dados que refletem a materialização dos IFs no país, a partir de 2008. Considera-se, mesmo se tratando de uma pesquisa em andamento, que o Estado, embora hegemônico pela burguesia, não é absolutamente burguês. A educação também não é absolutamente expressão da vontade burguesa. Portanto, com a criação dos IFs, houve a ampliação da oferta de educação pública que, embora também inserida nos limites da sociedade de classes, constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de "intelectuais orgânicos" comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.2 Delineamentos das pesquisas

Em relação aos delineamentos das pesquisas, isto é, os métodos e técnicas que viabilizam a investigação. De acordo com a categorização de Gil (2008) foram identificados os seguintes tipos: bibliográfico (n=81), documental (n=157) bibliográfico-documental (n=50), estudo de campo ou pesquisa etnográfica (n= 8), estudos de casos (n= 336) e levantamentos (n=17).

O Quadro 6 apresenta alguns exemplos dos delineamentos das pesquisas identificadas nos artigos.

Quadro 6 – Exemplos dos delineamentos das pesquisas

Delineamento / Referência	Resumo
<p align="center">Bibliográfico</p> <p>ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, v.52, n.38, p.61-80, maio 2015.</p>	<p>Trata-se, nesse artigo, de práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado. Por meio de pesquisa bibliográfica e tendo como referência principal educadores marxistas, em particular, Pistrak (2009), problematizam-se possíveis soluções apenas didáticas para o projeto de ensino integrado e afirma-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer, principalmente, soluções ético-políticas. Sustenta-se que o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora. Com base nessas referências, são sistematizadas orientações para ação didática integradora valorizando o trabalho coletivo, a problematização e auto-organização como estratégias principais para a formação dos sujeitos solidários, críticos e autônomos.</p>
<p align="center">Documental</p> <p>HERADAO, T. R.; CARMO, J. C. do. Educação técnica e profissional em agropecuária: o caso da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. Série-Estudos, n. 36, p. 287-302, dez. 2013.</p>	<p>O objetivo deste estudo é identificar, no plano legal, as políticas relacionadas à Educação Profissional de Ensino Médio Integrado, no contexto da reforma do Estado brasileiro. Esse objetivo parte da seguinte hipótese: a política pública do município de Campo Grande, MS, quando trata da implantação de políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional - técnico em agropecuária - visa atender aos arranjos produtivos locais, formando profissionais para atender as novas formas de trabalho e produção. Para atingir o objetivo proposto, o caminho percorrido foi o histórico-analítico em que adotamos o procedimento da pesquisa documental.</p>
<p align="center">Bibliográfica-documental</p> <p>FRANÇA, M. P. S. G. de S. A.; ALVES, L. M. S. A. Ensino secundário no casarão da Praça da Bandeira: Ginásio Paraense (1930-1937). Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, 2020, v.29, n.59, p.162-179, jul. 2020.</p>	<p>Este artigo tem por objetivo analisar o processo de organização do ensino secundário público no Ginásio Paraense, em Belém do Pará, nos anos de 1930 a 1937. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. Para compreender esse processo, buscou-se reunir uma diversidade de fontes, como legislação do ensino, mensagens de governo e jornais. Os autores base deste estudo são Dallabrida (2009), Nunes (2000), Silva (2018), Souza (2008), Pessanha (2015), entre outros. Trata-se do primeiro estabelecimento de ensino secundário público, criado em Belém do Pará em 1841, tendo, ao longo dos anos, se constituído referência de estudos secundários na região Norte do país. No ano de 1937, era o único da região a oferecer o curso secundário fundamental e complementar. Um lugar de difusão do conhecimento científico e literário.</p>

Quadro 6 – Continuação....

<p style="text-align: center;">Estudo de Caso</p> <p>RICARDO, E. C. As ciências no ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais: da proposta à prática. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, v.10, n.35, p.141-160, abr. 2002.</p>	<p>O artigo relata um estudo de caso realizado no Instituto Estadual de Educação e na Secretaria Estadual de Educação e Desporto, em Florianópolis - Santa Catarina, com um grupo de professores da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias do Ensino Médio e de técnicos da área pedagógica e da Secretaria. O principal objetivo foi identificar a percepção que esse grupo de professores e técnicos da área pedagógica têm da reforma de ensino proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e verificar se está sendo implementada alguma mudança na sala de aula. A principal conclusão foi que poucas ações ocorreram para a implantação dos PCNs nas escolas e que não foram dadas oportunidades para que os professores tivessem uma compreensão da reforma em seu todo. Algumas das dificuldades apontadas pelos docentes são apresentadas e discutidas, assim como o contexto da reforma pretendida. São sugeridos alguns caminhos que podem contribuir para a implementação dos PCNs de forma articulada com a formação inicial e continuada.</p>
<p style="text-align: center;">Levantamento</p> <p>DIAS, F. F.; LEONEL, A. A. Escolas do campo: um olhar sobre a legislação e as práticas implementadas no Ensino de Física. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v.20, e2874, 2018.</p>	<p>Objetivando investigar os elementos que caracterizam o Ensino de Física nas escolas do campo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico nas atas dos principais eventos na área de Ensino de Física/Ciências. A análise dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo e os resultados apresentados em dois eixos temáticos: (i) Pedagogia da Alternância e Escolas Famílias Agrícolas; e (ii) Estratégias didático-metodológicas para o ensino de Ciências/Física nas escolas do campo. Os resultados indicam uma evolução ao se considerar a construção de uma política específica para as escolas do campo nos últimos anos. Entretanto, o número de trabalhos referente às práticas desenvolvidas no Ensino Médio dessas escolas, mais especificamente nas aulas de Física, ainda é pequeno.</p>
<p style="text-align: center;">Pesquisa etnográfica</p> <p>ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. T. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.97, n.247, p.602-618, set. 2016.</p>	<p>Apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica que analisou a condição juvenil e os projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio, moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares, Minas Gerais. O objetivo é discutir alguns aspectos dos processos de escolarização desses jovens. A análise fundamenta-se em estudos contemporâneos da sociologia da juventude e da educação. Constatou-se que ter acesso ao ensino médio foi um grande feito para essa geração, com histórico familiar de baixa escolaridade; no entanto, o sonho de ir além esbarra em frustrações como condições precárias de estudos; falta de sentido do currículo, desarticulado da realidade em que os alunos vivem; e falta de identidade desse nível de ensino.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observou-se que os levantamentos foram desenvolvidos mediante diversas modalidades de revisão bibliográfica ou de literatura, além de um estudo bibliométrico, todos executados com coleta de dados em diferentes bases de dados de artigos científicos, teses e dissertações e anais de eventos. Esses estudos, conforme afirmam Hayashi e Gonçalves (2018) também costumam ser chamados de “estado da arte”, ou “estado do conhecimento” e objetivam analisar pesquisas que consolidadas em um determinado corpus de análise.

Quanto aos estudos de caso – definidos por Gil (2008, p. 54) como uma modalidade de que consiste no “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos,

de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” nota-se que estes preponderaram nos delineamentos, e representaram 51,7% (n=336) do total.

As pesquisas também podem ser categorizadas em relação aos seus objetivos como exploratórias, descritivas ou explicativas (GIL, 2008) e quanto às abordagens podem ser qualitativas, quantitativas ou quali-quantitativas (CRESWELL, 2007). No entanto, a presente dissertação não optou por dar continuidade a esse tipo de análise porque preferiu trabalhar com categorias temáticas da análise de conteúdo, como será retratado no próximo tópico deste trabalho.

Vale registrar, ainda que durante a categorização dos delineamentos chamou a atenção a presença de “estudos comparados” (n=6) os quais analisam aspectos do ensino médio e profissionalizante comparando as realidades de diferentes países (Brasil, Argentina, Chile, França, Cabo Verde, Itália, entre outros) conforme mostram os exemplos do Quadro 7.

Quadro 7 – Exemplos de “estudos comparados”

Delineamento / Referência	Resumo
CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Cadernos de Pesquisa , n.111, p.47-70, dez. 2000	O artigo analisa políticas educacionais em três países latino-americanos (Brasil, Argentina e Chile), nos anos 80 e 90, comparando-as, em cada país, com as das décadas anteriores, assim como entre uns e outros. Como foco de análise, o autor tomou a educação intermediária, definida como a posicionada entre a educação obrigatória e a educação superior. As políticas para esse segmento, em cada país, foram examinadas com referência à persistência e/ou à mudança da dualidade estrutural. A conclusão do autor é a de que Brasil e Argentina elaboraram e implementam políticas tendentes ao reforço da dualidade, ao passo que o Chile anuncia políticas de sua atenuação.
MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A. Análise moral e ética no cuidado com a saúde de adolescentes cabo-verdianos e brasileiros referente ao consumo de cigarros, álcool, drogas e anabolizantes. Ciência & Educação (Bauru) , v.25, n.2, p.297-315, 2019.	A saúde dos adolescentes tem sido pauta de discussões visto que esses sujeitos se configuram como vulneráveis. Nesse trabalho tratamos da temática do consumo de cigarros, álcool/drogas e anabolizantes e procuramos analisar suas percepções morais e éticas sobre a questão. A pesquisa é qualitativa e o método utilizado foi o Estudo de Caso. Foram realizados cinco grupos focais tendo como instrumentos de coleta de dados os dilemas morais. Participaram 45 adolescentes de Cabo-Verde e do Brasil. Para não utilizar drogas evidencia-se que é importante a construção das representações de si com valor positivo, mas por vezes os adolescentes se veem coagidos por pressão do grupo. Em relação à utilização de anabolizantes, alegaram que é incorreto, faz mal e deve-se pensar na saúde. Por outro lado, acreditam que os adolescentes acabam por utilizar, pois pensam apenas no hoje e buscam a perfeição.

Quadro 7 – Continuação...

<p>OLIVEIRA, G.S.; BIZZO, N.; PELLEGRINE, G. Evolução biológica e os estudantes: um estudo comparativo Brasil e Itália. Ciência & Educação (Bauru), v.22, n.3, p.689-705, 2016.</p>	<p>Neste trabalho, buscou-se apresentar algumas relações dos jovens com a teoria da evolução biológica encontrados no Brasil e na Itália, caracterizando as principais similaridades e divergências identificadas nas respostas dos estudantes. Os dados foram coletados por meio do questionário intitulado Barômetro e analisados com auxílio do software Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 18.0. Os resultados apontam que os italianos reconhecem com maior frequência a validade de tópicos relacionados à teoria evolutiva. Além disso, há diferentes fatores socioculturais associados às respostas dos jovens dos dois países, que aumentam ou reduzem a proximidade dos estudantes com explicações científicas para os fenômenos naturais.</p>
<p>SARDÁ, D. N. A história do ensino de Filosofia no sistema escolar francês e brasileiro História da Educação, Porto Alegre, v.22, n.56, p.187-206, 2018.</p>	<p>O presente artigo tem como objeto a história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. Nosso objetivo é mostrar que, na França, onde o ensino da filosofia está presente nos currículos escolares há séculos, sua importância foi questionada apenas algumas vezes ao longo da história; ou seja, sua história é marcada por uma estabilidade. Por outro lado, verificou-se que no Brasil o ensino da filosofia é marcado por uma instabilidade. Chegamos a essa conclusão graças a uma análise comparativa de discursos, cuja questão de pesquisa concerniu às representações sociais acerca da filosofia, na França e no Brasil. Ao buscarmos as causas que explicavam as representações sociais diferentes em ambos os países, pudemos verificar a que ponto o ensino da filosofia na França é estável, enquanto que no Brasil ele é marcado por idas e vindas nos currículos escolares.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante do exposto vale destacar a importância dos estudos comparados como método de investigação, pois no campo das pesquisas em educação essas pesquisas permitem apontar semelhanças e diferenças de sistemas de ensino, políticas públicas de educação de diferentes países, regiões e estados, entre outros aspectos. Conforme explica Silva (2016, p. 212), esses estudos também possibilitam recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões microescolares em que o currículo se materializa”.

4.2 Análise de conteúdo

Essa seção apresenta os indicadores qualitativos obtidos mediante a análise de conteúdo dos artigos (n=649) que compuseram o *corpus* da pesquisa. As variáveis analisadas foram: temáticas dos artigos (palavras-chave), tipos de pesquisa (teórica ou aplicada), delineamentos das pesquisas (bibliográfica, bibliográfica-documental; documental, estudo de caso; estudo de campo ou pesquisa etnográfica; estudos de casos e levantamentos).

4.2.1 Categorização temática dos artigos

Para a identificação das temáticas abordadas nos artigos foram utilizadas as palavras-chave. Contudo, conforme explicam Bello, Pizzani e Hayashi (2010), as palavras-chave são definidas por livre escolha dos autores, e por isso são menos precisas que os descritores. Estes são conceitos extraídos de um vocabulário controlado representados por um termo ou expressão composta por uma ou mais palavras que exprimem o significado de um conteúdo desejado, como por exemplo, o DeCS – Descritores em Ciências da Saúde.

Assim, na ausência de um vocabulário controlado do Ensino Médio, nessa pesquisa foram utilizadas as palavras-chave para identificação das temáticas abordadas nos artigos. Os resultados obtidos indicaram um total de 2.512 palavras-chave e foi possível observar o seguinte:

1) as palavras-chave “ensino médio” (n=374), “educação profissional” (n=135), “ensino secundário” (n=79), foram as mais frequentes indicando o acerto da escolha dessas expressões para as buscas na base de dados Educ@.

2) existência de palavras-chave que podem ser agrupadas de acordo com o tema abordado no artigo. Por exemplo: abandono (n=3), abandono escolar (n=1), permanência e abandono escolar (n=2), ou então, adolescência (n=4), adolescentes (n=5), jovens (n=12) juventude (n=20).

3) palavras-chave relacionadas a **países, estados e cidades** podem indicar as localidades onde os estudos aplicados sobre o ensino médio foram realizados, por exemplo: “Brasil” (n=11), Cabo Verde (n=1), Chile (n=1), França (n=2), Portugal (n=2), Itália (n=1), Uruguai (n=1), Bahia (n=1), Espírito Santo (n=1), Goiás (n=1), Minas Gerais (n=4), Paraná (n=4), Rio Grande do Norte (n=1), Rio Grande do Sul (n=3), Santa Catarina (n=3), São Paulo (n=2), Sergipe (n=1) Pará (n=1), Distrito Federal (n=1), Belém do Pará (n=1), Frutal (n=1), Jataí (n=1), Lisboa (n=1), Piracicaba (n=1).

4) palavras-chave representadas por siglas que estão relacionadas a:

a) **programas governamentais** (PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio; PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar; PROEMI - Programa Ensino

Médio Inovador; EJA – Educação de Jovens e Adultos; PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador; PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional; FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e outros.

b) **documentos normativos da área de educação** (BNCC -Base Nacional Comum Curricular; DNCs – Diretrizes Curriculares Nacionais);

c) **legislações da área de educação** (leis, decretos, emendas constitucionais, portarias, resoluções), **provas oficiais** relacionadas à educação (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio)

d) **órgãos governamentais** (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

e) **instituições de ensino e pesquisa** (ESALQ/USP - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, além de vários outros institutos federais localizados em várias localidades do país; ETECs – Escolas Técnicas Estaduais; CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica),

f) **movimentos sociais** (MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

g) **entidades sindicais** (CUT – Central Única dos Trabalhadores).

Além dessas também foram identificadas as seguintes siglas: CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade; DNA- ácido desoxirribonucleico, DST – Doença sexualmente transmissível; STEM - Science, Technology, Engineering and Mathematics, TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

Posteriormente, a categorização das 2.512 palavras-chave foi aprimorada visando uma melhor compreensão do tema do Ensino Médio no campo da Educação. Iniciamos a análise com a eliminação das repetições (n=1.439) resultando em um total de 1.073 palavras-chave diferentes. Dentre essas, 75% (n=804) foram categorizadas em 16 temáticas, conforme mostram os dados da Tabela 6.

Vale observar que as demais palavras-chave (n=269) não foram categorizadas, pois na maioria das vezes tiveram apenas uma ocorrência e foram representadas por termos muito genéricos – tais como tais como: “comemorações”, “passado” e “campo”, etc. – os quais não remetiam diretamente ao tema Ensino Médio.

A Tabela 6 ilustra a relação de temáticas e quantitativo de palavras-chave.

Tabela 6 – Categorias temáticas das palavras-chave por artigos

Categoria Temática	Palavras-chave / artigos
1. AAPE – Acesso, Abandono, Permanência e Evasão	27
2. Adolescentes	70
3. Conteúdo escolar e licenciatura	251
4. Educação Especial	31
5. EJA – Educação de Jovens e Adultos	17
6. Exames	21
7. FCR – Família, Comunidade e Religião	18
8. Movimentos Sociais	49
9. Mundo do Trabalho	38
10. Mundo Virtual, Técnica e Tecnologia	53
11. Público-privado	5
12. Documentos/Legislação	70
13. País/Região	67
14. História	14
15. Personalidades/autores	20
16. Professores e prática docente	53
TOTAL	804

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Esse total de 804 palavras-chave corresponde ao total de artigos separados em categorias, cada um representado por uma dessas palavra-chave. Note-se que esse total de artigos (n=804) é superior ao total do *corpus* da pesquisa (n=649). Isso ocorre porque um mesmo artigo possui mais de uma palavra-chave, ou seja, alguns trabalhos marcaram presença em mais de uma categoria temática. Um exemplo disso é o artigo de Bacchetto (2004) que está presente nas temáticas AAPE (n=1) e Exame (n=3) respectivamente com as palavras-chave: Acesso, Exame, Exame Seriado e Vestibular.

Em seguida foram selecionados artigos de cada uma das categorias temáticas com o intuito de analisar os diferentes temas sobre o Ensino Médio encontrados a partir dos trabalhos estudados na pesquisa.

Para a escolha dos artigos de cada categoria temática foram observados os seguintes critérios: artigos publicados entre 2010 e 2021, por representarem a maior quantidade do total de artigos (n=84,2%) ou seja, esse critério leva em consideração dos

artigos publicados nos últimos onze anos, ou seja, os mais recentes. No entanto, para as categorias “Adolescentes” e “Conteúdo escolar e licenciatura” a escolha recaiu sobre artigos publicados, respectivamente, em 2004 e 2007, pois entendemos que ambos representam melhor essa categoria temática.

Outro critério foi selecionar apenas um artigo para representar cada categoria temática, com exceção de “País/Região” para a qual foram escolhidos dois artigos (ANDRADE; CHIOZZINI, 2020 e CAPELO; CABRITA, 2017) um representando o Brasil e outro um país estrangeiro, no caso, Timor Leste.

Em seguida foi realizada a leitura integral de cada um desses trabalhos visando a análise de conteúdo dos textos escolhidos. O Quadro 8 lista os artigos selecionados para a análise de conteúdo.

Quadro 8 – Artigos selecionados conforme as categorias temáticas.

Categoria Temática	Artigos escolhidos
AAPE	LIMA, L. C. A.; GOMES, C. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , v. 94, n. 238, p.745-769, dez. 2013.
Adolescentes	FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L.B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. Cadernos de Pesquisa , v. 34, n. 122, p.411-423, ago. 2004.
Conteúdo escolar e licenciatura	ERN, E.; AIRES, J. A. Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências. Educação e Realidade , v.32, n. 01, p.91-108, jun. 2007.
Educação Especial	BORGES, L.; CAMPOS, J. A. de P. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio. Psicologia da Educação , n. 44, p.79-91. Jun. 2017.
EJA	IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. Educação em Revista [online] , v. 28, n. 03, p.125-142, 2012.
Exames	MACHADO, P. H. A. LIMA, E. G. dos S. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. Perspectiva , v. 32, n. .1, p.355-373, jun. 2014.
FCR	COUtrim, R. M. da E.; CUNHA, M. A. de A.; MATOS, D. A. S. A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade , v. 25, n. 47, p.173-186, dez. 2016.
Movimentos Sociais	CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. e. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. Educar em Revista , Curitiba, v. 36, 2020.
Mundo do Trabalho	LOBO, C. B.; GOMES, M. A. de O. Acerca do jovem no mercado de trabalho: uma breve retrospectiva das propostas educativas no ensino profissionalizante no Brasil. Revista Exitus[online] . v. 9, n. 4, p. 493-518, 2019.
Mundo Virtual, Técnica e Tecnologia	SALATINO, A. T.; BUENO, B. O. Entre mundos juvenis: as tecnologias na vida e na escolarização de alunos das classes populares Educação Temática Digital , v. 17, n. 3, p. 576-595, dez. 2015.
Público-privado	DALLABRIDA, N.O público e o privado no ensino secundário em Santa Catarina (1945-1961). Revista Educação Pública , v. 20, n. 42, p. 145-159, jan. 2011.

Quadro 8 – Continuação...

Documentos/Legislação	SILVA, M. R; da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 28, n. 107, p. 274-291, abr. 2020.
País/Região	CHIOZZINI, D. F.; ANDRADE, N. A. de. Além do exame de admissão: obstáculos para o acesso ao ensino secundário em São Paulo. Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade , v. 29, n. 59, p. 95-109, jul. 2020. CAPELO, A.; CABRITA, I. Currículo do pré-secundário em timor-leste e sua articulação com o secundário geral. Cadernos de Pesquisa , vol.47, no.164, p.520-539, abr, 2017.
História	PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. da S.; SILVA, S. S. de O. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. Roteiro , v. 42, n. 2, p. 311-330, ago. 2017.
Personalidades/autores	URBANETZ, S. T. BASTOS, E. N. M.. Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Práxis Educativa [online] , v. 16, out., 2021.
Professores e prática docente	FERREIRA, F; CRUZ, G. B; da. Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado. Revista Diálogo Educacional. [online] , v. 21, n. 71, p. 1583-1608, 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.2.1.1 Análise das categorias temáticas

Após a leitura integral dos artigos selecionados como representantes das dezesseis categorias temáticas foi feita a análise de conteúdo a respeito da relevância que cada uma dessas categorias tem com o tema da presente dissertação sobre Ensino Médio e Educação Profissional.

1) AAPE – Essa temática reúne os artigos publicados que trataram de assuntos referentes ao Abandono, Acesso, Permanência e Exclusão no âmbito escolar.

O artigo *Ensino Médio para todos: oportunidades e desafios* de Gomes e Lima (2013), escolhido como representante do grupo temático AAPE (Acesso, Abandono, Permanência e Evasão), ilustra perfeitamente o que se pretendia com a presente pesquisa em conversar sobre os periódicos a respeito do Ensino Médio e as temáticas levantadas em análise qualitativa. O texto mencionado aborda a questão da evasão, do abandono e do acesso com base em dados censitários dos anos de 2008 e 2009 e faz uso de uma ampla gama de estudos de pesquisadores da área. O trabalho estudou a transição para o Ensino Médio de 2,8 milhões de alunos matriculados no último ano do Ensino Fundamental em 2008 através de um estudo longitudinal com base nos microdados dos Censos da Educação Básica realizados pelo Inep.

O texto analisado conversa sobre as variáveis de gênero, relações público-privado, regionalidade e distorção idade-série. Os autores comentam que não foi possível estabelecer uma análise dos dados referente à cor em função da ausência de respostas dos participantes da amostra estatística. No decorrer da leitura do artigo é notória as desigualdades levantadas pelos autores no que diz respeito a essa variável. A respeito da questão de gênero os meninos representam um maior índice de evasão em relação às meninas, segundo os autores isso se deu em decorrência da área da educação priorizar características que são socialmente atribuídas ao gênero feminino como zelo, capricho e uma postura passiva.

Quanto ao sexo, o panorama delineado pela literatura tem feito corresponder o sucesso escolar, desde o ensino fundamental, “aos estereótipos da aluna quieta e passiva e do aluno perturbador” (Brito, 2006, p. 147), apesar de algumas constatações assinalarem vantagens acadêmicas atreladas a comportamentos e características tidos como masculinos (LIMA; GOMES, 2013, p. 748).

Outra colocação que também diz respeito às questões de gênero, assim como questões de idade, pode ser observada em:

Observa-se que a aprovação alcançou sua maior proporção entre aqueles que reuniam atributos favoráveis ao sucesso escolar, segundo a literatura. Assim, 96,8% das meninas menores de 15 anos matriculadas em escolas privadas foram aprovadas, sendo, portanto, elegíveis para o ensino médio em 2009. Por outro lado, apenas 51,1% dos rapazes maiores de 17 anos e de escolas públicas foram aprovados (LIMA; GOMES, 2013, p. 753).

Em contrapartida, a respeito dessa variante de gênero, os autores destacam que esses números favoráveis às meninas não se consolidam em conquistas ocupacionais.

Quanto às vantagens escolares femininas, antes de imaginarmos um caminho aberto à igualdade de direitos, cabe mencionar que, segundo pesquisa recente, as mulheres jovens não conseguem traduzir tais vantagens em conquistas ocupacionais: elas apresentam expressivas desvantagens na participação no mercado de trabalho e no emprego, predominam na população que não estuda nem trabalha e apresentam

taxa de desemprego perto do dobro dos rapazes (LIMA; GOMES, 2013, p. 762).

No que diz respeito à variável de escolas públicas e privadas é evidente que as instituições de ensino particular concentram maior porcentagem de matrículas no Ensino Médio dos egressos do Ensino Fundamental.

A literatura também aponta aspectos relacionados ao sucesso das elites escolares brasileiras, geralmente vivenciado em escolas privadas que cobram caro pelo que têm a oferecer. Entre eles, a formação e experiência dos professores e o senso de pertencimento que atravessa todos os atores escolares (Brandão; Carvalho, 2011); os benefícios simbólicos propiciados pelo êxito acadêmico – como respeitabilidade, prestígio e legitimidade cultural (Glória, 2003); e o ambiente familiar que favorece o gosto pelos estudos (Brandão, 2007). No polo oposto, Mazzotti (2006) verifica um discurso recorrente: o aluno de escola pública é tido como pobre e pouco interessado e assíduo nos estudos, restando-lhe a busca pela sobrevivência e o fracasso escolar (LIMA; GOMES, 2013, p. 750).

A questão da localidade também é fator determinante das matrículas no Ensino Médio em que as regiões Sul e Sudeste concentram maior porcentagem de matrículas em detrimento das regiões Norte e Nordeste.

Nesse estudo, ao lado do acentuado hiato educacional entre brancos e negros, em desfavor dos últimos, os indicadores de escolarização mais perversos foram verificados nas Regiões Norte e Nordeste, onde era superior a proporção de indivíduos pobres ou abaixo da linha de pobreza. Por sua vez, Corbucci (2011) descreve relações de associação entre a residência no Norte ou Nordeste e condições tipicamente desfavoráveis ao sucesso escolar inscritas em dados das Pnads 2005-2009 e da Prova Brasil 2009: usualmente nessas regiões, a insegurança alimentar, os baixos rendimentos familiares e a ausência do acesso à internet fazem do alcance do êxito na educação básica um privilégio de grupos seletos (LIMA; GOMES, 2013, p. 751)

Outro fator de evasão que predominou na avaliação dos autores foi a característica de distorção idade-série. Os alunos que por já terem um histórico de reprovações, com idade superior a 17 anos, representaram um menor índice de matrículas no Ensino Médio.

Por sua vez, a reprovação mostrou-se mais frequente entre os alunos mais velhos, de 15 a 17 anos e maiores de 17 anos, sugerindo os efeitos desfavoráveis da distorção idade-série, isto é, de episódios anteriores de fracasso escolar, que no limite podem levar ao abandono dos estudos, principalmente entre os jovens do sexo masculino matriculados em escolas públicas (LIMA; GOMES, 2013, p. 753).

Na conclusão do artigo os autores constatam aquilo que se fez evidente tanto pelas bibliografias da área quanto pelos dados censitários em que as variáveis de gênero, público-privado, localidade e idade-série foram determinantes para os estudantes egressos do Ensino Fundamental na transição para o Ensino Médio.

Portanto, para que mais de 0,5 milhão de alunos não vencessem as barreiras do ensino fundamental em 2008, pesaram o sexo, a idade e o tipo de escola de todas as regiões do País, com os piores resultados observados nos grupos historicamente vulneráveis, segundo a literatura (Soares, 2005): os estudantes do sexo masculino de escolas públicas e em situação de distorção idade-série. Vale mencionar as altas proporções de reprovação entre os alunos com idades entre 15 e 17 anos, já que, por terem idade própria para o ensino médio, sua situação educacional tem demandado a atenção do poder público (Corti et al., 2011). (LIMA; GOMES, 2013, p. 761).

Vemos que esse artigo ilustra bem o tema Ensino Médio e nos dá um panorama muito importante a respeito da categoria Abandono, Acesso, Permanência e Exclusão. Sua análise da transição ocorrida ao final do Ensino Fundamental com as variáveis estudadas pelos autores nos leva a compreender o que de fato compõe o público escolar do Ensino Médio. As variantes de gênero, escolas público-privadas, diferentes regiões e distorção idade-série representam bem as demandas que necessitam uma observação durante toda a Educação Básica.

2) Adolescentes – As categoria Adolescentes é representada por artigos que partem do pré-adolescente e do adolescente estudante e sua cultura dentro e fora do espaço escolar.

O artigo *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio* de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) foi escolhido para a categoria temática Adolescentes por abordar assuntos que perpassam a realidade dos estudantes que estão

envolvidos dentro do espaço escolar através da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e sua concepção de Protagonismo Juvenil. O trabalho, quando estudado nos dias atuais, pode ser compreendido como antecipatório porque aborda a ideia de protagonismo juvenil já nos anos de 2004, assunto que atualmente está muito em voga com a atual Reforma do Novo Ensino Médio instituída pela lei 13.415/2017. Entretanto, já em 2004 os autores leem e comentam as demandas da então legislação educacional e daquilo que eles chamam de perspectivas “pós-modernas” ou “pós-industriais”. Essas demandas estavam atuantes à época e inclusive já lidavam com conceitos que atualmente se efervesce na Reforma do Novo Ensino Médio como de protagonismo juvenil.

Como se sabe, a ênfase no protagonismo juvenil permeia tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio, decorrendo daí nosso interesse em tentar definir mais precisamente esse conceito, reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalisador de conflitos e, portanto, um fértil objeto de estudo (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

A metodologia abordada pelos autores é documental e bibliográfica em que foram tratados tanto as normatizações da área da Educação quanto as pesquisas científicas sobre o tema. De maneira geral, o artigo caminha no sentido de discutir onde o adolescente se encontra em meio a todo esse ideário de protagonismo juvenil prescrito pela normatização da área da Educação com as DCNEM.

A discussão a respeito do protagonismo juvenil perpassa todo o artigo, entretanto, alguns pontos são dignos de nota como o destaque que os autores dão a necessidade do cuidado com o conceito de protagonismo juvenil levando em conta a imensa variação de condições de vida.

Tanto uma quanto outra inferência parecem pouco compatíveis com o que se pode observar empiricamente, pois, se há características comuns entre todos os jovens de diferentes sociedades, é preciso atentar para a imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como para os diferentes valores, costumes, crenças etc., possíveis de serem encontrados não apenas entre jovens de diferentes sociedades, mas também no interior da maioria delas. Tais heterogeneidades obrigam a admitir que, da mesma forma que não se

pode generalizar as chamadas mudanças inerentes à “era pósindustrial” para toda e qualquer sociedade ou para todos os segmentos de uma mesma sociedade, também não faz sentido pensar a adolescência ou a juventude como únicas e homogêneas (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 416).

Ainda sobre o protagonismo juvenil, os autores comentam:

Há que pensar, pois, em adolescências e juventudes. Se essa proposição faz sentido, então pode-se tomá-la como uma referência importante para discutir a relação entre protagonismo e educação. O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, também o pode a referência a um protagonismo, tratado genericamente como o fazem os autores em pauta, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 416).

No final do artigo os autores comentam, com base em suas observações ao longo do texto, que as diversas facetas do conceito de protagonismo juvenil, veiculado pela literatura e pelos documentos oficiais, remetem-nos à uma noção de hibridismo dos discursos. Continuam os pesquisadores dizendo que são cada vez mais rápidos, na atualidade, os processos em que os discursos são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados.

(...) é cada vez mais veloz a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. Como consequência, esses discursos são aplicados a práticas e relações sociais distintas daquelas em que se originaram. Nesse processo, produz-se um “hibridismo semântico” que não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, o processo também pode ser perigoso, pois, enviesando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 422).

É evidente a relevância desse trabalho quanto ao reconhecimento do tema Ensino Médio visto que os autores debatem o público alvo desse nível de ensino: os adolescentes. O tratamento da ideia de protagonismo juvenil e as diferentes interpretações que dela

possam surgir mostra que esse assunto já vem sendo há um tempo debatido pela legislação educacional brasileira e pelos profissionais da área. A leitura desse trabalho dá uma melhor compreensão da discussão que iniciou o que hoje temos na lei n.º 13.415/2017 da reforma do Novo Ensino Médio.

3) Conteúdo escolar e licenciatura - Essa categoria temática traz artigos que debatem assuntos condizentes com as aulas em si e as matérias abordadas. Ou seja, aborda tanto disciplinas escolares, como Filosofia, Química e Sociologia, quanto de conteúdos escolares como dupla hélice do DNA, DST, Formigas. Há uma grande quantidade de artigos nessa categoria que tratam das licenciaturas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como Biologia, Física e Química. A grande quantidade de artigos dessa temática se deve ao periódico *Ciência & Educação*, que na pesquisa realizada na plataforma Educ@ foi o maior publicador com um total de 67 artigos.

O artigo *Contribuições da História das Disciplinas Escolares para a História do Ensino de Ciências* de Ern e Aires (2007) é uma pesquisa bibliográfica-documental que recorreu a autores que estudam a História das Disciplinas Escolares (HDE), em especial Krasilchik (1987), além de documentos os livros da disciplina escolar de Química utilizados no Ginásio Catarinense durante o período de 1905 a 1942.

Por meio de uma pesquisa empírica, os autores comentam que o Ginásio Catarinense, diferentemente do que se tinha à época, possuía um material didático atualizado e que contemplava a maioria das descobertas mais recentes do então momento da Ciência. O artigo trata da História das Disciplinas Escolares (HDE) como campo de pesquisa e elege dois autores importantes que influenciaram os estudos na área: Goodson e Chervel.

Os autores que mais têm influenciado as pesquisas em (HDE) no Brasil são o inglês Goodson (1990, 1995, 1997, 2001), e o francês Chervel (1990, 1992, 1999). Embora não se coloquem em posições antagônicas, cada um analisa e reflete sobre esse campo a partir de um referencial – Goodson, a partir da sociologia e da história do currículo, e Chervel, a partir da história da educação e da cultura escolar (ERN; AIRES, 2007, p. 93).

Segundo os pesquisadores, na compreensão de Goodson, o campo de pesquisa em HDE tem sido explicado a partir de duas perspectivas: uma sociológica e outra filosófica. Na perspectiva sociológica os conhecimentos escolares, como um dos elementos que constituem as disciplinas escolares, são selecionados pelos grupos dominantes, inculcando sua ideologia. Já na perspectiva filosófica a disciplina é elaborada e definida por uma comunidade científica, comumente em uma universidade, e traduzida como uma matéria escolar. Já na compreensão de Chervel, os pesquisadores comentam que a concepção de história da educação é redutora uma vez que não problematiza a realidade específica de cada disciplina de ensino. Este autor justifica seu posicionamento, afirmando que as disciplinas escolares são irredutíveis às categorias historiográficas tradicionais, constituindo outras problemáticas ao pesquisador (ERN; AIRES, 2007, p. 95).

Ern e Aires comentam na segunda parte do artigo que os estudos sobre História do Ensino de Ciências Naturais no Brasil se nortearam durante muito tempo na tese de livre docência de Krasilchik (1987). Entretanto, os autores apontam da necessidade de estudos empíricos anteriores ao período estudado por Krasilchik (1987).

Assim sendo, consideramos que o problema não está na periodização de Krasilchik, que sem dúvida deu uma valiosa contribuição para a história do ensino de ciências no Brasil, mas sim na falta ou na pequena quantidade de trabalhos empíricos que tenham se dedicado a estudar essa história antes de 1950, perpetuando uma descrição superficial que se tornou hegemônica (ERN; AIRES, 2007, p. 97).

O artigo ainda comenta que os estudos de Krasilchik (1987) se pautaram por um ponto de vista de um olhar “macro”, um panorama mais geral sobre o ensino de ciências brasileiro nas primeiras cinco décadas do século XX. Contudo, apontam para a importância de uma perspectiva “micro” em atentar-se para uma compreensão que investigue instituições específicas na compreensão da história do ensino de ciências no Brasil.

O segundo aspecto que depreendemos da análise dos trabalhos de Krasilchik é que, sob o ponto de vista de um olhar ‘macro’, muito provavelmente a descrição desta autora reflete o panorama mais geral do ensino de ciências brasileiro nas primeiras cinco décadas do século

XX. No entanto, uma das hipóteses que discutimos neste trabalho é que essa descrição hegemônica relativa ao ensino de ciências naquele período é verdadeira sim, porém é reducionista e pode ser problematizada se forem levados em consideração estudos em instituições específicas, como é o caso da pesquisa em que este artigo se fundamenta (ERN; AIRES, 2007, p. 97).

No final do trabalho os autores partem da análise das documentações e das entrevistas realizadas com ex-alunos do Ginásio Catarinense. A partir desses documentos os pesquisadores conseguem comprovar que os materiais didáticos do conteúdo de Ciências Naturais da instituição estudada, diferentemente de como se tem pensado hegemonicamente nas pesquisas desenvolvidas na área sobre o período anterior à década de 50, não era composto por livros desatualizados. Os autores consideram possível argumentar que havia naquele Ginásio e, possivelmente nos outros ginásios que constituíam a Província Sul-brasileira, um ensino de Química e de Ciências Naturais, de modo geral, atualizado e já bastante consistente antes da década de 50, pois os livros daquela instituição contemplavam a maioria das novas teorias que começavam a ser discutidas naquele período (ERN; AIRES, 2007, p. 104).

O artigo analisado parte de um tema específico a respeito do ginásio catarinense. Talvez por esse caráter específico, o trabalho não represente a categoria Conteúdo escolar e licenciatura de forma abrangente. Todavia, o fato do trabalho estudar esse contexto do ginásio catarinense demonstra um exemplo de instituição escolar e suas formas de conversar com o seu próprio conteúdo escolar e materiais didáticos dentro da História da Educação.

4) Educação Especial – Essa categoria temática aborda artigos cujos temas dizem respeito à Educação Especial. São tratados assuntos desde o público alvo da Educação Especial até noções de equidade, inclusão e exclusão.

O artigo *Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio* de Borges e Campos (2017) foi escolhido para representar essa categoria temática, pois reúne conhecimentos gerais da área da Educação Especial e não apenas destaca alguma deficiência ou alta habilidade específica. O texto buscou estudar amplamente a Educação Especial e seu público-alvo, bem como suas relações com a escola, transição

do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio e relação com seus familiares. O artigo faz evidente qual o público-alvo que se buscou estudar:

Os alunos tinham entre 15 e 17 anos de idade, sendo que A1 e A2 (irmãos gêmeos) possuíam deficiência auditiva e realizaram os últimos anos do EF em uma escola bilíngue; A3 tinha baixa visão; A4 tinha deficiência intelectual; A5 tinha baixa visão, contudo, foram destacados pela mãe e pelo coordenador da escola comprometimentos intelectuais e motores; A6 tinha Síndrome de Williams e frequentou uma escola especial dos três aos quatro anos, e A7 tinha deficiência múltipla, sendo que tanto A6 quanto A7 tinham problemas de saúde relacionados à deficiência. Todos os alunos tiveram sua trajetória escolar realizada em escolas públicas (municipais e estaduais). Apenas, A4, A5 e A6 passaram por avaliação psicopedagógica em uma escola especial do município a fim de diagnosticar a deficiência. (BORGES; CAMPOS, 2017, p. 80-81).

O estudo, segundo as autoras, foi desenvolvido por meio de entrevistas utilizando questionário de identificação e o roteiro de entrevistas que foram realizadas em dias previamente acordados com os responsáveis dos alunos. Essa atuação se deu durante o período de aula. A coleta das informações dos pais se desenvolveu posteriormente com base na disponibilidade dos mesmos com entrevistas de duração média de 20 minutos gravadas em áudio. A análise dos dados feita pelas autoras fez uso da análise de conteúdo, organizando as entrevistas em categorias, de acordo com os temas gerados que permitissem responder aos objetivos da pesquisa.

No decorrer do artigo as autoras comentam os resultados positivos e negativos obtidos através das entrevistas com alunos e responsáveis. Os fatores positivos mostram que para os alunos o principal fator mencionado foram as amizades e para os pais predominou-se a questão do envolvimento dos professores. Os fatores negativos para os estudantes foram o preconceito e o bullying e já com os pais predominaram uma variedade de temas sem o destaque de algum em específico.

É curioso observar que para os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) o fator da amizade foi comentado como fator positivo e negativo, segundo os levantamentos das autoras.

No que se refere aos colegas, embora tenham sido citados como aspecto negativo pelos alunos PAEE (particularmente, o preconceito) também foram citados como aspecto positivo, conforme já destacado. Esta constatação mostra a importância e a influência que os colegas têm no processo de escolarização de alunos PAEE, podendo agir de forma positiva e propulsora, ou de forma negativa, prejudicial e opressora (BORGES; CAMPOS, 2017, p. 84).

Outra característica obtida das entrevistas mencionadas no trabalho é o fato do *bullying*, predominante nas queixas dos alunos, ter sido mencionado por apenas um dos pais, sugerindo que esse tema comumente não é comentado com os responsáveis.

Hipóteses levantadas para justificar essa constatação apontam para possibilidades de que a escola ou os alunos, por insegurança, omitem este tipo de acontecimento dos familiares pelo receio da atitude que os mesmos poderiam ter, como irem à escola, por exemplo, o que poderia acentuar as ações inconvenientes dos colegas, ou a vergonha sentida pelo aluno vítima do *bullying* em expor as ocorrências, medo de ser perseguido ou ameaçado pelos agressores e/ou não ser compreendido pelos familiares (BORGES; CAMPOS, 2017, p. 85).

Após a análise dos pontos positivos e negativos das leituras dos estudantes e responsáveis as autoras comentam sobre a decisão da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio com esses mesmos atores. Segundo o artigo a maioria dos estudantes (n=5) estiveram envolvidos na escolha do prosseguimento dos estudos, sendo somente um deles que teve a imposição do responsável para continuar a Educação Básica. Já para os responsáveis, continuam as autoras, a matrícula no Ensino Médio também se deu de forma natural como com o desejo dos filhos de darem continuidade nos estudos e a referência pessoal dos pais. Segundo as pesquisadoras a escola esteve pouco envolvida na escolha da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ser continuada. É possível constatar que, tanto na opinião dos pais quanto dos alunos, a escola esteve pouco envolvida na decisão de prosseguimento nos estudos e matrícula no EM (BORGES; CAMPOS, 2017, p. 87).

Sobre os fatores determinantes para o ingresso no Ensino Médio, as pesquisadoras comentam que a maioria dos alunos atribuíram a si mesmos a vontade de continuar os estudos e outra parcela dos estudantes atribuíram à família. Já os responsáveis alegaram as motivações serem tanto por parte de seus filhos quanto deles mesmos. Contudo, as

autoras, ao cruzarem as informações sobre essa mesma temática de levantamento observaram uma disparidade em relação às respostas dos pais e seus filhos. Outro ponto comentado pelo artigo é a ausência da compreensão por parte dos responsáveis de fatores determinantes para o prosseguimento escolar advindos das escolas.

Ao final as autoras constataram que embora as escolas tenham sido levantadas por exercer influência ao longo da escolarização das crianças PAEE entrevistadas, tanto em aspectos positivos quanto negativos, os fatores mais relevantes para o ingresso são a própria vontade do aluno e a atuação da família, respectivamente (BORGES; CAMPOS, 2017, p. 89).

O trabalho escolhido para representar a categoria temática Educação Especial demonstra de maneira muito competente a questão dos alunos público alvo da Educação Especial e sua inserção no espaço escolar. Através de um estudo com entrevistas com alunos e seus familiares as autoras conseguem transmitir uma um panorama ampliado sobre a Educação Especial. É interessante ver que as autoras utilizaram a mesma metodologia presente nessa dissertação de mestrado, a análise bibliométrica. Ao estabelecer categorias temáticas para analisar as entrevistas dos responsáveis e estudantes as pesquisadoras conseguem ter um excelente resultado com os dados qualitativos da pesquisa.

5) EJA – Nessa temática é abordado o tema da Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos a partir de diferentes políticas educacionais para essa modalidade de ensino.

O artigo *Educação profissional e proeja: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência* de Ivo e Hypolito (2012) foi selecionado pela categoria temática EJA. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, documental e com entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenador e docentes, escolhidos aleatoriamente, de uma escola agrícola federal, que acompanharam o processo de criação do curso. A pesquisa aborda o processo de adesão e resistência ao qual os docentes passaram em relação ao programa.

Na primeira parte do artigo os autores conversam sobre as reformas do Estado e suas articulações com o campo educacional à luz das demandas neoliberais que norteiam a área da educação influenciadas pelas agências internacionais, em especial pelo Banco

Mundial. Com base em seus levantamentos bibliográficos os autores apontam que a crise no Estado se desenvolve de maneira gerencial com os apontamentos neoliberais exigidos, que faz o Estado transmitir as responsabilidades às escolas.

Esta crise para ser superada necessita da realização de uma grandiosa reforma administrativa do sistema escolar, com vistas a melhorar a qualidade dos serviços educacionais. Assim, um determinado discurso hegemônico tem embasado a grande maioria das reformas educacionais: devemos melhorar o padrão de qualidade, aumentar o grau de cobrança em relação aos professores, criar índices desejáveis de educação, além de introduzir mais provas nas escolas (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 128).

Segundo o artigo, no campo da educação profissional e de adultos, o foco tem sido a preparação para o trabalho nas diferentes versões, ora como formação profissionalizante obrigatória, ora como preparação para o trabalho, ora como educação para a empregabilidade. Esta última mais sincronizada com os ditames neoliberais (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 129-130).

O PROEJA surge em meio a esse contexto de inúmeras reformas da educação orientadas para a empregabilidade e para o mercado de trabalho. O artigo comenta que há duas correntes de pensamentos dicotômicas: de um lado temos as orientações das agências internacionais voltada para o mercado e destinada a formar mão de obra, que tenta propor uma educação que separa Formação Profissional e Ensino Regular e uma tradição do pensamento crítico no Brasil que sempre foi contrário a tais ideais neoliberais e que pensa uma integração da Educação Profissional com o Ensino Regular.

Na segunda parte do artigo os pesquisadores comentam sobre a criação do PROEJA e o que ele traz de novidade referente à obtenção de uma educação profissional conforme as demandas dos estudantes. É apresentado um breve panorama histórico da desigualdade social, cultural e econômica da Educação e em especial do Ensino de Jovens e Adultos, correspondente aos indivíduos que não tiveram acesso à educação e bens sociais dentro ou fora da escola em tempo hábil e que precisam ser introduzidos nesse contexto.

O artigo também comenta que somente com a Constituição Federal de 1988 que o Ensino de Jovens e Adultos é garantido no Brasil. Em 2005 entra em cena o PROEJA,

por meio do Decreto nº 5.478/2005, para a rede federal de ensino técnico profissional, especificando o número de vagas e carga horária destinada aos cursos desta modalidade. Posteriormente o trabalho comenta as alterações da lei que foram incorporadas pelo governo federal.

Com o intuito de responder às inquietudes demonstradas quanto ao caráter compulsório e outros aspectos, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006 a), em substituição ao Decreto anterior, trazendo várias modificações ao programa, que passa a atender, não apenas, ao Ensino Médio, mas estende-se a toda Educação Básica. As instituições deveriam ainda disponibilizar ao PROEJA, desde 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 131-132).

Segundo o trabalho o PROEJA buscou uma formação integral para possibilitar ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação voltada a atender apenas as necessidades do mercado, por intermédio de uma qualificação para o mercado. O que agrega valor ao ensino e busca se desvencilhar dos ideais neoliberais que se tinha da educação à época.

Por fim, o PROEJA é uma política inédita no Brasil, que traz diversas inovações nas reflexões e discussões até então realizadas acerca da EJA, além de estabelecer princípios e concepções para esta modalidade de ensino, que confrontam o tipo de formação técnica e profissional que até então vinha sendo desenvolvida (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 133).

No capítulo seguinte o artigo aborda a adesão e a resistência dos professores em relação aos cursos do PROEJA. Os pesquisadores comentam que no início houve uma resistência em relação ao programa, em especial por se tratar de ser um programa do Governo Federal ou na forma de lidar com o público-alvo.

Observa-se a dedicação e o comprometimento de alguns professores com o PROEJA, em contrapartida percebe-se também a resistência de outros em assumir essa modalidade de ensino, seja em função de se tratar de um programa do Governo Federal, seja em função do público do PROEJA, pois a falta de conhecimento sobre os sujeitos da EJA faz

com que os alunos sejam vistos como analfabetos, excluídos, fracassados, etc (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 134).

Continuam os pesquisadores dizendo que os depoimentos acima mostram que existe uma resistência inicial ao PROEJA, proveniente da falta de experiência com esta modalidade de ensino. Para alguns professores, tratava-se de uma experiência inovadora na Instituição, o que pode lhes ter causado certo receio (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 135). O texto continua dizendo que conforme as experiências foram sendo vivenciadas, alguns professores foram rompendo com suas resistências ao programa e se apegando a um comportamento próximo a uma aceitação do projeto. Outra questão levantada pelos autores se dá com o fato das demandas dos professores em dizer da adaptação que eles precisam ter em relação à política e não ao contrário.

Em relação aos alunos, segundo os pesquisadores, alguns professores passaram a entender as intenções que os discentes tinham com o programa, o que os ajudaram a aderir melhor ao programa. Os alunos são mais maduros e voltam nesse novo momento de suas vidas às instituições de ensino por vontade própria buscando novos conhecimentos.

Concluindo o capítulo, os pesquisadores comentam que é evidente que existem processos de resistência e adesão ao PROEJA, e estes se manifestam de diferentes maneiras. Contudo, a resistência não é uma condição inalterada, visto que com o decorrer do curso, através do contato entre professor e aluno a adesão ao projeto foi aumentada.

Alguns professores, por opção própria, trabalharam com os alunos durante os três anos do curso, devido à boa experiência que os semestres anteriores com a turma lhe oportunizaram, assim, para a maioria dos professores, a experiência de trabalhar com o PROEJA foi aparentemente gratificante (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 138).

Mesmo com o sucesso e com a adesão maior dos professores ao programa, conforme relata os autores, não parece que tudo isso garantiu a permanência dos cursos do PROEJA. Segundo os pesquisadores “o problema da falta de infraestrutura parece ser significativo, seja em parte pela falta de apoio e mais investimento federal no Programa PROEJA, seja pela falta de compromisso da administração central da escola” (IVO; HYPOLITO, 2012, p. 139). Tudo isso acaba por atrasar o desenvolvimento de novas turmas do PROEJA, pensando se realmente a adesão ao projeto foi significativa.

Os autores terminam o texto com suas considerações finais a respeito das políticas da Educação de Jovens e Adultos estarem voltadas a uma lógica neoliberal e a expectativa da proposta do PROEJA romper com isso. Também destacam que a manutenção do projeto depende de uma ação mais contundente por parte do governo, no sentido de garantir financiamento adequado e transformá-lo em política pública.

O texto escolhido representa satisfatoriamente a categoria EJA por buscar a referência de professores sobre suas relações com o curso em que lecionam e o contato com seus alunos. O trabalho analisado conversa perfeitamente com o tema da Educação Profissional e nos traz o PROEJA como protagonista na discussão.

6) Exames – Essa temática traz artigos que abordam assuntos referentes ao processo de aplicação de provas, e avaliações que vão desde exames vestibulares até avaliações institucionais.

O artigo *O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio* de Machado e Lima (2014) foi escolhido para a categoria temática Exames por reunir informações a respeito de exames, em especial o Enem, que aprovam os alunos egressos da Educação Básica ao Ensino Superior. O trabalho busca investigar como o Enem está organizado dentro das políticas para o Ensino Médio, iniciadas pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/96) e quais relações e determinações existentes das políticas do Ensino Médio e as políticas de avaliação do Enem.

A pesquisa parte, segundo os autores, de uma abordagem teórico-metodológica de natureza qualitativa em que são utilizados como aporte empírico ao trabalho os documentos da política educacional do Ensino Médio e do Enem. O artigo também faz uso da Análise de Conteúdo com o intuito de extrair categorias para melhor compreensão da área estudada. É mencionado pelos autores a importância das categorias “avaliação”, “trabalho” e “cidadania”, presentes na análise dos materiais utilizados para a pesquisa. Dessa maneira, os autores mapearam a produção científica sobre as políticas do Enem e do Ensino Médio de 2000 a 2009 presentes no Banco de Teses da Capes. Foram priorizadas pelos autores as seguintes normatizações: Lei nº 9.394 de 20/12/96 (LDB); Parecer da Câmara de Educação Básica nº 15/98; Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03/98; Documento “O novo Ensino Médio”, contido nas Bases Legais dos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998 e Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009.

Na primeira parte do artigo os autores fazem um levantamento a respeito das políticas educacionais desde a década de 1930, comentando os embates ideológicos que à época se efervesciam no Brasil a respeito da função de terminalidade do Ensino Médio. Posteriormente o artigo aborda as influências neoliberais dos organismos internacionais que adentraram a década de 1990 no Brasil que, segundo os pesquisadores, trouxeram um complexo de regulação que por meio das avaliações na área da educação promoviam uma reforma na gestão da educação básica e com valores gerenciais propostos pelos governos da época.

Dessa forma, esforços e investimentos foram mobilizados para a elaboração de um complexo de regulação, que tinha por meio a avaliação, para promover a reforma na gestão da educação básica. O que se justifica por uma nova configuração do Estado, “Especialmente as iniciativas do estado central no período de 1995-2002 indicaram como ganhou forma objetiva, no Brasil, um modelo de Estado-regulador e Estado-avaliador que supôs o enfraquecimento do Estado-executor” (FREITAS, 2007, p. 119). A regulação da educação básica pelo Estado, entretanto, torna-se nítida e consistente dentro do aparato normativo, a partir de 1996 (MACHADO; LIMA, 2014, p. 360-361).

É nesse patamar que o Enem se estabelece frente as políticas gerenciais e neoliberais da época segundo os pesquisadores:

Conforme fica evidenciado através dos levantamentos efetuados nesta pesquisa, a emergência de um Estado de perfil neoliberal, durante a década de 1990, reforça a necessidade da avaliação no contexto educacional, como forma de aferir os resultados para efetuar as medidas necessárias em busca da oferta de melhores serviços. Dessa forma, a política de reforma do Estado brasileiro materializa a avaliação através da LDB e posteriormente com a criação do ENEM. Entretanto, o exame não avalia tecnicamente o EM, mas apenas os concluintes dessa etapa da educação básica (MACHADO; LIMA, 2014, p. 362).

No tópico seguinte, o trabalho trata de referenciar os documentos oficiais que traçam as diretrizes do Enem no contexto das políticas educacionais. Os autores debatem como as categorias “trabalho” e “cidadania” estão inseridos nos documentos avaliados e

entende que esses índices têm o potencial necessário para explicar as interfaces entre política do EM e a avaliação do ENEM (MACHADO; LIMA, 2014, p. 364). Nesse mesmo sentido é abordado qual a compreensão sobre cidadania e trabalho dentro do contexto social.

A frequência da categoria cidadania é bastante inferior à categoria trabalho (cidadania – 66 vezes e trabalho – 182 vezes). No entanto, em muitos momentos na empiria, as duas palavras aparecem associadas. Portanto, faz-se necessário compreender que sentido, ou sentidos, pode ter o termo dentro de nossa sociedade (MACHADO; LIMA, 2014, p. 365).

Por fim, os autores encerram o artigo com as considerações finais a respeito da educação e do Enem, principalmente sobre as influências dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, que efetiva uma aproximação entre a escola e o mercado. Continuam os pesquisadores dizendo que as categorias trabalho e cidadania, no sentido posto pelas normatizações do governo com o Enem enfatiza que seus objetos de avaliação são as competências e habilidade necessárias ao exercício da cidadania, indicando, assim, que o cidadão e o trabalhador equalizam seus papéis em um mundo dominado pelo mercado (MACHADO; LIMA, 2014, p. 369).

Vemos que esse artigo representa bem a categoria temática Exames por abordar o Enem e como esse exame está inserido dentro das políticas para o Ensino Médio. O Enem, que é o principal exame que temos no Brasil para a aprovação dos egressos da Educação Básica ao Ensino Superior, diz muito sobre o Ensino Médio e o condicionamento de toda uma juventude à vida profissional. O presente artigo é mais um trabalho que faz uso das categorias temáticas da metodologia de análise de conteúdo para tratar de um tema de pesquisa que conclui sua tarefa com esmero.

5 ESPAÇO ESCOLAR E COMUNIDADE

Essa seção trata da continuidade da análise de conteúdo dos artigos escolhidos das 16 categorias temáticas. Esse recorte foi feito em função das temáticas que se seguem abordarem questões que circundam o espaço escolar e a comunidade. A opção pelo presente capítulo também se deu por conta de uma harmonia na apresentação do trabalho em trazer um sumário coeso em número de páginas.

7) FCR – Família, Comunidade e Religião – Nessa categoria temática são abordados os temas a respeito da comunidade fora da escola e suas diferentes formas de manifestação cultural que influem diretamente no espaço escolar, assim como aquelas que compõem a cultura escolar nas relações do dia a dia. FRC resume Família, Religião e Comunidade.

O trabalho escolhido para representar essa categoria temática foi *A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio* de Coutrim, Cunha e Matos (2016). O presente artigo conversa sobre a relação da família no contato com a escola e os estudantes. O trabalho foi realizado com jovens concluintes do Ensino Médio de escolas de Minas Gerais em Belo Horizonte e Mariana. A proposta, segundo os autores, se orientou em avaliar, através de uma metodologia qualitativa com questionários e entrevistas, a realidade cotidiana das transmissões geracionais entre estudantes e família.

Na primeira parte do texto os autores debatem as incertezas em que o jovem está lançado ao término do Ensino Médio e ingresso no mercado de trabalho. Para os jovens o futuro torna-se fonte de ansiedade enquanto o presente assume papel importante na busca de sentido e de controle do tempo, principalmente se tratamos de camadas populares (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 175). O artigo continua comentando os dados da Organização Internacional do Trabalho que indicam uma maior dificuldade que os jovens têm tido no ingresso ao mercado de trabalho em que o grau de ensino, mesmo que determinante na conquista da área laboral, não consolida a certeza da obtenção do trabalho.

É nesse contexto que a família se situa em relação aos egressos da Educação Básica visto que, segundo os pesquisadores, a instabilidade

do mercado de trabalho pode ser reconhecida como uma das causas para o aumento do tempo de permanência dos jovens na casa dos pais ou para a dependência financeira prolongada (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 176).

Na parte seguinte do trabalho são discutidas as influências ideológicas que os estudantes e familiares estão envolvidos em relação às ideias de transição da Educação Básica ao mercado de trabalho, bem como são comentados alguns autores que debatem essa temática.

O artigo nos apresenta que para a realização do estudo foram aplicados 149 questionários semiestruturados em estudantes do último ano do Ensino Médio em duas escolas públicas de Mariana e Belo Horizonte, ambas em Minas Gerais. As escolas escolhidas atendiam alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno, que foram selecionados segundo as notas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) de 2007. Segundo os autores somente uma sala de aula de cada turno da escola foram escolhidas. Posteriormente, com base na confirmação da participação da família nas decisões do futuro dos estudantes, foram realizadas entrevistas com mães, pais, avós e avôs, elegendo-se oito famílias.

Os autores continuam comentando sobre algumas das estatísticas que foram possíveis extrair dos questionários e entrevistas e apontam que

Os alunos entrevistados são jovens e a maioria deles (82,5%) possui até 20 anos, e o número de rapazes é ligeiramente maior que o de moças (53% e 46,6%, respectivamente). Do total da amostra, 51,7% deles frequentam o curso noturno e um pouco mais da metade (57,7%) estuda na capital. Como era de se esperar, a maioria dos jovens que estuda à noite exerce alguma atividade profissional e apenas 19,5% deles não trabalham (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 179).

De acordo com a pesquisa realizada, muitos dos participantes da pesquisa se propõem a continuar os estudos; outros, já na condição de trabalhadores, precisam do diploma para conseguir a promoção ou empregos melhores. O artigo informa que a ideia de escolher estudantes de escolas, tanto da capital quanto do interior, teve como intenção investigar se há diferenças de costumes, tradições, atratividade de emprego e estratégias geográficas entre a escola e o emprego, e se estas se constituem como fatores

significativos no processo de escolha profissional desses jovens (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 179).

Na análise dos questionários os autores perceberam uma disposição pragmática em relação ao futuro profissional visto que os resultados a respeito de o que os jovens pretendem fazer após a conclusão do Ensino Médio tendenciaram maiores quantidades de respostas sobre o prosseguimento laboral propriamente dito com “Trabalhar” (n= 112) e “Fazer um curso técnico” (n=74), ainda que “Tentar vestibular” (n= 106) tenha conquistado um número grande de respostas.

Os pesquisadores também evidenciaram uma tendência dos estudantes em não desejar seguir os mesmos caminhos de atuação profissional de seus pais. Segundo os autores a rejeição por se manter no mesmo ramo de trabalho dos pais pode ser explicada também pela forte representação deles em atividades que exigem pouca especialização. A maioria dos pais são trabalhadores formais, porém uma parcela significativa deles é trabalhador autônomo, com baixa escolaridade, conforme mencionado anteriormente. (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 182).

Mesmo que inseridos em uma ampla rede de relacionamentos virtuais ou não, segundo os autores, são os familiares que exercem maior influência na decisão profissional.

A pesquisa revelou que, embora esses jovens tenham construído uma grande rede de sociabilidade, da qual fazem parte amigos virtuais ou não, namorados (as), professores, parentes etc., a família ainda é uma fonte importante de referência quando se trata de assuntos ligados à escola e ao futuro profissional (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 183).

O artigo diz que a escola é percebida mais como espaço de sociabilidade do que como espaço de aprendizagem e orientação para o futuro profissional, mesmo entre aquelas com melhor desempenho nas avaliações estaduais (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 183). Outro fator determinante comentado pelos pesquisadores se deu com os ambientes escolares e extraescolares que influenciam nas relações familiares e na socialização, no que diz respeito à ênfase no mérito e no esforço como determinante para a constituição de um futuro promissor.

Os autores concluem o artigo comentando que a família ainda ocupa lugar central na transmissão de disposições, expectativas e projetos de futuro profissional para os jovens. Nesse caminho, a pesquisa conclui que os jovens não têm intenções de seguir os caminhos profissionais de seus ascendentes, da mesma forma que nos pais sugere um entendimento de que seus filhos precisam encontrar um caminho profissional mais afortunado que os seus, mesmo reconhecendo a dificuldade de mercado de trabalho. A educação e a escola são vistas como importantes recursos e fonte para um bom futuro profissional.

Pais e avós procuram estimular o jovem a partir do diálogo e, mesmo com poucos recursos e frágeis estratégias de mobilização a favor da continuidade dos estudos, esse grupo permanece como importante apoio, referência e fonte para a busca de futuro profissional mais rentável para o jovem (COUTRIM; CUNHA; MATOS, 2016, p. 185).

O artigo escolhido apresenta de maneira muito competente o panorama familiar e social que os adolescentes tem como referência fora do espaço escolar. É notório que o trabalho analisado contribui com o tema Ensino Médio e Educação Profissional da presente dissertação de mestrado por reunir informações adquiridas através dos próprios protagonistas que compõem o público alvo das escolas de Ensino Médio brasileiras. O encerramento da Educação Básica marca o fim da educação de nossos jovens em nível escolar e cabe às escolhas que eles fizerem decidir o seu futuro, escolhas essas determinadas pela e escola e pelos professores mas, sobretudo, por seus familiares e por sua comunidade.

8) Movimentos Sociais – Essa categoria refere-se aos artigos que tratam de temas sobre movimentos sociais e pautas dentro dessa temática. Estão presentes artigos sobre o movimento feminista, movimento negro, movimento LGBTQIAPN+, movimento dos trabalhadores sem terra e movimento dos povos originários. Dentro da pauta dos movimentos identitários também temos artigos que conversam sobre gênero, educação sexual, representatividade, desigualdades escolares, discriminação, divisão sexual do trabalho, antirracismo, etc.

Para a categoria temática Movimentos Sociais foi escolhido o artigo *Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola* de Corsino e Zan (2020). Esse

trabalho foi selecionado para representar a categoria por reunir uma variedade muito expressiva de características que circundam questões de movimentos sociais como questões raciais, feministas, de renda, entre outras que remontam o espaço escolar.

Inicialmente os autores tratam da democratização do Ensino Médio que teve sua garantia pela Constituição Federal de 1988, mas que somente no século XXI que passou a de fato abarcar a escola brasileira com políticas sociais mais contundentes. Entretanto, no que diz respeito à população negra, segundo os autores, a conquista do Ensino Médio e o encerramento da Educação Básica não é uma realidade para todos.

No período de 2016 a 2018, podemos verificar um crescimento do acesso à educação pela população negra, no entanto, em taxas ainda muito inferiores às da população branca. Nesse mesmo período, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), houve uma diminuição na proporção de pessoas pretas e pardas que estavam em descompasso entre idade e série (CORSINO; ZAN, 2020, p. 3).

Posteriormente o artigo debate o contexto das ocupações estudantis no Estado de São Paulo ocorridas em 2015. Esse episódio marcou a educação brasileira quando estudantes secundaristas ocuparam as escolas a fim de combater uma reforma proposta pelo estado de São Paulo que se alinhava a um projeto em curso há alguns anos, de influência da lógica gerencial e tecnicista da educação nacional e paulista (CORSINO; ZAN, 2020, p. 5). Os autores vão dando destaque para o engajamento dos estudantes às pautas e comentando da importância desse contexto de lutas mais amplas, com as quais conquistamos a aprovação da lei n.º 10.639/2003 que institui o ensino da História e Cultura Africanas.

Na parte seguinte do artigo são apresentadas as metodologias da pesquisa, a qual se caracteriza como etnográfica com base nos dados de uma pesquisa de doutorado realizada no ano de 2015 em duas escolas de Ensino Médio na zona norte da cidade de São Paulo. O trabalho conta com um total de 20 entrevistas feitas com estudantes e 7 com docentes. O artigo fez uso de uma amostragem da pesquisa de doutorado utilizando as entrevistas de 2 professoras e 3 estudantes de uma das escolas pesquisadas. Segundo os autores, também foi utilizado como análise de dados as observações anotadas em um diário de campo.

Em seguida, os autores comentam sobre a Educação e relações étnico-raciais e de gênero em uma das escolas estudadas. É destacado o posicionamento da professora Antonieta, sobretudo no que diz respeito à Educação para as relações étnico-raciais e de gênero, muito enfatizadas pelos estudantes.

Ao contrário do que foi observado no trabalho desenvolvido na maioria dos componentes curriculares da escola durante o ano letivo, o trabalho pedagógico da professora Antonieta ocupava um lugar de resistência e de diálogo com as(os) jovens estudantes e comunidade. Estudantes que eram reconhecidos como péssimas(os) alunas(os) diziam adorar a aula de sociologia, uma das únicas que faziam questão de entrar e participar de modo ativo (CORSINO; ZAN, 2020, p. 9).

A entrevistada, professora Antonieta, segundo os pesquisadores, realizava as atividades a respeito de temáticas étnico-raciais e de gênero, como comentado no caso do evento na escola 2 no dia da consciência negra. Segundo os autores a professora Antonieta questionou a postura dos(as) professores(as) que não participaram da organização nem antes e nem depois do evento, o que reforça a ideia corrente de que a história e cultura afro-brasileira tem sido abordada no interior das instituições de ensino apenas por aqueles(as) professores(as) que já possuem alguma familiaridade com o tema ou que o fazem por militância, o que nos parece importante, mas que não deveria ser a única motivação (CORSINO; ZAN, 2020, p. 10).

Os debates e a organização dos três dias e meio de atividades para o dia da consciência negra, segundo os pesquisadores, teve uma adesão impressionante dos estudantes que se engajaram nas pautas e participaram com maior esmero que nas atividades habituais, fazendo relação com os conteúdos aprendidos na disciplina de Sociologia.

Durante o ano letivo nessa escola, percebeu-se que a presença corporal dos(as)estudantes, a presença preta, a pobre, a feminina, a que desvia de uma ordem heteronormativa, incomodava. Essa presença, por si só, era resistência, resistência a uma forma institucionalizada de racismo, sexismo, homo-lesbo-transfobia e, portanto, uma estética pautada numa perspectiva de descolonização dos espaços escolares (CORSINO; ZAN, 2020, p. 12).

Na parte seguinte do artigo é tratado o processo de diálogos e debates étnico-raciais e de gênero durante a ocupação estudantil. Nesse período os estudantes secundaristas se envolveram em discussões levantadas durante a pesquisa de campo que evidenciaram uma ausência no tratamento da escola a respeito de temáticas africanas como no exemplo do Continente africano. Segundo os pesquisadores, quando questionados sobre o que a escola trabalha sobre a África, foi consenso de que não há uma abordagem sistematizada sobre a temática, parece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana esbarram na ideia usualmente disseminada nas mais diversas instâncias de socialização, como pelas mídias, por exemplo, de que se trata de um lugar precário (CORSINO; ZAN, 2020, p. 13-14).

O artigo nos mostra o que os estudantes também disseram sobre as condutas e comentários racistas que são feitos no espaço escolar. A esse respeito, o racismo cotidiano, segundo os autores, evidencia a ausência do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o que caracteriza a institucionalização do racismo.

Nas considerações finais os autores destacam alguns levantamentos da professora Antonieta a respeito das ocupações estudantis. A professora Antonieta mostra, segundo os pesquisadores, que a ocupação estava além do questionamento da política de reforma escola, mas sim pela garantia de espaço dos secundaristas e suas pautas na escola.

Somado a isso, há o fato de que a maioria das(os) estudantes participantes daquele movimento eram meninos e meninas negras, meninas lésbicas, bissexuais, todos e todas elas moradores(as) do morro, que certamente passavam por incontáveis momentos de discriminação por sua condição de classe, raça e gênero no cotidiano da escola e fora dela (CORSINO; ZAN, 2020, p. 17).

A importância do trabalho analisado está no debate sobre diferentes conquistas de movimentos sociais que marcam as lutas no espaço escolar, em especial aquelas que sugeriram a aprovação da lei n.º 10.639/2003, que aprova a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana. A respeito do Ensino Médio, o artigo traz com muita competência o movimento de ocupação estudantil nas escolas realizado pelos estudantes secundaristas em 2015 e o processo de empoderamento desses estudantes que participaram das ocupações a respeito de questões e temáticas sociais.

9) Mundo do trabalho – Nessa categoria temática é abordado o trabalho, tanto no que diz respeito à preparação do aluno, nas relações entre escola-trabalho, quanto no momento de atuação do exercício profissional em si.

O trabalho *Acerca do jovem no mercado de trabalho: uma breve retrospectiva das propostas educativas no ensino profissionalizante no Brasil* de Lôbo e Gomes (2019) foi escolhido para representar a categoria temática Mundo do Trabalho por reunir informações a respeito da temática requisitada com um histórico da área da educação profissional e do jovem no mercado de trabalho, enfatizando os contextos político e econômico. O artigo se caracteriza como uma revisão bibliográfica e, segundo os próprios autores “um levantamento de iniciativas do Estado para a educação profissional”. O referencial teórico dos autores se atém nos trabalhos de Frigotto (2010), Saviani (2011) e Romanelli (2014).

Os autores iniciam o artigo comentando brevemente sobre a Educação Brasileira dos períodos colonial e imperial, descrevendo que o ensino profissional não se desenvolveu tendo em vista a sociedade escravocrata. Somente algumas propostas pontuais eram desenvolvidas nesse sentido como “amparar os órfãos e os desvalidos de sorte”, em uma conduta de caráter assistencialista, algo que também foi comentado na presente dissertação de mestrado. Tudo isso com a intenção de manter a ordem social.

Posteriormente os autores entram no período Republicano, foco principal de pesquisa do artigo, descrevendo que a Proclamação da República em nada se alterou a estrutura de classes presentes no Brasil. A educação profissional continuava marcada por um caráter assistencialista.

Como se vê, estava presente na pena do legislador, a perspectiva liberal de remediar as condições materiais dos filhos da classe trabalhadora por meio da educação. Dito de outra forma, a educação profissional objetivava criar hábitos de trabalho que afastariam os jovens dos vícios e do crime em uma sociedade que negava estruturalmente o trabalho a todos. Desconsideravam-se, na prática, as condições materiais que geravam a massa de trabalhadores pobres e ociosos (LÔBO; GOMES, 2019, p. 499).

O artigo prossegue abordando a Reforma Francisco Campos na década de 1930 que, segundo os autores, nada mais foi que expansão da escola em limites estreitos por

meio de uma reforma baseada na manutenção da educação com privilégio de classe. Já em 1942 e 1946 são criados o Senai e o Senac, que os autores destacam o caráter do Estado de convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e do Comércio como uma forma de privatizar a responsabilidade da educação profissional por parte do Estado.

Diante disso, o modelo de educação profissional no Brasil acaba por caracterizar-se pela incipiência do conhecimento do sistema produtivo como um todo, coerente com o propósito de reprodução da ordem mantida pelo capital. Em síntese, o modelo de Educação Profissional no Brasil da década de 40, baseado nos moldes taylorismo e no fordismo, reafirmou-se nas décadas seguintes (LÔBO; GOMES, 2019, p. 505).

No período pós-Estado Novo, comentam os pesquisadores, assim como fizemos anteriormente nessa dissertação de mestrado, duas correntes ideológicas se debatiam em torno da educação e da criação de uma Lei de Diretrizes e Bases, com os conservadores e os liberais. Posteriormente o artigo aborda o período da Ditadura militar comentando de sua implementação com base no acirramento das disputas ideológicas durante a Guerra Fria e da Revolução Cubana e o crescimento das manifestações de trabalhadores do campo e da cidade que levaram a burguesia, junto do capital estrangeiro, a instaurar o golpe militar. Nesse novo contexto de golpe, a educação se volta para os ideais da Teoria do Capital Humano que acaba por mascarar as diferenças de classes sociais entendendo o subdesenvolvimento como condição da ausência de investimento em Educação e não como uma condição derivada do imperialismo econômico.

Instituído pela lei n.º 5.692/71, a profissionalização compulsória, continua o artigo, teve papel chave no momento de ditadura militar com o intuito de barrar o acesso dos estudantes às cadeiras universitárias aliado ao processo de subordinação no atendimento às demandas do imperialismo do capital. Mesmo com a ruptura do golpe militar a burguesia manteve sua influência no período de redemocratização do Estado a partir da condução do país às políticas reducionistas.

Na verdade, as reformas empreendidas no período só devem ser compreendidas como um desdobramento das estratégias levadas adiante pelo Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que financiaram o Programa de Expansão da

Educação Profissionalizante (PROEP). Conforme o Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997; Portaria do MEC n° 646, de 14 de maio de 1997; Lei Federal n° 9.649, de 27 de maio de 1998. Nesses documentos se estabelece que o ensino médio se desvincule totalmente da educação profissional, além de alterar a organização dos cursos que passam a ser estruturados em disciplinas agrupadas, acelerando a qualificação de profissionais para o mercado de trabalho, portanto, uma organização política pedagógica de curso de curta duração (LÔBO; GOMES, 2019, p. 512).

Em seguida os autores debatem a entrada do Governo Lula e comentam que ainda que tenha sido um momento composto por algumas diferenças no âmbito das políticas públicas educacionais, não se pode negar muitas continuidades. Tratou-se, em última instância, de um projeto de conciliação de classes e a aposta do acúmulo de forças dentro dos espaços permitidos pelo capital. Na prática, os projetos para educação, e mais especificamente para educação profissional, eram adequados à ordem burguesa (LÔBO; GOMES, 2019, p. 513).

No final do artigo os autores fazem uma breve recapitulação a respeito do exposto sobre a história da educação profissional e tecem alguns comentários com a finalidade de concluir o raciocínio.

Diante do que foi discutido ao longo do trabalho, compreende-se que não se atenderá às demandas dos filhos da classe trabalhadora, apenas com decretos ou reformulação de leis para propiciar a formação profissional. É imperativo transformar a realidade material da sociedade dividida, na qual a rede de ensino promove a inclusão dos filhos da classe trabalhadora de forma precarizada e que não garante oportunidades de empregos para todos, pois simplesmente essa proposição é utópica em uma sociedade capitalista (LÔBO; GOMES, 2019, p. 516).

O artigo se assemelha muito com o Referencial Teórico de nossa dissertação mestrado visto que reúne um panorama da história da educação profissional brasileira ao longo de suas páginas. A categoria Mundo do trabalho tem um artigo que a representa muito bem dada a interessante análise da história da educação profissional presente nesse trabalho.

10) Mundo virtual, técnica e tecnologia – Essa categoria aborda a cultura virtual presente no espaço escolar, tanto das Tecnologias da Informação e comunicação (TICs), utilizadas em sala de aula, quanto da cultura escolar em si com celulares, internet, redes sociais e mídias digitais. Também são abordados assuntos referentes às técnicas empregadas dentro do espaço escolar, categorias de cursos e aulas técnicas, até ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula.

O artigo *Entre mundos juvenis: as tecnologias na vida e na escolarização de alunos das classes populares*, de Salatino e Bueno (2015) foi escolhido para representar essa categoria temática por reunir informações importantes a respeito do mundo virtual, das tecnologias e do contato dos alunos com esse meio. Os autores iniciam o artigo abordando a juventude atual fazendo um comparativo com a geração precedente, em especial na questão dos aparelhos digitais e a cultura atual em que eles estão inseridos: “Vemos os jovens enredados em uma pluralidade de relações sociais. Entre conversas e atividades, suas inter-relações são mediadas por objetos tecnológicos e pelo mundo simbólico que configuram a cultura de consumo contemporânea” (SALATINO; BUENO, 2015, p. 577). Considerando isso, segundo os pesquisadores, a escola ainda não se aparelhou devidamente para acolher essa população de jovens e seus interesses. Tanto professores quanto alunos estão envolvidos no mundo virtual, entretanto, esse contato se faz distanciado um do outro.

Em sua vasta maioria, tanto alunos quanto professores acham-se hoje conectados à internet e às redes sociais, todavia, desconectados entre si do ponto de vista pedagógico. Os alunos manejam com fluência os gadgets que surgem a cada momento no mundo do consumo, mas em geral não sabem como utilizá-los na apropriação dos conteúdos escolares. Por sua vez, os professores, embora tenham certo manejo das tecnologias – 99% afirmam ter utilizado a internet, segundo informações do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.BR, 2013) – e muitos estejam conectados às redes sociais, a maioria não tem mostrado domínio para utilizá-las com propósitos pedagógicos em sala de aula (SALATINO; BUENO, 2015, p. 578).

O estudo desenvolvido pelo artigo se caracteriza como uma pesquisa etnográfica de cunho quanti e qualitativo realizada em uma escola pública de Ensino Médio na periferia de São Paulo durante o ano letivo de 2012. Os estudantes pesquisados foram alunos do período noturno que já trabalhavam, com uma pequena parcela era repetente.

Foram realizadas 21 visitas em três turmas de alunos, aos quais foi aplicado um questionário para que eles pudessem responder perguntas sobre eles mesmos, suas famílias e sua relação com os dispositivos eletrônicos. Segundo os autores, também foram colhidos os depoimentos de uma das turmas através da técnica de grupo focal.

Na terceira parte do artigo os autores debatem as diferentes formas de utilização da internet pelas diferentes classes sociais, através do uso dos dados obtidos no trabalho de campo e no site do CETIC.br. Os pesquisadores consideraram relevante incorporar os dados publicados por esse Centro de Estudos, pois, ao se mostrarem convergentes com os dados da pesquisa de campo, ajudam a estabelecer uma correspondência entre os universos micro e macrosocial do grupo estudado e a delinear algumas tendências da experiência social das novas gerações (SALATINO; BUENO, 2015, p. 579).

A parte seguinte o artigo trata do protagonismo que os aparelhos celulares têm dentro do espaço escolar, conforme observado nos estudos de campo.

Com seus toques musicais e visores iluminados, esses novos protagonistas se insinuam e se mesclam na teia de relações que constitui a sala de aula. Por intermédio deles, as conversas não mais se restringem aos colegas de classe, uma vez que as comunicações instantâneas atingem todo o potencial aberto pelo espaço virtual. Tudo se passa como se aquela cultura escolar pretérita implodisse. Valores que lhes eram centrais e caros, como o controle, se degradam. Olhando para o processo de aprendizagem escolar, a primeira impressão que temos é a de que os jovens, imersos em sua relação com seus aparelhos tecnológicos, estão alheios a esse processo. Encontram-se, muitas vezes, em outro lugar, em seus afazeres estranhos àquele contexto (SALATINO; BUENO, 2015, p. 584).

A utilização de celulares, computadores e outros dispositivos eletrônicos, segundo os autores, correspondem a demandas externas à escola, contudo, abarcam diretamente ao cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os autores constataram, durante o trabalho de campo, que o acesso à tecnologia feito pelos estudantes não possuía uma finalidade pedagógica. Logo, presumiram os pesquisadores que o desinteresse dos jovens pela escola possa vir desse distanciamento que as instituições escolares têm em relação às demais esferas da vida cotidiana.

Na sequência o artigo retrata as principais atividades desenvolvidas pelos jovens, tanto dos dados estatísticos do CETIC.br (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da

Informação e da Comunicação) quanto dos estudantes da escola pesquisada, em relação ao uso dos aparelhos digitais. São comentados o acesso a redes sociais, e-mails, troca de mensagens, jogos, músicas, entre outros. Os autores destacam também o apego que os estudantes têm com músicas, imagens e jogos. Com os celulares os estudantes instauram outros usos de tempo, usos que negam o trabalho escolar, usos que fogem ao rígido controle disciplinar sobre suas forças intelectuais e econômicas (BUENO e SALATINO, 2015, p. 588-589). Segundo os pesquisadores fica evidente a função que o celular desempenha nos jovens no espaço escolar, levando em consideração a origem de classe, como mero recurso de distração que, por conta da ausência de medidas pedagógicas por parte da escola, não consegue ressignificar a concepção que se tem desse tipo de tecnologia no imaginário dos alunos.

No âmbito das relações construídas pelos alunos com a escola e as tecnologias, observamos que tais relações estão permeadas por um desinvestimento do jogo escolar, na medida em que os aparelhos celulares não são utilizados com propósitos pedagógicos. Isso se mostra pela generalização de práticas de distração, como ouvir músicas, acessar redes sociais e mandar mensagens pelos celulares, que estão entre as principais práticas realizadas pelos jovens nas salas de aula, conforme nossas observações, como também nos comentários dos alunos nos questionários, quando falam sobre as principais práticas realizadas por meio desses aparelhos (SALATINO; BUENO, 2015, p. 589).

Nas Considerações Finais os pesquisadores comentam da esfera do privado que se encontra no contato dos celulares com os estudantes, mostrando que, ainda que proibido por lei o uso dos dispositivos eletrônicos por parte dos adolescentes em sala de aula (à época em que o artigo foi escrito), os professores deixam os discentes realizarem tal tarefa em um sentido particular desde não atrapalhem o andamento da aula colocando os aparelhos no modo silencioso. Outro fator destacado pelos autores está no tratamento da escola em se ausentar de conversar a respeito dos recursos digitais e tecnologias, eliminando-as como estratégias de aprendizagem. A escola quando não atuante e conhecedora da realidade de seu alunado acaba por perder oportunidades de agir ativamente e com isso perpetua a desigualdade de classes, como comentado pelos autores a respeito da incapacidade da formação crítica no processo educacional, deixando os discentes vulneráveis às produções de terceiros carregadas de conteúdos ideológicos.

As diferenças observadas entre os jovens das classes populares e aqueles que pertencem à classe A, naquilo que tange ao acesso e uso das TICs, recomendam atenção especial aos que trabalham e militam no campo educacional, sobretudo, pelo risco de as tecnologias atuarem mais no sentido de um diferenciador de classe do que um fator de democratização social e escolar, inversamente ao esperado e ao que se tem argumentado sobre seu caráter potencialmente democratizador (SALATINO; BUENO, 2015, p. 593).

O artigo consegue tratar muito bem a temática das tecnologias e sobre Ensino Médio, abordando a cultura escolar e a inserção dos estudantes no universo digital, bem como da relação que a escola tem com esse tipo de recurso. As mídias digitais é algo muito presente no cotidiano dos jovens da Educação Básica e, sobretudo, no Ensino Médio. A escola, por sua vez, não deve se posicionar de maneira conservadora e somente condenar esse tipo de recurso tão latente entre os estudantes, mas sim tomar parte desse processo e reinterpretar a ideia que os adolescentes tem a respeito dos recursos digitais. Algo muito bem retratado no presente artigo.

11) Público-Privado – Reúne artigos que abordam a relação escolar nas esferas pública e privada.

Para essa categoria temática foi analisado o artigo *O Público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961)* de Dallabrida (2011). O trabalho aborda questões tanto do ensino público quanto do ensino privado referente ao processo de criação de unidades escolares no Estado de Santa Catarina. A pesquisa, segundo o autor, trata-se traz uma investigação sócio-histórica apoiada em documentos escritos e iconográficos, juntamente com depoimentos de ex-professores, alunos e egressos. O recorte feito pela pesquisa vai desde a redemocratização pós Estado Novo até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1945-1961). O autor tem como referencial teórico o conceito de campo em Pierre Bourdieu (2004), e explica que o termo é marcado, necessariamente, por disputas pelo controle e legitimação dos bens produzidos e classificados de forma que no seu interior há relações de força entre “posições dominantes” e “posições inferiores” (DALLABRIDA, 2011, p. 146).

Na primeira parte do artigo o autor discute as instituições particulares, religiosas, do ensino secundário pertencentes ao Estado de Santa Catarina. É mencionado pelo pesquisador que a disputa simbólica entre católicos e luteranos, em Brusque,

transversalizava também o campo escolar e o subcampo do ensino secundário. Segundo o artigo, entre meados dos anos 1950 e o início da década de 1960 constata-se um crescimento vigoroso de colégios católicos masculinos e femininos, que ofereciam ensino secundário.

Na sequência do artigo o autor comenta sobre a criação da rede pública de ensino secundário. Segundo o pesquisador, no início do período de redemocratização pós Estado novo Santa Catarina não tinha estabelecimentos de ensino secundário de caráter público e gratuito em função de um contrato assinado em 1920 com a Sociedade Literária Padre Antônio Vieira, que dava ao Ginásio Catarinense regalias como um instituto Estadual ou Oficial e, ao mesmo tempo, não permitia o Estado catarinense de criar outro ginásio oficial. Na sequência o autor comenta sobre a criação do Instituto de Educação Dias Velho e das tensões que marcaram o processo de implantação do primeiro ciclo do ensino secundário.

No início de 1947, quando venceu o prazo do contrato entre o Governo do Estado de Santa Catarina e a Companhia de Jesus, houve pressão para que o senhor Aderbal Ramos da Silva, que se preparava para assumir o executivo catarinense, renovasse o contrato com os jesuítas, impedindo a implantação do ensino secundário público, gratuito e laico (DALLABRIDA, 2011, p. 152).

Os colégios públicos se destacavam e conquistavam seu espaço por seu caráter público, gratuito, laico e com um corpo docente que tinha formação consistente e de prestígio.

Desta forma, os/as adolescentes socialmente desfavorecidos de Blumenau e da região do Médio Vale do Itajaí-Açu passaram a ter a oportunidade de frequentar um colégio de ensino secundário público, gratuito e coeducativo. O Colégio Estadual Pedro II armou-se na cidade de Blumenau especialmente pela constituição de seu corpo docente, que tinha formação consistente e prestígio social. Ele contrastava com os colégios católicos da cidade de Blumenau, que eram privados e distintos em gênero (DALLABRIDA, 2011, p. 155).

De maneira geral, o autor comenta que entre meados da década de 1940 e o início dos anos 1960, Santa Catarina tinha somente quatro instituições educacionais que

ofereciam o ensino secundário. A rede de ensino secundário público em Santa Catarina nasceu vinculada aos estabelecimentos de formação de professores/as do ensino primário, que tiveram que ser reinventados na sua estrutura e no seu corpo docente para admitir alunos/as secundaristas (DALABRIDA, 2015, p. 155). Até o início da década de 1960 o subcampo do ensino secundário catarinense foi dominado pelos colégios católicos.

Nas Considerações Finais o autor traz que durante o período estudado (1945-1961) o subcampo do ensino secundário catarinense passou a ser mais complexo e a provocar concorrência entre as instituições privadas e religiosas e as escolas oficiais.

Nas cidades de Florianópolis, Blumenau e Lages, onde havia educandários de congregações religiosas e colégios públicos de ensino secundário, estabeleceu-se uma disputa escolar, que confrontava valores e princípios católicos conservadores e uma orientação pública, republicana e laica. Os colégios católicos imprimiam um enquadramento disciplinar mais rigoroso, envolvendo o regime de internato, tinham um corpo docente mais afinado e, seguindo as orientações oficiais da Igreja Católica, eram distintos em gênero. Os estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo poder público estadual tinham um corpo docente mais heterogêneo e diversificado e uma atmosfera disciplinar mais aberta e praticavam a coeducação (DALLABRIDA, 2011, p. 156).

O artigo comenta que a existência de instituições de ensino secundário no recorte analisado se concentrava em sua grande maioria nas principais cidades catarinenses, sendo as únicas exceções os seminários católicos. O texto se encerra comentando que a criação dos primeiros ginásios oficiais de caráter público e gratuito contribuiu para iniciar a democratização do ensino secundário em Santa Catarina, contudo, a configuração do subcampo do ensino secundário foi marcada pela presença maciça de colégios privados e confessionais que excluía a grande maioria dos adolescentes catarinenses do sistema formal de ensino.

Apesar de ser um estudo muito específico, o artigo analisado consegue abordar as esferas pública e privada da área da educação de maneira muito competente através de um panorama histórico do Ensino Secundário em Santa Catarina. O autor, por meio de uma pesquisa investigativa, social e histórica argumenta as relações entre ensino público e privado.

12) Documentos/legislação – Dentro dessa temática estão reunidos artigos que tratam de legislação e documentos que regulamentam ou regulamentaram a política brasileira.

O artigo *Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?* (SILVA, 2020) foi escolhido para representar a categoria temática de Documentos/Legislação por reunir uma relação entre as diferentes normatizações e o direito da criança ao acesso à Educação. Dessa mesma maneira o trabalho foi selecionado por compreender dados censitários e sua relação com o processo de garantia da Educação aos jovens, tendo como referência o que se promulgou nas legislações.

Na introdução a autora debate a obrigação que o Estado tem com a Educação, garantida pela carta da constituição e as demais políticas voltadas a esse assunto. O artigo comenta, conforme a Constituição, que o acesso da criança à educação é um dever compartilhado entre o Estado e os responsáveis. Segundo a pesquisadora, se por um lado o Estado tem a obrigação de criar escolas e vagas às crianças e adolescentes, os responsáveis não têm em seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola.

Esse trabalho priorizou o uso de dados censitários sobre as matrículas no Ensino Médio no período de 2009 a 2016 que, segundo a autora, foram anos demarcados para a inclusão escolar de toda a faixa etária, considerando a oferta pelas redes públicas estaduais e federal. Com base no exposto, a pesquisadora também fez uso de dados censitários dos anos de 2001 a 2009 anteriormente aos dados mencionados acima.

Na segunda parte do artigo a autora comenta sobre o histórico de matrículas no Ensino Médio brasileiro no final do século XX. Segundo o texto ao final do século XX, menos de 25% dos jovens com idade escolar apropriada para o Ensino Médio estavam matriculados nesse nível de ensino. Segundo Silva (2020) observa-se um crescimento expressivo das matrículas entre os anos de 1991 e 2004. A partir de 2004, passa a haver decréscimo, mantendo-se praticamente inalterada na faixa das 8.300.000 até 2014, para, então, voltar a decrescer (2015 conta com 8.076.150 e 2016 com 8.133.040 matrículas).

A autora observa que, segundo os dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), é possível afirmar que o Brasil passa de um acesso extremamente desigual no Ensino Médio para um acesso menos desigual, evidenciando uma diminuição dessa desigualdade nas macrorregiões.

Na terceira parte do artigo a pesquisadora comenta sobre o acesso dos jovens de 15 a 17 anos ao Ensino Médio a partir de 2009:

O país contava, em 2012, com uma população de 10 milhões e 500 mil jovens de 15 a 17 anos, aproximadamente (IBGE, 2017), porém, destes, apenas 5.451.576 frequentam a última etapa da Educação Básica (pouco mais de 50%). Naquele ano, somavam 2.464.422 os jovens dessa idade matriculados no Ensino Fundamental regular, o que correspondia a 23,6% da faixa etária. Não possuíam qualquer vínculo escolar e não haviam concluído o Ensino Médio um total de 1.578.562 jovens (15,2%) em idade escolar obrigatória e apropriada para estar no Ensino Médio. No ano de 2014, ano de aprovação do PNE, a população com essa idade compreendia um total de 10.613.209 pessoas (IBGE, 2017). Destas, 1,6% eram analfabetas, 17,4% (1.841.783) estavam matriculadas no Ensino Fundamental, 55% (5.842.464) no Ensino Médio, 1,6% (162.763) na Educação de Jovens e Adultos. Em 2014, um total de 1.713.569 (16,1%) jovens entre 15 e 17 anos não possuíam qualquer vínculo escolar e não haviam concluído o Ensino Médio; 714.494 (6,7%) não estudavam, mas haviam concluído o Ensino Médio. Matriculados no Ensino Superior estavam 307.350 pessoas (2,9%) (INEP, 2017a). Entre 2014 e 2016, a situação alterou-se com um ligeiro aumento da inclusão da faixa etária no Ensino Médio, porém, o percentual de pessoas sem qualquer vínculo escolar permanecia além do 1,5 milhão. Em que pese a tendência de queda da matrícula do Ensino Médio, quando comparados o número total da etapa com a matrícula exclusiva para a faixa etária de 15 a 17 anos (taxa líquida), indicam que o decréscimo permanece ocorrendo dentre os que possuem 18 anos ou mais, e que incidiu, para a idade de 15 a 17 anos, um significativo crescimento, caracterizando o processo de inclusão (SILVA, 2020, p. 280).

O texto dá sequência tratando dos dados referentes ao período de 2009 a 2016 referente às unidades da federação e estabelece uma relação de aumento das matrículas nas regiões mais pobres e menos industrializadas do país, indício de uma inclusão acompanhada de progressividade. Conforme destaca a autora, em todas as unidades da federação houve um aumento no número de matrículas do Ensino Médio, com exceção do Rio Grande do Norte que teve um crescimento negativo de -9,9%. Entre 2009 e 2016. Porém, segundo Silva (2020) o estado (Rio Grande do Norte) passou por um aumento expressivo, quando comparado aos demais da região, quando considerada a dependência federal, com ampliação da matrícula na ordem de 246%.

A pesquisadora continua comentando que a Educação de Jovens e Adultos teve um aumento nas matrículas no período analisado. Isso se deu em função da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 com a possibilidade da inscrição do aluno ao programa já aos

18 anos de idade. Segundo o Censo Escolar de 1997, na modalidade EJA/Ensino Médio, constavam 390.925 matrículas. Em 2016, totalizavam 1.270.198 na EJA não profissional e 39.060 na EJA integrada à Educação Profissional, uma taxa de crescimento da ordem de 234% (SILVA, 2020, p. 284).

Com base ainda nos dados censitários, o texto relata que o abandono no Ensino Médio se deu, no período de 2009 a 2016, mais da passagem do primeiro ano do Ensino Médio para o segundo do que do segundo ano para o terceiro. Ainda sobre o abandono, a autora comenta que, segundo os dados analisados, o abandono escolar se concentrou com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, e entre pretos e pardos.

Os dados da Pnad 2016 mostram, ainda, que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se na etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (IBGE, 2017). Esse quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da Educação Básica (SILVA, 2020, p. 284).

A autora termina a terceira parte comentando do horizonte trazido pela Reforma do Ensino Médio (lei n.º 13.415/17) e em que medida essas mudanças constituem-se potentes para mudar o cenário de inclusão/exclusão observado nos dados censitários. A autora problematiza o discurso da reforma, à luz de uma Base Nacional Comum curricular (BNCC), que diz oferecer os conteúdos necessários e condizentes às demandas juvenis, capaz de resolver os dilemas da escola de nível médio. Segundo o artigo, a listagem de objetivos e competências responderia, assim, muito mais à consecução dessas formas de controle de modo a adequá-las aos exames, do que em oferecer respostas aos modos de organização pedagógica e curricular e torná-los mais capazes de enfrentar o quadro de abandono e desistência que caracteriza a etapa. Este cenário indica, portanto, para novos pontos de tensões entre o direito proclamado e sua realização (SILVA, 2020, p. 286).

Nas Considerações finais a pesquisadora levanta mais uma vez as informações observadas nos censos escolares, a respeito da inclusão e exclusão sobre as matrículas no Ensino Médio e suas relações com as políticas educacionais estabelecidas pelas normatizações dos últimos anos. O decréscimo das matrículas de 2004 a 2009 ainda que a legislação tenha indicado uma ampliação, o significativo número de inscrições no

Ensino Médio de pessoas com 18 anos ou mais, o crescimento das matrículas da faixa etária de 15 a 17 anos durante o período de 2009 a 2016 e a incorporação do aumento de matrículas de jovens nas regiões mais pobres do país são alguns exemplos retomados pela autora.

Por fim, o surgimento da Reforma do Ensino Médio, frente todo o histórico de legislações que tem sido implementada desde a década de 1990, segundo a autora, desperta atenção ao fato de ser, ela mesma, resultado de disputas que se vêm alimentando, sobretudo nos últimos 20 anos, acerca das finalidades e formas de organização do Ensino Médio.

Tais contendas, muito provavelmente, devem-se ao maior acesso da juventude brasileira à etapa final da Educação Básica. Entre 1996 e 2016, o Conselho Nacional de Educação exarou duas Resoluções distintas para a etapa (Resolução CNE/CEB no 03/1998 [BRASIL, 1998] e Resolução no 02/2012 [BRASIL, 2012]), além das diretrizes para a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O executivo exarou dois decretos sobre a modalidade de Educação Profissional (no 2.208/97 e no 5.154/2004). O Congresso Nacional formulou um Projeto de Lei (PL no 6840/2013) que não chegou ir a plenário. O Ministério da Educação implementou um programa que visava à reformulação curricular nas redes estaduais (Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI), além dos documentos orientadores das avaliações nacionais, que culminaram por incidir, também, na organização curricular das escolas. Os impactos dessas alterações no cenário da obrigação do Estado em assegurar a efetiva ampliação do acesso fez emergir novos pontos de tensão e de constrangimento diante de um direito proclamado, mas ainda distante de ser realizado (SILVA, 2020, p. 287).

Vemos que o trabalho analisado representa muito bem a categoria temática Documentos/legislação porque analisa as matrículas de alunos da Educação Básica à luz da normatização estabelecida pelo Estado, em especial os dados censitários e a relação de permanência estudantil no Ensino Médio. Acredito que ao artigo extrapola a seara de tratar somente sobre legislação e documentos e acaba por dialogar também com assuntos tratados na categoria temática AAPE, o que nos lava a considerar que a leitura integral dos artigos realizada pela análise de conteúdo realizada nessa dissertação de mestrado se configura como um recurso muito importante no mapeamento e compreensão do campo científico.

13) País/Região – Essa temática é composta por artigos que abordam o Ensino Médio com foco em países, estados e municípios.

Essa foi a única categoria temática em que se escolheram dois trabalhos para analisar. O primeiro artigo escolhido foi *Além do exame de admissão: obstáculos para o acesso ao ensino secundário em São Paulo* de Chiozzini e Andrade (2020). Esse trabalho foi eleito por reunir informações importantes dentro da área da História da Educação Brasileira, ainda que falando sobre um panorama específico do Estado de São Paulo.

Na primeira parte do artigo os autores conversam sobre o Brasil durante as décadas de 1930 e 1940, com as reformas da área da educação Francisco Campos e Gustavo Capanema e o Estado Novo instituído por Getúlio Vargas. Segundo os pesquisadores, até 1930 somente três instituições públicas ofereciam o ensino secundário no Estado de São Paulo: o Ginásio de São Paulo, criado em 1894; o Ginásio de Capinas, criado em 1896; e o de Ribeirão Preto, criado em 1906 (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020, p. 97). Posteriormente a esse período, o Estado de São Paulo passou a expandir a rede oficial de ensino secundário com a criação de novos ginásios e colégios na Capital e no interior paulista. Por ser considerado como ensino de excelência e um símbolo de desenvolvimento sociocultural, as instituições ensino secundário se tornaram, segundo os autores, elemento de jogo político entre poderes. Entretanto, comenta o artigo, que predominou um caráter elitista no ensino secundário estabelecendo-se a exclusão das camadas baixas da sociedade com a criação do exame de admissão.

Na sequência, os autores continuam o debate sobre a seletividade no acesso aos ginásios. É mencionado no texto que ainda que o estudante fosse aprovado no exame de admissão não significava a garantia de ingresso na instituição, ou seja não se traduzia no acesso ao Ensino Secundário por conta da ausência de vagas disponíveis a todos os alunos. Da mesma maneira a taxa para a inscrição no exame de admissão também se caracterizava como um recurso de exclusão que mantinha as classes menos favorecidas longe dos ginásios. Há registros de diversas reivindicações associadas ao direito à educação, tais como pedidos de isenção de matrícula, criação de classes adicionais, expansão das unidades existentes, garantia de vagas para alunos regulares já aprovados em exame de admissão e vagas para alunos ouvintes (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020, p. 98).

Na parte seguinte o artigo comenta os caminhos para a isenção do pagamento da taxa no exame de admissão, contudo, como dito pelos pesquisadores, esse recurso não era tão bem assistido quando passava pelos avaliadores visto que a solicitação era na maioria das vezes indeferida, conforme evidenciado pelos pesquisadores no exemplo da estudante Felícia Corrêa, impossibilitada à isenção da taxa do exame de admissão.

O Decreto nº 5.117 (SÃO PAULO, 1931b), artigo 77, estabelecia que o aluno devesse ter bom comportamento e isso a aluna provava que tinha; aprovação plena nos exames: a aluna foi aprovada e promovida para a série seguinte; e uma das melhores alunas no ano anterior. O pedido poderia, sim, ter sido deferido no primeiro requerimento, mas faltou interesse por parte das autoridades. O Ato veio, entre outras determinações, estabelecer média mínima de 6,0 para se ser considerado “melhores alunos no ano anterior” e, dessa forma, ficou ainda mais difícil alcançar a isenção (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020, p. 99).

Após observar os casos de pedidos de isenção indeferidos os pesquisadores constataram que a exclusão antecedia o trabalho escolar, uma vez que o acesso à escola era altamente restrito. Continuam o texto dizendo que as decisões das autoridades educacionais da época, diante dos mais diversos apelos de pais ou responsáveis para manter o menor matriculado no estabelecimento de ensino, assim como o conhecimento daquelas autoridades sobre o cotidiano das famílias, dava-lhes o poder de emitir julgamentos soberanos que não apenas selavam o destino daquelas crianças, mas revelam o lado mais elitista das decisões da Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020, p. 100-101).

Em seguida, os autores tratam dos alunos aprovados no exame que foram excluídos pela ausência de classes de ensino ginásial. É analisado pelos pesquisadores um abaixo assinado feito por 55 pais de menores aprovados nos exames de admissão, pedindo aos gestores a criação de classes para atender a demanda de aprovados. Contudo, conforme relatam os pesquisadores, o parecer do diretor do ginásio foi contrário ainda que tenha alegado válido os pedidos, colocando a estrutura escolar precária como incompatível para a realização do pedido. O abaixo assinado também foi indeferido pelo chefe de Serviço de Ensino Secundário Geral e Profissional e pelo então secretário de Educação e Saúde Pública, Christiano Altenfelder Silva.

Outros casos são exemplificados pelos autores, o que evidencia a seletividade na admissão dos alunos que, por terem sido aprovados no exame de admissão, tinham o direito de se matricularem. Como se pode observar, são vários os documentos que comprovam que a seletividade não era somente intelectual e econômica: a lei era frequentemente utilizada para mediar e justificar decisões (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020, p. 104).

Na sequência é abordado no artigo os indeferimentos de pedidos de alunos ouvintes para as classes do ensino ginásial cujo objetivo seria o de ter acesso aos conteúdos escolares com a intenção de serem aprovados posteriormente no exame de madureza. Segundo os autores, o exame de madureza visava à habilitação na 3ª e, sucessivamente, na 4ª e 5ª séries do Curso Fundamental do Ensino Secundário. Os alunos, para se prepararem para os exames, buscavam assistir às aulas nas respectivas séries do curso regular, como alunos ouvintes. Entretanto, os pedidos analisados nesse capítulo do artigo também foram indeferidos da mesma forma como com os demais pedidos abordados nos capítulos anteriores.

Nas considerações finais os pesquisadores comentam que a expansão do ensino secundário impôs barreiras aos estudantes com os exames de admissão e o número restrito de classes, por exemplo. As famílias dos alunos impedidos dos estudos buscavam caminhos para que seus filhos pudessem conquistar o ensino ginásial, contudo, essas tentativas não se transformavam em ingresso.

As famílias, embora sujeitas a essa série de impeditivos, buscavam diante das autoridades educacionais o direito de ter seus filhos na escola, pelos meios legais da época. No entanto, eram submetidas a decisões pautadas em interpretações e manobras da lei que, muitas vezes, até retroagiam no tempo para justificar os indeferimentos, mesmo contrariando o fim social do Direito (CHIOZZINI; ANDRADE, 2020, p. 107).

O segundo artigo selecionado para representar a categoria temática País/Região foi *Currículo do pré-secundário em Timor-leste e sua articulação com o secundário geral* de Capelo e Cabrita (2015). A escolha desse artigo se deu por conta da abordagem adotada em tratar a educação do Timor Leste, um país pouco estudado em produções científicas e que merece o destaque na presente análise. O artigo objetiva explorar a articulação entre

os currículos dos ensinos pré-secundário e secundário geral no Timor-Leste. O trabalho comenta a respeito do movimento por parte do governo de Timor Leste em reformar a área da Educação, em especial se considerar que, segundo os documentos analisados pelos autores, um em cada três estudantes timorenses está, ainda, no ensino pré-secundário (EPS), mesmo que possuam idade para frequentar o ensino secundário geral (ESG).

As autoras conversam sobre o currículo e o que está envolvido na análise desse tipo de documento e em seguida, segundo as mesmas, levantam uma revisão de literatura sobre a questão da articulação vertical dos currículos, tendo como contexto particular a reestruturação do sistema educativo em Timor-Leste, analisando o currículo timorense do ensino pré-secundário ao nível de seus princípios, finalidades, objetivos, conteúdos, orientações metodológicas e práticas avaliativas e reflete-se sobre a sua articulação com o currículo do ensino secundário geral (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 523). Segundo o artigo há uma década que o governo de Timor Leste reconheceu a necessidade de implementar alterações profundas no sistema educativo visando a reformulação dos currículos do Ensino Primário, Ensino Pré-Secundário e Ensino Secundário Geral com auxílio da cooperação internacional. Com o apoio da Unicef e do Banco Mundial, foram produzidos materiais de apoio e kits para o desenvolvimento de atividades práticas de ciências (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 524).

Segundo dados analisados pelas autoras, Timor Leste avançou no que diz respeito à aspectos educacionais, através de parcerias inclusive com Brasil e Portugal, bem como com universidades como a Universidade de Minho e Universidade de Aveiro. Na sequência, ao longo de algumas páginas, as autoras vão estabelecendo as metas curriculares de Timor Leste e objetivos com a educação que enseja construir, mais especificamente com base no Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação. São elencados alguns aspectos pertinentes que a proposta visa dar como desenvolvimento, currículo, avaliação, entre outros.

Sobre a busca de uma integração entre os currículos do EPS e ESG, as autoras comentam que assegurando-se uma adequada articulação teórica e prática entre currículos de dois níveis educacionais consecutivos existirão certamente menores retenção e/ou abandono escolar e haverá um bom desempenho dos alunos no nível de ensino posterior e, conseqüentemente, progressão dos seus estudos (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 533). Continuam o artigo dizendo que a articulação teórica entre os dois planos (EPS e ESG)

perspectiva-se, desde logo, na continuidade que existe a nível das mesmas áreas curriculares: linguísticas, científicas e pessoal e social, ao nível da consolidação de saberes cada vez mais especializados e na melhoria do indivíduo e da sua cultura, na promoção da sua responsabilidade social e da sua autonomia (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 534).

Em relação aos objetivos gerais, parece aqui ser evidente uma articulação entre os dois planos, dado que o currículo do ESG persegue os objetivos definidos para o EPS numa perspectiva de continuidade entre ciclos, de consolidação de competências, de desenvolvimento de capacidades acrescidas (e.g. de reflexão e de raciocínio no ESG), privilegiando a oferta de percursos distintos que permitam quer o prosseguimento de estudos, quer a inserção na vida ativa. Em relação à componente curricular, tanto o plano do EPS quanto o do ESG distinguem como principais objetivos a perseguir o desenvolvimento de literacias e de competências transversais e específicas no âmbito das várias áreas curriculares. Em particular, ambos privilegiam o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e digitais que permitam a participação de todos na sociedade, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, raciocínio, espírito crítico e respeito pela diversidade, a construção de uma perspectiva sobre o mundo que respeite a diversidade social, cultural e linguística, a valorização do conhecimento científico na compreensão de problemas locais e globais, a valorização do conhecimento na sua resolução, mitigação e no desenvolvimento económico, social e ambiental da sociedade e, por último, a promoção do exercício de cidadania numa perspectiva de responsabilidade partilhada (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 535).

Nas Conclusões Finais as autoras comentam que a transição entre níveis de ensino requer maior atenção. A análise entre os currículos do Ensino Pré-Secundário e do Ensino Secundário Geral, realizada no artigo, em termos de princípios, objetivos, temas, orientações metodológicas e avaliações, reconheceu uma articulação vertical entre as propostas ao nível da continuidade desses temas em estudo. Em relação às áreas curriculares denotou-se uma continuidade ao nível do comum reconhecimento da importância da consolidação e aprofundamento dos saberes disciplinares, da promoção da língua portuguesa e da promoção da realização e responsabilização pessoal, social e cultural do indivíduo (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 537). As análises dos currículos feita pelas pesquisadoras mostram que esses documentos podem levar os timorenses ao desenvolvimento desejado em questão de conhecimentos.

Assim, o modo como os currículos foram construídos propiciará certamente aos alunos timorenses que deles fizerem uso, atualmente, a continuidade e o aprofundamento de saberes, bem como a construção de uma visão global dos conhecimentos, quando eles transitarem do EPS para o ESG (CAPELO; CABRITA, 2015, p. 537).

As autoras encerram o artigo comentando que para a articulação desejada é indispensável o papel dos professores, implicando o diálogo e a reflexão entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Tanto o primeiro artigo que aborda a história da educação brasileira e especificamente dos estudantes do Estado de São Paulo quanto o segundo artigo que trata do currículo pré-secundário e secundário em Timor Leste foram boas escolhas para a categoria temática País/Região por representar basicamente o que se pretendia: País e Estado. O primeiro dialoga com a educação brasileira de forma ampliada e o outro com a educação de um país estrangeiro e lusófono, o que diz muito respeito à País/Região. O fato de dois artigos terem sido selecionados se deu na necessidade de colocar no repertório dessa análise de conteúdo, para essa categoria temática em específico, a realidade de dentro e de fora do Brasil.

14) História – Essa temática é composta por artigos que focalizam o Ensino Médio de uma perspectiva histórica, desde a oferta desse nível de ensino em diferentes instituições escolares, tais como colégios, bem como programas curriculares, entre outros assuntos.

O trabalho escolhido para análise foi *História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes* (PESSANHA; ASSIS; SILVA 2017). O artigo procura estudar a História do Ensino Secundário no Brasil durante o período de 1837 a 1971, do marco da criação do Colégio Pedro II até a promulgação da Reforma de primeiro e segundo graus (lei nº 5.692/1971).

No início do artigo as autoras conversam sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas na História do Ensino Secundário que o Estado fazia ao referir-se ao ensino de nível médio.

No Brasil, a etapa média de escolarização voltada à juventude, que permitia o acesso aos cursos superiores, recebeu várias denominações ao longo de sua história: instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginásial, curso secundário fundamental. As instituições de ensino secundário receberam, em cada período, denominações diferentes: Liceu, Colégio e Ginásio. O nome utilizado para o ensino secundário pela Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi curso médio; em 1901, a nova reforma educacional, Eptácio Pessoa, denominou ensino secundário; a reforma posterior, Rivadavia, de 1911, deu o nome de curso fundamental; pela Reforma Maximiliano, de 1915, o ensino secundário passou a chamar-se curso gymnasial; em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, voltou o nome ensino secundário (PESSANHA; ASSIS; SILVA 2017, p. 313).

O artigo continua tratando as denominações ao longo da história da educação utilizadas para referir-se ao ensino de nível médio. Na Reforma Francisco Campos foi aprovado o 1º ciclo como curso secundário fundamental e o 2º curso como secundário complementar, já com a Reforma Gustavo Capanema de 1942, o termo ginásial tornou a fazer parte do vocabulário do 1º ciclo, enquanto o 2º ciclo tornou-se dividido entre o curso clássico e o científico. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases e, posteriormente, com a lei federal n.º 5.692, o ensino primário fundiu com o primeiro ciclo do ensino secundário, o ginásial, para formar o 1º grau, e o colegial, segundo ciclo do ensino secundário, veio a compor a nomenclatura de 2º grau.

A escolha pelo ano de 1837 como início da investigação por parte das autoras se deu com o marco inicial do Ensino Secundário com a transformação do antigo Seminário de São Joaquim no Imperial Collegio de Pedro II, que se estabeleceu como parâmetro para as demais instituições de ensino secundário que somente conseguiam autorização para o funcionamento dado o total alinhamento à instituição.

Tendo em vista o histórico de formação das instituições de ensino secundário, o objetivo do presente artigo foi consultar e mapear as diferentes fontes já utilizadas para a escrita das instituições escolares de ensino secundário no Brasil, no período de 1837 a 1971, em teses e dissertações, e propor caminhos que levem às fontes (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 314).

Em seguida as autoras comentam sobre o desenvolvimento da pesquisa e descrevem o trabalho como uma pesquisa bibliográfico-documental, estudando teses e dissertações de programas de pós-graduação e a legislação pertinente. As teses foram

encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da Capes, Catálogo Corrente da Biblioteca Nacional, Catálogo da Rede Pergamum – Tese e Dissertação – e, posteriormente, nos Catálogos Eletrônicos das Bibliotecas que não fazem parte dessa Rede, mas que, pelo título e assunto, remetiam àquelas com temáticas voltadas aos aspectos específicos de instituições escolares de ensino secundário (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 315). Ao todo as autoras contaram com um total de 126 teses e dissertações, defendidas no período de 1967 a 2015. Esses trabalhos foram selecionados e as autoras os separaram conforme os assuntos com diferentes Estados e Regiões do Brasil.

A sequência se deu com as pesquisadoras escrevendo sobre as teses e dissertações analisadas e as fontes utilizadas pelos pesquisadores dos trabalhos estudados. Algumas das cidades e Estados analisados foram: Porto Nacional (TO), Aracaju (SE), Itajaí (SC), Cuiabá (MT), Jataí (GO), Araraquara (SP), Belo Horizonte (MG), entre outros. Ao todo os trabalhos selecionados lidam com 17 cidades de 14 estados.

Na parte final do artigo as pesquisadoras tratam sobre a dificuldade de fazer uma leitura cuidadosa dos trabalhos selecionados e da transformação destes documentos em fontes, tarefa que “além da indispensável definição clara dos objetos, objetivos e periodização, exige muita persistência e habilidade para acessar os acervos e arquivos” (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 323). De maneira geral, as autoras comentam que as pesquisas de análise de acervos lidam com desde a precariedade no acondicionamento das fontes históricas até as barreiras impostas ao acesso.

A análise dos relatos das idas e vindas aos arquivos, as tentativas de superar as dificuldades de acesso, as descobertas da existência de documentos que começavam a fazer sentido no caminho da investigação e, muitas vezes, a angústia de saber que um ano ou um período inteiro de documentação tinha se perdido por problemas de má conservação, mostrou que todos viveram experiências muito próximas, e que estas precisam ser conhecidas e compartilhadas (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 323).

Ainda que considerando as limitações, as autoras afirmam que podem ser propostos caminhos que indiquem pelo menos o ponto de partida para buscar fontes e escrever a história do ensino secundário brasileiro. A riqueza de fontes comentadas pelas pesquisadoras mostra, segundo as mesmas, um caminho de variedade de documentos

utilizados que sugerem a escrita da história da educação secundária não somente pela legislação, contudo, as pesquisas estudadas dão, segundo as autoras, a devida atenção à legislação.

Nas consultas aos acervos os trabalhos analisados localizaram e transformaram em fontes uma variedade de documentos produzidos pelas instituições. São alguns mencionados pelas autoras como provas, exames de admissão, folhas de pagamento de professores, álbuns, atas, entre vários outros. Dessa mesma forma também constituíram fontes relatórios dos presidentes de província, entrevistas com alunos e ex-alunos, professores e ex-professores, diretores e pessoal administrativo, além de obras memorialísticas (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 326). Da maneira geral o trabalho avalia que o estudo das pesquisas analisadas demonstra caminhos para o estudo da história da educação secundária.

Como fechamento, conclui-se que as análises aqui ensaiadas indicam a necessidade, as possibilidades e alguns caminhos para escrever a história do ensino secundário no País. Para isso, torna-se necessário, em primeiro lugar, completar o mapeamento e a problematização das fontes primárias e secundárias e levantar mais hipóteses sobre como se realizou a implantação e a expansão do ensino secundário no Brasil. Hipóteses que podem levar à construção de uma teoria e uma história das políticas de atendimento às demandas de escolarização dos jovens (PESSANHA; ASSIS; SILVA, 2017, p. 327).

É evidente a importância da escolha do presente trabalho para representar a categoria temática História, pois reuniu em seu texto os recursos que o historiador tem como opção no processo de obtenção de fontes para uma pesquisa, ou como as autoras comentam, os caminhos para as fontes.

15) Personalidades/autores – Essa temática aborda artigos sobre personalidades e autores, brasileiros e estrangeiros, que refletiram sobre o Ensino Médio.

O artigo escolhido para análise foi *Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica* de Urbanetz e Bastos (2021). Esse trabalho foi escolhido por reunir um estudo sobre Paulo Freire, figura importante e muito citada em artigos da área da Educação. A proposta central do artigo segundo as pesquisadoras é elucidar a relevância dos ideais de Paulo Freire observados em suas obras para a construção atual de práticas

educativas que busquem novas maneiras de lidar com as adversidades do cotidiano educativo. Nesse sentido as autoras enfocaram os estudos de Paulo Freire voltados para a discussão da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) contemporânea.

Diante da realidade dos espaços educacionais, é extremamente necessário o ato de pensarmos e realizarmos ações educativas sob a égide do respeito mútuo, do valor à diversidade, à vida humana em todos os seus aspectos, e tais ações podem ser grandemente inspiradas ou mesmo estimuladas pelos ideais do legado Freiriano. Urge, assim, em nosso tempo e espaço, a prática pedagógica firmada no diálogo, na liberdade, na humanização, a fim de que o ambiente educacional seja constituído como um espaço democrático, que possa viabilizar a construção de cidadãos e cidadãs que estejam dispostos e capacitados para atuarem em suas sociabilidades com destreza (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 2).

Na primeira parte do artigo as autoras discutem a relevância dos ideários freirianos e como eles podem contribuir na resolução das adversidades cotidianas, em especial com base no conceito esperança de Paulo Freire, na obtenção de um mundo menos desigual. Para a EPT, segundo as autoras, os ideais de Paulo Freire são importantes para pensarmos a possibilidade da formação técnica em uma perspectiva integrada. Nesse contexto é necessário entendemos que, quando o sujeito está empenhado em participar do seu mundo histórico e político, utilizando suas habilidades para ser e estar em seus ambientes de vivência, é totalmente natural que tal sujeito renove sua esperança, periodicamente, por intermédio de suas ações com e no mundo (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 3).

O texto nos aponta combate de uma educação bancária e uma crítica às determinações dos sistemas autoritários e capitalista, priorizando a construção de um espírito coletivo em uma troca mútua que entenda todos com parte do processo de ensino-aprendizagem. Ideais como o diálogo, respeito à diversidade, desconstrução de preconceito e outros são mencionados no trabalho como valores freirianos relevantes na construção de uma educação contemporânea transformadora.

Na continuidade do texto as autoras debatem a Educação Profissional Técnica partindo de seu histórico que passou por um caráter de necessidade geradas pela crescente industrialização e criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e, posteriormente, com a criação do Senai em 1942 e do Senac em 1946. Há uma necessidade, segundo as pesquisadoras, de sublinharmos a EPT como uma possibilidade

contemporânea da e na educação nacional em criar condições concretas para o desenvolvimento do sujeito de forma integral, a fim de que este tenha maiores e melhores oportunidades de interferir em seu mundo social e politicamente (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 5). A compreensão do trabalho como princípio educativo, segundo as pesquisadoras, se faz necessário para a preparação dos sujeitos como protagonistas de suas histórias, em que o ato de trabalhar não se configure como uma ação alienante. Segundo Urbanetz e Bastos (2021) sob essa óptica, o legado freiriano converge com os ideários da EPT contemporânea, com o intuito de proporcionar aos estudantes condições reais de desenvolvimento pleno, na qualidade de seres humanos dotados de possibilidades para conquistarem seus espaços no mundo com liberdade e autonomia. O processo de uma educação libertadora não é algo que se dá de maneira dolorosa, visto que o ser humano necessita de consciência para compreender sua realidade e a forma que a sociedade capitalista foi posta, no que diz respeito aos seus aspectos históricos e políticos. Nas palavras de Freire, conforme comentam as autoras, é uma tarefa do ser humano transformar a realidade opressora.

Na terceira parte o artigo discute as diferenças que envolvem os seres humanos e a importância que tem a diversidade. É missão dos professores mediar toda essa relação e ter humanidade em seus atos para lidar com as diferenças e respeitá-las, passando aos seus estudantes uma formação que dê conta de sugerir conhecimentos frutíferos e favoráveis.

Assim, o ato de dialogar deve ser feito com humildade e gentileza, buscando sempre enaltecer os saberes construídos, valorizando os discursos dos seus semelhantes. Por sua vez, o professor e a professora devem mediar tais atos dialógicos com muita sabedoria, colocando-se sempre no lugar do outro antes de proferir suas considerações sobre as discussões propagadas pelos educandos e pelas educandas nas ambiências de suas salas de aula (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 11).

Nas Considerações Finais as pesquisadoras comentam os ideais freirianos para a EPT e mais uma vez chegam na importância de os discentes exercerem suas habilidades de sujeitos humanos no diálogo com si mesmos e com os outros na construção de uma aprendizagem compartilhada a respeito das diferentes visões de mundo.

Os ideários de liberdade e diálogo dão maiores condições para que os educandos e as educandas sejam encorajados(as) e capacitados(as) a agirem em seus mundos de vivência como protagonistas de suas histórias. Essa é uma premissa que está promulgada nas bases teóricas da EPT, como também nos ideários da educação que vislumbra uma formação integral dos e das estudantes, buscando a transformação da vida das pessoas, pelas quais o mundo pode se tornar um lugar melhor para viver (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 13).

A escolha de um artigo para representar a categoria temática Personalidades/autores não poderia ser diferente. Um trabalho que reúne informações sobre o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, já diz sobre sua escolha por si só. Além disso, o artigo conta com uma discussão interessante a respeito da Educação Profissional Técnica (EPT) à luz dos ideários de Paulo Freire, o que contribui muito com o tema Educação Profissional da presente dissertação.

16) Professores e prática docente – Essa temática refere-se a artigos que refletem sobre professores e a prática docente em si no Ensino Médio.

Para representar essa temática foi escolhido o artigo *Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado* de Ferreira e Cruz (2021). Os autores abordam os professores não licenciados que atuam em cursos técnicos integrados à Educação Básica no Ensino Médio Integrado e suas práticas e fatores de saberes mobilizados durante o exercício da docência. A pesquisa teve aporte na metodologia narrativa que, segundo os autores, compreende que as histórias de vida dos sujeitos participantes da pesquisa, ao serem organizadas em forma de textos verbais, revelam os significados por eles atribuídos às trajetórias que experienciaram (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1586). Os autores continuam comentando que esse processo de narrativa faz os atores que narram os fatos vislumbrarem sua própria identidade profissional, produzindo sentido a quem faz a própria narrativa.

A pesquisa foi desenvolvida no Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), segundo os autores, em função desta escola ser reconhecida como técnica e tradicional em cursos de nível médio da Educação Básica, superiores e de pós-graduação em áreas específicas. A escola possui oito campi, sendo Maracanã a sede administrativa no Rio de Janeiro. Foram escolhidos pelos pesquisadores três campi: Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo. O critério na

escolha dos campi se deu em função das disciplinas ofertadas e pelos cursos. Foram eleitas as disciplinas da área técnica em Maracanã, área propedêutica e técnica em Nova Iguaçu e o curso de Nova Friburgo.

Um questionário on-line foi aplicado aos docentes da instituição pesquisada com o intuito de identificar os professores não licenciados dos três campi escolhidos. O processo metodológico dos questionários pode ser observado.

Em termos percentuais entre a população para quem o questionário foi disponibilizado e respostas, foi possível alcançar, no campus Maracanã, 33 respondentes, de 147 professores de áreas técnicas atuantes no Ensino Médio Integrado (cerca de 23%); no campus Nova Friburgo, 7 respondentes de 10 docentes com o perfil indicado (70%); e no campus Nova Iguaçu, 9 respostas possíveis de serem validadas em um grupo de 23 professores (pouco mais de 39%). Em Nova Iguaçu, dentre os respondentes das áreas técnicas, foram excluídas duas respostas provenientes de docentes do curso de Enfermagem, visto que são licenciados em sua área (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1588).

Posteriormente o trabalho nos apresenta a escolha da entrevista narrativa desenvolvida com oito professores: dois de Nova Friburgo, com atuação no curso de Informática; dois de Nova Iguaçu, dos cursos de Enfermagem e Telecomunicações; e quatro do Maracanã, dos cursos de Eletrônica, Turismo, Mecânica e Segurança do Trabalho. Nas entrevistas os autores delimitaram quatro eixos de abordagem: escolha profissional e inserção como professor; formação para a docência; compreensão sobre o que significa ser professor; e prática docente. Em seguida os pesquisadores estabeleceram categorias de análise que foram sugeridas dos quatro eixos mencionados acima, chegando à conclusão que, segundo os estudos, as falas dos entrevistados se coadunam com uma, algumas ou mesmo todas as categorias mencionadas.

A análise dos dados foi feita estabelecendo-se relações verticais e horizontais entre os eixos de organização das narrativas e o que emergiu dali e as categorias analíticas, tidas como lentes que perscrutaram todo o objeto a partir de diferentes nuances. Na perspectiva vertical de exame, sob a orientação de cada categoria de análise, buscamos reunir e confrontar os aspectos anunciados pelos diferentes sujeitos quanto a cada um dos eixos. A partir desse movimento, reunidos e confrontados, ficaram indicados elementos mais proeminentes, repetidos por diferentes sujeitos ou destacados muito veementemente, ainda que por apenas um deles. No sentido horizontal, tais elementos, ainda que contidos por algum dos eixos, foram trespassados de forma que

pudessem passar a anunciar o que se buscava (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1589-1590).

Nas seções seguintes do artigo os autores conversam sobre os quatro eixos estabelecidos como diretrizes das entrevistas narrativas mencionados na seção que apresenta a metodologia. O primeiro deles “Escolha profissional e inserção como professor” abordou as razões enunciadas pelos entrevistados ao ingresso à docência. Foram observadas motivações das forças das circunstâncias, influência de familiares e “dom de ensinar”. Com exceção de dois professores, todos escolheram suas áreas de formação sem a intenção de se tornarem docentes. Segundo Ferreira e Cruz (2021) a literatura evidencia que a opção pela docência como profissão, como também sobre como desenvolvê-la, são encaminhamentos feitos a partir de experiências pessoais que incluem visão de mundo, crenças sobre as relações sociais e ideais a respeito de outros fatores constituintes da sociedade, como a família. No caso dos professores não licenciado, como comentam os pesquisadores, somente o conhecimento a respeito do conteúdo poderia estar, de certa forma, garantido neste momento de chegada à docência.

Ainda que por questões de necessidade, uma entrada praticamente desregada de profissionais à docência em um contexto de Educação Básica pode trazer como consequência um agravamento dos fatores que contribuem para a desvalorização e consequente desprofissionalização da docência. São inegáveis as contribuições dos saberes e práticas, até mesmo de outros campos, que as pessoas trazem consigo quando de sua chegada à docência, no caso de não serem provenientes de caminhos de formação específica para tal. No entanto, todo e qualquer tipo de conhecimento seria naturalmente integrante e constituinte do trabalho do professor? (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1594).

Na seção seguinte é debatido o segundo eixo “Formação para a docência”. O texto enuncia que foi possível perceber que os professores não licenciados entrevistados reconhecem que existe uma formação específica para ser professor considerando o cenário da Educação Básica. Na sequência os autores relatam os comentários dos professores não licenciados entrevistados sobre a importância que um curso de licenciatura faria para sua atuação como docente e suas experiências empíricas.

É por demais risco de deixar que professores implementem práticas docentes fundamentadas em outras ineficazes. Com isso, não queremos dizer que professores oriundos de licenciaturas já comecem sua atuação

prontos. No entanto, a eles foi oferecida uma base à qual podem recorrer e deles pode ser cobrado o comprometimento com a profissão que assumiram sob juramento (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1597).

O artigo também trata da existência ou não da demanda de diplomação em licenciatura por parte os professores não licenciados, o que media a conduta desses profissionais que estão atuando na área sem a certificação e como isso interfere em suas escolhas de graduação. Segundo Ferreira e Cruz (2021) o professor, especialmente o não licenciado, que assume essa função profissional tem a responsabilidade de buscar os caminhos que, por organização de legislação ou qualquer outro fator, não estão lhe sendo cobrados.

Na parte seguinte o eixo “Compreensão sobre o que significa ser professor” é abordado pelos pesquisadores. São comentadas as concepções que os professores não licenciados entrevistados tem em relação à postura professoral. Os profissionais participantes da pesquisa se mostram conscientes de sua função e da importância de dominarem “alguma coisa” que se dispõem a fazer aprender ao assumirem a docência, assim como enxergam e, de modo geral, consideram e respeitam o “alguém” (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1602).

No último eixo, “Prática docente”, o artigo trata sobre o que os entrevistados entendem como prática docente e suas percepções desse processo, comentando que a maioria dos participantes da pesquisa (seis dos oito professores não licenciados) se identificam, com base em sua experiência, com o trabalho que desenvolvem como professores na Educação Básica.

Os participantes desta pesquisa apresentam críticas no âmbito das discussões curriculares e a outras estruturas educacionais, discutem avaliação, comentam sobre a necessidade de favorecer os aspectos relacionais por meio do lúdico e da dinamicidade das aulas. Ainda que o aspecto tácito costure muitas das colocações, trata-se de práticas docentes desenvolvidas por professores não licenciados à luz de saberes advindos das mais diversas fontes (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1604).

No final os autores apresentam as Considerações Finais e esclarecem que suas intenções foram analisar os sentidos da docência apreendidos das narrativas dos professores não licenciados e o modo que esses profissionais compreendem o que prevalece como prática docente. Da mesma forma o artigo visou averiguar como os

professores não licenciados veem as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência. Os sentidos da docência para os professores não licenciados, que os autores chegaram à conclusão, podem ser observados nesta seção final.

Constatamos que os sentidos de docência atribuídos à sua prática indicam preocupação com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e com a formação para a cidadania; necessidade de estabelecimento de vínculo afetivo com os estudantes; reconhecimento de diferencial da formação específica para a docência; e a percepção de que a prática docente contribui para o aperfeiçoamento da atuação do professor. Identificamos que as principais fontes de saberes mobilizados pelos sujeitos remetem a experiências vividas em diferentes momentos, especialmente aquelas decorrentes de suas próprias práticas docentes (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1605).

O texto comenta que os professores não licenciados possivelmente tenham maiores dificuldades para mobilizarem seus saberes no enfrentamento das demandas da docência. Contudo, os docentes licenciados nem sempre conseguem fazer esse mesmo movimento de mobilizar os saberes adquiridos na licenciatura. Assim, os pesquisadores defendem a importância de uma formação inicial e continuada aos professores.

Nessa perspectiva, defendemos a formação específica para a docência, como percurso inicial e de maneira continuada. Entendemos que tais processos devam ser sistematizados e institucionais, de forma que se possa superar, com inteireza profissional a cultura de viver apenas dos elementos tácitos e intuitivos, que, sabemos e admitimos, fazem parte do processo de formação e constituem-se fontes a que muitas vezes se pode recorrer para o enfrentamento de desafios cotidianos, assim como é comum que ocorra com a formação oriunda da prática não fundamentada em indispensáveis elementos teóricos. De forma ainda mais específica, defendemos a formação para professores atuantes ou que venham a atuar no Ensino Médio Integrado — nas licenciaturas já existentes por meio de reformulações curriculares, em cursos específicos realizados pelas próprias instituições que oferecem a modalidade ou por meio de parcerias com a Universidade —, de modo que essa forma de oferta desse segmento possa ser fortalecida, uma vez que cada vez mais adequadamente compreendida (FERREIRA; CRUZ, 2021, p. 1606-1607).

Apesar de abordar especificamente a temática dos professores não licenciados, o artigo analisado apresenta uma discussão muito interessante à categoria a respeito de uma realidade brasileira que remonta a escassez de profissionais da área da educação para modalidades em específico. Por ser uma categoria temática muito ampla e com assuntos

variados, o artigo consegue apresentar bem a questão sobre professores e suas práticas docentes.

5.1 Síntese da análise de conteúdo

A análise de conteúdo dos artigos representantes das categorias temáticas mostrou que a escolha das categorias sugeriu muitos assuntos contundentes a respeito do tema principal da presente dissertação de mestrado: Ensino Médio. Todas as categorias possuem uma ligação com a temática geral e seus respectivos artigos escolhidos como representantes conseguiram trazer um panorama específico muito interessante à pesquisa. Essa análise qualitativa, pelas categorias temáticas de análise de conteúdo, veio ampliar enormemente a compreensão dos conteúdos quantitativos obtidos através do método bibliométrico, com o mapeamento da produção científica sobre Ensino Médio no site da plataforma Educ@.

Voltando à questão de pesquisa da presente dissertação de mestrado, vale destacar que a produção científica encontrada na plataforma da Fundação Carlos Chagas obedeceu as tendências dos marcos legais da área da Educação Brasileira. Sempre que uma normatização era aprovada, um grande número de artigos debatendo exaustivamente esses documentos eram publicados pelos periódicos da área da Educação.

Outra característica observada na relação dos 649 artigos foi a tendência, no decorrer dos anos analisados, à abertura do diálogo a respeito de reformas para o Ensino Médio. Foram encontrados alguns artigos que apresentam o termo “reforma do Ensino Médio” que são de anos anteriores ao ano da homologação da atual Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), o que evidencia um debate que se tem mantido nas publicações da área da História da Educação em dialogar com ideais reformistas no intuito de discutir caminhos que sugiram uma reorganização desse nível de ensino na conquista de melhorias e oportunidades. Debates esses levantados à luz das normatizações da área da Educação e das discussões sobre essas tendências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa dissertação cabe comentar que a pesquisa com as abordagens bibliométrica e de análise de conteúdo não se reduzem simplesmente à uma compreensão quantitativa de uma determinada temática de produções científicas, mas também um processo que utilizamos para reconhecer um campo científico, delimitando padrões, diferenças e semelhanças. Logo, esse percurso contribui com os pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento no reconhecimento dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos. Nesse tempo em que se fez presente a coleta de dados no site do Educ@ muito pôde ser observado no que diz respeito ao campo da História da Educação com foco no Ensino Médio. Uma extensa lista de artigos e periódicos nos permitiu conhecer não somente as pesquisas que compõem esse campo de conhecimento abordados nessa pesquisa de mestrado, como também o que se tem estudado sobre a temática em nível de pesquisas publicadas em periódicos científicos.

Considera-se que nesse processo todas as etapas pretendidas com o estudo foram cumpridas visando a defesa da dissertação, tais como: a) o aprofundamento do referencial teórico da área da História da Educação, do Ensino Médio no Brasil na perspectiva da profissionalização; b) análise com maior profundidade, por meio das metodologias de estudo bibliométrico e análise de conteúdo, dos resultados obtidos dialogando com o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, tanto do caráter quantitativo quanto qualitativo da produção científica encontrada no site Educ@. Em termos objetivos considera-se concluída a tarefa que se propôs ao longo do desenvolvimento da dissertação.

A História da Educação enquanto Ciência tem a tarefa de estudar o processo pelo qual nossos jovens passaram no decorrer da história do Brasil e averiguar os conflitos e embates envolvidos na área da Educação, em especial das normatizações aprovadas durante esse processo e que nos fez chegarmos no ensino de temos hoje. Compreender a história ajuda a reivindicarmos melhores condições de ensino, refutando práticas antigas que não nos fizeram conquistar uma educação de qualidade e sugerindo modelos mais adequados para a o ensino de nossas crianças e adolescentes. E é o que a presente pesquisa fez, firmando sua importância ao contribuir para os demais pesquisadores da área com o mapeamento e análise da produção científica brasileira, presente em artigos publicados em periódicos nacionais, encontrados em uma plataforma de referência na área das

Ciências Humanas, sobre história da educação do nosso país. Tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa foram muito bem pensadas durante o tempo de pesquisa, para que as informações aqui encontradas sugerissem conhecimentos úteis e repertório para outras pesquisadoras e pesquisadores.

Em conclusão, ao explorar de maneira abrangente a produção científica brasileira sobre o Ensino Médio em uma perspectiva profissionalizante, essa dissertação revelou não apenas a evolução e as tendências predominantes dessa temática, mas também forneceu *insights* valiosos sobre como os marcos legais influenciam a formação educacional no Brasil, destacando a necessidade de contínuas revisões e atualizações para atender às demandas contemporâneas e futuras da sociedade brasileira.

Para futuros estudos que pretendam investigar a produção científica sobre a temática do Ensino Médio sugere-se investigar outras fontes de dados para além da Educ@ com a inclusão de estudos de outros países. Isso permitiria ampliar o *corpus* da pesquisa e realizar comparações sobre os sistemas de ensino e políticas de educação sobre esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Bolsonaro sanciona limite para ICMS de combustíveis, mas veta compensação a estados. **Agência Senado**. senado notícias, Brasília, 24 jun. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/24/bolsonaro-sanciona-limite-para-icms-de-combustiveis-mas-veta-compensacao-a-estados>. Acesso em: 11 jan. 2024.

AGÊNCIA SENADO. Senadores da CPI da pandemia reúnem documentos para denúncia avançar na justiça fonte. **Agência Senado**. senado notícias, Brasília, 5 jan. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/05/senadores-da-cpi-da-pandemia-reunem-documentos-para-denuncia-avancar-na-justica>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. T. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.97, n.247, p.602-618, set. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v97n247/2176-6681-rbep-97-247-00602.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v.52, n.38, p.61-80, maio 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v52n38/0102-7735-eq-52-38-0061.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.335-344, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a12.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.5, n. 1-2, p.93-107, 1979. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a12.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

AZEVEDO, M. A. de.; LIMA, E. R. S. de.; SILVA, L. L. S. Gestão e avaliação das políticas públicas para educação profissional articulada ao ensino médio (2000-2010). **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 4, n. 7, p. 97-112, jan/jun 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BACCHETTO, J. G. O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.12, n.43, p.726-736, jun, 2004.

BEHNKE, E. Bolsonaro sobre corrupção no governo: “Se procurar, vai achar”. **Poder 360**, Brasília, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-sobre-corrupcao-no-governo-se-procurar-vai-achar/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BELLO, S. F.; PIZZANI, L.; HAYASHI, M. C. P. I. Descritores e suas interrelações:

fonaudiologia e educação especial. **Distúrbios da Comunicação**, v.22, n.2, p. 149-157, 2010.

BENITES, A. Bolsonaro anuncia projeto que permite garimpo em área indígena e sugere “confinar ambientalistas”. **El País**, Brasília, 5 fev. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-05/bolsonaro-anuncia-projeto-que-permite-garimpo-em-area-indigena-e-sugere-confinar-ambientalistas.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BENFATTI, X. D.; VITORINO, G. T.; LEITINHO, M. C. A arqueologia da integração curricular: enredo histórico da educação profissional e sua interface com o currículo integrado. **e-Curriculum**, v.16, n.3, p.751-767, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v16n3/1809-3876-curriculum-16-03-751.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

BITTAR, M.; SILVA, M. R. da; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, p. 655-674, dez. 2011.

BOGHOSSIAN, B. Blitz governista faz de Petrobras inimiga para fugir de responsabilidade por alta de preços. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/06/blitz-governista-faz-de-petrobras-inimiga-para-fugir-de-responsabilidade-por-alta-de-precos.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BORGES, L.; CAMPOS, J. A. P de. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio. **Psicologia da Educação**, n. 44, p.79-91. jun. 2017. Disponível em: <2175-3520-psie-44-00079.pdf> (fcc.org.br). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp.2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro: DF, 1890a. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890**. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro: DF, 1890b. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 1.159, de 3 de novembro de 1892**. Approva o codigo das disposições communs ás instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro: DF, 1892. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 2.857, de 30 de março de 1898**. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundário nos Estados. Rio de Janeiro: DF, 1898. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.890, de 1.º de janeiro de 1901.** Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Rio de Janeiro: DF, 1901. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.camara.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: [Decreto nº 5478 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [Decreto nº 5840 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: [Decreto nº 6096 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.302 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: [Decreto nº 6302 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911.** Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro: DF, 1911. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.camara.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro: DF, 1915. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.camara.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro: DF, 1925. Disponível em: [D16782-A \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: DF, 1931. Disponível em: [D19890 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 07 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 07 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1942a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1942b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1946c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.622, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1946d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8622.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1946e. Disponível em: [DEL9613-46 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613-46.html). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11821.htm. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Ministério da Educação, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF, 1990. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: [L10260 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10260.htm). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2005b. Disponível em: [Lei nº 11.096 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L11096.htm). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L12711.htm). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de

Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em; 9 de fevereiro de 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

BRASIL. MEC. **FIES**. Apresentação FIES, 2024a. Disponível em: [FIES \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/fies). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. MEC. **Portal-MEC**. ProUni apresentação, 2024b. Disponível em: [Prouni - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/prouni). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. MEC. **Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**. 2018b. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (Inep). **Anísio Teixeira – 1952**. 2017b. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/anisio-teixeira-1952/104>. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/pcn). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: [Microsoft Word - Bases Legais.doc \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/pcnem). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Parecer 76/75, de 23 de janeiro de 1975**. Ensino de 2º. grau na Lei 5.692/71. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Federal de Educação, 1975.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 16/99, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001**. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: [009.doc \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/parecer-cne-cp9-2001). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [52\(Pag\) \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/portaria-mec-971-2009). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Portaria GM n.º 776, de 5 de setembro de 2017**. Estabelece normas e

diretrizes para a elaboração, redação, alteração, revisão e consolidação de atos normativos no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017c. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/elaboracao-legislativa/manual_elaboracao_atos_normativos_mjsp-portaria-gm-n-776-de-5-de-setem.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2022.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 646/96, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 e no Decreto Federal n.º 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília: Ministério da Educação, 1997c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Portaria normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [Microsoft Word - Portaria Normativa 2 Consolidada.doc \(ufsm.br\)](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: [PEC 55/2016 - Senado Federal](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 241, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n.º 32, de 2022**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para permitir a implementação do Programa Bolsa Família e definir regras para a transição da Presidência da República aplicáveis à Lei Orçamentária de 2023, e dá outras providências. Brasília, DF, 2022. Disponível em: [PEC 32/2022 - Senado Federal](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE n.º 38, de 15 de outubro de 2003**. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Brasília: Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003#:~:text=RESOLVE%20E2%80%9CAD%20REFERENDUM%20E2%80%9D%3A,para%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20E2%80%93%20PNLEM>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 2012b. Disponível em: [index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4/99, de 5 de outubro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, 2012c. Disponível em: [index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: [rcp002_17\(mec.gov.br\)](http://rcp002_17(mec.gov.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: [rcp004_18\(mec.gov.br\)](http://rcp004_18(mec.gov.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

BRIZUEÑA, T. M. D. G.; FIGUEIRA, K. C. N. Os Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, e204584, jan/dez, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v25/2318-0870-edpuc-25-e204584.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

CAPELO, A. M.; CABRITA, I. Currículo do pré-secundário em Timor-Leste e sua articulação com o secundário geral. **Cadernos de Pesquisa**, vol.47, no.164, p.520-539, abr., 2017. Disponível em: [CP164_Miolo.indb\(fcc.org.br\)](http://CP164_Miolo.indb(fcc.org.br)). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro questiona 33 milhões de famintos: ‘Você vê alguém pedindo pão? Não vê, pô’. **Carta Capital**, São Paulo, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/bolsonaro-questiona-33-milhoes-de-famintos-voce-ve-alguem-pedindo-pao-nao-ve-po/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro sanciona lei que prevê volta de grávidas ao trabalho e veta salário-maternidade a afastadas. **Carta Capital**, São Paulo, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/bolsonaro-sanciona-lei-que-preve-volta-de-gravidas-ao-trabalho-e-veta-salario-maternidade-a-afastadas/>. Acesso em: 11 jan. 2024

CASTIONI, R. ANDRADE, M. C. C. Mudanças do marco institucional da educação profissional: uma leitura a partir dos dados do Censo Escolar. **Linhas Críticas**, Brasília,

- v. 16, n. 30, p. 109-128, jun. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v16n30/v16n30a07.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- CASTRO, C. de M. Secundário profissionalizante: prêmio de consolação. **Cadernos de Pesquisa**, n.17, p.41-52, jun. 1976. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- CASTRO, C. de M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v.16, n.58, p.113-124, mar. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v16n58/v16n58a08.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- CELESTE FILHO, M. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a história da educação - décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol.12, n.01, pp.71-111, 2012. Disponível em: [v12n01a04.pdf \(fcc.org.br\)](v12n01a04.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.
- CHIOZZINI, D. F.; ANDRADE, N. A de. Além do exame de admissão: obstáculos para o acesso ao ensino secundário em São Paulo. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 95-109, jul. 2020. Disponível em: [2358-0194-faeba-29-59-95.pdf \(fcc.org.br\)](2358-0194-faeba-29-59-95.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.
- CIÊNCIA & EDUCAÇÃO. **Sobre nós**. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/revistas/ciedu/paboutj.htm> Acesso em 21 de julho de 2022.
- CNN. Alemanha e Noruega estão dispostas a retomar financiamento do Fundo Amazônia em governo Lula. **CNN Brasil**, Brasília, 2 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/alemanha-e-noruega-estao-dispostas-a-retomar-financiamento-do-fundo-amazonia-em-governo-lula/>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- CORREIA, V. Líderes neopentecostais pregam para reeleger Bolsonaro. **Correio Braziliense**, Brasília, 13 ago. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/08/5029012-lideres-neopentecostais-pregam-para-reeleger-bolsonaro.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. e. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: [1984-0411-er-36-e75337.pdf \(fcc.org.br\)](1984-0411-er-36-e75337.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.
- COSTA, C. Fernando de Azevedo e a defesa da educação para todos. **Jornal da USP**. São Paulo, 10 jun. 2019. Cultura. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/fernando-de-azevedo-e-a-defesa-da-educacao-para-todos/>. Acesso em: 19 de julho de 2022.
- COSTA, P. F. F.; MACHADO, L. R. de S. O olhar sociológico como pilar do ensino médio integrado. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 348-367, jan./2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n1/1809-3876-curriculum-19-01-348.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- COUTRIM, R. M. E. da; CUNHA, M. A. A. de; MATOS, D. A. S. A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 47, p.173-186, dez. 2016. Disponível em: [0104-7043-faeba-25-47-00173.pdf \(fcc.org.br\)](0104-7043-faeba-25-47-00173.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto

Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out/dez, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.47-70, dez. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

CUNHA, M. Bolsonaro defende tratamento precoce em discurso na ONU e senadores reagem. **Agência Senado**. Senado Notícias, Brasília, 21 set. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2021/09/bolsonaro-defende-tratamento-precoce-em-discurso-na-onu-e-senadores-reagem>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CZERNISZ, E. C. S da.; BATISTÃO, M. Educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: limites e possibilidades. **Educação: Teoria e Prática [online]**. vol.25, n.49, pp.253-267, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v25n49/1981-8106-eduteo-25-49-00253.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

DALLABRIDA, N. O público e o privado no ensino secundário em Santa Catarina (1945-1961). **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 42, p. 145-159, jan. 2011. Disponível em: Acesso em: [completo.pdf \(fcc.org.br\)](#). 09 de janeiro de 2024.

DIAS, F. F.; LEONEL, A. A. Escolas do campo: um olhar sobre a legislação e as práticas implementadas no Ensino de Física. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v.20, e2874, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e2874.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p.772-789, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

ERN, E.; AIRES, J. A. Contribuições da história das disciplinas escolares para a história do ensino de ciências. **Educação e Realidade**, v.32, n. 01, p.91-108, jun. 2007. Disponível em: [Edel Ern e Joanez Aparecida Aires.pmd \(fcc.org.br\)](#). Acesso em 09 de janeiro de 2024.

ESTADÃO. Entenda como o governo Bolsonaro atropelou a lei eleitoral com ajuda do Congresso. **Estadão**, São Paulo, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/boiada-passa-no-congresso-entenda-a-manobra-que-libera-governo-bolsonaro-a-atropelar-lei-eleitoral/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ESTADÃO, CONTEÚDO. Governo Bolsonaro deixa R\$ 255 bilhões em despesas não pagas para este ano. **Estadão**, São Paulo, 27 jan. 2023. Disponível em: <https://exame.com/economia/governo-bolsonaro-deixa-r-255-bilhoes-em-despesas-nao-pagas-para-este-ano/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ESTADÃO. Propina em ouro, via bíblia e no pneu: entenda o escândalo dos pastores e ‘gabinete paralelo’ no MEC. **Estadão**, São Paulo, 23 set. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/propina-em-ouro-via-biblia-e-no-pneu-entenda-o->

[escandalo-dos-pastores-e-gabinete-paralelo-no-mec/](#). Acesso em: 11 jan. 2024.

FAGERBERG, J. FOSAAS, M.; SAPPRASERT, K. Innovation: exploring the knowledge base. **Research Policy**, Amsterdam, v.41, n.7, p. 1132-1153, 2012.

FERNANDES, M. C. S. da. G.; OLIVEIRA, J. F. Políticas de expansão e inclusão na educação superior: ações institucionais, prática docente e evasão de estudantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 707-735, mai/ago, 2019.

FERREIRA, F.; CRUZ, G. B. da. Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado. Rev. **Diálogo Educacional [online]**, v. 21, n. 71, p. 1583-1608, 2021. Disponível em: [1981-416X-rde-21-71-1583.pdf \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n.109, p.43-66, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n109/n109a03.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p.411-423, ago. 2004. Disponível em: [Sem título-4 \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

FIGUEIREDO, A. C. A arte de ensaiar com uma perspectiva científica. **Palimpsesto**, v.11, n.15, p.1-14, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35239>

FOLHA DE S. PAULO. Bolsonaro atíça apoiadores, e violência avança em atos antidemocráticos pelo país. **Folha de S. Paulo, São Paulo**, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/12/bolsonaro-atíca-apoiadores-e-violencia-avanca-em-atos-antidemocraticos-pelo-pais.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FRANÇA, M. P. S. G. de S. A.; ALVES, L. M. S. A. Ensino secundário no casarão da Praça da Bandeira: Ginásio Paraense (1930-1937). **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, 2020, v.29, n.59, p.162-179, jul. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v29n59/2358-0194-faeaba-29-59-162.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4ª ed. rev. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S de. A Lei 5.692/71 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus: da arte de produzir desertos. In: FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S de. **História social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado do ensino técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIGOTTO, G. RAMOS, M. N. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** [Online], Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul.-dez. 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Educ@**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educ> Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **CPDOC**. Disponível em: [Página Inicial | FGV CPDOC](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

G1. Ministro da Educação diz em áudio que, a pedido de Bolsonaro, repassa verba a municípios indicados por pastores. **G1**, Brasília, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/22/ministro-diz-em-audio-que-a-pedido-de-bolsonaro-repassa-verba-a-municipios-indicados-por-pastores.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2024

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A.; CAPANEMA, C.de F.; CAMARA, J. da S.; CABANELAS, L. C. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v.14, n.50, pp.11-25, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v14n50/v14n50a02.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

GORTÁZAR, N. G. Bolsonaro é denunciado por genocídio em Haia, em processo guiado por advogado indígena. **El País**, Brasília, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-09/bolsonaro-e-denunciado-por-genocidio-em-haia-em-processo-guiado-por-advogado-indigena.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GUEDES, O. Bolsonaro já lamentou que o Brasil não dizimou os indígenas. **G1**, Rio de Janeiro, 16 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2022/03/16/bolsonaro-ja-lamentou-que-o-brasil-nao-dizimou-os-indigenas.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.

HAYASHI, M. C. P.I.; GONÇALVES, T. G. G. L. Estudo dos balanços bibliométricos da produção científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.34, n.esp., p.135-152, 2018.

HERADAO, T. R.; CARMO, J. C. do. Educação técnica e profissional em agropecuária: o caso da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. **Série-Estudos**, n. 36, p. 287-302, dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/n36/1414-5138-sest-36-00287.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educação em Revista [online]**, v. 28,

n. 03, p.125-142, 2012. Disponível em: [v28n03a06.pdf \(fcc.org.br\)](http://v28n03a06.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.6, n.20, pp.365-383, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2022.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R; de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação UFSM**. Santa Maria, v. 38, n. 03, p. 523-536, dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n03/v38n03a06.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

KUHLMANN JR, M. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p. 16-32, jan.-mar. 2014.

KULESZA, W. A. Trabalho e pedagogia. **Revista Educação em Questão [online]**, v..57, n.51, Set, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n51/1981-1802- eq-57-51-e16074.pdf>. Acesso em: 10 de novembro 2022.

LIMA, L. C. A.; GOMES, C. A. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p.745-769, dez. 2013. Disponível em: [v94n238a06.pdf \(fcc.org.br\)](http://v94n238a06.pdf(fcc.org.br)). 09 de janeiro de 2024.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2000.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v.35, n.1, pp.109-127, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n01/v35n01a08.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

LOBO, C. B.; GOMES, M. A. O. de. Acerca do jovem no mercado de trabalho: uma breve retrospectiva das propostas educativas no ensino profissionalizante no Brasil. **Revista Exitus [online]**. v. 9, n. 4, p. 493-518, 2019. Disponível em: [2237-9460-exitus-9-04-493.pdf \(fcc.org.br\)](http://2237-9460-exitus-9-04-493.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

LOTKA, A. J. The frequency distribution scientific productivity. **Journal of the Washington Academy of Sciences**, v.16, n.12, p. 317-323, 1926.

LUCENA, A. Governo Bolsonaro ignorou ao menos 21 pedidos de ajuda a povos yanomami. **Carta Capital**, São Paulo, 22 jan. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/governo-bolsonaro-ignorou-ao-menos-21-pedidos-de-ajuda-a-povos-yanomami/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MACHADO, C. de. S. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v.13, n.1, p.115-142, 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v13n1/v13n1a05.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

MACHADO, L. R. de S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.143, p.352-375, ago. 2011. Disponível em; Acesso em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n143/v41n143a03.pdf>. 10 de novembro de 2022.

MACHADO, P. H. A.; LIMA, E. G. S dos. O ENEM no contexto das políticas para o

- Ensino Médio. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p.355-373, jun. 2014. Disponível em: [persp2014_v32n1_EJA.indd \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.
- MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: **Paco Editorial**, 2016.
- MARIN, A. Após bloqueio, governo federal não repassa verba e UFSCar não consegue pagar bolsas. **G1**, São Paulo, 5 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/educacao/noticia/2022/12/05/apos-bloqueio-governo-federal-nao-repassa-verba-e-ufscar-nao-consegue-pagar-bolsas.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- MÁRQUEZ, G. G. **Crônica de uma morte anunciada**. 65.ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- MARSAL, M. H.; PAVÃO, A. H. P.; REIS, E.; DELUCHI, S. 2014. **Dicas sobre como escrever um ensaio**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116800>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- MEDEIROS, T.; GONÇALVES, R. Bolsonaro se refere a Moraes como 'vagabundo' e diz que deu 'canetada'. **Correio Braziliense**, Brasília, 3 set. 2022. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/politica/2022/09/5034325-bolsonaro-se-refere-a-moraes-como-vagabundo-e-diz-que-deu-canetada.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- MELLO, I. Grupos de Telegram bolsonaristas mostram ação coordenada em invasão. **UOL**, São Paulo, 10 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/10/grupos-telegram-bolsonaristas.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- MINTO, L. W. Teoria do capital humano. In: HISTEDBR. **Glossário** “Navegando pela História da Educação Brasileira”. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.
- MORAES, L. de S. **Processos históricos no campo do campus de Jaraguá do Sul – IFSC: impacto das políticas públicas na educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. Joinville: UNIVILLE, 2014.
- MORAES, C. S. V. O ideário republicano e a educação: o ensino em Campinas no final do século XIX. **Revista da Faculdade de Educação**, v.11, n.1-2, p.101-134, dez. 1985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v11n1-2/v11n1-2a07.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- MORAES, S. E. M. M. de. A construção dialética de um currículo no ensino médio internacional. **Cadernos de Pesquisa**, n.102, p.134-156, nov. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n102/n102a08.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- MOTA, K. R.; ARAÚJO, C. H. S. dos. Totalidade ou fragmentação? A apresentação da realidade no currículo integrado do instituto federal de goiás. **e-Curriculum**, v.19, no.2, p.915-937, jul. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n2/1809-3876-curriculum-19-02-915.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação

- brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, p.1057-1080, dez./2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.
- NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação.**, v.20, n.60, p.121-142, mar. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- NOSELLA, P.; GOMES, J. M. Ensino Médio e Educação Profissionalizante. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1-2. p. 9-26, jul., 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1485/1281>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- OKADA, A.; MATTA, C. E. da. Teacher training for professional education through a course of extension on emerging Technologies with open schooling. **Revista Diálogo Educacional** [online], vol.21, n.71, pp.1794-1819, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n71/1981-416X-rde-21-71-1794.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- OLIVEIRA, J. B. A. e. Quem ganha e quem perde com a política do ensino médio no Brasil? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 459-496, out./2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n29/v08n29a04.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- OLIVEIRA, J. Bolsonaro é “líder e porta-voz” das ‘fake news’ no país, diz relatório final da CPI da Pandemia. **El País**, São Paulo, 20 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-20/bolsonaro-e-lider-e-porta-voz-das-fake-news-no-pais-diz-relatorio-final-da-cpi-da-pandemia.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- OLIVEIRA, R. de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p.185-203, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n112/n112a10.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- OLIVEIRA, R. de. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Educar dm Revista**, n. 20, p.279-298, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n20/n20a20.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- OLIVEIRA, R. P. de. Política estadual no Brasil: alguns desafios nos anos 90. **Revista da Faculdade de Educação**, v.18, n.1, p.5-19, jun.1992. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v18n1/v18n1a01.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- PACHECO, C. *et al.* Bolsonaro falseia informações sobre processo eleitoral em reunião com embaixadores estrangeiros. **Estadão**, São Paulo, 18 jul. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/bolsonaro-falseia-informacoes-sobre-processo-eleitoral-em-reuniao-com-embaixadores-estrangeiros/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

- PAIVA, C. F. L.; SILVA, J. M. A. de P. e. As polêmicas faces do ensino médio. **Educação: Teoria e Prática**, vol.23, n.43, pp.44-61, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v23n43/v23n43a04.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. S. da.; SILVA, S. S. O. de. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 311-330, ago. 2017. Disponível em: [2177-6059-roteiro-42-02-00311.pdf \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/pdf/roter/v42n2/v42n2a03.pdf). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.
- PETRUCCI-ROSA, M. I. Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo (2008-2011). **Ciência & Educação**, Bauru, v.20, n.4, p. 937-953, dez./ 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CnVSLh4Rm3kdZPrkCXRjcrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- PILETTI, N. **Ensino de 2º Grau**: educação geral ou profissionalização. São Paulo: EPU, 1988.
- PIOLLI, E.; SALA, M. A Reforma do Ensino Médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, jul./set., 2022.
- PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica profissional. **Revista USP**, São Paulo: n. 127, p. 69-86, out./dez., 2020.
- PLATAFORMA SUCUPIRA. **Qualis/Capes de 2017**. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://www.capes.gov.br/plataforma-sucupira). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.
- PRICE, D. J. S. **O desenvolvimento da ciencia**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.
- RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, 2017.
- RAMOS, M. N. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.
- RESENDE, R. Relatório acusa governo federal de atraso na compra de vacinas e de negociações ilícitas no caso Covaxin. **Senado Notícias**, Brasília, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- REVISTA FÓRUM. Bolsonaro: “Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”. **Fórum**, Porto Alegre, 5 abr. 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2017/4/5/bolsonaro-eu-tenho-filhos-foram-homens-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-veio-uma-mulher-19902.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- RICARDO, E. C. As ciências no ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais: da proposta à prática. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v.10, n.35, p.141-160, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n35/v10n35a02.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.
- RODRIGUES, E.; RIBEIRO, L. Bolsonaro veta reajuste de verba para merenda escolar. **UOL**, Brasília, 10 ago. 2022. Disponível em:

<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2022/08/10/bolsonaro-veta-reajuste-de-verba-para-merenda-escolar.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROMANELLI, O. O de. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROUVENAT, F. Jair Bolsonaro é condenado a pagar R\$ 50 mil por danos morais a comunidades quilombolas e população negra. **G1**, Rio de Janeiro, 3 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/jair-bolsonaro-e-condenado-a-pagar-r-50-mil-por-danos-morais-a-comunidades-quilombolas-e-populacao-negra.ghtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.

RUS PEREZ, J. R. Avaliação: impasses e desafios da educação básica. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Annablume Editora, 2000.

SALATINO, A. T.; BUENO, B. O. Entre mundos juvenis: as tecnologias na vida e na escolarização de alunos das classes populares. **Educação Temática Digital**, v. 17, n. 3, p. 576-595, dez. 2015. Disponível em: [Artigo \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/artigo). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

SARDÁ, D. N. A história do ensino de Filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. **História da Educação**, v.22, n.56, p.187-206, set. 2018. Disponível em: [2236-3459-heduc-22-56-00187.pdf \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/heduc-22-56-00187.pdf). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

SANTOS, J. D. G. dos; RIBEIRO, E. C. dos S.; CORREIO, T. C. S. A ambivalência da técnica e da tecnologia na profissionalização do ensino médio. **Linhas Críticas**, v.23, n.50, pp.9-27, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v23n50/1981-0431-lc-23-50-00009.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

SANTOS, J. D. G. dos; SANTOS, E. C. dos; BARROS, R. R. B. Empregabilidade versus formação integral: Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará. **Perspectiva [online]**. vol.36, n.1, pp.220-243, 2018. Disponível em: [2175-795X-rp-36-01-220.pdf \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/perspectiva-36-01-220.pdf). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

SCHWARTZMAN, S. *et al.* **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Edusp, 1984.

SENADO. Declarações do senado. Brasília. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/504802/noticia.html>. Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.64, p. 209-224, jan.-mar. 2016.

SILVA JUNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p.871-892, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v19n59/1809-449X-rbedu-19-59->

[00871.pdf](#). Acesso em: 21 de julho de 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr. 2020. Disponível em: [1809-4465-ensaio-28-107-0274.pdf \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 9 de janeiro de 2024.

SILVA, M. R. da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v.19, n.71, p.307-326, jun. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v19n71/v19n71a05.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

SILVA, M. R. da; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, n.1, p. 110-129, jan./jun.2011.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa [online]**. vol.39, n.02, pp.403-417, 2013. Disponível em: [v39n02a08.pdf \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 11 de janeiro de 2024.

SILVA, R. R. D. da. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p.945-966, dez./2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v19n59/1809-449X-rbedu-19-59-00945.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

STRUCK, J.-P. Ataque à democracia brasileira. **UOL**, Brasília, 8 jan. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/01/08/ataque-a-democracia-brasileira.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TEIXEIRA, M. Bolsonaro volta a dizer que negro é pesado em arrobas e ironiza sua condenação. **Folha de S. Paulo, Brasília**, p. 1-4, 12 maio 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/05/bolsonaro-volta-dizer-que-negro-e-pesado-em-arrobas-e-ironiza-sua-condenacao.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2024

TEIXEIRA, M. Governo libera R\$ 10,9 bi em medida que permite pagar auxílio a caminhoneiros e taxistas. **Folha de S. Paulo, São Paulo**, 28 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/07/governo-libera-r-109-bi-em-medida-que-permite-pagar-auxilio-a-caminhoneiros-e-taxistas.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista. Diálogo Educacional**. 2017, v.17, n.54, p.1067-1084. fev-2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n54/1981-416X-rde-17-54-1067.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

URBANETZ, S. T.; BASTOS, E. N. M. Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. **Práxis Educativa [online]**, v. 16, out. 002021. Disponível em: [11 - Dossiê - Artigo Sandra e Eliana 29 dez 2020.docx \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMANCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.15, n.55, p.207-222, 2007. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n55/v15n55a03.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v27/1413-6538-rbee-27-e0196.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

ZUIN, A. A. S. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.158, p. 726-750, out./dez. 2015.